

IANDRA PAVANATI

PROFESSORES DE HISTÓRIA:

o processo de construção desses profissionais e a didática que incorpora o uso de recursos audiovisuais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Meksenas.

FLORIANÓPOLIS
2005

LANDRA PAVANATI

PROFESSORES DE HISTÓRIA:

o processo de construção desses profissionais e a didática que incorpora o
uso de recursos audiovisuais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação do Centro de Ciências da Educação da
Universidade Federal de Santa Catarina como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Meksenas.

FLORIANÓPOLIS
2005

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**“PROFESSORES DE HISTÓRIA: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DESSES
PROFISSIONAIS E A DIDÁTICA QUE INCORPORA O USO DE RECURSOS
AUDIOVISUAIS”**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 11/04/2005.

Prof. Dr. Paulo Meksenas – Orientador/UFSC

Prof.^a Dr.^a Marlene de Fáveri – Examinadora/UDESC

Prof.^a Dr.^a Leda Scheibe – Examinadora/UFSC

Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz – Examinador/UFSC

**Dr.^a Diana Carvalho de Carvalho
Coordenadora PPGE/CED/UFSC**

Iandra Pavanati

Florianópolis, Santa Catarina, abril de 2005.

AGRADECIMENTOS

Após a realização deste trabalho de pesquisa fica, além da alegria e do prazer das descobertas, também um grande sentimento de gratidão a todos aqueles sem os quais esta construção não teria se tornado possível.

Dentre todos os que muito ajudaram, Paulo Meksenas foi o mais importante. Ultrapassou todos os predicados de um excelente orientador e zeloso amigo. A ele as palavras “muito obrigada” não são suficientes, pois como agradecer a quem se doa visando apenas ao crescimento do outro? Suas contribuições foram de uma riqueza digna do grande intelectual que é.

Um agradecimento especial também é dedicado aos cinco depoentes, sem os quais esta pesquisa não poderia ter acontecido. Estes professores doaram do seu tempo e confiaram acima de tudo na possibilidade de ajudar a construir conhecimentos. Sua disponibilidade para conversar e expor suas lembranças está na contra-mão de uma sociedade do descartável, do efêmero e prova que o convívio ainda é possível.

Foi muito importante a presença amiga do meu grande companheiro, Kariston, sabendo estimular e apoiar em todos os momentos. É muito bom poder contar sempre com alguém.

Aos familiares, minha mãe, Mirma, e meu irmão, Ivan, pelas hospedagens e cuidados.

Às professoras doutoras Leda Scheibe e Marlene de Fáveri, pelas grandes contribuições expressas na banca de qualificação desta pesquisa. Ao professor doutor Alexandre Fernandez Vaz, por participar da banca examinadora do trabalho.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE e, especialmente, àqueles com os quais tive a oportunidade de conviver como aluna, pelo empenho com que exercem a sua profissão. Também aos colegas de curso pela convivência e construção conjunta de tantos conhecimentos.

A todos os funcionários do PPGE/CED/UFSC, pela dedicação ao seu trabalho

À UFSC, por possibilitar o encontro de estudantes e intelectuais de todo o mundo em seus espaços educativos.

À CAPES, pela concessão de bolsa, a qual auxiliou muito na realização da pesquisa.

Agradeço a todos, mesmo aos que não foram apontados nestas linhas, pois somos o resultado de muitas interações e certamente tenho um pouco de cada um de vocês.

RESUMO

Este trabalho consiste num estudo das práticas de cinco professores de História que atuam na educação básica na região da Grande Florianópolis. Os critérios de seleção destes profissionais pautaram-se em sujeitos cujas práticas docentes eram, em alguma medida, do conhecimento da pesquisadora, que estivessem exercendo a profissão por mais de cinco anos e, principalmente, que utilizassem recursos audiovisuais em suas didáticas. As fontes empíricas desta pesquisa foram os depoimentos dos professores e, paralelamente, foi realizado um estudo bibliográfico sobre a profissão de professor e sobre a utilização didática de audiovisuais. O estudo partiu da hipótese de que as experiências vividas pelos professores influenciam o modo como os mesmos desenvolverão as suas aulas. Tomando o conceito de *experiência* em Thompson (1981), Scott (1999) e Bondía (2002) foi possível analisar os depoimentos e visualizar, nas narrativas dos professores, como se foram construindo as suas didáticas de utilização de recursos audiovisuais enquanto expressões de vivências e construções pessoais a influenciar e tornar significativa a sua prática docente. Foi possível perceber ainda, nas lembranças dos depoentes, que estas são descritas a partir de escolhas por eles realizadas com base em **marcas de memória**, as quais expressam momentos ou situações importantes em suas vidas.

Palavras-chave: Recursos audiovisuais, didática, ensino de História, profissão de professor, pedagogia visual.

ABSTRACT

The present document consists of a study of the practices of five History teachers, who act in the basic education in the region of the Great Florianópolis. The election criteria of these professionals were based on people, whose teaching practices, were in a known measurement of the researcher, who were exerting the profession for more than five years and mainly, utilizing audiovisual resources in their didactics. The empirical sources of this research were the testimonials of the teachers and, concomitantly, a bibliographical study about the profession of teaching and the didactic use of audiovisuals was carried through. The study was initialized from the hypothesis that the experiences, lived by the teachers, have been influencing the way how themselves will develop in their lessons. Taking the concept of experience in Thompson (1981), Scott (1999) and Bondía (2002), it had been possible to analyze the testimonials and visualize in the narratives of the teachers, how their didactics of use of audiovisuals had been constructed, while experiences expressions and personal constructions have been influenced and become significant their teaching practices. It still had been possible to realize, from the teacher's memories, that these ones are described from their choices based on **memory marks**, which express important moments or situations in their lives.

Key words: audiovisual resources, didactics, History education, profession of teaching, visual pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
I. CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA.....	8
II. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	12
III. DESCRIÇÃO DOS DEPOENTES	17
Marcos	17
Maria Gorete	18
Maria Cristina	19
Rodolfo	21
Rosângela.....	22
IV. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	23
CAPÍTULO 1.....	24
1.1 DA PROFISSÃO DE PROFESSOR: ALGUMAS LEITURAS	24
CAPÍTULO 2.....	61
2.1 O SIGNIFICADO DE ALGUMAS EXPERIÊNCIAS EM TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES	61
2.2 EXPERIÊNCIA: UM CONCEITO NORTEADOR.....	61
2.3 LEMBRANÇAS DA INFÂNCIA E DA VIDA FAMILIAR.....	70
2.4 LEMBRANÇAS DOS TEMPOS DE ESTUDANTE	84
CAPÍTULO 3.....	103
3.1 PROFESSORES DE HISTÓRIA: EXPRESSÕES VIVIDAS NA PROFISSÃO	103
3.2 RECURSOS AUDIOVISUAIS E ENSINO	103
3.3 A DIDÁTICA QUE INCORPORA O USO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	145

INTRODUÇÃO

“O importante é não parar de fazer perguntas”.
Albert Einstein¹.

I. CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA

O sabor de estudar história foi descoberto desde o início do curso de graduação, desenvolvido na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, o qual contempla as habilitações de bacharelado e licenciatura em História. Contudo, foi no último ano do curso que a paixão pelo ensino de História se manifestou. Este era o momento da maior aproximação entre o conhecimento historiográfico e o conhecimento didático-pedagógico, os quais já vinham sendo estudados ao longo do curso. No entanto, a sua aproximação maior ocorreu no momento da elaboração do projeto de estágio e, posteriormente, na realização da regência, desenvolvida no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina – CA/UFSC. Este momento foi significativo, porque permitiu perceber a escassez de pesquisas informando acerca da utilização de linguagens audiovisuais no ensino de História.

A partir dessa realidade, surgiu a motivação ao desenvolvimento de um trabalho de pesquisa abordando aspectos dessa possível e necessária utilização didática dos variados recursos audiovisuais presentes no mundo contemporâneo. A concretização desse interesse em pesquisar o assunto citado se iniciou pela elaboração de anteprojeto de pesquisa, aprovado na seleção para a turma de 2003 do Mestrado em Educação – PPGE/UFSC.

Iniciei a pesquisa lendo textos como Zamboni (1998), Stephanou (1998) e Marin (2001), os quais afirmam que, na maioria das escolas públicas brasileiras, o único material

¹ EINSTEIN, Albert. Citado por: THORPE, Scott. *Pense como Einstein*. (Tradução de Marcelo B. Cipolla). São Paulo: Cultrix, 2003, p. 185.

disponível aos professores de História é o livro didático. De posse dessas informações, minha preocupação inicial centrou-se em estabelecer um olhar sobre essa qualidade de recurso pedagógico, o livro didático, e tentar perceber como aparecem neles as imagens e as sugestões de uso de músicas e filmes.

Porém a realidade manifestou-se novamente e fez-me mudar um pouco o meu caminho. Participando das disciplinas do Curso de Mestrado, fui-me deparando com os exemplos dos colegas mestrados e com as indicações dos professores e de meu orientador. Percebi a importância de tomarmos algum contato com o campo empírico da proposta de pesquisa antes de construirmos um quadro teórico bem elaborado. O meu contato inicial com o universo empírico se deu por meio da coleta do depoimento de um professor de História dos ensinos fundamental e médio. Já o conhecia e sabia que o mesmo utilizava audiovisuais como recursos didáticos nas suas aulas. De fato, seu depoimento apontou-me outros caminhos, os quais me apareceram como bem mais instigantes do que a simples análise do tratamento dado aos audiovisuais nos livros didáticos.

Juntamente com as descobertas propiciadas por aquele depoimento tomei conhecimento da dissertação de mestrado da professora Ivonete da Silva Souza², a qual me permitiu perceber algo para além do que os textos citados anteriormente apontam com relação à utilização dos livros didáticos feita pelos professores de História. A partir do estudo das práticas desses profissionais, Souza constata que, mesmo quando lançam mão apenas dos livros didáticos, os professores produzem reelaborações de cunho particular para enriquecer as aulas e tornar possível a construção de conhecimento histórico. Os dados apresentados por Souza (2001) contrapõem-se ao imaginário coletivo acerca dos professores, segundo o qual tais profissionais seriam despreparados e totalmente submissos aos livros didáticos. A autora opõe-se a esse preconceito, pois percebe as vivências e experiências de cada profissional do ensino a influenciar significativamente suas práticas docentes. Souza demonstra que os professores, mesmo utilizando os livros didáticos, resistem a trabalhar determinados assuntos e também analisam elementos desses materiais que não constam das indicações de atividades, como a utilização criativa e particularmente diferenciada de audiovisuais.

Procurando não fechar os olhos para a realidade aparente no depoimento obtido e evitando fazer um encaixe da empiria numa “fôrma teórica” previamente construída, tornou-

² SOUZA, Ivonete da Silva. **A autoridade da fonte:** como professores de história utilizam o livro didático. Florianópolis, 2001. 177p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina.

se necessária uma reformulação dos rumos desta pesquisa, pois foi possível perceber que as práticas descritas pelos depoentes podem revelar um universo muito mais amplo e rico, para além do sugerido nos livros didáticos. Desse modo, torna-se muito mais significativo ao trabalho de pesquisa um olhar atento sobre as descrições elaboradas pelos professores acerca das suas práticas didáticas, ao utilizarem nas aulas os diversos recursos disponíveis, sejam eles imagéticos, sonoros ou textuais – tanto os presentes nos livros didáticos de História, como os provenientes de outros materiais, eventualmente utilizados no seu dia-a-dia.

Partindo da técnica de entrevista denominada **depoimento**³ – em que o entrevistador faz perguntas amplas, iniciando pela infância do entrevistado e dirigindo aos poucos as perguntas para os aspectos de maior interesse da pesquisa –, foi possível perceber, na análise do depoimento por mim colhido, como, em função das suas vivências, o depoente foi elaborando um conceito próprio de imagem, o qual engloba também as “imagens mentais”⁴, produzidas ao ouvir determinadas músicas instrumentais. Essas construções pessoais aparecem na descrição da sua didática em sala de aula e influem na forma de trabalhar os textos, possibilitando-lhe, inclusive, a utilização muito criativa dessas músicas instrumentais como documentos históricos, além de influir nas escolhas dos assuntos/conteúdos trabalhados.

Tais descobertas propiciadas pela empiria contribuíram para que esta pesquisa partisse da hipótese de que as experiências vividas pelos professores influenciam o modo como os mesmos desenvolverão as suas aulas, pois estas experiências são produtos de interações sociais em que, por meio de negociações estabelecidas com os mais diversos sujeitos, os professores adquirem posicionamentos e fazem opções pelo que lhes é didaticamente mais significativo. Ou seja, os diversos recursos audiovisuais tornam-se importantes nas trajetórias desses profissionais, influenciando sua didática.

Esta hipótese coaduna com o pensamento de Cunha (1989), em sua tese de doutorado sobre o “bom professor”. Ao entrevistar professores, a autora constatou diversas

³ Tomo a descrição de depoimento segundo Meksenas (2002): “Depoimento consiste em um ‘método de organização’ da coleta de dados a respeito de determinado tema e a partir da realização de entrevistas não-diretivas (...). Diferente da história de vida, em que o trabalho de memória é levado à exaustão na reconstrução da narrativa de vida do sujeito investigado, o depoimento propõe um corte de tempo e de espaço nessa narrativa. Isto é, de posse do tema de sua investigação, o pesquisador localiza ‘sujeitos significativos’ que narrem suas experiências apenas em relação ao tema proposto” (p. 129).

⁴ Considera-se a definição de “imagens mentais” segundo Joly (2002), para a qual estas seriam correspondentes à impressão tida quando, por exemplo, se lê ou ouve a descrição de um lugar, de o estar vendo sem estar lá. Usa-se de empréstimo a visão para a compreensão de um fenômeno. Porém, na verdade, a informação está sendo absorvida por um outro órgão de sentido.

particularidades em cada um deles. No entanto, observou que essas diferenças não invalidam a objetividade da pesquisa, sendo apenas decorrentes “de que cada depoente nasceu numa época, num local, numa circunstância que interferem no seu modo de ser e de agir. Suas experiências e sua história são fatores determinantes do seu comportamento cotidiano”. (CUNHA, 1989, p. 37) Sendo assim, é importante estudar as principais influências recebidas pelos depoentes a determinarem o seu modo de agir.

De acordo com Silva (1986), em um mundo de possibilidades como o atual, onde visualidade e sonoridade são recursos recorrentes na mídia, é paradoxal a pouca utilização de linguagens dessa natureza como elementos capazes de compor diferentes recursos didáticos e de conteúdo no ensino de História. No entanto, apesar de não serem muito disseminadas entre os professores de História, existem práticas a contar com uma maior amplitude de elementos e recursos. Há casos em que o uso de imagens e sons ocorre, e o desvelamento desses casos contribuiria para a ampliação de tais práticas.

Pesquisar as experiências vivenciadas pelos professores, destacando a atribuição de significados às suas práticas didáticas que incorporam imagens, sons e diversos outros elementos a compor os seus recursos didáticos pode ser um importante motivador à disseminação de didáticas que tornem mais significativa a construção do conhecimento histórico em sala de aula.

Considerando serem os professores sujeitos do seu tempo, com as vivências condicionadas pela sua época, não raras vezes podem aparecer nos seus depoimentos certos aspectos contraditórios em relação às suas práticas. No entanto, isso não invalida a importância de um trabalho que considere tais depoimentos. De fato, deve-se considerar as afirmações dos depoentes como construções, elaborações influenciadas pelo próprio ato de narração dirigido a uma outra pessoa – no caso a pesquisadora. Dessa forma, tais afirmações não podem ser tomadas como “verdades”. Mas também não devem ser desprezadas, pois constituem recurso útil aos historiadores na busca pela apreensão mais ampla de uma determinada realidade. Esta constatação coaduna com Fonseca (1997, p. 34), que afirma que “o registro das histórias permite uma compreensão do modo de ser do indivíduo e do contexto social de sua profissão; não como realmente existiu, mas como estes próprios sujeitos reconstróem suas experiências passadas”.

Portanto, os objetivos da pesquisa aqui apresentada não são de reconstruir nem a vida e nem a profissão de professor num sentido global, mas buscar elementos para entender como uma pequena amostra desses profissionais desenvolve a utilização de didáticas

correspondentes ao ensino de História. Para tal, é necessário o estabelecimento de um olhar sobre a sua trajetória de vida, para se entender como tais didáticas se expressam no uso de imagens, de textos e de música e passam a ter importância em suas vidas. Ou melhor, como as *experiências* de vida influenciam a adoção ou não de práticas didáticas determinadas.

II. METODOLOGIA DA PESQUISA

Para o desenvolvimento da pesquisa procedeu-se à análise do referencial teórico selecionado a partir de levantamento bibliográfico preliminar, paralelamente à pesquisa de campo. Embora o tratamento metodológico tenha diferido entre o campo empírico e o teórico, os dois foram complementares na constituição da pesquisa.

A pesquisa empírica consistiu na coleta de **cinco depoimentos**. A escolha dos depoentes deu-se, inicialmente, entre professores de História cuja prática docente era, em alguma medida, do conhecimento desta pesquisadora. Aliou-se a esse critério um outro: professores que estavam exercendo a profissão havia mais de cinco anos. Por último, os dois primeiros princípios incidiram sobre o cerne do interesse desta pesquisadora: os professores que fazem uso de recursos audiovisuais em suas aulas. Nestas escolhas, um conhecimento prévio acerca dos depoentes auxiliou na seleção das três primeiras entrevistas. Foi necessário – para completar o universo mínimo de cinco depoentes, básico ao bom desempenho da pesquisa – a busca por mais dois professores. Localizamo-los no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina.

A opção por escolher os depoentes dentre um círculo conhecido de *sujeitos-a-serem-pesquisados* pode conter riscos, como o de impossibilitar a devida objetividade do pesquisador no desenvolvimento da pesquisa. No entanto, prefiro seguir as idéias de Velho (1978), o qual, dialogando com a antropologia, procura construir uma análise dos métodos de investigação utilizados nas Ciências Sociais, tendo ao horizonte a visão já consolidada da “necessidade de uma distância mínima que garanta ao investigador condições de objetividade em seu trabalho”. (VELHO, 1978, p. 36) No entanto, este autor assinala a possível preferência pelos métodos quantitativos, em detrimento dos qualitativos, caso se leve essa premissa do distanciamento em demasiada conta. O objetivo de Velho, contudo, não é deter-se “na discussão mais geral sobre neutralidade e imparcialidade” (p. 36), mas apontar, conforme experiências pessoais, algumas possibilidades de utilização dos métodos qualitativos sem prejuízo à validade das pesquisas. E, para isso, vale-se do exemplo da antropologia – a qual

possui uma grande identificação com esses métodos, utilizando-se muito da observação participante e da entrevista aberta, por exemplo.

Para Velho, no processo da pesquisa, existem especificidades tanto para a análise de algo que é familiar ao pesquisador, quanto de algo que lhe é exótico. Assim, os modos de proceder acabam tendo que se adaptar, pois se, na análise do exótico, a compreensão demanda uma decodificação de normas, valores e até de idiomas estranhos ao pesquisador, na análise do familiar, pelo fato de o pesquisador estar habituado à “paisagem social”, corre o risco de não compreender a lógica das relações e acabar por “fixar, grosso modo, os indivíduos em categorias muito amplas”. (VELHO, 1978, p. 41)

Poderia o risco de categorização artificial impossibilitar a realização de pesquisas científicas acerca de realidades próximas do pesquisador? Velho, apoiado em suas próprias experiências de pesquisa afirma: “o processo de estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar, intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações”. (p. 45) Com isso, o autor não está excluindo os aspectos subjetivos existentes entre o pesquisador e a realidade por ele pesquisada, desde que seja feito o confronto entre as diferentes interpretações dessa mesma realidade. Salienta ainda o “caráter relativo da noção de familiar e exótico” (p. 45), pois, numa sociedade como a ocidental, onde a comunicação de massa atinge incessantemente os mais diversos grupos, das mais distantes regiões, mesmo o exótico passa a ser familiar, dada a frequência com que é apresentado. E também ocorre o inverso, o desconhecimento de grupos e cenários dentro da nossa própria cidade.

Dada essa relatividade entre o familiar e o estranho e as infinitas possibilidades de produção de importantes pesquisas, cujas temáticas são próximas aos pesquisadores, observados os cuidados necessários a um trabalho sério, elas podem apresentar-se como importantes meios elucidativos de relações cotidianas que contribuem para os processos históricos. Este olhar para o familiar foi o que se buscou durante a realização desta pesquisa.

A coleta dos depoimentos se realizou conforme a técnica já descrita anteriormente e a partir de algumas proposições apontadas por Meksenas (2002), em que o pesquisador direciona as questões para o tema determinado da pesquisa, dispensando a construção de uma exaustiva *história de vida*, que necessitaria também estar apoiada em depoentes vivenciando a etapa final de suas carreiras. Isto seria um tanto complicado de proceder, pois no Brasil a utilização de linguagens audiovisuais no ensino de história é um fenômeno posterior à década de 1980 e mais comum a partir da segunda metade da década de 1990. Desse modo

priorizaram-se professores⁵ de ambos os sexos, com mais de cinco anos na profissão e que ainda não estivessem no final de suas carreiras, pois seria mais difícil de localizá-los na região onde se realizou a pesquisa: a Grande Florianópolis. Também ficaria um pouco complicado, em nível de mestrado, se surgisse a necessidade de realização de viagens a outras regiões, pois estas inviabilizariam o trabalho, tanto financeiramente quanto em relação ao tempo disponível para a conclusão desta pesquisa – vinte e quatro meses.

Antes da coleta dos depoimentos foi realizada uma conversa com os depoentes, na qual se esclareceram os propósitos da pesquisa, o estilo da entrevista, o tempo aproximado de duração e a motivação da pesquisadora na escolha da sua participação na pesquisa, além de itens práticos, como o agendamento de data, local e horário mais convenientes aos depoentes. Um dado interessante, percebido a partir desses primeiros contatos com os depoentes, vem de encontro às pesquisas de Fonseca (1997) e Souza (2001), as quais descrevem as dificuldades encontradas ao tentar obter sujeitos (professores de História) dispostos a narrarem as suas vidas. Não houve, nesta pesquisa, dificuldades em obter a aceitação dos professores em participarem como depoentes. Todos os professores contatados demonstraram-se muito solícitos e disponíveis – apesar da dura rotina de trabalho – a relatarem as suas práticas profissionais e particulares à pesquisadora. Não se pode conjecturar a esse respeito que isso decorra de os depoentes já conhecerem a pesquisadora, pois dois dos cinco depoentes não faziam sequer parte das relações de contato e, ainda assim, dispuseram-se a colaborar com a mesma solicitude dos demais.

Todos os depoimentos foram gravados em áudio e posteriormente transcritos pela própria pesquisadora, facilitando o repetido acesso às informações fornecidas. Realizou-se também uma pequena edição nos depoimentos transcritos, excluindo algumas expressões repetitivas e frases inconclusas, as quais poderiam dificultar a leitura. Optou-se por essa intervenção nos depoimentos em função de o foco desta pesquisa estar menos nas características dos discursos dos depoentes e mais nas informações por eles relatadas.

Na obtenção dos dados empíricos, procedeu-se conforme indica Meksenas (2002), ao orientar a prática de coleta de depoimentos: inicialmente, explicou-se ao depoente as razões

⁵ O enfoque maior da pesquisa partiu do estudo da didática desses professores com o Ensino Médio. No entanto, a maioria deles também trabalha com o Ensino Fundamental. Isso fez com que se descrevessem também as suas práticas com esse nível de ensino. Portanto, a pesquisa não se centrou em nenhum dos dois níveis, considerando a educação básica a partir da quinta série do Ensino Fundamental até a terceira série do Ensino Médio.

do trabalho. Então, obtendo a sua permissão, iniciou-se a gravação, conduzindo-o minimamente por meio de orientações como:

Pedir que conte as coisas mais importantes que ocorreram na vida. Indagar sobre lembranças da infância, família e amigos. Deixá-lo à vontade para falar o que lhe convier. Não interromper a fala do outro. Em momentos oportunos, indicar as questões de interesse do trabalho, que podem ser aprofundadas. (...) procurar saber sobre características das escolas freqüentadas. Pedir descrição dos bons/maus professores. Levá-lo a falar dos amigos, de suas conversas. Lembrar dos bons e maus momentos escolares. Pedir descrição das aulas, do material pedagógico. Solicitar comentários a respeito das formas de avaliação. Pedir para relembrar como era o espaço físico. Pedir a narração de jogos, brincadeiras, valores, normas. Se alguma questão for evitada pelo sujeito que narra, não insistir. Quando o narrador deter-se (sic) em questão que não seja do interesse do ouvinte, não o interromper. Não ter pressa. Se necessário, voltar outro dia e continuar a ouvi-lo” (MEKSENAS, 2002, p. 143).

A partir dessa organização dos depoimentos, foi possível, durante a análise conjunta do material coletado, o estabelecimento de algumas linhas gerais de orientação em que os depoimentos se aproximaram. São elas: 1) lembranças da infância e da vida familiar, 2) lembranças dos tempos de estudante e 3) descrições da sua didática.

Foi elaborada, além disso, uma ficha de dados básicos dos depoentes, preenchida pelos sujeitos sempre ao final do depoimento com o objetivo de garantir o registro de alguns dados importantes acerca dos depoentes, os quais poderiam ser esquecidos ao longo da narrativa, tais como: data de nascimento, formação (nome da instituição, local e período em que cursou cada etapa da formação), atividades profissionais já realizadas, local e função atual de trabalho, regime de trabalho atual (ACT, concursado ou CLT), disciplina lecionada além de História, situação familiar (profissão e escolarização dos pais e irmãos e lugar ocupado pelo sujeito na família, por exemplo, se é o irmão mais velho, ou o caçula, ou o terceiro, etc.), família atual (situação conjugal, profissão do cônjuge e número e idade dos filhos).

Juntamente com a ficha de dados básicos, pediu-se, ao final dos depoimentos, que os sujeitos preenchessem uma autorização para a utilização dos dados fornecidos. Quatro dos cinco depoentes autorizaram a divulgação das suas identidades e, por isso, seus nomes verdadeiros não foram substituídos por nomes fictícios. São eles: Marcos Anderson Tedesco, Maria Gorete Peixoto de Lima, Maria Cristina Cintra e Rodolfo Pantel. O nome Rosângela Cardoso é fictício, em respeito à opção do depoente.

Antes de conhecermos melhor as trajetórias de vida de cada depoente, importa descrever o caminho teórico percorrido por esta pesquisa, o qual assemelhou-se bastante ao percurso de Teresa Cristina Rego na construção da sua tese de doutorado, transformada no livro *Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades* (2003). A autora assim descreve esse percurso:

A pesquisa teórica foi feita a partir de um levantamento bibliográfico preliminar de temas pertinentes. Ao longo do trabalho, os estudos foram ampliados e aprofundados à medida que outras obras foram consideradas em virtude da importância e da relação com o tema investigado. (REGO, 2003, p. 75)

Diferentemente de Rego, esta pesquisa contou também com a valiosa contribuição teórica da disciplina “Estudos da imagem e pedagogia visual”, oferecida pela professora Silvia da Ros no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, em 2004. Esta foi importante porque ampliou consideravelmente as possibilidades de discussão acerca das imagens e das mídias como um todo, em sua relação com o ensino. Constituiu-se a disciplina num espaço de trocas de informações e de produção de conhecimentos entre os sujeitos participantes das aulas. Rompeu com o isolamento da produção desta pesquisa e permitiu à pesquisadora ter uma idéia de quantos já estão se voltando para o fenômeno da visualidade na sociedade contemporânea.

Importa frisar que, embora já existam vários pesquisadores dedicando-se ao estudo dos recursos audiovisuais no ensino, as produções acerca das didáticas que incorporam tais linguagens ainda não se constituem num campo muito explorado, especialmente no ensino de História, espaço o qual esta pesquisa busca ocupar, de forma a contribuir com uma melhoria nas possibilidades de realização de um trabalho mais significativo pelos professores.

Contribuiu para a análise dos dados empíricos provenientes dos depoimentos a categoria de *experiência*. O estudo desta categoria norteou-se a partir dos escritos de Edward Palmer Thompson no livro *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser* (THOMPSON, 1981). Também contribuíram na contextualização da *experiência* dos professores os artigos “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” (BONDÍA, 2002) e “Experiência” (SCOTT, 1999). Tais trabalhos alertam para a utilização da *experiência* como categoria de análise a possibilitar, nas pesquisas, a superação da oposição entre teoria e prática, assim permitindo uma relação dialética entre as duas dimensões na interpretação dos depoimentos. Esta postura dialética norteou as análises dos dados empíricos

e permitiu visualizar nas narrativas dos professores como se foram construindo as suas didáticas de utilização de recursos audiovisuais, como expressões de vivências e construções pessoais a influenciar e tornar significativa a sua prática docente.

Por último, o momento da análise dos depoimentos propiciou a descoberta de um conceito empírico que denominei *marcas de memória* (ver capítulo 3). A maior característica dessa categoria consiste na tradução de contextos em que os sujeitos, ao descreverem as suas lembranças, fazem escolhas e estas são possíveis a partir da existência de *marcas de memória*, as quais expressam momentos ou situações chaves em suas vidas.

III. DESCRIÇÃO DOS DEPOENTES

Marcos

O primeiro depoente contatado foi o professor Marcos Anderson Tedesco, que reside na cidade de São José, SC. Combinou-se por telefone, em abril de 2003, um encontro, a ser realizado na escola em que Marcos é diretor. Foi ele, então, foi informado das características da pesquisa, e, obtendo a sua aceitação em colaborar, agendamos a data da coleta do depoimento, o qual se realizou no dia 30 de abril de 2003.

Marcos, no momento da coleta do depoimento, estava com vinte e seis anos. Desde os vinte, leciona a disciplina de História em escolas públicas na Grande Florianópolis. O depoente ainda estava no primeiro ano da graduação quando começou a lecionar. Formou-se em 2001 na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, no curso de História, o qual oferece as habilitações de licenciatura e bacharelado conjugadas. É solteiro, mora com os pais e, antes de ser professor, exerceu várias funções profissionais, tais como padeiro, sorveteiro, *office-boy*, faxineiro, radialista, caixa de mercado e fuzileiro do exército brasileiro. No ano de 2002, dedicou-se à função de técnico em arqueologia, fazendo pesquisas nos sítios arqueológicos do interior da região do município de Lages, SC. No momento da coleta do depoimento, era diretor numa escola particular, onde também lecionava História no Ensino Fundamental. No período noturno, era professor de História no Ensino Médio, em escola pública estadual.

É o irmão mais velho e tem apenas uma irmã, que é contabilista com curso superior. Estudou sempre em escolas públicas. Seus pais estudaram até a quarta série do Ensino

Fundamental. Sua mãe atualmente é do lar, mas já trabalhou como operária e como comerciante. Seu pai também já foi operário e atualmente é comerciante.

A sua infância foi vivida na cidade de Blumenau, SC, e o depoente destacou a sua relação com o avô materno, que sempre lhe contava histórias sobre a sua juventude e os acontecimentos históricos do período, tais como a Segunda Guerra Mundial e o governo de Getúlio Vargas. Marcos atribui a essas histórias contadas pelo avô parte do seu interesse em cursar História. O universo escolar também influenciou a sua escolha da profissão. Para Marcos, as aulas da professora de História da quinta e sexta séries do Ensino Fundamental foram muito significativas, pois se assemelhavam aos relatos do avô, estimulando a sua imaginação sobre o passado.

O depoimento do professor Marcos foi inicialmente coletado com a intenção de aproximar a pesquisadora da realidade a ser estudada. Não havia, a princípio, o propósito de que constituísse material efetivo da pesquisa. No entanto, pela riqueza de seu conteúdo, tornou-se imprescindível a este trabalho.

Maria Gorete

A professora Maria Gorete Peixoto de Lima foi a segunda depoente contatada e prontamente se dispôs a colaborar com a pesquisa. Seu depoimento realizou-se no dia 25 de maio de 2004, no seu apartamento, em Florianópolis e foi exemplar da solicitude manifestada por todos os depoentes desta pesquisa, pois ela estava visivelmente gripada e ainda assim esforçou-se em contribuir.

Os depoentes Marcos e Maria Gorete formaram-se juntos no curso de História da UDESC em 2001 e ela também começou a lecionar antes mesmo de se formar. Seu primeiro ano como professora foi 1998, em escola pública estadual.

A depoente nasceu em Panambi no Rio Grande do Sul, onde morou até 1997, quando se mudou para Florianópolis para estudar. No momento do depoimento, Maria Gorete estava com trinta e quatro anos. Antes de dedicar-se à profissão que escolheu ela trabalhou como estagiária em banco, secretária, comerciária e caixa. Seus pais tiveram onze filhos, cinco mulheres e seis homens, e ela é a penúltima. Seu último irmão nasceu após ela já ter vivido alguns anos como a caçula e ter sido, segundo as suas palavras, “meio mimadinha” pelos irmãos, em função de alguns problemas de saúde. Além da depoente, apenas uma irmã possui curso superior, em Administração de Empresas. Dos demais, seis irmãos possuem o Ensino

Médio e os outros três concluíram somente o Ensino Fundamental. Os seus pais concluíram a quarta série do Ensino Fundamental. Sua mãe é do lar e seu pai já é falecido, mas sempre trabalhou como pintor e soldador. Toda a sua educação básica desenvolveu-se na mesma escola pública em Panambi. O curso de História foi iniciado na cidade de Ijuí, RS, cidade vizinha de Panambi, numa instituição privada denominada UNIJUÍ. Pelas dificuldades em custear as mensalidades e desejando uma melhor estrutura universitária, a depoente resolve transferir-se para uma universidade pública. Desse modo, empenhou-se em conseguir vaga na UDESC, instituição em que se formou.

Maria Gorete é casada com um engenheiro ambiental e sanitarista, o qual possui mestrado na UFSC. O casal tem uma filha que, no momento da coleta do depoimento, estava com um ano e seis meses.

Existe outra semelhança entre os depoentes Marcos e Maria Gorete, a relação na infância com as histórias dos avós. No caso da depoente, era a avó quem lhe contava histórias, as quais estimulavam a sua imaginação. Na escola, Maria Gorete também teve uma professora de História no Ensino Fundamental que se assemelhava a sua avó no modo de contar histórias. Essa professora marcou-a positivamente, estimulando seu interesse por esse campo de conhecimento.

Maria Cristina

A terceira depoente foi a professora e bibliotecária Maria Cristina Cintra. O seu depoimento foi o mais longo e exigiu dois encontros para ser concluído. Enquanto a média de duração dos outros depoimentos ficou em torno de uma hora até uma hora e meia, o de Maria Cristina durou quase duas horas e se realizou nos dias 29 de junho e 7 de julho de 2004. A primeira parte do depoimento realizou-se no apartamento da pesquisadora e a segunda parte, na casa da depoente, ambos localizados em São José, SC. Este também foi um depoimento exemplar da dedicação e empenho manifestados pelos depoentes em colaborar com a pesquisa, pois Maria Cristina dispôs-se a ir até a pesquisadora para ser ouvida.

Esta depoente nasceu na cidade de São Paulo, em 1952 e, no período de realização do depoimento, já havia completado cinquenta e dois anos. Formou-se em História na PUC de São Paulo, em 1975 e, em seguida, começou a lecionar História para o ensino secundário – atual Ensino Médio. Maria Cristina vivenciou, enquanto estudante, o período de repressão da ditadura militar e também a Reforma Educacional de 1971. Esta, pela Lei 5692, criou os

cursos de Licenciatura em Estudos Sociais, nos quais formavam-se professores para lecionar as disciplinas de História, Geografia, OSPB e EMC. Tais mudanças na educação serão mais bem discutidas ao longo desta dissertação. No momento, importa frisar que os professores formados na disciplina de História eram preteridos pelas escolas públicas para lecionar no Ensino Fundamental, na época denominado ensino ginásial. Este nível de ensino, o qual contava com o maior número de alunos, passou a recusar os professores que não fossem formados em Estudos Sociais. A depoente, percebendo a dificuldade em conseguir emprego, pois aos profissionais de História somente estavam restando as poucas turmas do ensino secundário, decidiu continuar a sua formação em outra área e passou a cursar Biblioteconomia, na Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Paralelamente, continuou lecionando História em uma escola particular e num curso supletivo. Lecionava também as disciplinas de estudos sociais: Geografia, OSPB e EMC.

Da sua infância, a depoente destaca os momentos vivenciados entre os familiares no interior do Estado de São Paulo. Maria Cristina é a primeira filha e possui três irmãos, dos quatro apenas o caçula é do sexo masculino. Todos possuem curso superior. Uma irmã é psicóloga e socióloga, outra é formada em língua e literatura inglesa e o irmão é médico. Seu pai é advogado e a mãe, funcionária pública, possui o Ensino Fundamental.

Maria Cristina cursou a sua educação fundamental na década de 1960, em escola particular, na cidade de São Paulo. Na educação média, frequentou o curso Clássico, entre os anos de 1969 e 1971, em escola pública estadual, também em São Paulo. Na década de 1970, formou-se em História na PUC/SP e Biblioteconomia na Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo e, em 2004, concluiu o Mestrado em Educação no PPGE/UFSC, em Florianópolis.

Em 1976, a depoente casou-se pela primeira vez, permanecendo casada por quase quatro anos. Não teve filhos desse casamento e, no final de 1979, mudou-se para a capital do Estado do Rio de Janeiro. Lá se casou com o seu atual marido, que é publicitário e trabalhava com música e televisão. Tem dois filhos, um de dezessete anos, cursando o Ensino Médio, e outro de vinte e dois anos, cursando o ensino superior em Educação Física. No Rio de Janeiro, a depoente não conseguiu trabalhar em nenhuma escola e dedicava-se à profissão de bibliotecária na Embrafilme, a qual era uma empresa de economia mista ligada ao governo federal e dedicava-se a co-produzir filmes brasileiros. Juntamente com esta função de bibliotecária responsável por catalogar os filmes, cartazes, fotografias e todos os materiais audiovisuais produzidos pela Embrafilme, Maria Cristina também assumiu algumas aulas de

cultura popular em cursos extracurriculares promovidos pelo Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro. A depoente permaneceu no Rio de Janeiro até 1987, quando o seu marido recebeu um convite para trabalhar numa gravadora em Florianópolis e a família mudou-se. Nos primeiros anos em Florianópolis, a depoente promoveu, juntamente com a Associação Catarinense de Bibliotecários, alguns cursos sobre os seus conhecimentos de organização, catalogação e indexação de materiais especiais – audiovisuais em geral. Na década de 1990, ela passou a trabalhar como professora substituta nos cursos de Biblioteconomia das universidades públicas estadual e federal em Florianópolis. Também trabalhou como arquivista no jornal Diário Catarinense e como professora de História no Ensino Médio, em escola pública estadual, em São José, SC. Nesta mesma cidade, também lecionou História em escola particular, no Ensino Fundamental. Nos últimos anos, lecionou nos cursos superior e técnico em Turismo em instituição privada.

Rodolfo

O professor Rodolfo Pantel concedeu o seu depoimento em sua sala de trabalho, na escola em que leciona, em Florianópolis, no dia 5 de julho de 2004. Ele nasceu na cidade de São Paulo e, assim como Maria Cristina, também estava com cinquenta e dois anos no momento do depoimento. Outro ponto em comum entre estes dois depoentes é o local em que cursaram História, a PUC de São Paulo, na década de 1970, contudo eles não se conhecem.

Rodolfo sempre exerceu a profissão de professor de História. Sua educação básica foi iniciada em escola particular e concluída em supletivo, pois o depoente não se adaptou ao excesso de disciplina imposto pela escola, o qual se opunha ao ambiente autônomo vivenciado em casa. O depoente é o caçula de quatro irmãos. Além dele, uma irmã também possui curso superior, em Língua Inglesa, e trabalha como professora. Dos outros dois irmãos, um possui o curso primário – quarta série do Ensino Fundamental – e é comerciante. O outro cursou Ensino Médio técnico e é corretor de imóveis. Seu pai é comerciante e sua mãe é do lar. Ambos têm o curso primário. Rodolfo é casado e tem um filho com vinte e três anos. Sua esposa é professora de natação. Atualmente, é professor concursado de História em escola pública federal, com regime de dedicação exclusiva.

Rosângela

A última depoente foi a professora Rosângela Cardoso. Seu depoimento realizou-se no dia 14 de julho de 2004, em sua sala de pesquisas, na escola em que trabalha, em Florianópolis.

Rosângela nasceu no ano de 1954 e, no momento da coleta do depoimento, ainda não havia completado cinquenta anos. É professora concursada, em regime de dedicação exclusiva, em escola pública federal desde 1991. A primeira experiência da depoente em sala de aula ocorreu numa escola municipal localizada no bairro Pântano do Sul em Florianópolis, enquanto ela ainda estava cursando História na UFSC, na década de 1970.

E não foi com a disciplina de história. Segundo ela, a única disciplina que estava vaga para lecionar era denominada Educação para o Lar, e ela percebeu, logo no primeiro dia, a incompatibilidade de uma graduanda em História ensinar, para uma classe exclusiva de meninas, conhecimentos contrários aos produzidos pelos estudos feministas. As alunas disseram-lhe que esperavam aprender na disciplina apenas prendas domésticas e ela estava na academia justamente fazendo uma crítica a esse padrão de educação, que impunha como único espaço das mulheres o espaço da casa. Como consequência nunca mais retornou àquela escola. Em seguida, recebeu uma bolsa de iniciação científica, passando a trabalhar no Museu de Antropologia da UFSC, até conseguir dar aulas de História para o segundo grau – atual Ensino Médio – em escola particular. Depois de dois anos na profissão, a depoente mudou-se para o Paraná, onde cursou pós-graduação em Antropologia e trabalhou como coordenadora do setor de etnologia no Museu Paranaense por dois anos e meio. Retornando a Florianópolis, Rosângela cursou outra pós-graduação na área de Antropologia e passou a trabalhar como professora de História no ensino público estadual, primeiramente como substituta e depois concursada, até o ano de 1991, quando ingressou no ensino público federal. Em 2001, a depoente concluiu o mestrado em Educação no PPGE/UFSC.

A sua infância a depoente viveu em Florianópolis, no bairro Estreito entre os onze irmãos. Ela é a oitava filha. Além dela, outros dois irmãos possuem pós-graduação, seis concluíram o ensino superior, dois o Ensino Médio e um o fundamental. Seus pais são semi-analfabetos. Seu pai foi servidor público municipal e sua mãe, servidora pública estadual. Rosângela não tem filhos e é solteira.

IV. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho é composto por três momentos de reflexão. O primeiro capítulo constitui-se numa revisão bibliográfica centrada nos profissionais de história, objetivando estabelecer um certo panorama da realidade dos professores no Brasil contemporâneo, a partir de pesquisas já realizadas. Busca-se situar quem são esses profissionais e em quais condições trabalham e se relacionam com a sociedade, pois é sabida a desvalorização social pela qual passa a docência. Tal discussão se torna importante para esta pesquisa, pois auxilia na contextualização das vivências dos depoentes.

O segundo capítulo conta com a exposição da categoria de experiência e os teóricos que auxiliam a compreendê-la, por ter sido de grande importância na análise dos depoimentos. Em seguida, discutem-se as lembranças da infância, da vida familiar e dos tempos de estudante dos depoentes, como chaves para uma melhor compreensão da sua prática docente.

No capítulo terceiro, realiza-se, primeiramente, um estudo bibliográfico de algumas obras que teorizam sobre os recursos audiovisuais na educação, auxiliando a interpretação, a seguir, dos dados obtidos nos depoimentos acerca da didática que incorpora tais linguagens.

CAPÍTULO 1

1.1 DA PROFISSÃO DE PROFESSOR: ALGUMAS LEITURAS

Este capítulo propõe-se a estabelecer uma discussão acerca da profissão de professor, que possibilite o melhor entendimento de quem é e como vive esse profissional, de acordo com pesquisas desenvolvidas no Brasil e em alguns países da Europa. Inicialmente pode-se visualizar um panorama dos autores selecionados e, na seqüência, as justificativas da sua importância para esta pesquisa.

Fazem parte deste texto, as pesquisas de Ivonete da Silva Souza, Selva Guimarães Fonseca, José M. Esteve, Maria Isabel da Cunha, Eglê Pontes Franchi e Maria Helena Cavaco, que são analisadas com mais profundidade, além de pesquisas como as de Joaquim Mendes Moreira, Marcos da Silva, Maria Stephanou, Marilú Favarin Marin, Paulo Meksenas, José Willington Germano e Otaíza de Oliveira Romanelli, que propiciam uma ampliação do quadro geral do estudo.

Dos autores discutidos mais demoradamente, Souza (2001) prioriza um olhar sobre as práticas dos professores que utilizam livros didáticos e percebe, ao contrário do comumente apontado, a existência de particularidades desenvolvidas pelos professores nas aulas a permitirem a autonomia frente aos manuais, tais como a utilização de textos acadêmicos, imagens e jornais. O estudo de Souza contribui para essa pesquisa porque assinala a existência das especificidades de cada professor no modo de desenvolver as suas aulas, além de demonstrar como pode ser significativo um método de ensino composto por linguagens audiovisuais.

Outra autora importante para este trabalho é Fonseca (1993, 1997), pois apresenta várias influências experimentadas pelos professores ao longo das suas carreiras e mostra como tais influências estão fortemente presentes nas aulas, constituindo-se em fatores do processo de construção das identidades desses profissionais.

Para entender um fenômeno denominado *mal-estar docente*, que tem influenciado sobremaneira os professores nas últimas décadas, o artigo de Esteve (1995) é chave, pois relaciona esse mal-estar às mudanças sociais aceleradas. Em consonância a tal artigo, encontra-se o trabalho de Franchi (1995), que apresenta como principal fator desse mal-estar a desvalorização salarial sofrida pela profissão de professor.

Cunha (1989) estuda as determinações histórico-sociais a influenciar o significado do papel do professor. Trata-se de leitura importante para esta pesquisa, pois o entendimento do professor como ser contextualizado é imprescindível para que se possa intervir no seu desempenho. Assim, é também muito relevante para esta pesquisa o trabalho de Cavaco (1995) sobre o posicionamento dos professores ante a realidade vivenciada e como se processa a relação entre a passagem dos anos e o perfil profissional, quais alterações produz a passagem do tempo vivido sobre o saber.

Há no Brasil uma vasta produção acerca dos professores de História. É importante avaliar parte dessa produção, pois este trabalho de pesquisa considera também a ação desses profissionais. Moreira assinala a amplitude social das discussões sobre educação formal, nas últimas décadas:

Nos dias de hoje, agentes educativos, instituições e personalidades dos mais variados sectores da sociedade discutem a escola, debatem metodologias, criticam modelos pedagógicos, problematizam os espaços educativos, questionam a formação de professores, isto é, o ensino assume-se como tema de controvérsia e assunto de pública visibilidade na generalidade dos “media”. (MOREIRA, 2001, p. 33)

Moreira refere-se à realidade portuguesa, mas a brasileira não é tão diferente. Basta prestarmos atenção na realidade à nossa volta, para vermos nos jornais (impressos e televisionados), nas mais variadas revistas, nas ações governamentais e empresariais, a preocupação com temas relacionados ao ensino: as condições das escolas, a qualidade dos profissionais, o cotidiano dos alunos, entre muitos outros temas específicos.

Nesse contexto, o ensino de História também passa a ser tema de discussões, principalmente entre os profissionais da área, que, cada vez mais, preocupam-se em valer-se

de referenciais significativos aos educandos e passam a incorporar as mais variadas temáticas e fontes para desenvolver esse ensino. Como apontava Silva, na década de 1980:

Cabe assinalar a paradoxal situação de onipresença de visualidade e sonoridade no mundo contemporâneo em contraste com a restrita atenção que lhes é dedicada pela educação formal, onde o trabalho com linguagens quase só se restringe ao verbal e ao cálculo matemático. (SILVA, 1986, p. 51)

No Brasil, principalmente a partir da década de 1980, também os órgãos governamentais passaram a se preocupar com a utilização de novas linguagens no ensino de História, por meio das propostas curriculares desenvolvidas em diferentes unidades administrativas da federação. Já na década de 1990, encontramos essas preocupações nos PCNs⁶ que, introduzindo os referenciais da Nova História, permitem e valorizam a utilização dos mais variados recursos nas aulas de História.

Contudo, na realidade escolar, essas “inovações” ainda não estão sendo plenamente realizadas, como informa Stephanou:

(...) a distância que separa as discussões acadêmicas da produção de recursos didáticos para o ensino de 1º e 2º graus ainda é bastante considerável. Uma breve análise dos conteúdos curriculares mínimos atesta o predomínio de uma visão enciclopédica, etnocêntrica e de cultivo do passado, com ênfase em sua contribuição ‘moral’ para o presente. Atualmente, os livros disponíveis no mercado se caracterizam por uma ‘modernização’, ou seja, uso abusivo de deliciosas imagens e apresentação gráfica dinâmica e instigante, atributos igualmente indispensáveis. Importa não descuidarmos do fato de que essa nova embalagem também instala um processo de formação dos estudantes, e que a abordagem dos conteúdos e concepções epistemológicas subjacentes, no mais das vezes, diferem muito pouco dos manuais de anos atrás. (STEPHANOU, 1998, p. 27)

Stephanou estabelece uma crítica centrada nos materiais didáticos mais presentes nas salas de aula, os quais, antes de lá chegarem, passam pelo aval do Ministério da Educação (MEC). O que a autora está levantando é o problema, também apontado por Marin:

O material utilizado no processo educacional, quando criticamente analisado, mostra (...) a maquiagem que alguns autores e editoras menos escrupulosos fazem em velhas e ultrapassadas produções, relançando-as no

⁶ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

mercado como ‘novidades’ que atendem às exigências de instituições educacionais como o MEC, por exemplo. (MARIN, 2001, p. 29)

Os próprios PCNs assumem uma postura ambígua frente aos livros didáticos de História, ora os defendendo – por serem “a garantia de uma certa qualidade de ensino e a difusão de valores” (BRASIL. PCNs: História. 1998, p. 79) – ora afirmando que é preciso escolhê-los com cuidado, pois neles estão impressas as opiniões dos autores e suas concepções didáticas, que nem sempre são as mais indicadas.

Dentre os materiais utilizados no ensino de história, o livro didático ocupa posição central em inúmeras pesquisas. Meksenas (1992) alista várias definições para o livro didático, de acordo com diversos autores e procura ressaltar “(...) que o livro didático só pode ser utilizado por professores e alunos de modo crítico e criativo enquanto recurso didático quando compreendido como produto histórico e social”. (MEKSENAS, 1992, p. 32)

Meksenas preocupa-se em investigar de que forma são produzidos esses recursos na versão dos seus produtores diretos, os autores e editores, em contextos balizados pelas políticas que incidem sobre os materiais didáticos. Ao largo desse olhar, passa a pesquisa de Souza (2001), com interesse mais pela figura do professor em suas práticas com o livro didático. Essas duas pesquisas, embora partam da mesma constatação: de que o livro didático é um recurso muito utilizado na escola brasileira, diferenciam-se no enfoque dado ao objeto.

Souza constata um problema decorrente dessa “forte presença do livro didático nas salas de aula do Brasil” e aponta que, “em vista das críticas das quais os livros didáticos foram alvo, (...) muito dessas críticas foram estendidas à pessoa dos professores”. A autora afirma: “docentes que utilizam os livros didáticos são, com certa facilidade, considerados de baixa qualidade intelectual e parco recurso metodológico no ato de ensinar”. Souza realiza um estudo etnográfico em que observa as aulas de três professores de História do Ensino Fundamental, partindo da inovadora hipótese de que “(...) muito embora a presença do livro didático em sala de aula induza o professor a fazer certas escolhas de conteúdo e metodologia, ainda assim, esse professor abre espaço para exercer sua autonomia e criatividade de forma original, em que se evidencia seu estilo didático”. (SOUZA, 2001, p. 7)

Na realização desse trabalho de pesquisa, Souza teve dificuldade de localizar professores dispostos a abrir suas salas de aula à pesquisadora. Essa dificuldade revela a pequena auto-estima desses profissionais. A autora constata ser a recusa “perfeitamente compreensível, tendo em vista a forma negativista e desqualificadora pelas quais os

professores são vistos pelas autoridades governamentais, pela mídia e, inclusive, às vezes, pela academia, pais dos alunos e pelos próprios alunos”. Tal negativismo é agravado ainda mais em relação aos professores que adotam livro didático, chegando a ser assimilado “pelos próprios atores, numa espécie de auto-acusação”. (SOUZA, 2001, p. 47)

A autora vai percebendo as formas, pelas quais os professores se relacionam com o conhecimento. Embora aproveitem, na maioria das vezes, unicamente os conteúdos dos livros didáticos, enquanto “principal e mais evidente leitura a que muitos professores e alunos têm acesso” (SOUZA, 2001, p. 9), os professores produzem reelaborações de cunho bem particular, as quais dizem respeito às vivências e experiências de cada um. Essas experiências, como Souza percebeu nas entrevistas que fez com professores⁷, provêm, do convívio profissional, da própria formação, da militância política e até do contato com as religiões de cada um, como podemos ver na seguinte afirmação:

O envolvimento com a religião tem um peso considerável na transposição didática do conhecimento histórico. O professor Miguel disse-me ter muito presente em mente uma determinada leitura esotérica sobre D. Pedro II. Os professores Francisco e Ronaldo afirmaram serem leitores sistemáticos da bíblia sagrada e participam de grupos de estudos ligados, cada um, a sua fé. Ronaldo também informou que a maioria das leituras que faz, no presente, são de teor kardecista e manifestou desejo de conhecer mais profundamente as obras intelectuais que dão fundamento a sua religião. (SOUZA, 2001, p. 161-2)

Com essa qualidade de análise, Souza “parte da dúvida sobre [a] suposta passividade pedagógica dos professores ante a autoridade do livro didático” (p. 7) e pretende mostrar que, embora se diga o contrário, os professores, mesmo os que orientam suas práticas em tais materiais, são produtores de conhecimentos. Eles fazem parte da sociedade, interagem com ela, apropriam-se dos mais diversos conceitos, selecionam-nos e os retransmitem nas aulas, ou, como exemplifica Souza:

Ele compartilha da rotina da clientela que atende. Vivencia a relação entre o rendimento dos alunos e o divórcio de seus respectivos pais. Envolve-se nas

⁷ Souza optou por preservar as identidades desses profissionais e, portanto, em substituição aos seus nomes, atribuiu-lhes pseudônimos masculinos, embora nem todos fossem homens: Miguel (primeiro professor a ter suas aulas observadas), trabalhava a disciplina de História com uma turma de sétima série, numa escola estadual do bairro Trindade, em Florianópolis. Os outros dois profissionais trabalhavam a disciplina de História com sextas séries numa escola estadual do bairro Coqueiros, também em Florianópolis, Ronaldo no período matutino e Francisco no período vespertino.

tragédias familiares cotidianas de alunos das classes D, C, etc; opina sobre a iniciação sexual de jovens, alunos seus. Confabula com seus colegas os afetos e desafetos que os conflitos da cultura escolar propicia. É chamado a manifestar-se sobre o traje mais adequado de se usar na escola. Decide quando é conveniente um aluno ir ao banheiro. Separa brigas de meninos, arbitra disputas entre meninas. Atende a alguém com dor de cabeça, joelho ralado; (...) Em seu fazer didático o professor de história transpõe o melhor e o pior de seu conhecimento histórico e da sua própria História. (p. 163-4)

Pelo que se pôde ver até aqui, Souza aponta um problema a permear o imaginário coletivo acerca dos professores, segundo o qual esses profissionais seriam despreparados e totalmente submissos aos livros didáticos. A autora se opõe a esse preconceito, pois percebe o quanto as vivências e experiências pessoais influenciam as suas práticas. Deste modo, os professores – mesmo se pautando nos livros didáticos – criam espaços de resistência para trabalhar determinados assuntos e até para a análise de elementos aos quais os livros não atentam, como as imagens. Isso pode ser percebido, quando Souza assinala a ação de um dos professores, pseudônimo de Francisco, cujas aulas ela observou: “a partir do quadro ‘Café’ de Di Cavalcanti [reproduzido no livro didático adotado], os alunos fizeram uma série de observações orais e escritas sobre o trabalho nos cafezais e sobre os segmentos sociais que fizeram parte dessa mão-de-obra”. (p. 76) Ocorre ainda, na prática dos professores analisados, “a inclusão de textos extraídos de outras fontes, sejam elas outros livros didáticos, ou livros acadêmicos (...), paradidáticos, jornais, vídeos, eventos do momento como: eleição, jogos olímpicos, fatos do noticiário”. (p. 153) Dessa forma a autora demonstra o amplo leque de influências presentes no cotidiano escolar e que contradizem a suposta submissão dos professores aos livros didáticos:

Segundo constatei, não é a presença do livro didático que determina a qualidade do trabalho pedagógico e a excelência das ações de ensino. Esta poderia conviver perfeitamente com tais livros, absorvendo-os como mediadores passíveis de críticas nas atividades que desenvolvem o desempenho intelectual dos alunos. No meu entender, as razões das mazelas no ensino devem ser procuradas em outros aspectos, e devem ser também creditadas às responsabilidades de um universo maior de sujeitos. (SOUZA, 2001, p. 170)

Fonseca (1997) relata que se deparou com uma situação de auto-imagem negativa por parte dos professores. A autora buscou, por meio de entrevistas a treze professores de História, perceber como esses profissionais vêem o significado o seu trabalho. Ela aponta que, inicialmente, encontrou dificuldades ao entrevistá-los, pois “a maioria dos professores tem o

livro didático como sua principal referência no trabalho em sala. E, de uma maneira geral, eles acham que não têm muito a dizer”. (1997, p. 12) Para esses profissionais, as suas práticas não diferem das de qualquer outro professor, pois não faltam críticas ao trabalho destes que se valem dos livros didáticos. O fato normalmente não apontado é que o único material disponibilizado ao professor, na maioria das escolas, é o livro didático. Assim, se ele desejar inovar, utilizando, por exemplo, uma música, terá de levar para a escola tanto o CD, quanto o aparelho, e isso muitas vezes não é possível.

Fonseca investiga as “experiências pessoais e educacionais de professores que atuaram em vários níveis de ensino, sobretudo nas escolas fundamental e média, no sistema educacional brasileiro, desde meados do século XX”. Dessa forma, a pesquisadora analisa as mudanças ocorridas no ensino de História na segunda metade do século passado, sem perder de vista a “relação vida pessoal/profissional, uma vez que o enfoque deste estudo está em como é ser professor na história do Brasil”. (1997, p. 14) Assim sendo, é muito importante para a pesquisa acima referida o cruzamento entre o contexto social e educacional do período estudado com os depoimentos dos professores. Para tal, Fonseca vale-se de pesquisa de Esteve, que aponta “um aumento das exigências em relação ao professor”. Porém o processo de formação desses professores continuou sem grandes transformações. Conjuntamente, a “inibição educativa de outros agentes de socialização”, especialmente da família, amplia as responsabilidades da escola e dos professores. Como ressalta Esteve:

O desenvolvimento dos meios de comunicação, alternativos à escola, obrigam o professor a integrar no seu trabalho estas novas fontes, alterando o seu papel tradicional de transmissor de conhecimentos, num momento de ruptura do consenso social sobre os objetivos e os valores que a educação deve fomentar. (ESTEVE apud FONSECA, 1997, p. 23)

Em meio ao dissenso, quanto ao papel da educação e do professor, este profissional, no exercício da docência, se depara com um universo de contradições as quais nem sempre são possíveis de resolver e acaba por tornar-se freqüentemente alvo de críticas.

Vale a pena estabelecer um estudo mais detalhado acerca do pensamento de Esteve (1995)⁸, que se dedica a entender como ocorre o fenômeno denominado “mal-estar docente” o qual, segundo o autor, é empregado para “descrever os efeitos permanentes, de caráter

⁸ Este artigo é uma síntese das pesquisas desenvolvidas pelo autor ao longo da década de 1980, na Universidade de Málaga, Espanha e, embora tenham sido baseadas na realidade europeia têm muitas semelhanças com a realidade brasileira.

negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada”. Esteve, afirma que a tentar compreender o “mal-estar docente como efeito da mudança social não deve entender-se como um exercício de autocomplacência face aos males do ensino”, e sim como possibilidade de auxílio aos professores, para repensarem o seu papel à luz de uma análise mais precisa da realidade em transformação, contribuindo para evitar a falta de sintonia desses profissionais em relação às transformações sociais. Além disso, esse estudo também pode desencadear uma tomada de consciência por parte da sociedade, “para que compreenda as novas dificuldades com que se debatem os professores”, vislumbrando que eles não são os únicos responsáveis pelos problemas do ensino, pois esses “são problemas sociais e requerem soluções sociais”. (p. 98) Por fim, Esteve ressalta que, em decorrência do estudo de como as mudanças sociais produzem o mal-estar docente, podem-se estabelecer modos de intervenção que de fato contribuam para a melhoria das condições de trabalho dos professores.

Assim, Esteve enumera doze indicadores básicos e importantes para um mapeamento das mudanças recentes em educação, sendo o primeiro – já apontado com base em Fonseca (1997) – o “aumento das exigências em relação ao professor”, caracterizadas por imposições ao profissional no sentido de assumir sempre mais responsabilidades. Além do domínio dos conteúdos de sua disciplina, deve desenvolver tarefas de pedagogo, psicólogo e ser capaz de integrar/incluir os alunos especiais à turma. Essas tarefas se impõem sem que seja posta em questão a formação dos professores, ou a adequação das tarefas a ela.

Em segundo lugar, destaca-se a “inibição educativa de outros agentes de socialização”. Dentre estes, é central a família, pois o papel de socialização historicamente desempenhado pelas mães foi sendo transferido – a partir da incorporação da mulher ao mercado de trabalho e a redução das horas de convívio familiar – à escola e aos professores.

O “desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola” é apontado como outro fator de imposição ao professor, com o significado de alteração do seu papel tradicionalmente aceito de transmissor oral de conhecimentos. Em outros termos, exige-se a incorporação ao seu trabalho de novas fontes informativas.

Uma outra questão também se impõe como importante: a “ruptura do consenso social sobre a educação”. O autor aponta como exemplo o modelo educativo do “cadinho”, desenvolvido nos Estados Unidos por John Dewey. Nele, embora não fosse totalmente explícito o consenso, existia um certo acordo sobre os valores a transmitir pela educação, que primavam pela integração das crianças a uma cultura dominante. Nas últimas décadas, no

entanto, vivencia-se um processo no qual os meios de comunicação, a serviço de determinados grupos, defendem modelos de educação opostos, priorizando valores diferentes. A educação, nesse contexto, vê-se obrigada a grandes mudanças para atender a uma sociedade multicultural e multilíngue. Tais acontecimentos levam ao “aumento das contradições no exercício da docência”, uma vez que nem todas as mudanças demandadas pelos distintos modelos educativos podem ser conciliadas. Isso gera, inevitavelmente, as críticas aos professores, pois, ao optar o docente por um determinado modelo, estará à margem de outros. Além disso, existe a necessidade atual de o professor ser um amigo do aluno e, ao mesmo tempo, desempenhar as funções avaliativas e seletivas que lhe são atribuídas.

Um sexto indicador corresponde à “mudança de expectativas em relação ao sistema educativo”. De forma brusca, migramos de um ensino voltado para a elite para um ensino integrador, de massas. No entanto, esse ensino não se tem mostrado adequado a esse novo público, e isso tem gerado desmotivação por parte dos alunos em relação aos estudos e uma desvalorização social do sistema educativo. Hoje, nem mesmo uma distinção social o grau acadêmico representa e menos ainda uma compensação econômica. Portanto, segundo o autor, não se podem manter neste atual ensino de massa os mesmos objetivos tidos num ensino de elite.

Relacionado a este último indicador, está a “modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo”. As expectativas dos pais em relação ao estudo e ao sucesso futuro dos filhos não se têm realizado e nem as crenças de que, com o ensino de massa, produzir-se-ia uma equidade social. Sendo assim, a sociedade deixa de crer na educação como promessa de um futuro melhor. Não obstante, grande parte da sociedade atribui aos professores a responsabilidade pelo sistema de ensino, bem como pelas suas lacunas e fracassos. Tal fato é característico da contemporaneidade, pois, se até a década de 1970, os pais foram vistos como parceiros dos professores, dispostos a apoiá-los nas dificuldades, nos últimos anos do século XX, passam os pais e a sociedade em geral à defesa incondicional dos alunos e a evidenciar uma falta de reconhecimento social pelo trabalho do professor.

A “menor valorização social do professor” afeta profundamente aos professores, pois, frente às outras carreiras com os mesmos graus acadêmicos, seus salários são sensivelmente menores. Além disso, os docentes são vistos pela sociedade como incapazes de exercer ocupações melhores. Em consequência dessa desvalorização salarial e social da profissão, muitos professores abandonam a docência. Em alguns países, como França e Inglaterra, isso tem acarretado dificuldade em encontrar jovens que queiram dedicar-se ao magistério.

A “mudança dos conteúdos curriculares”, conseqüência do grande avanço das ciências, contribui para o sentimento de insegurança dos professores, pois, além de obrigá-los a uma atualização rápida e constante quanto à disciplina lecionada, afeta a própria confiança desses profissionais. Eles se sentem sem garantias sobre o que estão ensinando, pois são conhecimentos muito recentes. Assim, os professores não têm certeza de que esses conhecimentos não serão substituídos rapidamente por outros mais úteis à sociedade do futuro.

Outro problema, segundo Esteve, consiste na “escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho”. O ensino de massa ampliou as responsabilidades dos professores, mas não foi acompanhado por um crescimento proporcional dos recursos necessários à atualização pedagógica, também exigida pela opinião pública. Isso gera ceticismo dos docentes em relação às reformas educacionais, pois eles, de antemão, percebem-nas como inexequíveis, uma vez que não vêm acompanhadas das verbas à sua implementação.

As “mudanças nas relações professor-aluno” também têm influído negativamente. Anteriormente, quem detinha os direitos era o professor. O aluno somente obedecia-lhe, tendo apenas deveres. Na atualidade, os papéis têm-se invertido, e gerou-se outra situação igualmente injusta, em que os alunos passam impunemente a agredir psicológica e até fisicamente os professores e os colegas. Esse quadro é de difícil solução pelos professores, porque estes nem sempre dispõem de modelos mais justos de convivência e disciplina. E isso produz nos professores sentimentos de medo perante o aumento da violência nas instituições escolares.

Como um último indicador, Esteve aponta a “fragmentação do trabalho do professor, que o obriga a assumir um enorme leque de funções” para além das já consagradas tarefas de preparação e ministração das aulas, correções e avaliações. O professor é incitado a atualizar-se intermitentemente, atender aos pais, estar presente às mais diversas reuniões e seminários, organizar diversas atividades e ainda zelar pela conservação física dos espaços e materiais da escola. Tamanha fragmentação e multiplicação de tarefas, aliada à crônica falta de tempo, acarreta o esgotamento dos professores pela impossibilidade de dominar tantos papéis. (ESTEVE, 1995, p. 99)

Retornando a Fonseca, é possível visualizar que eventos importantes da história recente do Brasil também influenciaram as vidas dos seus depoentes e a educação brasileira de uma maneira geral. Um desses eventos, que se destaca por apresentar-se como crucial aos

narradores, foi a ditadura militar pós-1964. Esta se fez acompanhar de novo projeto educacional em que a ampliação do número de alunos foi grande e em contrapartida, as condições sociais desses novos alunos, eram precárias. Simultaneamente, os investimentos públicos na área da educação diminuíram. Ou seja, o ensino de massa levou à mudança de expectativas em relação ao sistema educativo, o qual anteriormente estava voltado a uma elite. Fonseca percebeu, na maioria dos depoimentos, que “as carreiras, o modo de viver e as próprias percepções de alguns narradores foram fortemente afetados” (1997, p. 193) já que a legislação do ensino foi alterada e a censura esteve presente nas salas de aula.

Fonseca (1993) lembra que, a partir de 1964, o papel e as metas para a educação passaram a vincular-se ao ideário da Segurança Nacional e do desenvolvimento econômico⁹. Sendo assim, as diretrizes governamentais e a legislação pautaram-se pelos acordos firmados nacional e internacionalmente. No plano interno, As Forças Armadas – com a Escola Superior de Guerra – e os empresários – com o IPES (Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais) –, visavam à elaboração de políticas e tecnologias educacionais na ótica das quais a educação é “um instrumento a serviço do desenvolvimento econômico”. (1993, p. 19) No plano internacional, estreitam-se as relações com organismos como USAID, OEA e UNESCO.

Fonseca acrescenta a evidente diminuição dos investimentos em educação por parte do governo, amparado na Constituição de 1967. Não mais se estabelece o percentual de verbas destinadas ao ensino no orçamento geral da União. Com isso, “a participação do Ministério da Educação e Cultura no orçamento decresceu de 10,6% em 1965 para 4,3% em 1975 e manteve-se no patamar médio de 5,5% até 1983”. Buscou-se, a partir desse momento, “a desobrigação do Estado com o financiamento do ensino, especialmente dos níveis médio e superior”. (1993 p. 19) Com isso, o setor privado ampliou consideravelmente as matrículas exatamente nesses dois níveis de ensino.

Nas entrevistas que realizou, Fonseca questionou a respeito de quais seriam os piores momentos da carreira dos depoentes, e vários apontaram a implantação da Reforma Educacional de 1971. Uma das depoentes afirmou-lhe o seguinte: “não me afastei do magistério porque não sabia fazer outra coisa e precisava ganhar meu sustento”. (FONSECA, 1997, p.196) No entanto, apesar das frustrações causadas pela diminuição da carga horária de história do 2º grau e da introdução de EMC e OSPB, esta depoente faz ver as resistências

⁹ A questão da educação sob o regime militar (1964-1985) é objeto de diversas pesquisas. Destaco entre elas, GERMANO (1993) e CUNHA E GÓES (1985).

produzidas em muitas escolas nesse período, nas quais se utilizavam as aulas dessas novas disciplinas impostas pelo governo federal, para a disciplina de História.

De acordo com Fonseca (1993), a partir da Lei nº 5692/71, o Governo Médici reforma o ensino de 1º e 2º graus. Esta reforma estabelece como nível constitucionalmente obrigatório de escolaridade apenas o 1º grau, constituído de 1ª a 8ª série, e idade obrigatória de sete a quatorze anos. O 2º grau passa a ser voltado à habilitação profissional, e a preocupação com uma formação geral do educando cessa, em detrimento de uma formação específica, que apenas capacite mão-de-obra. Com isso, as disciplinas da área de ciências humanas, são praticamente eliminadas dos currículos do 2º grau.

Para o 1º grau, a Reforma previa a adoção da disciplina de Estudos Sociais, que substituiria parte da carga horária destinada às disciplinas de História e Geografia. Isso representou um duro golpe sobre os profissionais dessas duas áreas. Na época, já estavam em implantação os cursos de licenciatura de curta e de longa duração¹⁰ em Estudos Sociais, que formariam os professores de Educação Moral e Cívica e Estudos Sociais. Para Fonseca, o objetivo dessas medidas era “a descaracterização das ciências humanas como campo de saberes autônomos, pois são transfiguradas e transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social”. (FONSECA, 1993, p. 21)

Em conjunto com todas essas reformas, o regime militar efetuou ainda um ataque direto sobre a formação dos professores, criando, por meio do Decreto-lei nº 547 de 18 de abril de 1969, as licenciaturas curtas, sob alegação de que havia a necessidade de mais professores no mercado de trabalho. Dessa forma, o ensino foi sendo aproximado ao mercado capitalista, com mão-de-obra formada mais rapidamente e, portanto, de modo mais barato, em instituições privadas, que obtinham grandes lucros¹¹.

¹⁰ Conforme Romanelli (1990, p. 250), pela Lei 5692/71, foram regulamentados os níveis necessários de escolarização dos professores para cada ciclo escolar dos cursos de 1º e 2º graus. Essa Lei determinava que o professor estaria apto a lecionar no 1º grau mesmo que tivesse formação apenas em licenciatura de curta duração.

¹¹ Segundo Germano (1993, p. 136-139), esta preocupação por parte do Governo Militar em aproximar o ensino do mercado capitalista já estava se conformando em 1968, com a constituição do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GRTU), que ostentava uma acentuada preocupação de que “o sistema educacional, em particular o Ensino Médio e superior, deveria preparar a força de trabalho para o sistema produtivo. O planejamento educacional deveria ser compatível com as necessidades do mercado”. Assim sendo, a formação dos professores deveria ser acelerada, sob a justificativa da urgente necessidade destes profissionais no mercado de trabalho. As instituições privadas aproveitaram-se desta lei para criar cursos de licenciaturas de curta duração, para as quais estava surgindo grande demanda.

Como consequência dessa formação acelerada, Fonseca (1993) aponta a desvalorização dos profissionais da educação, que perdem a autonomia frente ao processo ensino/aprendizagem, dada a rapidez e superficialidade da sua preparação. Isso ampliou as relações de dominação no interior das escolas.

Fonseca – assim como Souza (2001) – percebe, nas práticas dos professores, que eles não são apenas consumidores dos materiais didáticos. Atuam também como produtores destes materiais, já que elaboram seus próprios textos e criam estratégias de aprendizagem. Nóvoa afirma que, “os professores não são apenas executores, mas também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; (...) os profissionais não são apenas técnicos, mas também profissionais críticos e reflexivos” (NÓVOA *apud* FONSECA, 1997, p. 26) Desse modo, procura ver os professores como protagonistas da tarefa educacional e assim demonstrar uma saída para o mal-estar docente, a qual consiste na profissionalização dos mesmos, em articulação com as escolas, pois, para a mudança dessas instituições, é necessária a colaboração dos professores. No entanto, sem as devidas transformações das instituições, os docentes não podem mudar. Parece um círculo vicioso.

A autora afirma ainda que, nesse processo de transformação e profissionalização docente, os professores de História, ocupam uma posição estratégica, uma vez que o objeto do ensino de História constitui-se num universo “de tradições, idéias, símbolos e significados que dão sentido às diferentes experiências históricas vividas pelos homens nas diversas épocas”. E o espaço escolar, sendo um local de produção de saberes e valores culturais, está intimamente relacionado a essa área do conhecimento. Reside, portanto, na figura do professor-historiador, um amplo campo de possibilidades de mudança, embora, segundo Fonseca, este profissional viva “cotidianamente o dilema entre a autonomia profissional e a ameaça da proletarização e da reprodutividade”. (FONSECA 1997, p. 27)

É possível perceber, ainda, a preocupação com a educação e com um certo mal-estar docente em Franchi (1995). Os autores dos cinco artigos que compõem o livro expõem como vêm as alterações pelas quais o ensino brasileiro passa nas últimas décadas, tais como “o crescimento interno das instituições escolares, sua complexidade administrativa e pedagógica, a burocratização dos processos, a escassez de recursos destinados à educação e, acima de tudo, as condições de trabalho dos docentes”. Esses fatores somados provocam, no seu olhar, uma “crise na educação [que] atinge pessoal e profissionalmente os professores e professoras, considerados os primeiros responsáveis por ela” (FRANCHI, 1995, p. 11).

No primeiro artigo desse livro, de autoria da própria organizadora, são estudados alguns aspectos do trabalho, da carreira e do salário dos docentes. Franchi enumera supostas vantagens que os professores têm em relação a outros profissionais, tais como o regime estatutário com estabilidade, para aqueles que atuam no serviço público, relativa autonomia em sala de aula e sistemas de avaliação e gratificação/sanção quase inexistentes. No entanto, ela afirma que estas vantagens não impedem a emergência de um mal-estar entre os professores. Buscando entender melhor essa realidade, a autora procurou ouvir os docentes de sua região – São Carlos e Campinas, no Estado de São Paulo – a respeito das impressões desses profissionais sobre, a “sua carreira, seus salários e sobre as novas orientações pedagógicas que lhes vêm de cursos de extensão cultural”. Com esse trabalho, a mesma pôde perceber ainda, que aspectos como a questão do saber e da relação pedagógica são importantes fatores “de alívio/agravamento das tensões e do desconforto que os mestres sofrem em seu trabalho” (FRANCHI, 1995, p. 18).

Em se tratando das condições atuais do trabalho docente, Franchi relaciona como principal empecilho à renovação pedagógica, apontado pelos depoentes, a situação salarial que obriga a uma jornada de trabalho excessivamente elevada. As diferentes gestões de governo, por sua vez, procuram sempre desvincular os programas de valorização salarial dos incentivos de qualificação profissional. Contudo, sem a recuperação dos níveis de salário dos professores, nenhum projeto poderá obter sucesso.

Pelos conteúdos dos depoimentos colhidos, a autora percebe que os professores têm consciência dessa relação, na qual os baixos salários impõem uma jornada de trabalho elevada e em diversos locais, impedem a reflexão sobre as práticas e o amadurecimento das experiências do professor, além de impossibilitar o devido preparo das aulas, o estudo e a implementação consciente e refletida dos conteúdos dos programas de qualificação a eles proporcionados. Isso se confirma no depoimento de um professor, o qual permaneceu no ensino secundário entre os anos de 1951 e 1968 e atualmente dedica-se ao ensino superior:

Fui deixando o magistério secundário a partir de 1960, quando percebi que o salário e as condições de trabalho ficavam cada vez piores. Antes, podia manter a família com um certo padrão, comprava todos os meses novos livros (...). Pude comprar um carrinho, um Ford 51, e cheguei até um Fusca zero. O importante é que todos os professores tinham disponibilidade e estímulo para ler e se aperfeiçoar, sem que precisassem organizar cursos de reciclagem para eles. Até porque começavam apoiados, na própria escola, por professores mais experientes e permanentes, dando aulas extraordinárias. Muitos dos colegas, como eu, acabamos nas universidades com essa

formação autodidática, que o professor tinha tempo e dinheiro para fazer. (FRANCHI, 1995, p. 21)

Com essa qualidade de depoimento, a autora procura demonstrar que, quando os professores tinham tempo e dinheiro, eles se auto-aperfeiçoavam, dispensando a necessidade de o Estado promover grande número de cursos de capacitação. Ou seja, a questão da educação, em alguns casos, ultrapassa o financiamento, para incidir sobre a qualidade da gestão desse financiamento.

Para demonstrar a gravidade da degradação salarial dos professores, Franchi utiliza-se dos dados do deflator ICV/Dieese, que atribui aos salários dos professores do Estado de São Paulo uma escandalosa queda. Os profissionais em início de carreira (professor I), no ano de 1979, recebiam piso equivalente a R\$ 885,00. Em 1993, esse piso era de R\$ 141,00. Portanto, tem-se uma diferença de 6,28 vezes. Diante de tal situação, não é difícil entender que o ensino no Brasil tenha tantos problemas, pois aos professores é negado o mínimo de dignidade profissional e humana.

A justificativa apresentada por parte das várias gestões de governo para esses dados é de que um mínimo contingente de professores está em início de carreira e recebe salários tão baixos. Segundo a afirmação governamental, os professores acumulam, ao longo do tempo, promoções, como os adicionais de magistério, as referências, os adicionais de assiduidade e a “promoção assegurada para quem participe de dez cursos devidamente credenciados e autorizados pelo órgão responsável pela formação pedagógica dos docentes” (FRANCHI, 1995, p. 24).

A pesquisa de Franchi demonstra que tal justificativa não corresponde à realidade, pois os professores efetivos com longo tempo de magistério, não são a maioria no quadro docente do Estado de São Paulo. A grande massa dos docentes se encontrava, em 1992, entre os admitidos em caráter temporário – ACTs. Em números, dos 234.659 professores daquele Estado, 159.725 eram contratados, correspondendo a 68% do total. Há que se considerar os limites impostos por não se haver localizado pesquisa mais atualizada e contendo dados sobre o Estado de Santa Catarina, local de produção desta dissertação. No entanto, percebe-se uma forte presença dos profissionais ACTs também neste Estado. Por exemplo, três dos cinco depoentes desta pesquisa são ACTs.

Os dados levantados por Franchi em meados da década de 1990 mostram que a maioria dos docentes não permanece por um longo período na carreira do magistério público

estadual, em decorrência da inexistência de políticas de valorização da docência. O contexto influi, então, para intensa rotatividade¹² e uma diminuição do número de profissionais mais experientes. Franchi percebe um paradoxo nessa política: valoriza-se, mediante gratificações monetárias e de licenças-prêmio, principalmente o tempo de permanência na função. No entanto, não se verifica que os profissionais mais experientes estejam se mantendo nos cargos, uma vez que a suposta valorização do tempo de permanência, é insuficiente e esses profissionais encontram maiores vantagens em outros empregos, principalmente na iniciativa privada. Advém daí outro problema para o ensino: Como a maioria dos docentes não é efetiva, esse contingente convive com a insegurança de perder o emprego a qualquer momento.

É importante frisar que esta pesquisa foi desenvolvida por Franchi no Estado de São Paulo. Porém, as suas análises podem ser relacionadas a outros estados brasileiros, uma vez que as legislações estaduais obedecem às mesmas diretrizes nacionais. Os professores, por sua vez, não assistiram inertes à degradação de suas condições de trabalho. No entanto, o governo, em resposta às reivindicações do movimento dos professores a partir da década de 1960, afirmou que o salário básico dos professores correspondia a 12 horas de aulas obrigatórias. Para que o professor pudesse aumentar a renda, foi-lhe autorizada a ampliação desse número para 14, 15 chegando a 18 horas-aula semanais. Isso foi ainda mais agravado quando se possibilitou, recentemente, a ultrapassagem de 36 horas-aula semanais, entre “ordinárias” e “extraordinárias”/“excedentes”, para 48 horas-aula semanais.

Com a ampliação da carga horária a incidir no tempo em que o professor fica dentro da sala de aula, as atividades extraclasse passam a restringir-se. Vários professores se vêem obrigados a trabalhar em diversas escolas e a gastarem ainda mais tempo nos deslocamentos de uma a outra. Diminui o tempo de permanência do professor em cada escola, reduzindo-se apenas à sala de aula, sem interação e troca de experiências com os demais membros das unidades de ensino. Com isso, os únicos espaços coletivos são proporcionados pela convocação obrigatória, por parte da direção da escola ou dos órgãos de recursos humanos ou de orientação pedagógica. Mesmo assim, nem sempre se constituem em momentos de construção comum de projetos voltados para o ensino.

Um outro problema decorrente da ampliação das horas trabalhadas dentro das salas de aula é a impossibilidade do professor em conviver mais proximamente com a população

¹² Franchi não disponibiliza os números dessa rotatividade dos professores das escolas públicas estaduais.

atendida pela escola. Isso dificulta a realização de um ensino voltado às particularidades dos alunos e que valorize as suas experiências. Um trabalho mais contextualizado do professor é possível, desde que esse profissional tenha garantidas as mínimas condições de estabilidade e de permanência remunerada na escola em que trabalha. Afirma-se isso no sentido de ir além das atuais horas-atividade, que não correspondem nem ao tempo mínimo necessário à preparação de aulas. Em decorrência dessa situação, Franchi pondera que o professor, atualmente,

(...) é um trabalhador fragmentado e isolado, cujas possibilidades de ascensão profissional não levam em conta nenhum processo coletivo de avaliação do trabalho educacional desenvolvido pela escola e pelo docente, exatamente, porque escola e equipe docente já não se constituem como um espaço de reflexão e de trabalho conjunto (FRANCHI, 1995, p.30).

Esta autora também aponta o crescimento interno das instituições escolares, associado à burocratização dos processos, à complexidade administrativa e pedagógica e à escassez de recursos financeiros, como causadores da crise na educação e fatores de críticas por parte dos professores, com afirmações da ordem de que “a escola ganhou em quantidade e perdeu em qualidade”. (p. 31) Isso ocorreu pela substituição de uma escola que visava à preparação da elite para os graus superiores de ensino e de uns poucos que, embora sendo de classes menos favorecidas, destinavam-se a certas tarefas das quais as classes dominantes se serviam. A escola de hoje, apesar de possuir o ideal democrático e apresentar-se “para todos”, não está em condições de absorver a todos de fato. Não alterou os conteúdos ainda estabelecidos pela e para a elite, não consegue lidar com as diferenças, tanto econômicas e culturais quanto lingüísticas, que influem no acompanhamento dos alunos¹³. As conseqüências disso estão evidentes nas estatísticas, nos altos índices de reprovação e evasão escolar.

Tal como Esteve, Franchi acaba por perceber, nos depoimentos dos professores, um certo saudosismo. Anseia-se por um tempo em que os alunos eram diferentes, já chegavam á escola sabendo ler e com uma grande participação da família nos processos de socialização, pois provinham, na maioria, das classes mais abastadas. Franchi propõe que, no atual contexto da educação, “o esforço não deve ser colocado na ‘reconstrução’ de uma escola saudosa de seus privilégios, mas na ‘construção’ de uma escola nova, articulada com a composição de sua clientela e inserida em seu novo contexto social” (p. 33).

¹³ Infelizmente Franchi não apresenta dados dessa importante afirmação.

No esforço, ao qual Franchi se refere, de construção de uma escola nova, está implícita a necessidade de uma formação dos professores mais adequada à realidade. Não se pode almejar o retorno da escola de elite e da exclusão dos alunos de classes mais pobres. Uma saída estaria no ponto de partida da formação dos docentes. Esta deveria levar em conta os objetivos da sua profissão e os saberes e modos de proceder das classes sociais com as quais o professor terá que conviver.

Não havendo uma formação integradora do professor à sua realidade de atuação, podem ocorrer conflitos nas salas de aula, pois, com a ampliação do número de alunos, elas passaram a estar superlotadas. Nestas salas de aula, onde alunos de diversos extratos sociais estão reunidos, fica muito difícil ao professor ter sucesso em ensinar, pois a maioria dos alunos não se reconhece nesse espaço e, por isso, estão desinteressados e ausentes. Franchi aponta que mesmo os profissionais que ainda insistem em buscar rever suas práticas e conferir-lhes novos significados não o fazem sem grandes dificuldades e ansiedade, acabando por apostar na relevância do seu trabalho para superar os novos conflitos entre professor e aluno.

Tais conflitos ocorridos dentro das salas de aula fazem emergir um questionamento: Como o professor pode atuar para que os alunos participem das decisões e cumpram as normas construídas entre si? A autoridade é, segundo Franchi, a invocação mais fácil para responder esta questão. No entanto, o que vem a ser a autoridade do professor? De acordo com a autora, existe uma diferença entre autoridade e poder, pois não se trata de esperar que o professor tenha a capacidade de pressionar os alunos a submeterem-se a sua vontade. Por essa via, a autoridade não se diferenciaria de poder. Contudo, para a autora o poder nem sempre é acompanhado de autoridade:

Não se trata de uma mesma coisa quando um aluno, contrariando sua vontade, submete-se e obedece ao professor, e quando adere por consentimento voluntário e satisfeito a suas sugestões e propostas. No primeiro caso, a relação que se estabelece não exprime senão uma pura relação de força, de autoritarismo; no segundo, intervém a autoridade diferenciada do mestre para produzir o reconhecimento da legitimidade do que ele pede. (FRANCHI, 1995, p. 42)

Tomando como ponto-de-vista o segundo caso apontado por Franchi, emerge uma dificuldade na relação dos professores com os alunos: a atual crise de legitimidade da instituição escolar e dos seus objetivos. Pode-se, com isso, perceber os problemas da

educação perpassando, além das relações sociais que reproduzem a sociedade, também os “fundamentos da legitimidade sobre o que torna qualquer ordem aceitável”. Apoiada em Hirschhorn (1993), Franchi analisa a questão da autoridade pedagógica que, relacionada a um “dom” natural, justificaria a submissão dos alunos aos professores. Tal autoridade, contudo, dependeria de uma legitimidade carismática, a qual se desfaz com o mínimo de enfraquecimento desse carisma, emergindo a insubordinação dos alunos. Além disso, esse “dom”, embora possa ser desenvolvido com os anos de experiência no magistério, é muito subjetivo e não pode ser estendido a todos os professores. Para Franchi “um segundo fundamento eventual da legitimidade seria o de ver na autoridade pedagógica uma autoridade racional-legal”, a qual se apoiaria num sistema de prescrições que justificasse as decisões e as ordens. Tal sistema é apontado como ineficiente, pois, na prática, podem emergir situações as quais não estejam contempladas nas normas estabelecidas. Resta ainda a tradição de fundamentar a autoridade pedagógica naquele que detém o saber. No entanto, associar a legitimidade da autoridade do professor à sua condição de possuir o saber em relação aos que ainda não possuem, traz à tona a questão do significado do saber do professor. “Seria um saber socialmente avalizado?”, pergunta a autora sem responder, visualizando, no entanto, nesse saber a possibilidade do estabelecimento de “parâmetros adequados de uma relação construtiva e eficaz”. (FRANCHI, 1995, p. 42)

Uma outra preocupação de Franchi relaciona-se aos cursos proporcionados aos docentes. Especialistas da área da educação afirmam serem tais cursos importantes, pois permitem um olhar sobre as teorias e práticas constituídas em meios para a resolução dos problemas do ensino. A autora, por sua vez, percebe que os problemas do ensino advêm da nova clientela e se colocam, ao mesmo tempo, em termos educativos, psicológicos, lingüísticos e sociais. Portanto, tais cursos não estão atingindo toda a dimensão do problema. Outra consideração está em que, para se construírem novos conhecimentos, faz-se necessário o reconhecimento das carências e lacunas e, assim, superar-se a repetição. Contudo, os programas dos cursos apresentam apenas modelos teóricos mal exemplificados. Assim, os professores, ao buscarem a sua aplicação, conjuntamente ao redimensionamento da sua prática pedagógica, sentem-se inseguros por terem de assimilar um quadro teórico que muitas vezes não parte das suas reais necessidades.

Os professores, por outro lado, para não serem tachados de tradicionais, passam a diferenciar as suas práticas, negando o seu patrimônio de conhecimentos construído até então. Com isso, passa-se de uma situação problemática a outra, pois, se não é positiva uma

formação conservadora a focar apenas o passado e a tradição, corre-se o risco, atualmente, de um “‘futurismo’ irresponsável, que resulta de uma assimilação precária dos novos quadros de referência e também do fato de que nem sempre tais ‘novidades’ se sustentam em pesquisas cuidadosas e bem-sedimentadas”. (FRANCHI, 1995, p. 71) Quando essas inovações não obtêm sucesso, os professores acabam decepcionando-se e deparando-se com mais problemas, em vez de soluções.

As dificuldades de sucesso dos programas de capacitação docente se dão principalmente porque as próprias condições atuais do ensino são desfavoráveis, com obstáculos como os já citados de fragmentação das atividades dos professores em várias escolas, falta de espaços para a operacionalização e consolidação das experiências, além de os próprios professores já terem sido vítimas de um ensino distanciado de sua realidade social.

Para poder entender melhor como todos os problemas levantados se refletem na consciência do professor, a autora recorre à psicologia, que aponta a emergência dos medos: Primeiramente, há o medo do retorno ao estado confuso do início da carreira, o qual remete à discriminação sofrida comumente. Em seguida, há o medo do novo, trazendo a insegurança provocada pela desinstalação de certezas e impondo a compreensão desse novo e também o medo da perda do que já estava estabelecido. Surge daí a angústia manifestada pelos depoentes, percebida por Franchi como o desenvolvimento de um “sentimento de impotência e de uma necessidade de volta ao passado”. (p. 72)

Porém, mesmo com todos os contratempos que têm dificultado a realização de uma efetiva formação contínua dos professores, a autora acredita na possibilidade de esta ocorrer, desde que se criem as condições para uma reforma educativa na qual os professores, como “atores principais dessa reforma”, sejam integrados ao projeto com condições dignas de trabalho. Dessa forma, Franchi percebe que as experiências inovadoras desses docentes poderão ser aproveitadas e difundidas, não só em suas unidades de ensino, como em todo o sistema educativo. Em suas palavras, “a formação contínua do professor deve, pois, ser enquadrada num contexto mais amplo de desenvolvimento profissional e organizacional”. (p. 77) Para isso, a autora discute o conceito de desenvolvimento profissional dos professores, o qual considera ser o mais adaptável à condição atual dos profissionais do ensino, em detrimento dos termos como aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, ou formação permanente. Isso se justifica pela conotação de evolução e continuidade que suscita o termo desenvolvimento, permitindo a superação da justaposição tradicional entre a formação inicial e o aperfeiçoamento dos professores. Além disso, tal conceito “pressupõe uma valorização

dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança” (p. 77), de forma a superar o caráter individualista dos processos de aperfeiçoamento docente.

A principal ênfase de Franchi se constitui na afirmação da necessidade do trabalho conjunto, para se obter sucesso com os projetos de atualização docente. É necessária a valorização dos grupos que estejam desenvolvendo experiências significativas, por meio da promoção de espaços pelos quais se garanta a “segurança pessoal e institucional aos que arrisquem algo de novo em suas práticas”, onde se estabeleça permanentemente o olhar retrospectivo de auto-avaliação das práticas e espaços nos quais o diálogo acerca dos desacertos e problemas do dia-a-dia das salas de aula possam ser refletidos. Dessa forma, a autora conclui que: “em um ambiente de interação, auxiliados por colegas com maior experiência, será mais fácil assimilar e praticar com êxito novas propostas teóricas, interessar-se em utilizá-las e rever suas práticas”. (p. 78)

Assim, inseridos num contexto de valorização social dos professores, os cursos de aperfeiçoamento terão significado enquanto projetos de interlocução ampliada, permitindo a atualização dos docentes, não para suprir uma má formação, mas porque as pesquisas e a reflexão teórica são parte integrante do ofício docente. Também se levará em conta o dinâmico contexto social em que a educação se processa, exigindo um esforço permanente de reinterpretção, com questões levantadas tanto pelos especialistas, quanto pelos professores, de forma a criar hábitos de cooperação entre os sujeitos, partilhando os conhecimentos em situações de análise conjunta da realidade.

São necessários processos fortalecedores da perspectiva da escola como uma instituição estável, com medidas de contratação – os concursos para o magistério – remoção e promoção dos docentes que favoreçam a sua permanência em um mesmo local, facilitando a formação continuada e articulada com a gestão escolar e com as práticas curriculares. Tais processos podem converter as escolas em instituições formadoras também do docente, tornando mais significativo o desenvolvimento desses profissionais.

Some-se a isso, uma recuperação do tempo do professor destinado ao estudo, ao preparo das aulas, à revisão de exercícios e à avaliação dos resultados, oferecendo-lhe meios de efetivo aproveitamento do tempo a ele disponibilizado. E, por fim, nas palavras de Franchi:

Quaisquer programas ou projetos de renovação e melhoria da qualidade do ensino público têm de começar pela restauração do valor social, da dignidade e da identidade dos professores, os agentes diretos dessa renovação. Têm de devolver-lhes uma esperança comprometida e realista,

por um processo de profissionalização com face nova, resultado da ressignificação de seu trabalho e de seu papel social insubstituível (FRANCHI, 1995, p. 86).

Cunha (1989), também se preocupa com os professores num contexto de transformações por que passa o ensino e busca estudá-los na relação com a escola em suas determinações histórico-sociais. Afirma que a importância e o significado do papel do professor não dependem exclusivamente dele e sofrem grandes influências da sociedade, variando em função dos valores e interesses de cada época. Desse modo, aponta os diversos olhares os quais a sociedade contemporânea já estabeleceu acerca dos professores: A princípio tem-se a idéia do professor-sacerdote, que, à semelhança do trabalho dos religiosos, possui uma missão e deve agir de modo a cumpri-la. Em seguida, constrói-se a idéia do professor como profissional liberal, possuidor de um saber específico e de uma liberdade que, na prática, não ocorre, uma vez que o mesmo é visto, mesmo nos países mais desenvolvidos, como o “proletário das profissões liberais” (p. 27).

Entender o professor como ser contextualizado parece de fundamental importância para poder-se intervir no seu desempenho. Por isso, buscando uma melhor contextualização dos professores, Cunha parte dos alunos e de suas idéias acerca de quem e como são os bons professores. Para chegar a esses alunos, a autora contatou doze cursos, dos quais quatro eram de 2º grau – correspondente ao Ensino Médio atual – e oito de nível superior. Preferiram-se os alunos em fase de conclusão desses cursos, pois tais alunos já teriam tido mais oportunidades de conviver com um número amplo de professores do curso. Foram elaboradas perguntas acerca de qual dos professores foi o melhor e sob qual justificativa. A partir disso, chegou-se a treze professores para o ensino superior e a oito para o 2º grau, totalizando vinte e um professores a fazerem parte do estudo.

Ao interpretar os depoimentos dos alunos, Cunha pôde perceber serem apontados em destaque como melhores os professores que detêm boas condições de domínio de sua matéria de ensino. No entanto, essa não é a característica central da avaliação e, no momento de justificar o porquê da escolha do professor, os alunos enfatizam os aspectos afetivos, com expressões do tipo “é amigo”, “compreensivo”, “se preocupa conosco”, “é disponível mesmo fora da sala”. A autora percebe que a idéia de bom professor mais presente nos alunos está relacionada à capacidade do mesmo em mostrar-se próximo deles do ponto de vista afetivo. Assim, aquele professor preocupado com a aprendizagem dos alunos, que deseja vê-los satisfeitos com a mesma e que acredita neles, é apontado como o melhor.

Nos depoimentos, a autora constatou que o modo de o professor se relacionar com o conteúdo o qual trabalha, também é percebido pelos alunos. Assim como as relações afetivas de professor-aluno, são importantes as relações entre o professor e o conteúdo da área de conhecimento. Aquele professor que “torna as aulas atraentes”, “estimula a participação do aluno”, “sabe se expressar de forma que todos entendam”, “induz à crítica, à curiosidade e à pesquisa”, “procura formas inovadoras de desenvolver a aula” (p. 71), é visto como melhor, em detrimento daquele que possui atitudes de complacência – os chamados “professores bonzinhos”. O professor que é exigente e cobra as tarefas e a participação dos alunos é preferido, pois, dessa forma, está demonstrando, na prática cotidiana, o seu interesse pelo ensino.

Os alunos, ao apontarem as características do bom professor, raramente citam o seu comprometimento político. Espanta-se a autora com o fato de que “o aluno, quando escolhe o bom professor, não faz menção à capacidade crítica de análise da sociedade que o professor possa ter” (p. 72), pois, para ela, no comportamento dos docentes sempre está manifestada uma postura política. No entanto, Cunha relaciona esse dado ao fato de os próprios professores, influenciados pelo discurso pedagógico sob o qual foram formados, tenderem a assumir a postura de que deve existir neutralidade na ciência e, para tal, a política fica fora da escola. Na prática, os professores também foram percebendo que posturas políticas corajosas e definidas não são muito convenientes. Embora a literatura educacional se posicione favoravelmente ao compromisso político dos professores, na prática isso ainda pouco é constatado.

Outra observação de Cunha refere-se aos cursos universitários, especialmente aqueles cujos currículos prevêem a obrigatoriedade de os alunos realizarem atividades de estágio, monografias ou projetos finais. A influência dos professores encarregados da orientação desses trabalhos é percebida nos depoimentos dos alunos como bastante significativa, o que para a autora confirma a importância da relação mais próxima entre professor e aluno, a qual é característica dessas atividades. Foi constatado ainda que fatores como idade dos professores e a maior ou menor experiência didática não influíram para o estabelecimento de generalizações quanto à preferência dos alunos pelos professores.

Uma vez analisados os depoimentos dos alunos, a autora parte para a observação e a realização de entrevistas com professores de nível médio e superior. Tais entrevistas são desenvolvidas na cidade de Pelotas, no Estado do Rio Grande do Sul. No nível médio, fizeram parte da pesquisa quatro instituições públicas, sendo uma federal, uma municipal e duas

estaduais. No nível superior, a instituição selecionada foi a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), mais precisamente os cursos de Pedagogia, Licenciatura em Educação Física, Agronomia, Veterinária, Direito, Arquitetura, Medicina e as disciplinas de Física e Matemática, representantes do Ciclo Básico. Para Cunha, é necessário desvendar o cotidiano dos profissionais que têm êxito nas suas comunidades escolares, pois a autora entende que é processada na vida cotidiana a objetivação dos valores e conhecimentos do sujeito e, dessa forma, é na vida cotidiana que se faz concreta a prática pedagógica do professor. O que a autora busca acerca do professor “é tentar descobrir como ele vive e percebe as regras do jogo escolar, que idéias vivencia na sua prática e verbaliza no seu discurso e que relações estabelece com os alunos e com a sociedade em que vive” (CUNHA, 1989, p. 35).

Decidida a entender se o grau de ensino no qual atua o professor, sendo parte do contexto social, influencia o seu desempenho, Cunha realiza o seu estudo nos níveis superior e médio. Quando da realização da pesquisa, o Ensino Médio (então chamado 2º grau) possuía diferenciações quanto às habilitações. Ou seja, estava dividido entre a preparação dos alunos para diversas profissões, inclusive para o Magistério. Sendo assim, o 2º grau estava centrado nos objetivos profissionalizantes, perdia o caráter propedêutico. O ensino superior ainda conservava, em certos aspectos, uma formação humanística aos alunos e a oportunidade de realização de pesquisas aos professores.

Nos depoimentos dos professores, a autora observa o quanto as experiências de vida são diferenciadas, no entanto, todos reportaram-se à família como foco importante às suas formações. Enfatizam até como a influência profissional decorre de um ambiente familiar propício. Também são enfocados pelos depoentes, os “valores” procedentes do convívio familiar, aonde os mesmos consideram importantes, elementos como a “honestidade”; a “responsabilidade”; a “organização e a alegria de viver” (CUNHA, 1989, p. 81). Ainda em relação à família, ocorrem nos depoimentos os relatos das condições econômicas. Alguns depoentes provêm de famílias mais estáveis economicamente e outros um pouco menos, contudo, em todos os casos a valorização do estudo era presente como garantia de futuro bem sucedido.

Embora as famílias dos depoentes valorizassem os estudos, a autora admite não haver grande influência na escolha profissional dos depoentes. Cunha afirma que “o encaminhamento profissional parece principalmente um aspecto muito relacionado à trajetória de vida” (p. 82), sendo os mais diversos eventos os contribuintes da escolha da profissão. Alguns depoentes já ingressaram nos cursos superiores decididos a serem professores. Já

outros levaram mais tempo, sendo influenciados pela admiração ao trabalho docente. Em todos os depoimentos analisados por Cunha são manifestados os sentimentos de valorização da profissão exercida, no entanto, percebe-se a falta de reconhecimento da política educacional pelos pesquisados.

Muito embora retrate a heterogeneidade das experiências dos depoentes, Cunha indica um elemento comum a todos: o gosto pelo que fazem e, principalmente, pelo contato com os alunos. Os professores depoentes sentem-se estimulados com as respostas dos alunos e apontam esse fato como o principal de sua motivação docente. O outro fator motivador é a interação que exercem com a matéria. Apesar disso, os depoimentos apontam que todos são afetados negativamente pelas circunstâncias as quais passa o ensino no Brasil. A principal questão apontada é a desvalorização do magistério, decorrente dos baixos salários.

Para a autora, a particularidade de cada um dos depoentes deve-se ao fato de nascer “numa época, num local, numa circunstância que interferem no seu modo de ser e de agir. Suas experiências e sua história são fatores determinantes do seu comportamento cotidiano”. (CUNHA, 1989, p. 37) Desse modo percebe-se que se faz importante estudar as principais influências que determinam o modo de agir e as escolhas profissionais dos depoentes. Será, portanto, esse aspecto uma das preocupações a serem desenvolvidas nesta dissertação, na análise dos depoimentos.

Observa Cunha que as influências recebidas pelos depoentes durante a sua vida escolar, principalmente dos ex-professores, tanto em aspectos positivos quanto negativos, são sempre apontadas. Quanto às influências positivas de ex-professores, 70% dos participantes afirmaram tais influências serem parte dos seus comportamentos, frutos da prática pedagógica vivenciada com os mestres. As justificativas destas influências são o amor à profissão, à honestidade, ao domínio do conhecimento, à organização metodológica da aula e às relações democráticas com os alunos.

Os depoentes também elencaram os ex-professores que os marcaram negativamente. Afirmam as suas intenções em não repetir na prática pedagógica, aquilo que rejeitavam nos seus mestres. Cunha enfoca a grande influência dos ex-professores no comportamento dos entrevistados e aponta a possibilidade destes influenciarem os novos que virão. A autora chama a atenção para que a formação dos professores não ignore esse dado. Ressalta também a importância do aprendizado “pela prática do cotidiano, pela convivência e o quanto o professor precisa estar consciente disso”; haja vista que ocorre, muitas vezes, a reprodução no

comportamento docente e, assim como essa reprodução pode ter os seus aspectos positivos, ela também pode engendrar a “repetição de práticas sem uma reflexão sobre elas” (p. 90), o que a torna negativa.

Os depoimentos em questão apontam a interação com os colegas professores, por meio da observação de aulas e discussão em grupos, um elemento de influência na sua prática docente. Além disso, tem um peso significativo o número de respostas que apontam a experiência como principal fonte de aprendizagem. A autora percebe que para eles “é fazendo a docência e refletindo sobre este fazer que realmente se aprende a ser professor” (CUNHA, 1989, p. 92).

De forma muito diversificada, aparece nos depoimentos a influência da formação pedagógica. Entre os depoentes, seis jamais participaram de cursos sistemáticos na área de educação; nove dos demais consideram as aprendizagens significativas por possibilitarem a capacidade de crescer como sujeito do ato pedagógico; e os outros seis demonstraram ser céticos em relação aos seus cursos de formação pedagógica. Diante das respostas a autora afirma:

Parece que nem sempre se pode entender formação pedagógica de forma unitária. O momento que o professor está vivendo e a proposta do curso realizado são variáveis fundamentais para que a experiência se apresente como significativa ou não (CUNHA, 1989, p. 92)

Para Cunha, não se pode afirmar que os depoentes tomem a formação pedagógica como desnecessária, apenas tem contribuído ao seu ceticismo, o fato de os cursos por eles realizados não terem respondido às necessidades sentidas.

A prática social, definida por Cunha em relação à participação em associação de classe, partidos políticos, movimentos sociais ou religiosos, não constitui influência para a maioria dos depoentes. Isso se deve, em parte, porque poucos têm esse tipo de envolvimento. No entanto, para os depoentes envolvidos em práticas de cidadania, elas são apontadas como importantes influenciadoras de suas práticas de sala de aula, sendo “impossível distinguir o limite entre as duas”. Mesmo não sendo de forma consciente, a autora afirma que todos os professores têm um comportamento político, contudo, nem todos “agem de forma intencional, procurando espaços de transformação da sociedade”. (p. 94) Para os possuidores desse comportamento intencional, fruto de opção e reflexão, as influências na prática são mais evidentes.

Questionados sobre a sua visão da realidade educacional brasileira, os professores entrevistados por Cunha, vêem a escola como instituição portadora de valor social. Assim têm clareza de que a “não valorização social da educação ou é um descaso do governo para com a população ou é uma estratégia de manutenção das desigualdades”. (p. 97) Eles percebem, também, que o descaso governamental influi no comportamento docente, gerando o descompromisso. Para os depoentes, os baixos salários são a principal fonte do desestímulo, não atraindo os melhores profissionais para uma área a qual são imprescindíveis os mais entusiastas.

A crise do ensino superior, decorrente da escassez de recursos financeiros, é apontada pelos professores universitários como a geradora dos deficientes sistemas de ensino, do comportamento desestimulado dos professores e do baixo desempenho dos alunos. Eles explicaram que a estrutura universitária está deficiente e isso provoca o despreparo dos alunos (futuros professores) para o desenvolvimento do espírito crítico e científico. A autora percebe que “fica meio ao acaso furar o cerco desta situação mais estribada nas experiências e na vontade de cada um”. (p. 99) Esse voluntarismo também é apontado por Esteve (1995, p. 106): “hoje em dia o ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo dos professores do que consequência natural de condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas”.

Para estudar a prática pedagógica dos professores e torná-la mais facilmente compreensível, Cunha (1989) subdividiu as respostas em três grupos ou referenciais, aos quais denominou da seguinte forma:

- As relações que o professor estabelece com o ‘ser’ e o ‘sentir’ (prazer, entusiasmo, exigência, princípios e valores);
- As relações que estabelece com o ‘saber’ (matéria de ensino, relação teoria e prática, a linguagem e a produção do conhecimento);
- As relações que estabelece com o ‘fazer’ (planejamento, métodos objetivos, motivação do aluno e avaliação). (CUNHA, 1989, p. 105)

Adentrando em cada um destes referenciais, a autora relata em relação ao primeiro, que é um dado comum entre os depoentes, o gosto pelo que fazem e a certeza de que optariam novamente pela mesma profissão caso pudessem escolher de novo. Todos eles afirmaram sentir prazer em estar em sala de aula e, para Cunha, pareceu que a “experiência positiva com a docência realimenta o gosto pelo ensino”. (p. 106) Estar com os alunos é um dos aspectos

que mais contribui para este prazer e parece se tratar de uma reciprocidade, já que estes professores foram os escolhidos como melhores por seus alunos. Esse aspecto confirma, assim, as pesquisas que mostram serem os alunos influenciados pelos comportamentos do professores e vice-versa.

Os depoentes afirmaram aprenderem muito com os seus alunos, fruto da empatia a qual favorece o crescimento do conhecimento coletivizado e aprimora as relações. No entanto, devemos ter algumas ressalvas quanto ao aprendizado dos professores no contato com os alunos, pois pode evidenciar a reprodução de práticas irrefletidas, do senso comum. Esses professores percebem-se também, como articuladores do processo de aprendizagem dos alunos, vendo a sua profissão como bem definida. Isso os faz crer que devem manter níveis de exigência quanto aos alunos, evidenciando serem as boas relações não referentes a comportamentos paternalistas. Importa ainda, para tais professores, a ação dos alunos na sala de aula, por entenderem que assim a aprendizagem torna-se mais significativa.

No entanto, a participação dos alunos nem sempre é desenvolvida com facilidade. Os professores relacionam essa ocorrência em função de a prática escolar valorizar a passividade, a obediência e a memória. Para superar esse fato, os docentes precisam investir bastante na recuperação da segurança dos alunos.

A respeito da segunda categoria de agrupamento dos depoimentos e acerca das relações com o saber, é possível verificar o grande envolvimento afetivo dos professores com a sua matéria de ensino. Segundo a autora, “todos foram unânimes em confirmar isto revelando que o gosto pelo que fazem está intimamente relacionado com o prazer intelectual obtido no adentramento teórico e prático de uma área do conhecimento”. (p. 109) Este gosto pelo estudo faz com que o professor se entusiasme e valorize o seu campo de conhecimento e com isso influencie também os alunos.

A experiência dos professores na relação entre a teoria e a prática, evidenciada nos depoimentos, encaminha-se no sentido de ambas serem duas faces de um mesmo fenômeno. Para o aluno, aquilo que é próximo e real tem maior significado, por isso preferem partir da prática, isto é, de “um saber objetivo que resulta em ação”. (p. 110) Os depoentes que exercem a sua profissão em outras instâncias além da docência, como os advogados, médicos e arquitetos, também apontam essas profissões como importantes fontes para o ensino, preocupando-se com a relação entre o dizer e o fazer.

Outra preocupação dos professores na relação com o saber está na linguagem utilizada na sala de aula, de modo a favorecer a compreensão e não o ocultamento da mensagem. Cunha faz ver que “os professores considerados bons pelos alunos conseguiram compreender que é pela linguagem que o homem assimila, perpetua ou transforma a cultura”. (p. 114) A explicação disso está na experiência de linguagem dos alunos. Ao chegarem à escola, os alunos têm a linguagem muito mais relacionada ao concreto de sua realidade existencial, e distante do discurso escolar e científico. A autora não propõe abolir ou renunciar à linguagem acadêmica, mas sim torná-la mais próxima do concreto.

Acerca dos aspectos do fazer pedagógico, a autora afirma que mais da metade dos depoentes, quando da descrição da sua prática pedagógica, referiu-se ao planejamento e à segurança que possuem ao desenvolverem de forma planejada o seu ensino. Contudo, a idéia de planejamento não é exatamente a mesma entre todos, consistindo a alguns em apenas anotações feitas antes das aulas. Isto, segundo Cunha, revela que a ação docente ainda é concebida individualmente.

Os planos de curso, portanto, têm pouco significado, sendo apenas documentos burocratizados – o que não significa que os professores não planejem as suas ações e sim que resistem à escrita dos planos. Embora não dêem tanta importância à escrita dos planos, os professores se preocupam com o estudo e a constante atualização e revisão do seu fazer na sala de aula.

Os professores têm por hábito estudarem antes das aulas e procuram antever possíveis eventos – sempre com o intuito de organizar situações que auxiliarão aos alunos. Como já foi apontado, eles procuram partir do concreto para o abstrato, da prática para a teoria e também do conhecimento do aluno.

Existem professores que manifestam a preocupação em tornar mais efetiva a aprendizagem pela adoção de recursos audiovisuais, pois se os alunos visualizam o concreto, fica mais fácil para depois abstraírem. Também há professores que optam pelo uso de apostilas como material básico. Eles estão convencidos de que este não é o melhor método de estudo, mas devido às dificuldades dos alunos terem acesso à bibliografia, a apostila passa a ser a solução real, ainda que em detrimento da qualidade do ensino. Isto, segundo a autora, “favorece a conclusão de que o método é fruto da concepção pedagógica do professor, limitado pelo contextual, isto é, a realidade do aluno e as condições da escola ou da universidade”. (p. 119)

Conforme aponta Cunha, o bom delineamento dos objetivos de ensino são destacados pelos depoentes. No entanto, alguns consideram que, anterior a tais objetivos, o professor precisa conhecer os seus alunos, as suas perspectivas e determinar quais os objetivos da sua disciplina em função dos objetivos do curso. Outros professores abordaram algumas questões acerca da avaliação, a qual procuram desenvolver em concordância com a proposta de ensino. Uma vez que a aprendizagem é concebida como produção do conhecimento, há a preocupação com a utilização de instrumentos de avaliação correspondentes a este objetivo, ou seja, auto-avaliação, prova com consulta, estudo de casos.

Em decorrência deste estudo da prática pedagógica dos professores, a autora percebeu a existência de valores os quais dão suportes aos discursos. Valores estes relacionados aos aspectos nos quais acreditam, desprezam ou contemporizam.

Os professores estão sempre trabalhando ou a favor ou contra alguma coisa, contudo, parece-lhe que eles não têm uma clara consciência do pressuposto teórico que está por trás do seu discurso, possivelmente em função da ausência de análise reflexiva da sua própria prática.

Na pesquisa de Cunha, esteve presente a análise das dificuldades enfrentadas pelos professores a revelar as percepções destes sobre as relações entre escola e sociedade. A autora destacou três pontos levantados pelos depoentes relacionados a questões mais amplas da educação, que seriam: “desvalorização do magistério, estrutura do ensino e condições de trabalho” (CUNHA, 1989, p.123).

Sobre a desvalorização do magistério, contribui principalmente a questão salarial, a qual impõe aos professores uma carga de trabalho excessiva, para que possam obter a sua sobrevivência e, assim, não havendo condições para o exercício pleno da docência. Tal situação faz com que os profissionais manifestem profunda mágoa ante o descaso dos órgãos governamentais.

Em relação à estrutura de ensino, é apontada como problemática a legislação atual, que estabelece um modelo de universidade e de escolas muito desfavorável ao ensino. Na universidade aparecem “a divisão departamental, a dicotomia entre ciclo básico e profissionalizante, currículos estratificados, colegiados esvaziados de poder” como fatores de dificuldades. No 2º grau, os professores apontaram a falta de identidade desse nível de ensino e a questão da profissionalização antecipada. As condições de trabalho são deficientes na opinião dos depoentes, principalmente pela ausência de locais adequados às atividades escolares, pela escassez de materiais e pela deficiência das bibliotecas. Tais condições

inviabilizam a atualização dos docentes e a realização de pesquisa e extensão, comprometendo seriamente a qualidade do ensino. Tudo isto é percebido pelos professores “como parte de um modelo político em vigência em que a educação só é prioridade no discurso eleitoreiro”. (p.124)

O imobilismo da escola enquanto instituição social, não acompanhando as inovações do contexto social atual, é apontado como fator de dificuldade para a prática docente. Também a pouca preocupação da instituição escolar com sua própria competência, evidenciada na falta de percepção do coletivo, decorrente da individualização do professor pela estrutura social e acadêmica, dificulta a elaboração de um projeto pedagógico mais amplo.

Também são apontados como complicadores aspectos como a pouca formação pedagógica dos professores e o cansaço com que chegam os alunos do noturno. Os professores vêem como um duro desafio tentar reverter estas situações.

No plano pedagógico, a avaliação é apontada como uma grande dificuldade, uma vez que não é simples estabelecer parâmetros avaliativos centrados no contexto social dos alunos, sem o risco de cair numa atitude paternalista.

Para a autora, os professores têm a percepção de que as dificuldades por eles sentidas estão relacionadas ao contexto mais amplo da educação brasileira, contudo nem todos percebem que a sua ação faz parte deste quadro. Para ela seria importante apostar que a partir do momento no qual “o professor compreende a importância social do seu trabalho, começa a dar uma dimensão transformadora à sua ação e acaba por perceber o político a sustentar o pedagógico” (p.126).

Os depoentes, questionados sobre como agiriam se estivessem envolvidos na formação de professores, consideraram complicada a questão e, embora tenham hesitado um pouco, responderam ao questionamento. Para eles é fundamental “gostar de ensinar” e também “gostar de gente”, embora não saibam se isso é possível de ensinar ou se provém de tendências pessoais.

Ainda sobre a formação de professores, os depoentes consideram de suma importância o domínio do conteúdo e a capacidade de interpretá-lo e localizá-lo historicamente e socialmente. A instrumentalização dos novos docentes para a pesquisa é apontada como chave para a melhor sistematização do conteúdo e para a formação do espírito crítico. O gosto pelo estudo foi

outro apontamento dos depoentes, pois acreditam ser fundamental estudar bastante para que se domine a matéria e a cultura de maneira mais ampla.

Aspectos morais e afetivos foram ressaltados em alguns depoimentos, afirmando a importância da honestidade no trato do conhecimento e dos alunos. Foi apontada a necessidade de os novos professores terem consciência do seu papel na sociedade e perceberem que a principal forma de ensinar é pelo exemplo.

Interpretando os depoimentos, Cunha percebe o esforço para elencar o que seria mais importante na tarefa de formação para o magistério. O professor acaba elaborando “uma representação de seus próprios valores e de sua própria experiência (...), portanto, é preciso analisar as propostas que fazem dentro de um contexto vivenciado em cada um deles” (CUNHA, 1989, p.128)

Nas observações que fez das aulas, a autora percebeu que os professores se valem de inúmeras habilidades de ensino, as quais reuniu em cinco grupos: “organização do contexto da aula, incentivo à participação do aluno, trato da matéria de ensino, variação de estímulo e uso da linguagem”.

A “organização do contexto da aula” diz respeito à explicitação, por parte do professor, do objetivo de estudo, da localização do conteúdo historicamente, do estabelecimento de relações do conteúdo com outras áreas do saber, da apresentação do roteiro da aula e de materiais de consulta. (CUNHA, 1989, p. 137).

O “incentivo à participação do aluno” se dá quando o professor formula perguntas, valoriza o diálogo, incita o aluno a fazer as suas perguntas e responde as dos colegas, usa palavras de reforço positivo, aproveita as respostas dos alunos para dar continuidade à aula e sabe ouvir as experiências cotidianas dos alunos (CUNHA, 1989, p.139).

Quanto ao “trato da matéria de ensino”, os professores realizam um esforço em tornar a linguagem acadêmica mais acessível, clareando os conceitos, fazendo analogias, buscando estabelecer relações de causa e efeito e vinculando teoria e prática. Os docentes também procuram dar exemplos e utilizar os resultados de pesquisas já feitas (CUNHA, 1989, p.142).

A “utilização de estímulos variados” inclui o adequado uso de recursos audiovisuais, a movimentação durante a aula, o estímulo à divergência e à criatividade e a preocupação em instalar a dúvida (CUNHA, 1989, p. 144).

Acerca do “uso da linguagem”, aparecem como valorizados os aspectos relacionados à clareza nas exposições por meio do uso da terminologia adequada, do emprego de voz audível, do uso de pausas e entonação de voz variada. Também em relação à linguagem, Cunha ressalta o senso de humor manifestado pelos professores no trato com os alunos (CUNHA, 1989, p.146).

A autora, relacionando os depoimentos dos professores e as observações que fez de suas aulas, concluiu existir coerência entre o representado por eles acerca da sua prática pedagógica e o ocorrido de fato na sala de aula. No entanto, parece-lhe central apontar que, tanto nas expectativas dos alunos como na construção histórica produzida pela sociedade em relação ao papel do professor, aparece o docente como centro do processo de ensinar e aprender.

Cunha ressalta que esta visão traz como consequência a incapacidade dos professores em desenvolver nos alunos as habilidades anteriormente apontadas. Estas ficariam, assim, restritas aos docentes. Nas palavras da autora: “o professor é capaz de apresentar o melhor esquema do conteúdo a ser desenvolvido em aula, mas não conhece procedimentos sobre como fazer o aluno chegar ao mapeamento próprio da aprendizagem que está realizando” (CUNHA, 1989, p. 167).

Para entender como se constrói essa realidade, a autora parte dos depoimentos dos próprios professores, onde aparece como maior influência na definição do seu comportamento docente a sua experiência enquanto aluno e, posteriormente, a sua prática profissional. Eles acabam reproduzindo um modelo centrado na ação de ensinar.

A partir desse estudo, Cunha acredita que os cursos de licenciaturas e de pedagogia devam dar a mesma atenção à formação teórica e prática dos futuros professores. A sua história e as suas práticas educacionais deveriam ser consideradas pelos cursos. Contudo, também é necessário estender ações para os professores em exercício, de forma a favorecer “situações de análise e reflexão sobre a sua própria condição e experiência” (CUNHA, 1989, p. 171).

A pesquisadora Maria Helena Cavaco, da Universidade de Lisboa, também se dedica ao estudo das mudanças por que vem passando o ofício do professor. Segundo ela, alguns estudiosos crêem que a crise na educação está nas próprias alterações da contemporaneidade, que afetam a sociedade e também a escola, tais como “o envenenamento progressivo do solo, da água e do ar do nosso planeta, a urbanização incontrolada, o anonimato e o vazio social, o

agravamento das assimetrias, a reorganização do mundo do trabalho, as pressões da economia consumista e o efeito dos ‘mass media’ sobre os sistemas de comunicação” (CAVACO, 1995, p. 157) A autora ressalta, ainda, que para os estudiosos esses fatores fazem com que os aspectos mais conservadores da escola sejam reafirmados e a sua dimensão de reprodução acrítica do sistema se fortaleça.

Cavaco, no entanto, procura ver por um outro ângulo esses fatores negativos, que poderiam ser os imperfeitos resultados “de um imenso esforço social no sentido de criação de oportunidades para os mais desprotegidos e um dos poucos lugares onde é possível o convívio vivencial entre pessoas situadas em estratos econômicos e sociais diferenciados” (CAVACO, 1995, p. 158)

Para esta autora, a possibilidade de convivência no espaço escolar de indivíduos dos diversos estratos sociais é enriquecedora, contudo não nega as dificuldades enfrentadas pela escola. Ressalta que é a partir dessas dificuldades que se percebe a emergência de muitas tentativas de mudança, inclusive por parte dos governos. No entanto, a autora afirma que é por trás de discursos que afirmam as possibilidades de inovação, criatividade e autonomia que se escondem as reais condições de trabalho – muitas vezes restrita às rotinas estritamente regulamentadas que impedem a plena vivência nos espaços escolares.

Outro fator de dificuldade à educação é a expectativa da sociedade em relação à escola, tendo em vista que se espera que a escola promova a democratização e a igualdade, contudo, exige-se também o contrário dela – exige “que selecione em função de critérios de excelência cristalizados” (CAVACO, 1995, p.158)

O sistema educativo promove, assim, ao invés da proclamada escola humanista que busca facilitar a auto-realização, apenas a satisfação econômico-social de formação profissional. Com isso, as dificuldades que são sentidas no cotidiano da escola e que geram desconfianças e autolimitações são mantidas ocultas. Os professores, portanto, acabam por se assumir como culpados do processo e assim não se apropriam de um conhecimento mais aprofundado da sua realidade profissional e dos caminhos para a transformação.

Cavaco procura entender como os professores se relacionam com essa realidade descrita, como evolui este profissional ao longo da idade e da profissão na relação com o saber e consigo mesmo. Para tanto, valeu-se da metodologia de história de vida com entrevistas abertas, semiestruturadas em torno de grandes linhas orientadoras como

“experiência de trabalho, estrutura de classe como quadro social e existencial específico e contexto situado e vivido de uma época determinada” (CAVACO, 1995, p. 160).

Através dessa metodologia, ela chega a um universo de pesquisa com dezessete depoentes de diversas idades, sendo o mais jovem com vinte e três anos, lecionando pela primeira vez, e o mais idoso com sessenta e um anos, na profissão há quarenta anos. Os critérios de escolha da amostra dizem respeito ao método optado, que não sendo o longitudinal – com um acompanhamento do pesquisador ao longo da carreira do professor, por exigir muitos anos para a pesquisa – deu-se por meio da associação do método transversal – o qual permite o aprofundamento situacional através de cortes temporais – ao método retrospectivo, ou autobiográfico, “facilitador da produção de sentido nas narrativas” (CAVACO, 1995, p.161).

A autora, portanto, pode perceber através dessa abordagem que

(...) na construção da identidade profissional de professor se entrecruzam a dimensão pessoal, a linha de continuidade que resulta daquilo que ele é, com trajetos partilhados com os outros, nos diversos contextos de que participa; daqui a importância de considerar os espaços e as situações de reflexão partilhada como facilitadores do desenvolvimento pessoal e profissional e a necessidade de aprofundar os seus efeitos formativos potencializadores de uma apropriação cognitiva dos mecanismos profissionais e de mudanças de perspectivas (CAVACO, 1995, p. 161).

Tal interpretação se coaduna com a de Cunha, a qual também apontou como significativamente importantes os espaços partilhados para a análise e reflexão das experiências dos professores. Estas situações são momentos de rica interação entre os profissionais e favorecem o amadurecimento profissional e pessoal. Na ausência desses espaços, os professores acabam tendo de esconder as suas inquietações com as contradições existentes no seu cotidiano, por medo de fragilizarem a sua imagem de sucesso que procuram demonstrar.

Ainda em consonância com Cunha, Cavaco aponta o valor da apropriação dos saberes profissionais por meio da experiência. Assim, aprende-se resolvendo problemas, interagindo com os outros, observando suas ações e refletindo as dificuldades e os êxitos. Cavaco acrescenta ainda que é comum também a afirmação de ser a construção da identidade profissional do professor o resultado de um “processo de socialização centrado na escola, tanto através da apropriação de competências profissionais, como pela interiorização de normas e valores que regulam a atividade e o desempenho do papel de professor”. (p.162)

Dessa forma fica evidente que o aprendizado da profissão e a construção da identidade de profissional se formam ao longo da carreira profissional.

Com seus estudos sobre a carreira profissional e a vida pessoal dos professores, Cavaco estabelece em síntese que as condições iniciais da profissão se caracterizam por insegurança e instabilidade de sobrevivência. Com isso, os jovens professores demonstram sentimentos de ansiedade e desconfiança, os quais multiplicam os receios e já de início dificultam o desenvolvimento vocacional harmonioso. Ela percebe que as lembranças destes tempos estão sempre sendo reatualizadas na memória ao longo do percurso profissional.

Na meia idade – caracterizada pela autora como sendo entre os 35 e 40 anos – é possível distinguir duas linhas gerais presentes ao longo do percurso profissional, as quais se aprofundam e se distanciam. Uma linha na qual ocorre a valorização dos aspectos burocráticos e se tende a aceitar resignadamente as disposições hierárquicas – onde se dá o isolamento na ação pedagógica e o ceticismo ante as mudanças; e outra linha geral, contrária, que encontra sentido na inovação, acolhe a diversidade e procura partilhar as experiências, questiona as situações, contextualiza os acontecimentos, reconhece os olhares dos outros e procura persistir na apropriação de conhecimentos favoráveis ao desenvolvimento profissional.

Para Cavaco parece que o modo mais feliz de prosseguir a carreira docente decorre da capacidade de se estar atento para a aceitação da aventura, dos riscos e desafios, da busca de realização das metas, da capacidade de analisar a própria experiência nos seus erros e acertos e de escutar e reconhecer a razão dos outros (CAVACO, 1995, p. 189).

Neste capítulo destacaram-se autores como Souza, Fonseca, Esteve, Franchi, Cunha e Cavaco. Foi possível perceber que as visões acerca do professor, apesar de conterem aspectos semelhantes nos autores em foco, apresentam algumas peculiaridades, as quais não destituem a semelhança com que definem algumas questões.

O fator principal de impedimentos e dificuldades ao trabalho dos professores, apontado por todos os autores, é a questão salarial. Os baixos salários percebidos pelos docentes são apontados, tanto pelos pesquisadores brasileiros quanto pelos estrangeiros, como limitadores da permanência dos profissionais na docência. A remuneração insuficiente também é causadora da pouca atualização dos professores, pois não dispõem de recursos financeiros para a aquisição de livros e periódicos, além de assumirem elevado número de turmas, o que inviabiliza a interação no ambiente escolar.

Através do estudo desses autores, percebeu-se, também, que atualmente ainda há pouca produção científica sobre a didática do professor de história e a incorporação de recursos audiovisuais. Isso dificulta a inserção do profissional ao mundo visual e sonoro tão utilizado pela sociedade. É justamente esta lacuna que esse trabalho de pesquisa pretende preencher, ainda que modestamente.

As discussões deste capítulo remetem à necessidade de desenvolver um estudo centrado nos professores e suas práticas, de modo a priorizar as suas experiências vivenciadas na profissão e para além dela, quando lhes permitem o desenvolvimento de importantes estratégias de trabalho.

CAPÍTULO 2

“A vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la”.

Gabriel García Márquez¹⁴

2.1 O SIGNIFICADO DE ALGUMAS EXPERIÊNCIAS EM TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES

Este capítulo propõe-se a discutir aspectos da vida dos professores, suas lembranças da infância, da vida familiar e escolar. Partindo do estudo da categoria de *experiência*, chega-se a uma interpretação de como as vivências dos depoentes conduzem-nos à construção de significados às suas práticas docentes.

Para facilitar a leitura das análises dos depoimentos, são retomadas algumas das principais informações sobre os depoentes num quadro localizado no término do item 2.2 deste capítulo. Descrições mais detalhadas desses sujeitos encontram-se na introdução desta dissertação. São descritos no quadro, os depoentes na ordem em que foram coletados os seus depoimentos.

2.2 EXPERIÊNCIA: UM CONCEITO NORTEADOR

Esta categoria foi importante na análise dos dados empíricos, pois permitiu a partir dos autores Edward Palmer Thompson (1981), Jorge Larrosa Bondía (2002) e Joan Scott (1999) a

¹⁴ MÁRQUEZ, Gabriel García. **Viver para contar**. Rio de Janeiro: Record, 2003. Citado em: Folha de São Paulo, São Paulo, 02 set. 2003, Folha Ilustrada, p. E3.

interpretação dos depoimentos enquanto expressões de vivências e construções pessoais a influenciarem na prática docente dos depoentes.

Thompson situa-se no que denomina *tradição marxista*, em oposição a um certo marxismo de cunho estruturalista, que acaba, este último, por valorizar a estrutura em detrimento da anti-estrutura¹⁵. Nesse marxismo, não há espaço à crítica de Marx; tudo o que este autor escreveu é tomado como verdadeiro, indubitável, sobretudo os seus últimos escritos. Neste pensamento a teoria orienta a práxis e tem um caráter prescritivo. A isto Thompson opõe-se, por crer que, numa tradição marxista, é possível compartilhar do projeto de Marx sem transformar sua obra em teoria mecânica a pensar o real apenas a partir de modelos.

É possível visualizar que Thompson percebe em Marx – para além do marxismo estruturalista – as contradições do processo histórico e que não foram apropriadas pelos seus seguidores; “porque a ‘anti’-estrutura de Marx, não dispunha de termos” (THOMPSON, 1981, p.181), em oposição aos termos bem delimitados, da estrutura; a saber: “valor de troca”, “valor de uso”, “mais-valia”.

Thompson percebe que é possível auferir do pensamento de Marx os elementos para se pensar a sociedade por meio de outros termos – para além dos consagrados “mais-valia”, “valor monetário”, “valor de uso”, “valor de troca” – mas essa percepção torna-se ofuscada quando se parte de um pensamento como o expresso por Althusser. Nas palavras de Thompson:

Na sua presente encarnação como ‘prática teórica’, a noção da Teoria é como uma praga que se tivesse instalado na mente. Os sentidos empíricos são obstruídos, os órgãos morais e estéticos são reprimidos, a curiosidade é sedada, todas as evidências ‘manifestadas’ de vida ou de arte são desacreditadas como ‘ideologia’, o ego teórico cresce (pois tudo o mais é mistificado pelas ‘aparências’), e os devotos se reúnem fervorosamente em torno do Modo de Produção (THOMPSON, 1981, p. 183).

Parece claro que, para Thompson, o pensamento althusseriano, de tanto combater a mistificação que os homens fazem a si mesmos – “os homens se aprisionam em estruturas de

¹⁵ Thompson sugere ser a “anti-estrutura” composta pelas relações de “parentesco, costumes, regras visíveis e invisíveis da regulação social, hegemonia e deferência, formas simbólicas de dominação e de resistência, fé religiosa e impulsos milenaristas, maneiras, leis, instituições e ideologias – tudo o que, em sua totalidade, compreende a ‘genética’ de todo o processo histórico, sistemas que se reúnem todos, num certo ponto, na experiência humana comum”. (1981, p. 189)

sua própria criação porque se mistificam a si mesmos” (THOMPSON, 1981, p. 183) – sob as crenças religiosas e/ou capitalistas, acaba se tornando também uma crença religiosa no ‘Modo de Produção’ e com isso agrava-se o que este autor chama de “ego teórico”, que desconsidera o elemento fundamental de compreensão da realidade: ela mesma. Ou seja, a teoria acaba excluindo a empiria, desconsiderando as sutilezas dos processos históricos as quais só são percebidas quando o pesquisador é suficientemente humilde para considerar “todas as evidências ‘manifestadas’ de vida ou de arte”. Longe de ser um empirista, o que Thompson está propondo é uma relação dialética entre teoria e empiria, onde cada uma tem a sua importância na análise da realidade.

Se tudo o que foi dito até agora já estava presente em Marx, então o que faltou ao marxismo? Thompson sugere o “termo ausente: experiência”, nas suas palavras:

O que descobrimos (...) está num termo que falta: ‘experiência humana’. É esse exatamente, o termo que Althusser e seus seguidores desejam expulsar, sob injúrias, do clube do pensamento, com o nome de ‘empirismo’. Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo – não como sujeitos autônomos, ‘indivíduos livres’, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida ‘tratam’ essa experiência em sua consciência e sua cultura. (THOMPSON, 1981, p. 182, grifos do autor)

Importa considerar que, a partir desse olhar, anula-se a idéia teleológica na qual a humanidade caminha irreversivelmente para um fim já prescrito. Pelo contrário, em Thompson a história é um processo, uma construção dos sujeitos, e a sociedade se faz de sujeitos com suas vivências.

Os pesquisadores, portanto, podem, por meio da observação dessas vivências – enquanto construções históricas dos sujeitos – desenvolver os conceitos que permitam a compreensão dessa realidade a partir da percepção do que os sujeitos produzem. Logo, essa produção está intimamente ligada aos seus valores, inclusive morais. A esse respeito é indispensável o depoimento de Thompson:

(...) as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como idéias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (...) como instinto proletário etc. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas.

Essa metade da cultura (...) pode ser descrita como consciência afetiva e moral.

Isso significa, exatamente, não propor que a ‘moral’ seja alguma ‘região autônoma’ da escolha e vontade humanas, que surge independentemente do processo histórico (...). Pelo contrário, significa dizer que toda contradição é um conflito de valor, tanto quanto um conflito de interesse; que em cada ‘necessidade’ há um afeto, ou ‘vontade’, a caminho de se transformar num ‘dever’ (e vice-versa); que toda luta de classes é ao mesmo tempo uma luta acerca de valores; e que o projeto do Socialismo não está garantido POR NADA – certamente não pela ‘Ciência’ ou pelo marxismo-leninismo – e pode encontrar suas próprias garantia (sic!) somente pela razão e por meio de uma ampla escolha de valores (THOMPSON, 1981, p. 189, grifos do autor).

Quando se desconsideram das análises essas *escolhas de valores*, anula-se a possibilidade dos sujeitos de pensarem a si mesmos e a sua própria história. Portanto, para Thompson, as escolhas de valor empreendidas pelos sujeitos são imprescindíveis para os pesquisadores. Estes devem apreender as sutilezas presentes nas atitudes dos sujeitos para, só assim, comporem a realidade a qual se quer entender.

Scott (1999) propõe alguns cuidados ao se trabalhar com a categoria em questão: deve-se ter claro que *experiência* é diferente de evidência. Segundo a autora, esse é um problema relacionado a:

(...) uma compreensão histórica convencional das evidências, como uma ampliação do quadro, uma correção da visão incompleta ou infiel, e tem buscado legitimidade na autoridade da experiência, a experiência direta dos outros (...). Quando a evidência é a evidência da ‘experiência’, ganha mais força a noção de referencialidade – o que poderia ser mais verdadeiro, afinal, do que o relato do próprio sujeito sobre o que ele ou ela vivenciou? É precisamente esse tipo de apelo à experiência como evidência incontestável e como um ponto originário de explicação – como um fundamento sobre o qual a análise se baseia – que enfraquece a investida crítica das histórias da diferença. (SCOTT, 1999, p. 24)

Uma interpretação das evidências, as quais emergem dos depoimentos dos sujeitos, precisa ser buscada para a superação desse estágio de “evidência”. Este estágio tem sido tomado como a própria experiência do sujeito, sem uma análise de outros elementos – os quais possam influenciar no relato sobre o vivido. Ao tomar-se o relato como verdadeiro e incontestável, não se avança na produção de conhecimento. Uma possibilidade significativa de avanços relaciona-se à investigação de como foi produzido na vida do sujeito o que está sendo relatado.

Bondía (2002), analisando a experiência na educação no século XXI, aponta as dificuldades em se pensar este conceito numa sociedade enfatizadora da informação. Segundo o autor,

(...) a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor (sic!) informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (...) o que consegue é que nada lhe aconteça. (BONDIA, 2002, p. 21)

O autor preocupa-se com a significação do termo experiência em diferentes idiomas e constrói, a partir dessa relação entre o que significa este termo nos idiomas espanhol, português, inglês, italiano, alemão e francês, uma interpretação em que enfatiza que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002,p.21). Sua preocupação é com o esvaziamento da experiência numa sociedade dita da informação, pois nessa sociedade tudo é passageiro, tudo passa velozmente e não há tempo para o sujeito refletir, para ser tocado.

Bondía também aponta outro problema a dificultar, na sociedade da informação, a possibilidade de experiência: o excesso de opinião. Isso se deve ao impositivo de o sujeito moderno ter uma opinião sobre toda a informação da qual dispõe. Tal opinião é “supostamente pessoal, supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa” (BONDÍA, 2002, p. 22).

No entanto, o autor percebe que essa necessidade obstinada de opinião só faz agravar a falta de experiência, pois potencializa os efeitos de superficialidade da informação. Com o imperativo informação/opinião despense-se muito tempo e tudo se passa demasiadamente depressa, os estímulos são fugazes e instantâneos: “o acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada” (BONDÍA, 2002, p. 23).

Assim, a velocidade – característica do mundo moderno – aliada à obsessão pelo novo, dificulta cada vez mais a conexão entre os acontecimentos, o que provoca a perda da memória. Isto se explica porque todos os acontecimentos se sucedendo instantaneamente e não extrapolam o nível de estímulos – não se converterem em experiência, não deixam qualquer vestígio.

Bondía, portanto, percebe a necessidade de os sujeitos estabelecerem relações diferentes com o mundo que os cerca:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (BONDÍA, 2002, p.24).

Pensar desse modo remete a analisar o “sujeito da experiência”, o qual precisa ser diferente do sujeito da informação, precisa ser uma “superfície sensível” onde os acontecimentos possam inscrever marcas, deixar vestígios. Tais vestígios, para que existam nos sujeitos, pressupõem a capacidade de reflexão e uma postura aberta aos acontecimentos: “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”. (2002, p. 24)

Para Bondía, o sujeito da experiência é aquele que está aberto à sua própria transformação, com toda a exposição, insegurança, fragilidade e perigo que isso possa conter. O sujeito da experiência contém, ainda, uma força produtiva a qual se expressa em forma de saber e de práxis, sendo para o autor, o “saber da experiência”. Para se compreender este saber é preciso um olhar para o passado:

(...) é necessário remontar aos tempos anteriores à ciência moderna (com sua específica definição do conhecimento objetivo) e à sociedade capitalista (na qual se constituiu a definição moderna de vida como vida burguesa). Durante séculos, o saber humano havia sido entendido como um *páthei máthos*, como uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece. Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. (BONDÍA, 2002, p. 27)

Relaciona-se, o saber da experiência, àquilo que constitui o sujeito, como este vai significando o experimentado. É um saber singularizado, finito, o qual diz respeito a um sujeito ou um grupo particular: “se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência”. (2002, p. 27) Cada sujeito significa de um modo a sua experiência, portanto. o

saber decorrente daí não pode ser separado deste sujeito. Assim o saber da experiência relaciona-se inseparavelmente com o sujeito da experiência, ou nas palavras do autor:

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (BONDÍA, 2002, p. 27)

O saber da experiência, embora inerente a cada sujeito e, portanto, singular, não inviabiliza a produção de conhecimentos para a educação – como é o caso dessa pesquisa. Conforme será possível perceber a partir dos depoimentos analisados a seguir, o saber construído pelos sujeitos fará parte da sua prática docente, influenciará nos seus posicionamentos didáticos e nos rumos escolhidos para as suas carreiras.

DESCRIÇÃO RESUMIDA DOS DEPOENTES

	MARCOS	MARIA GORETE	MARIA CRISTINA	RODOLFO	ROSÂNGELA
Idade	26 anos	34 anos	52 anos	52 anos	49 anos
Local de nascimento	Blumenau, SC	Panambi, RS	São Paulo, SP	São Paulo, SP	Florianópolis, SC
Formação	Bacharelado e Licenciatura em História (UDESC).	Bacharelado e Licenciatura em História (UDESC).	Licenciatura em História (PUC – SP), Graduação em Biblioteconomia (Fund. Esc. Soc. Pol. de SP) e Mestrado em Educação (PPGE/UFSC).	Licenciatura em História (PUC – SP).	Licenciatura em História (UFSC) e Mestrado em Educação (PPGE/UFSC).
Profissões/ocupações anteriores	Padeiro, Sorveteiro, Office-boy, faxineiro, radialista, caixa de mercado, fuzileiro e técnico em arqueologia.	Comerciária, estagiária de banco, secretária e caixa.	Consultora bancária, vendedora, cozinheira autônoma, e bibliotecária.	—	—
Profissão atual	Professor ACT de História no Ensino Médio em escola pública estadual, diretor e professor de História do Ensino Fundamental em escola particular.	Professora ACT de História no Ensino Fundamental em escola pública estadual.	Professora do SENAC/SC.	Professor concursado de História no Ensino Médio em escola pública federal.	Professora concursada de História no Ensino Fundamental e Médio em escola pública federal.

DESCRIÇÃO RESUMIDA DOS DEPOENTES (CONTINUAÇÃO)

	MARCOS	MARIA GORETE	MARIA CRISTINA	RODOLFO	ROSÂNGELA
Família atual	Solteiro; sem filhos.	Casada com engenheiro sanitarista, com mestrado; uma filha de dois anos.	Casada com divulgador/contato publicitário; dois filhos de 17 e 22 anos.	Casado com professora de natação; um filho de 23 anos.	Solteira; sem filhos.
Pai – profissão e escolaridade	Já foi operário e atualmente é comerciante; primário.	Pintor/soldador; primário; falecido.	Advogado; superior.	Comerciante; primário.	Servidor Público Municipal; sem escolarização.
Mãe – profissão e escolaridade	Do lar; primário.	Do lar; primário.	Funcionária pública; Ensino Fundamental.	Do lar; primário.	Servidora Pública Estadual; primário incompleto.
Irmãos: posição ocupada	1º de 2.	10ª de 11.	1ª de 4.	4º de 4.	8ª de 12.

Nota: Este quadro segue, com algumas alterações, o modelo que consta em Rego (2003, p. 358).

2.3 LEMBRANÇAS DA INFÂNCIA E DA VIDA FAMILIAR

Conhecer a infância e as vivências em família dos depoentes, constituem-se em momentos importantes para a compreensão das suas práticas. Já que estes fatores inscrevem significados a justificarem muitas escolhas didáticas dos professores, as quais existem anteriormente à sua formação superior e influenciam também na escolha da profissão.

Pode-se observar no dizer dos depoentes que, em geral, todos vivenciaram as suas infâncias em um tempo onde o brincar consistia no estabelecimento de relações diretas entre as crianças e entre estas e a natureza. Exemplares de tal afirmação são os trechos seguintes:

A minha infância, eu fui presenteado por Deus pela minha infância, porque ela foi muito bem aproveitada. (...) com os meus amigos, a gente fazia muitos acampamentos, brincava na rua, soltava ppa, andava de bicicleta, criava animais, escondia sapos dentro do armário, coisas assim. Fiz muito isso. (Marcos).

Eu nasci na cidade de São Paulo, mas eu fui criada no interior. Às sextas-feiras ou quintas-feiras, quando tinha algum feriado, eu ia para o interior. (...) fui criada no meio de árvores, de bichos, de galinhas, de porcos, de cavalos, aprendi a ver como se fazia arroz – o meu tio tinha usina de beneficiamento de arroz – a mexer com cavalos – os parentes da minha mãe tinham sempre um sitiozinho, uma chacarazinha. Cheiro de fogão a lenha, que é uma delícia, é uma maravilha, cheiro de chuva, cheiro de mato. Corria de boi – os bois vinham e a gente saía correndo – brincava de amarelinha. Eu não tinha muito brinquedo material, a gente fazia muito os brinquedos da gente – no interior tinha muito esse hábito – tanto as bonecas, que eram feitas pelas tias – tinha boneca que tinha carinha feita de tricô, de crochê, o corpinho enchido com um algodãozinho, era um tipo de algodãozinho que se colocava dentro das bonecas, aí se costurava as bonecas, as roupinhas das bonecas também, uma parte eram as tias que faziam, as avós. Os presentes de natal também eram assim. Eu fui criada numa família que sempre trabalhou muito com as mãos, eu aprendi crochê, eu aprendi tricô, eu aprendi tudo isso. Então a minha infância foi tudo de bom, tudo o que existe de bom. Toda vez que eu lembro da minha infância eu só lembro de coisa boa, trepando em árvores, catando jabuticaba, goiaba cheia de bicho, eu não estava nem aí, comia goiaba com bicho, sem bicho, laranja, romã, pé no chão (...). (Maria Cristina).

Eu sempre brincava muito, no interior, a brincadeira principal era fora de casa, ao contrário de hoje em dia que é na frente da televisão, vídeo game. Nós brincávamos no mato, nós fazíamos casinhas no mato, andávamos de cipó. Na nossa rua havia um monte de crianças, todas mais ou menos da mesma faixa etária eram meninos e meninas e fazíamos casinhas, brincávamos de médico, fazíamos açudes – íamos para os rios e botávamos pedras para formar açudes – nadávamos. As brincadeiras eram bem ao ar livre. Escorregar – perto de casa havia um potreiro, não sei se tu sabes o que

é isso – e nós rasgávamos caixas de papelão para escorregar na grama e era uma delícia fazer isso. Eram assim as nossas brincadeiras, de bicicleta, era uma turma grande e era um lugar que dava, não tinha esse problema de violência, podia brincar na rua o dia inteiro, a mãe sabia aonde estávamos e não se preocupava. (...) mais tarde, aí pelos dez anos de idade, eu gostava – a minha mãe era costureira – eu adorava fazer roupinhas para as minhas bonecas, só que eu não sabia fazer direito, eu não media direito e eu recortava e quando ia costurar nunca entrava, sempre ficava pequena, apertada, mas eu adorava fazer roupinhas para as minhas bonecas. As vezes brincava de professora, também. Eu acho que toda criança um dia pensou em ser professora. Brincava de teatro, nós fazíamos aqueles fantochesinhos improvisados, mas nós brincávamos de teatro. As brincadeiras, quando não eram na natureza, com coisas da natureza, no rio, cipó, eram adultas: ou de dar aula, ou a gente brincava de casa. (Maria Gorete)

(...) eu nasci em São Paulo, na cidade de São Paulo na década de 50, e, veja, era legal. Porque eu morei num bairro, ruas de terra batida, tinha campinho de futebol, árvore no quintal. Então eu tive uma infância bem solta, não era sócio de clube, não tinha esse tipo de coisa, a gente ia para a escola. A partir do momento que comecei a freqüentar a escola, e no outro período ficava lá no bairro, brincava com a vizinhança e era bem tranquilo, não tinha risco de violência ou de ser atropelado ou essas coisas de cidade grande que hoje em dia estão complicando muito a vida das crianças e dos adolescentes, eu por ser velho, na minha época não tive. Então, foi tranquilo, foi uma infância assim, bodoque/estilingue, peão, brincando de pegador e taco, bom, normal. (Rodolfo)

Bom, eu me criei no Estreito. Florianópolis era ainda uma cidade muito pequena, interiorana, poucas ruas ainda pavimentadas e naquele tempo o Estreito era um bairro dos mais cobiçados, valorizados de Florianópolis. Eu estudei na Escola Irineu Bornhausen, no primário, e a minha família sempre esteve muito próxima da questão do ensino. Eu tinha duas irmãs professoras e a minha mãe trabalhava em escola também, como zeladora/servente e então eu tinha experiência com ensino, de ter material em casa, de ter livro em casa, de gostar de mexer em livro, de ter curiosidade, por exemplo, em relação ao que estava sendo escrito ali; então isso até se constituía também num lazer, quer dizer, além desses lazeres comuns aí. Quer dizer, não desses lazeres de hoje aí que as crianças têm como, por exemplo, esses eletrônicos aí, nada disso. Eram brincadeiras, família grande com bastantes irmãos, então brincadeiras mesmo dessas mais antigas, de brincar na frente da casa e tal. (Rosângela)

Os depoentes, ainda que indiretamente, exprimem terem vivenciado em suas infâncias relações interativas com outras crianças – irmãos, vizinhos, primos – e esta interação é apontada como positiva, prazerosa e desejada, porque consistia na possibilidade da realização de brincadeiras.

A rua é o espaço apontado pelos depoentes para a realização das brincadeiras. Eles sempre relacionam este espaço com o presente, para significá-lo como diferente de hoje. Em suas lembranças a rua era um local livre de perigos, de violência, onde se poderia estar

despreocupadamente, ao contrário de hoje. Para Marcos, por exemplo, a rua era o espaço para andar de bicicleta e soltar pipas com os amigos.

Essa preocupação em comparar – o tempo presente com o passado – aparece também em outros depoimentos. Vê-se que Rodolfo recorda-se do campinho de futebol e das ruas de terra batida da cidade de São Paulo dos anos 50 do século XX, onde, com as crianças vizinhas, brincava de pegador, de jogo de tacos, de estilingue. Já Rosângela afirma que as suas brincadeiras não eram como as das crianças de hoje: com brinquedos/aparelhos eletrônicos. Ela – que possui um bom número de irmãos – enfatiza que as brincadeiras eram na frente de casa “dessas mais antigas”. Esta depoente vivenciou a sua infância no bairro Estreito, em Florianópolis, num momento em que a exploração imobiliária ainda não havia ocupado todos os espaços, nem as ruas eram pavimentadas. Num espaço assim, menos violento, a infância ainda tinha lugar na cidade.

Parece, portanto, que a rua tem o mesmo significado lúdico, de prazer e criação, independentemente de estar em cidade de grande porte ou não. No entanto, o brincar e viver a infância assume uma coloração diferente quando se trata de meio urbano em contraposição ao meio rural. Como se pode perceber nos depoimentos de Maria Gorete e Maria Cristina que, com as particularidades inerentes a cada uma, vivenciaram as suas infâncias em locais menos urbanizados que os outros depoentes.

Maria Cristina, embora tenha vivido na cidade de São Paulo, guarda as lembranças dos finais de semana e feriados passados nas visitas aos parentes do interior, entre primos, irmãos, animais e plantas. Para esta depoente, as coisas da natureza têm um significado especial. Ela cresceu vivenciando bem de perto os processos de produção, como o do beneficiamento de arroz, ao qual seu tio se dedicava e da produção dos seus brinquedos: “a gente fazia os brinquedos da gente”. Tais brinquedos – principalmente as bonecas – eram feitos pelas tias e avós que lhe ensinaram as artes das agulhas: crochê, tricô, costuras. A depoente tem vivas as lembranças dos cheiros, imagens desse tempo, que define como cheiro de chuva, cheiro de mato e cheiro de fogão a lenha, odores impossíveis às crianças das cidades.

Lembranças saudosas e positivadas da infância também aparecem no depoimento de Maria Gorete, período vivenciado em uma pequena cidade do interior do Rio Grande do Sul (Panambi). Esta depoente ressalta, também, a diferenciação entre a infância de hoje e de antanho. Diz que a infância hoje é em frente à televisão e ao videogame, enquanto a sua fora vivenciada em brincadeiras fora de casa, com os vizinhos e irmãos, os quais podiam dispor de variados espaços, tais como: campos, matos e rios. Nos campos, brincavam de escorregar na

grama com pedaços de caixas de papelão e, para ela, “era uma delícia fazer isso”. Estão presentes em sua memória as casinhas construídas no mato e as brincadeiras de se pendurar nos cipós e também dos açudes/represas que construíam com pedras nos rios onde também nadavam.

A depoente, Maria Gorete, enfatiza ainda que andar de bicicleta também era uma brincadeira e, mesmo com tantas aventuras experimentadas pelas crianças, ela afirma que as mães não se preocupavam – diferentemente de hoje –, pois não havia violência e elas sabiam onde os filhos estavam. No entanto, à medida que os anos vão passando essas brincadeiras vão se aproximando mais do espaço da casa e ela descreve como, em torno dos dez anos de idade, vai aprendendo com a mãe, que era costureira, a fazer roupinhas para as suas bonecas e também, juntamente com as outras crianças elaboram fantoches para brincarem de teatro. Outra brincadeira descrita é a de professora, profissão a qual já lhe era significativa.

Em três depoimentos aparece, já na infância, uma relação muito próxima com a leitura, apontada como uma brincadeira ou um lazer. A depoente Rosângela diz: “(...) eu tinha experiência com ensino, de ter material em casa, de ter livro em casa, de gostar de mexer em livro, de ter curiosidade, por exemplo, em relação ao que estava sendo escrito ali, então isso até se constituía também num lazer, quer dizer, além desses lazeres comuns aí”.

Rosângela atribui essa convivência com os livros ao fato de possuir sete irmãos mais velhos e estes, enquanto ela ainda era bem pequena, já haviam avançado na escola. Contribui também o fato de duas irmãs da depoente serem professoras. Estas lhe exerceram influências nesta descoberta do mundo da leitura enquanto um mundo de lazer. Nas suas palavras: “os livros infantis a minha irmã comprava para mim, ela já era professora, e antes de eu saber ler ela lia para mim”.

Sobre o contexto da leitura na infância de Rodolfo, verificar-se-á mais adiante.

Para Marcos, a leitura teve um outro significado. De acordo com as suas lembranças de brincadeiras, descritas anteriormente, ele se revela como um menino que gostava de fazer travessuras, tais como esconder sapos dentro de armários. No entanto, ele afirma:

(...) meus pais eram muito religiosos, muitas vezes não me deixavam fazer tudo o que os outros faziam, brincar, correr, pular, mas eu tinha o meu mundo (...) eu não trago nenhum trauma de infância. A coisa que eu mais gostava de fazer, que eu chamo de brincar, mas que depois deixou de ser brincadeira, é ler. Eu gostava de ler, eu ia ao banheiro e levava um livrinho de história e ficava lendo, lendo, lendo. Depois de meia hora eu descobria que eu já podia sair. E eu fico muito feliz porque isso foi aos poucos me

dando um prazer muito grande pelos livros e chegou um ponto em que eu sentia mais prazer em ficar em casa lendo que ...

Marcos não conclui a última frase, mas percebe-se a oposição entre os mundos, da rua, de correr e pular juntamente com as outras crianças, por vezes proibido pelos pais, e o mundo da casa, da leitura, que foi a saída encontrada para superar a repressão, de não poder “fazer tudo o que os outros faziam”.

Para o depoente, essa brincadeira, a leitura, era feita principalmente no espaço da intimidade da casa: o seu quarto e o banheiro, como descreveu. De acordo com suas afirmações, ele criou um mundo paralelo ao das outras crianças. Mundo este em que suas atitudes correspondessem ao desejado pelos seus pais, e a sua imaginação não se chocasse com a sua religião. Para que se tenha uma idéia do significado atribuído pelo depoente à religião e à leitura em sua infância, pode-se apontar a seguinte conclusão:

Agora, o livro que mais me marcou na minha infância foi a Bíblia Sagrada, porque a minha família, como tu já conheces, Iandra, é uma família bastante religiosa, nós somos evangélicos e o livro base na família evangélica em (...) está na cabeceira, e eu fico feliz hoje porque eu nunca fui muito ‘caraminhado’ com a Bíblia. Eu lia por prazer, para entender e, enfim, com consciência crítica daquilo que eu estava lendo. Então a leitura assumiu na minha vida um papel muito importante. Eu não imagino a minha infância sem a leitura. (Marcos).

Pesquisas anteriores – como a desenvolvida por Rego (2003), que estuda como, sujeitos, que passaram muitos anos na escola, vêm o impacto da escolarização em sua constituição psicológica – têm demonstrado que os sujeitos são afetados por inúmeras influências recebidas e interações realizadas nas mais variadas instâncias das suas vidas, quer sejam no seu círculo de amizade, nos meios de comunicação, na escola e também na família.

Acerca da família, a pesquisa de Cunha (1989) – citada no primeiro capítulo – também aponta a sua importância na valorização do estudo dos depoentes que optaram pela profissão de professores. Assim sendo, importa deter-se nas relações familiares estabelecidas pelos depoentes enquanto possibilidades de interpretação da sua constituição como sujeitos.

As relações familiares de Marcos imprimiram marcas importantes nas lembranças da infância. O depoente afirma ter “tido em casa uma formação muito tradicional”, definida por ele como resultante da religião da família, que é evangélica. Apesar da rigidez de sua educação familiar, não demonstra no depoimento sentimentos de tristeza, pois afirma que a

sua infância “foi muito bem aproveitada”. Embora Marcos não verbalize de maneira direta, é possível identificar a superação das proibições e dos limites impostos pelos pais, através da leitura e do universo imaginário que esta lhe proporcionava. Um familiar importante para o depoente, o qual estimulava justamente o seu imaginário infantil, foi o seu avô. Ao descrever como se interessou pela História, Marcos aponta o avô como uma pessoa muito importante:

Mas eu sou um grande amante de histórias diversas, e a primeira pessoa que me fez fascinar pela História foi o meu avô, Alfredo, porque ele era analfabeto e tal, mas ele contava história de tudo. Hoje ele está com quase 90 anos e ele viveu o final da 1ª Guerra Mundial, viveu a construção da Ponte Hercílio Luz, viveu o Estado Novo, até hoje ele é apaixonado por Getúlio Vargas, viveu a 2ª Guerra Mundial, ele até inclusive mentiu, ele quebrou o pé de propósito, para poder não embarcar no barco dos pracinhas. E aí, durante a guerra ele ficou no batalhão, prestou serviço ali. Ele lembra quando Getúlio Vargas se suicidou, ou mataram ele, como ele diz. Ele lembra do Regime Militar. Meu avô é muito religioso, então ele lembra toda a história da Igreja dele. E ele conta aquilo assim, landra, com uma veracidade e uma mágica tão grande porque ele te joga no meio da história. Ou seja, desde pequeno, desde quando eu não tenho lembranças, eu me recordo do meu avô me contando histórias, histórias reais que têm conexão.

Para o depoente, as histórias contadas pelo avô eram mágicas porque não limitavam a sua imaginação. Ao ouvir o avô, Marcos podia fazer parte daquela história, sentir-se jogado no meio dela. Mesmo sendo ela uma história “real”, ele podia criar imagens daquele tempo por ele não vivido.

Outro exemplar dessa relação com as histórias do avô é a de Maria Gorete. Ela ressalta que a avó a influenciou também no gosto pela História, como se pode perceber na afirmação feita acerca de como passou a interessar-se por esta área do conhecimento: “(...) também por causa da minha avó que vivia contando histórias para nós, eu adorava o jeito que ela contava histórias para a gente. Ela contava assim: ‘e aí vinha uma moto’ e ela imitava o barulho da moto e eu adorava isso e acho que foi por isso que eu passei a gostar de História”.

Marcos expressou-se também com carinho acerca da sua relação com os pais. Talvez numa tentativa de compreender as atitudes desses pais, descreve-os como sujeitos que precisaram lutar para vencer as dificuldades da pouca escolarização:

Minha mãe hoje ela é de casa, mas ela foi já operária e já foi comerciante, trabalhava de balconista. O meu pai, operário e há dez anos ele é comerciante, também foi balconista. São pessoas humildes, tiveram só até a 4ª série, tanto o pai, como a mãe, eles não escrevem corretamente, têm aqueles erros de português, mas eu olho aqueles erros de português com um

amor tão grande, porque eu vejo que – e isso eu acho importante colocar – o pai e a mãe eles sempre incentivaram muito a minha irmã e eu na questão do estudo. O pai fazia sobre-horas na fábrica que ele trabalhava em Blumenau, e eu lembro que uma vez ele fez sobre-hora o mês inteiro e eu achei que ele iria comprar uma bicicleta, e ele me aparece com uma escrivaninha. Eu quase o xinguei em alemão. Botou aquele trambolho no meu quarto, e o dinheiro faltou para comprar uma luminária. Ele pegou um rabicho e montou uma luminária improvisada e aquela luminária ficou improvisada por dois anos, mas ele fez sobre-hora o mês inteiro. Acordava cinco da manhã e trabalhava até seis da tarde, para me dar isso aí, quer dizer ele começava a trabalhar as cinco, então ele acordava as três e meia da manhã. (Marcos).

O depoente descreve o esforço do pai para comprar-lhe uma escrivaninha, quando ele, uma criança, esperava uma bicicleta. A partir desse dado é possível reafirmar o aparecimento leitura na infância enquanto uma atitude mais esperada pelos pais, que as brincadeiras na rua. Outro dado possivelmente relacionado à valorização dos estudos pela família pode relacionar-se ao desejo de um comportamento “mais produtivo” que as brincadeiras, pois o depoente viveu a sua infância na cidade de Blumenau – norte do Estado de Santa Catarina – e esta região recebeu, a partir da segunda metade do século XIX, um significativo fluxo de imigração alemã, etnia a qual o depoente faz menção ao externalizar a sua indignação de criança com o presente indesejado: “(...) eu achei que ele iria comprar uma bicicleta, e ele me aparece com uma escrivaninha. Eu quase o xinguei em alemão”.

Estudiosos do Estado têm-se debruçado sobre a constituição histórica das diferentes regiões catarinenses, demonstrando uma significativa intervenção do governo estadual, não apenas via políticas públicas, mas também por meio da propaganda, na qual é enfocada a construção/invenção de identidades regionais.

João Batista Bitencourt (2000) ressalta a importância econômica da região do alto-vale a partir da Primeira República, do norte catarinense emergem os políticos (Lauro Muller e Hercílio Luz) de maior destaque no cenário catarinense do período. Segundo o autor, embora sendo natural de Florianópolis, Hercílio Luz ascende politicamente via Blumenau, cidade a qual tem um processo de desenvolvimento industrial iniciado já a partir da década de 1880 e, juntamente com outros municípios da região, representará na Primeira República o maior centro dessa atividade do Estado. Nas palavras de Bitencourt:

Os municípios dessa área, notadamente Joinville e Blumenau, concentravam grande quantidade das indústrias do Estado, bem como era essa região que apresentava o maior índice de crescimento desse tipo de estabelecimentos. A título de ilustração, basta lembrar que em 1907 das doze principais empresas

existentes em Santa Catarina, seis estavam localizadas em Joinville, quatro em Blumenau, uma em Brusque e uma em Florianópolis. (2000, p. 33)

Contando com números tão expressivos para a sociedade da época, o autor estabelece uma relação entre o significativo desenvolvimento econômico da região e as investidas tuteladoras do governo estadual sobre a população catarinense:

Naquele momento, envolvido por ideais modernizadores do qual emerge uma nova elite política juntamente com o novo regime, os governantes e os intelectuais a seus serviços, embriagados com a ordem burguesa moderna, vão enxergar nas cidades do litoral do Estado uma dificuldade em ingressar nessa nova sociedade, próspera e produtiva e passam a divulgar um discurso no qual o homem do litoral é visto como indolente. Ora, se governar naquela época era gerir a vida das pessoas criando uma população de catarinenses adequada aos princípios produtivos e higiênicos da modernidade, os governos vão tomar como modelo ideal do ser catarinense aquele que melhor se enquadrava dentro daquele projeto. Assim, o colono teuto-brasileiro, por uma série de fatores, entre eles o bom desempenho econômico que apresentava, figurava como a tipologia do que deveria ser o catarinense. Sua imagem de trabalhador ordeiro, de perseverança e laboriosidade, servia como uma luva às intenções governamentais de construção de um tipo ideal da população que, respondendo aos requisitos de homem moderno, deveria suprimir a problemática fragmentação do Estado. (2000, p. 33-4)

A partir do reordenamento político ocorrido em Santa Catarina com a Primeira República e a ascensão dos representantes do norte catarinense ao poder, ocorrerá uma preocupação em estabelecer os moldes de um catarinense ideal, no qual toda a sociedade deveria se espelhar. A população litorânea foi imediatamente excluída da possibilidade de servir como modelo a um Estado que se queria moderno, congruente ao capitalismo e o modelo ideal foi desenvolvido a partir do descendente de alemães do Vale do Itajaí e norte do Estado, sobre o qual se lançaram os intelectuais a construir uma identidade calcada numa suposta laboriosidade exemplo para toda a população, visando a superação das diferenças e do histórico isolamento das regiões de Santa Catarina.

Mesmo este projeto de homogeneização, das elites para com o Estado de Santa Catarina e sua população, não tendo logrado êxito e estando hoje abandonado, pode-se perceber, ainda nas regiões as quais esse modelo constitui-se como conveniente, que ele está presente e é transmitido, como pode ser o caso da família de Marcos. Uma atitude mais “produtiva” era mais bem aceita que a de brincar o dia inteiro.

É importante apontar, ainda que sem muitos elementos para discutir, a ausência de comentários do depoente sobre a irmã. Marcos apenas cita a irmã ao referir-se ao empenho

dos pais em incentivar nos filhos a necessidade do estudo, no entanto ao ser estimulado a falar dela, com a pergunta: “A tua irmã é mais velha ou mais nova que você?”, limita-se a responder: “A minha irmã tem dois anos a menos que eu”. Ao se tentar insistir neste assunto, com a questão: “São só vocês dois?”, responde e passa a falar do pássaro de estimação: “Só. Tem o Mozart também, o Mozart é o nosso passarinho, ele tem 11 anos é o mais novinho, só que lá em casa ele é o mais chato. Ele não pára de falar o dia inteiro, mas tudo bem”. O depoente afirma que o pássaro “é o mais chato”, e o seu silêncio sobre a irmã talvez revele algo atribuído ao pássaro, contudo, isso não é explicitado nem apontado como significativo.

Maria Cristina, por sua vez, descreve como muito prazerosos os momentos em família, quando ia para o interior na casa dos parentes e havia toda a reunião familiar. Na infância conviveu mais com uma irmã que é um ano mais nova, pois os outros dois irmãos nasceram quando a depoente estava com nove anos e com quatorze anos. Embora não tendo muitos irmãos, a depoente afirma ter convivido com muitas crianças da família, pois esta é descrita como bastante numerosa:

(...) minha avó teve onze filhos – a mãe do meu pai – a minha mãe só teve uma irmã, mas em compensação as primas dela, todas, a família tem mais de cinco filhos (...). A família do meu pai também tem um monte de primos, tanto do lado por parte de mãe, quanto por parte de pai, família numerosa e sempre muito unida, sempre junta, sempre coisa de família mesmo, sempre reunião de família, festa de família, sempre muito família. Então é uma lembrança maravilhosa. (Maria Cristina)

A depoente quando fala da família não enfoca o núcleo da família burguesa, composto apenas pelos pais e os filhos, para ela parece ter sido mais significativo o convívio aos finais de semana com a família extensa no interior do Estado de São Paulo. Uma possível explicação para isso pode ser o fato de tanto o seu pai quanto a sua mãe trabalharem fora de casa: o pai era advogado e a mãe funcionária pública. Maria Cristina estudava em período integral, dessa forma, possivelmente o convívio familiar se desse mais nos finais de semana. Também se pode perceber a valorização pelos pais desses espaços de convivência no interior ao se visualizar a afirmação de Maria Cristina: “(...) eu conheço quase todas as cidades do interior porque os meus pais são caipiras e eu virei caipira por conta deles (...)”. É possível pensar que a importância atribuída pelos pais às relações familiares extensas tenha influenciado na percepção da depoente.

Já Maria Gorete possui dez irmãos e é a penúltima filha. Ela cresceu em meio aos cuidados dos irmãos mais velhos. A depoente descreve assim suas lembranças mais significativas da vida familiar:

Das meninas eu sou a mais nova e depois de mim tem um menino também, que a mãe teve com quarenta e cinco anos, não era mais para vir, mas aí veio ele. São cinco mulheres e seis homens. Nossa, quando eu era pequena era uma confusão lá em casa. Eu tinha problemas de saúde, eu tinha convulsões, então era todo mundo em volta de mim. Eu acho que por isso eu sempre fui meio vaidosinha assim, meio mimadinha, porque era todo mundo em volta de mim sempre. Eu me lembro daquela confusão lá em casa, aquele monte de gente e o pai, o pai era assim, quando ele comprava alguma coisa, quando fazia compras, não de comidas, mas quando fazia compras de roupas, ele comprava para todo mundo. Eu nunca me esqueço, tinha uma mesa enorme na cozinha – tinha que ser mesa grande, família grande – aí o pai e a mãe chegavam e botavam tudo em cima da mesa e era uma folia aquela mesa cheia de roupas e era muito divertido. Família grande é bom por causa disso. (Maria Gorete)

Este relato é revelador da forma como as famílias do interior do sul do Brasil se relacionavam. Diferentemente das relações atuais – em que os pais levam os filhos às compras e até lhes permitem escolher as roupas a serem compradas – os pais de Maria Gorete faziam as compras e eles decidiam o que caberia a cada filho. Este comportamento era o esperado pelos filhos, os quais aguardavam com alegria a chegada dos pais. Estes momentos marcaram positivamente as lembranças da depoente, eram importantes, pois se constituíam num espaço de convívio da família toda. Ela demonstra ter convivido mais com a mãe, a qual sendo costureira, trabalhava em casa e, pelo depoimento já citado no início do capítulo, influenciou também nas suas brincadeiras.

A depoente afirma ter sido muito mimada na infância pelos familiares por ser doente: “(...) eu tinha convulsões, então era todo mundo em volta de mim”. Parece que tal comportamento de proteção da família, em função dos seus problemas de saúde, refletir-se-á mais tarde na adolescência. Maria Gorete descreve ter vivenciado muitos problemas de ordem psicológica, os quais atribui a uma imensa tristeza por sentir-se desprotegida e discriminada na cidade onde vivia. A cidade da depoente era semelhante à cidade de Marcos, colonizada por alemães. A depoente, por não pertencer à classe social mais rica e por ser descendente de etnia indígena, sentia-se excluída dos padrões impostos pelas elites locais, acabando por desenvolver um comportamento retraído, tímido.

Atente para a descrição da cidade de Panambi no Rio Grande do Sul onde a depoente cresceu:

Lá a colonização alemã era muito forte. Agora não tanto porque tem muitas indústrias lá. Indústrias que antes eram de pessoas de lá, a Kepler Weber, por exemplo, era de pessoas de lá. A família Kepler era uma das famílias mais ricas e agora eles andaram falindo e essa indústria deles continua existindo, a Kepler Weber, mas ela foi vendida, parece, para japoneses. Então tem muita gente de fora que comprou empresas lá, que já existiam lá, então eu acho que já está mais mesclado, mas ainda continua muito forte essa coisa do alemão, do jeito do alemão ser, ainda não mudou muito porque ainda é uma cidade muito provinciana. É uma cidade pequena, não chega a cinquenta mil habitantes, então os políticos são os mesmos de sempre, se revezam, aquela coisa toda. O povo continua ainda achando que é o culpado pelas suas mazelas, ainda politicamente não amadureceu, não percebeu ainda que é manobrado, então economicamente a cidade é muito próspera, mas culturalmente e politicamente ainda tem muito que amadurecer. E falando em folclore aí é o alemão e nesse folclore alemão as pessoas que não são alemãs muitas vezes são vistas com olhos meio, né... Porque os alemães, ao menos lá, e eu não posso falar dos outros, mas a impressão que eu tenho é que nos outros lugares acontece a mesma coisa, até porque quando a gente estudou com o Felipe o integralismo, deu para ver um pouco isso, que eles meio que se fecham em núcleos, e lá é assim. Não abrem muito não, eles se casam entre eles e também nas festas deles é uma coisa mais assim pra eles, tu sentes que és estrangeiro. Claro, tu podes ir numa festa pública, mas tu estás indo prestigiar a festa dos alemães, deles, tu não estás indo fazer festa junto, então tem bastante isso marcado lá.

Nesta descrição, Maria Gorete afirma sentir-se como estrangeira na cidade onde nasceu, por ser de outra etnia e de uma classe social a qual não lhe permitia ostentar as mesmas posses dos descendentes de alemães. As conseqüências psicológicas dessa experiência, de ter sido muito cuidada e protegida na infância e de na adolescência isso não ter se mantido, são evidenciadas na continuação de seu depoimento:

(...) eu vivia nesse mundinho aí e eu era infeliz, mas eu não sabia porque eu era infeliz só que eu não achava que eu era culpada da minha infelicidade. Então eu me lembro que uma época eu fiz análise. Eu tive uma época que eu sofri bastante porque foi na mesma época que eu estava – foi na minha adolescência, eu deveria ter uns dezoito anos – naquela fase em que eu iria decidir o que eu seria na vida, quem eu seria e eu estava numa fase em que eu tinha me apaixonado, o cara era de fora, aí não deu certo, então foi uma fase bem difícil. Antes disso eu já tinha feito análise, mas nessa época eu fiz de novo e foi uma fase bem difícil e foi aí que eu descobri, que eu tive certeza que a culpa da minha infelicidade não era só minha, que era de todo um meio em que eu vivia, de todo aquele contexto daquela cidade. E eu nunca me esqueço de uma vez em que eu fui numa psicóloga, foi na primeira psicóloga que eu fui que eu expliquei para ela como é que eu me sentia naquela cidade. Ela perguntou: ‘Como é que você se sente aqui? Quando

“você se imagina, como é que você se sente aqui?” Eu disse que quando eu caminho na rua eu me sinto como se as pessoas estivessem abrindo o meu peito e olhando o que está dentro, porque era assim que eu sentia, como se as pessoas chegassem, cortassem e ficassem olhando o que é que tem dentro, porque eu me sentia exposta. Porque eu era pobre, porque eu era de famílias de origem que – eu nem sei direito as minhas origens, nunca estudei – mas eu sei que o meu avô, minha avó tinha mistura com bugre¹⁶ e espanhóis também, mas na minha cidade eu era como se fosse negra, então eu sempre me senti muito exposta. E lá na minha cidade aquela coisa do ter era muito forte. Andar na rua a pé era assim ‘ai, meu deus!’ Tu tinhas que ter carro. Tu saíres no final de semana para dar uma volta a pé era coisa de pobre, já ninguém te olhava muito, a não ser quando tivesse interesses, segundas intenções por detrás, aí se olhava para essas meninas. E eu como não tinha carro, meus pais também não e até na época era de menor, não tinha como dirigir, eu sempre andava a pé, então eu sempre me sentia muito exposta e muito observada, parecia que sempre estavam apontando o dedo para mim. E eu nunca me esqueço que essa psicóloga me disse que eu tinha que ir embora de lá, que ela achava que eu tinha que sair de lá para conhecer outras coisas, para eu me libertar daquilo lá, porque hoje se eu for lá, eu tenho certeza que está do mesmo jeito. Mas eu sinto que eu estou tão superior a isso tudo que isso não vai me afetar e aí, com certeza as pessoas passariam a me olhar com outros olhos, porque elas me olhavam daquele jeito porque eu achava que alguma coisa estava errada, eu não achava que partia de mim o erro, mas eu não sabia o que era. Então aí foi quando eu comecei a entender que eu tinha que procurar outras coisas, que eu queria morar num lugar diferente, num lugar mais cosmopolita, num lugar onde tivesse um cinema para você ir, onde você tivesse um teatro, onde tivesse pessoas que pensassem diferente, onde nem todos fossem iguais, pensassem do mesmo jeito e foi aí que eu comecei a minha tentativa de sair de lá.

Erving Goffman (1988), em seus estudos sobre o estigma, apresenta possíveis modelos de socialização da pessoa estigmatizada – no caso de Maria Gorete a origem social e étnica constituiu-se num estigma.

¹⁶ Segundo a pesquisadora Mariana Moreno Castilho (2003), a palavra “bugre”, utilizada para referir-se aos povos indígenas da região sul do Brasil, teve um viés pejorativo desenvolvido na Primeira República a partir da incorporação das teorias raciais provindas dos EUA e da Europa. As regiões de colonização alemã do sul do Brasil eram ocupadas pelos povos indígenas os quais se constituíam em empecilhos aos interesses exploratórios dos colonos que se valiam dos padrões de sociedade traduzidos na obra de Comte, e segundo os quais as características de humanidade só existem enquanto um processo evolutivo organizado pelas formas de vivência em famílias, com a valorização de instituições como a pátria, etc. “Logo, partindo deste pensamento, as sociedades que não se incorporassem dentro deste padrão comtiano, como era o caso de todas etnias ‘indígenas’, não tinham alcançado o ‘estágio evolutivo’, para serem consideradas pertencente (sic) a ‘humanidade’, portanto, ‘não eram’ humanas”. (p. 49) Desse modo justificava-se o extermínio do outro indesejável denominando-lhe “bugre”, e não lhe considerando como humano, a expressão “caçar bugre” não tinha nada de condenável. O caráter pejorativo da palavra “bugre” ainda permanece na cidade de origem de Maria Gorete, onde também os africanos e afrodescendentes são discriminados, como se pode perceber no seu depoimento.

Segundo o autor, existe um modelo de socialização em que a família procura se constituir “numa cápsula protetora para seu jovem membro” (p. 42) impedindo-lhe de perceber-se diferente. Maria Gorete atribui o fato de a família procurar protegê-la enquanto criança, em função de seus problemas de saúde e quando chega à adolescência, esse círculo protetor não mais é eficiente, ocorrendo, conforme Goffman, um momento crítico na vida do sujeito protegido, a partir do qual se dá a tomada de consciência da sua diferença. Para a depoente esse foi um momento muito difícil de superar, deixou marcas em sua consciência, tanto que a descrição desse momento ocupa um espaço grande do depoimento.

Rosângela somente descreve superficialmente o espaço familiar e a sua experiência escolar.

Rodolfo estabelece uma relação conflituosa entre os mundos da casa e da escola. Para ele, a experiência escolar foi traumática por estar em oposição às vivências familiares. Em suas palavras:

A minha experiência escolar foi traumática, porque a minha família é meio de origem alemã e lá em São Paulo tem uma escola de elite, privada, alemã, Colégio Visconde de Porto Seguro, que é um historiador famoso, aliás, e ficava no centro da cidade, na praça Franklin Roosevelt. Hoje em dia fica no Morumbi, essa escola existe ainda e ela é pra burguesia, então o filho do presidente da Volkswagen, o filho do diretor-gerente da Mannesman, Simas, e tal, essas grandes multinacionais alemãs. Bom, pra alemães e imigrantes que são de elite, então é uma escola de elite e por ser uma escola alemã é muito rígida na questão disciplinar. E foi gozado porque meu pai me pôs nessa escola, mas a educação em casa sempre foi muito mais livre, eu sempre tive minha autonomia, e tal, só que a família me dava isso e a escola não. Houve um choque entre a maneira como eu era educado pelos meus pais – sou caçula, inclusive meio largado – e aquela rigidez toda do colégio”.

No depoimento, Rodolfo evita descrever sua vida familiar. É possível conjecturar acerca dessa pouca preocupação em refletir as vivências familiares e em função da relação que estabelece entre o mundo da casa, da liberdade, e o mundo da escola, da repressão e da disciplina. Essa contradição desenvolveu no depoente *marcas em sua memória*, aonde as vivências familiares tornaram-se positivadas e as vivências escolares foram sendo percebidas como negativas e dolorosas.

Neste momento, vale destacar que a análise da empiria leva-me ao conceito de *marcas de memória*, o qual pode ser entendido como um processo de seleção que possibilita escolher o que lembrar.

Bosi (1994) afirma na introdução do seu livro (“Memória e sociedade: lembranças de velhos”) que o interesse no qual recai a sua pesquisa concentra-se “*no que foi lembrado, no que foi escolhido para perpetuar-se na história de sua vida*”. (p.37, grifos da autora) O conceito *marcas de memória* estaria inserido neste processo de escolha do que é lembrado e seria como que a mola propulsora para o surgimento das lembranças.

A autora constrói a pesquisa por meio do estudo das histórias de vida de oito sujeitos com idades acima de setenta anos, e faz um estudo de suas memórias a partir da afirmação de que “se as lembranças às vezes afloram ou emergem, quase sempre são uma tarefa, uma paciente reconstituição”. (p.39) Para a autora, a qual se aproxima dos escritos de Maurice Halbwachs, *memória é trabalho*, e para compreender como os sujeitos lembram cabe ouvi-los: “a narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar”. (p. 68)

Estes tais modos individuais de lembrar, expressos nos depoimentos por mim coletados, permitiram a visualização de como são evocadas essas lembranças: por meio das *marcas de memória* presentes nos sujeitos e a partir delas são feitas as escolhas do que será perpetuado.

Retornando ao depoimento de Rodolfo, acerca da positivação das vivências familiares em contraposição às traumáticas vivências escolares, pode-se estabelecer algumas tentativas de interpretação do seu não aprofundamento na descrição das relações familiares.

Logo após descrever em linhas gerais a sua infância, o depoente afirma: “enquanto eu era criança e adolescente, infelizmente os pedagogos não me compreenderam”. Rodolfo reporta-se diretamente aos pedagogos no depoimento, o qual é concedido a uma pesquisa realizada num Programa de Pós-graduação em Educação. Pode-se pensar que o seu *trabalho de memória* estivesse sendo empenhado em se constituir num manifesto da sua indignação por ter sofrido com a postura rígida e disciplinadora da escola em que estudou.

Para além do objetivo citado, o depoente também poderia estar preocupando-se em não fugir ao enfoque desta pesquisa, pois lhe foi dito inicialmente que a pesquisa seria sobre a didática de utilização de recursos audiovisuais; embora também se tenha deixado claro que não seriam ignorados os aspectos da infância e da vida familiar a comporem o universo da experiência dos depoentes.

A partir das discussões desenvolvidas com base nos depoimentos conclui-se que, enquanto a infância é vivida na rua e com outras crianças, traz boas lembranças, e estas, por

sua vez, começam a ser relativizadas quando se trata de lembrar das interações com os pais e com os adultos de modo geral.

O estudo das lembranças da vida escolar, pela sua importância a esta pesquisa, desenvolver-se-á mais demoradamente a partir das próximas páginas.

2.4 LEMBRANÇAS DOS TEMPOS DE ESTUDANTE

Em artigo recente, Meksenas (2004) desenvolve um estudo acerca dos depoimentos de professores que atuaram profissionalmente nas décadas de 1950 e 60 em São Paulo, enfocando as lembranças da escola secundária cursada por volta dos anos de 1930 e 40. Estes sujeitos apontam a formação dos seus professores – grande parte deles oriundos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL-USP) – como importante fator de qualidade do ensino que tiveram no passado.

Dirigindo o seu olhar para o contexto histórico do período, o autor coteja as informações dos depoimentos, percebendo o descompasso entre as políticas educacionais e a realidade vivenciada pelo País, onde uma reforma do ensino – Reforma Francisco Campos (1931/32) – não obteve êxito na sua tentativa de salvaguardar o ensino propedêutico às elites e criar um espaço para a formação da mão-de-obra adequada à economia que se industrializava.

O ensino ao qual os depoentes analisados por Meksenas tiveram acesso era apenas diurno, portanto excludente da maioria dos trabalhadores, e possibilitava a esses alunos, os quais não poderiam trabalhar, um maior tempo livre para a dedicação às atividades escolares. Apontando a formação erudita dos seus professores como importante, estes sujeitos, segundo o autor, “passam a não questionar o excessivo caráter propedêutico desse nível da escolarização e nem a perceber a desvinculação existente entre a escola e as exigências do setor moderno da economia”. (p. 131)

Os depoentes, segundo Meksenas, também descrevem as superiores condições materiais das escolas públicas em que estudaram e “destacam o esforço pessoal como requisito básico para o sucesso na vida escolar”, não apontando em momento algum a origem de classe como fator explicativo de tal sucesso. (p. 131) O autor percebe estar presente nas lembranças destes professores uma mistificação da escola do passado, produzida principalmente em função de estas lembranças serem desvinculadas do contexto histórico.

No entanto, os mesmos depoentes revelam, na descrição do cotidiano escolar, as contradições da escola do passado e a influência das trajetórias pessoais no desempenho escolar. Das suas lembranças, Meksenas extrai a presença de uma ‘escola viva’, “em que não há lugar à uniformidade, inicialmente idealizada pelo próprio *sujeito-que-narra*”. (p. 132) O autor percebe a partir dos depoimentos, a existência de um *trabalho de memória* que “apresenta um ‘primeiro lembrar’ que é conservador; idealiza-se o passado para, por meio dele, idealizar a história pessoal. O *sujeito-que-narra* ao dignificar a ‘escola de antigamente’, dignifica-se”. (p. 132)

O contexto dos depoentes desta pesquisa é um pouco diferente do vivenciado pelos depoentes da pesquisa de Meksenas. Na pesquisa do autor, trabalhou-se com professores já aposentados, os quais fizeram um balanço da sua vida e da sua profissão. Já os professores desta pesquisa estão no meio da sua prática, estão vivenciando as contradições do processo educacional e tendem a olhar a escola do passado – o qual não é tão distante do seu presente – de modo menos idealizado.

O professor Rodolfo, como já foi apontado anteriormente, tem lembranças negativas da sua escola porque, segundo ele, houve uma contradição entre as vivências em família e as da escola. Estudou numa escola particular desenvolvida para a elite paulista de origem alemã, no entanto, vivenciou em casa um espaço menos rígido em relação à disciplina da escola:

Houve um choque entre a maneira como eu era educado pelos meus pais – sou caçula, inclusive meio largado – e aquela rigidez toda do colégio. Então aquela escola talvez tenha sido uma das razões que me fez depois me transformar num cara meio rebelde, meio de esquerda, que não concordava muito com a sociedade estabelecida da época, conservadora, não da maneira como a gente tem agora. Eu ia muito pra sala do diretor e eu não era nada muito complicado, era porque usava cabelo comprido: ia para o diretor. Qualquer coisinha ia para o diretor, era uma coisa horrível, então eu tive alguns problemas aí. Depois no Ensino Médio acabei saindo, fui pra uma outra escola, também foi passageiro, no fim acabei fazendo supletivo, daí já tava com mais idade, e tal. Eu fui me tornar mesmo um bom aluno no cursinho e na faculdade. Então, enquanto eu era criança e adolescente, infelizmente os pedagogos não me compreenderam, não souberam me conquistar, porque eu sou um sujeito que gosta de estudo, meus primeiros livros eu comprei na segunda infância com o dinheiro da minha mesada, porque minha mãe é formada no primário, meu pai é formado no primário, são semi-analfabetos, sempre foram comerciantes, então eles não tinham uma cultura letrada. Agora, eu sempre adorei as letras, então eu lia, quero dizer, eu ia mal na escola, mas ficava em casa lendo, então eu acho que houve mesmo uma falta de capacidade por parte do sistema educacional, pelo menos esse que eu frequentei, de me colocar nos “bons trilhos” e me fazer gostar das disciplinas e tudo isso.

Pode-se perceber um sentimento de injustiça presente nas lembranças de Rodolfo, uma vez que ele foi apontado na escola como indisciplinado e incapaz de acompanhar o desenvolvimento dos colegas. Ele afirma gostar do estudo, da leitura e, no entanto, foi taxado de mau aluno.

Parece emergir desse depoimento a afirmação de na escola do passado não se ter buscado a valorização do saber dos alunos, ocorrendo o inverso, ou seja, a imposição dos valores da escola, do saber formal, visando a homogeneização do conhecimento. A escola, para Rodolfo, não ia até o aluno, não o percebia como sujeito de experiências. Tal ausência de individualização também aparece no depoimento de Marcos:

E eu fui um aluno muito autodidata, eu fui um fracasso em Língua Portuguesa, fui um fracasso em Matemática, fui um fracasso em Geografia. Não, Geografia e História eu fui um pouquinho menos pior, mas eu era ruim em Educação Artística, eu era ruim em Educação Física, eu era ruim em Ciências, eu digo isso porque era isso que falavam para mim os boletins, embora eu acho que eu não era ruim. Mas era isso, em Português eu nunca tirei mais do que cinco, Matemática, quando eu tirava quatro vírgula dois eu ficava feliz, puxa, passei da barreira dos três. As únicas matérias que eu ia bem, que eu sempre tirava seis e meio, set,e eram História e Geografia, porque eu era muito do mundo da lua, eu estava ali, ouvindo a explicação e passava uma borboleta, e pronto, eu já imaginava um cara cavalgando aquela borboleta, andando e voando junto com ela, e eu não voltava mais, se alguém não me sacudisse pelo braço eu iria ficar naquela borboleta por umas duas horas, só escutava a prof^a dzendo tchau, até amanhã. E isso sério, assim, claro que eu nunca saí cavalgando borboleta nenhuma, mas a minha imaginação era assim, eu era desse tipo. Aí eu chegava em casa, entrava dentro do meu quarto, pegava os meus livros e daí eu passava três, quarto horas lendo. Uma criança com oito ou nove anos. Eu aprendia mais no meu quarto do que na escola, porque simplesmente não havia motivação, porque, você sabe que existem alunos e alunos e eu não sei porque motivo (...) eu não era atingido pelos conteúdos, eu não aproveitava muito aquelas aulas.

Marcos verbaliza a ausência de experiência na escola que frequentou: “eu não era atingido pelos conteúdos”. Portanto, assim como Rodolfo, tinha na leitura uma realização, a leitura possibilitava a experiência, lhes tocava. Assim como afirma Bondía, a experiência é a “possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque”. (2002, p. 24)

No entanto, estes professores – Rodolfo e Marcos – não fazem uma análise das condições presentes na escola que inviabilizaram a existência de um ensino mais preocupado com os sujeitos, diferentemente de Rosângela. A depoente relaciona o comportamento dos professores à sociedade da época, a qual compartilhava de uma visão de educação alicerçada na punição, visando a homogeneização dos sujeitos:

Então eu me lembro, por exemplo, que eu não me sentia bem com professores que eram mais ríspidos. Eu tive uma professora ríspida assim, a forma como ela fazia para a gente estudar era um jeito mais ríspido, se fosse necessário ela batia com a cabeça da gente no quadro. Então o que naquele momento eu poderia achar que era alguma coisa dela comigo ou com fulano, não, era assim que as coisas eram também, isso era uma representação forte do ponto de vista da educação e até do ponto de vista da escola, educação escolar e educação familiar, então isso era um valor. Então não era aquela pessoa que era assim, porque era muito má, fazia parte de um contexto. Eu vejo que às vezes as pessoas reclamam da escola e dizem que a escola antes tinha castigos corporais, mas não era a escola, era a família, era a sociedade, então a gente descontextualiza a escola e a gente acha que realmente os professores, em outros momentos foram monstros e que hoje, então está melhor, quer dizer, no fundo é a sociedade que está mudando, a gente não pode descontextualizar uma instituição e uma pessoa ligada a uma instituição, era a mentalidade. O meu pai mesmo ele dizia: ‘o bom pai é o mau pai’, quer dizer, ele é muito bonzinho e o pai mais duro, mais punitivo, esse é o bom pai, então é um contexto.

Rosângela vivenciou a escola primária na década de 1960. Neste momento histórico, os estudantes e os intelectuais já estavam empenhando-se na construção de novos modos de pensar, de agir e de educar – foi cunhada nesse período a frase “é proibido proibir”, revelando o posicionamento liberal exigido pelos estudantes frente a uma sociedade conservadora e autoritária. No entanto, as mudanças demoraram muito para se constituírem em práticas educativas, portanto, o padrão de educação mais aceito socialmente no período era ainda o definido pelo pai da depoente: “o pai mais duro, mais punitivo, esse é o bom pai”.

A partir dos depoimentos de Marcos e Rodolfo emerge uma questão referente à possibilidade de sujeitos, os quais vivenciaram o período escolar de forma traumática, optarem por seguir uma carreira de professor, ou seja: como é possível a sujeitos que tenham vivenciado situações desagradáveis na escola, escolherem ser professores?

Um primeiro passo na direção de algum entendimento dessa questão pode ser a análise da descrição dos seus professores, feita pelos depoentes:

Tem uma professora, que inclusive eu a estou procurando, esta foi a primeira grande professora que eu tive, que me fez gostar, no nosso caso, da História, a prof^a Ruth eu quero revê-la (...). Ela foi minha prof^a na 5^a e 6^a série, de História, mas, por que eu gostava tanto dessa prof^a? Porque ela conseguia alimentar a imaginação da gente (...). A primeira pessoa que me fez realmente entender alguma coisa e ver significado naquilo foi a Ruth (...). E eu lembro das aulas, foram aulas muito prazerosas e o que ela usava era assim: o livro didático, o nome do autor eu não sei, mas eu imagino que talvez seja o Mocelin, mas é só olhar, em 1985, 86, qual era o livro didático utilizado em Blumenau, na rede pública de ensino municipal. Eu sei que na 6^a e 7^a série eu usei o Mocelin, isso eu tenho certeza, na 5^a é que eu não

lembro. Eu lembro que uma vez ela usou um mapa, que ela desenhou no quadro um mapa, ela utilizou um esquema que eles tinham de folhas perfuradas, que ela passou com o giz e eu lembro que eu achei o maior barato e eu quis fazer igual e eu estraguei as coisas da minha mãe e ela quase me matou, e não deu certo. Mas eu lembro que ela usava muito o livro didático, mas o jeito que ela usava o livro didático para mim foi significativo, porque eu lembro daquilo até hoje. (Marcos)

(...) sempre tem alguns professores que te chamam mais a atenção. Que te marcam de alguma maneira, eu lembro de um na oitava série de Geografia e eu gostava do laboratório de Física, no colégio era muito bom o laboratório, era um horário contrário, a situação era um pouquinho mais tranqüila, gostava muito também do professor de Biologia que a gente tinha assim, um típico cientista maluco, assim sabe, ‘oculosinhos’ , descabelado, no meio daquelas coisas de laboratório. Mas era uma figura interessantíssima, fazia caminhadas com os alunos pra olhar as plantas. Então, tenho algumas memórias, algumas lembranças legais. E no Ensino Médio, aí já claramente eu estava me decidindo. Eu gostava de Português, Inglês, História, Geografia, o curso de Filosofia, que mandou a gente ler ‘O apanhador no campo de centeio’ comecei a me entender melhor nesse mundo intelectual. E a partir daí eu fui mais ou menos percebendo que existia muita coisa interessante, e estudar de uma maneira mais sistemática e tal, tanto é que eu fiz o vestibular e fiz a faculdade e fui bom aluno. (Rodolfo)

Rodolfo sentia-se mais à vontade nas aulas de laboratório de Física, as quais ocorriam em horários diferentes do período normal do qual cursava. Em função disso, em suas palavras, “a situação era um pouquinho mais tranqüila”, ou seja, as aulas corriam num clima mais livre, sem a imposição de tanta disciplina, tanto controle. Também se pode perceber no depoimento de Rodolfo a identificação com o professor diferente dos demais, o qual fugia às regras, o professor de Biologia, descabelado que saía da rigidez da sala de aula e fazia caminhadas de observação, ou o professor de Filosofia, o qual trouxe outras leituras, outras discussões para a aula.

Marcos identificava-se com a professora de História. Para ele o mais interessante na didática desta professora era a capacidade de alimentar a sua imaginação de criança, mesmo adotando um livro didático. O depoente afirma a possibilidade de existirem atividades para além desse material, como o descrito uso de mapas. Tal possibilidade de produção de significados pela professora Ruth é contemplada pela pesquisa de Sousa (2001) – citada anteriormente no primeiro capítulo – ao demonstrar serem os professores, os quais utilizam livros didáticos, capazes de produzirem conhecimentos e de associarem o uso dos livros didáticos a outros materiais.

Há também a descrição negativa dos professores a influenciar nessa questão:

(...) o meu segundo grau, foi de decepções. Eu tive duas grandes decepções, no meu segundo grau, e que foram muito importantes na minha carreira como professor. Eu sempre digo que hoje eu faço coisas, eu penso assim: o que fizeram comigo e isso eu faço o contrário, embora claro, eu não sou obcecado pelos meus traumas, isso não é trauma, mas são coisas que marcaram, eu digo positivamente, porque eu aprendi com isso. Primeira coisa foi uma prof^a de matemática no 3º ano, ela um dia chegou para uma aluna, no último dia de prova, no 4º bimestre, na 5ª avaliação e essa menina tinha que tirar oito na prova para passar. Ela chegou para essa menina e falou assim: ‘desiste, não adianta, tu não conseguiste tirar oito durante o ano, vais tirar agora? Guarda isso aí, bota o teu nome e vai para casa’. Ela [a aluna] começou a chorar, chorar. Eu tinha que tirar um seis na prova, mas eu conseguiria tirar, mas ela começou a chorar um monte e a prof^a começou a esnobá-la: ‘olha, ta vendo, conversa, agora vai conversar’, ela começou a ameaçar a menina na frente da turma, aquilo me indignou. Eu não era amigo da menina, eu não conversava com ela, eu lembro dela apenas como colega de classe, mas eu achei a postura da prof^a dizendo para um aluno: ‘desiste, não luta pelo que tu queres, tu não vais conseguir’ uma agressão realmente a essa menina e eu imediatamente peguei minha prova, em branco ainda, que eu tinha acabado de receber, botei o nome e entreguei. Ela ficou chocada porque eu estava com 16 anos, eu ia me formar no segundo grau, na semana seguinte. Ela me ligou no dia seguinte, falou com a minha mãe, disse para mim: ‘vem fazer a prova’, porque ela não entendia o que tinha acontecido e eu disse para a minha mãe: ‘não, eu não vou fazer’, a diretora me ligou e eu disse: ‘não, eu não vou fazer a prova’, depois me ligaram um mês depois para fazer a segunda época, minha mãe: ‘Marcos tu não vais fazer a prova?’ eu: ‘mãe eu não vou fazer’, a diretora me ligou, ‘não, diretora, eu não quero fazer a prova’, eu nunca falei para eles o porquê. Se fosse hoje eu acho que eu falaria. Por que, que eu não fiz a prova, porque era a minha maneira de protestar contra aquela injustiça contra aquela menina. Eu joguei um ano fora. Na verdade, eu não joguei, eu investi na minha formação de pessoa crítica, eu paguei caro. Hoje eu acho que eu não faria daquela forma, eu acho que eu tomaria outra atitude, mas eu não me arrependo do que eu fiz. Eu perdi o meu terceiro ano com 16 anos, com 17 anos eu fiquei tão chateado que eu não me matriculei, com 18 eu fui para o exército, só voltei a estudar com 19 anos, é por isso que eu entrei na faculdade com 20, poderia ter entrado com 17. Então, foi uma decisão de uma noite que custou três anos da minha vida, mas que eu não me arrependo de maneira alguma. Eu faria diferente, mas para aquela época... legal. E aí com 19 anos eu entrei novamente no terceiro ano e daí eu fiz um ano maravilhoso, foi muito legal e eu sempre coloquei na minha cabeça que eu nunca vou falar para alguém desistir. E fui dizendo isso até o mês, mais ou menos de setembro, quando começaram as matrículas para os vestibulares, aquele de dezembro, a gente fez o de agosto. Eu me matriculei e tinha um prof^o da turma e eu falei para ele que eu me matriculei no vestibular e ele olhou para mim e disse: ‘Tu achas que tu, ou alguém aqui desta turma tem chance de passar no vestibular? Desiste, cara’. (...) Mas, realmente esses dois episódios, são dois episódios que eu uso nas minhas aulas, quando o assunto é: ‘gente, vamos botar a cabeça no lugar, vamos lutar pelos nossos objetivos’. (...) Eu não quero, nem por lapso fazer com os meus alunos o que fizeram comigo. Eu dou muito graças a Deus por ter tido uma educação muito boa em casa, de

buscar, de lutar, de não desistir, porque eu imagino se eu tivesse seguido o conselho desse prof^o, eu seria um frustrado. (Marcos)

O depoimento de Marcos encaminha-se no sentido de demonstrar como pensa a respeito de um tipo de postura indevidamente tomada pelos professores, exemplo de como o professor não deve agir em sala de aula. Esta parte do depoimento de Marcos relaciona-se com a pesquisa de Cunha (1989), já citada neste trabalho, em que os professores entrevistados por ela também verbalizaram empenhar-se em não repetir, na sua prática pedagógica, os comportamentos considerados desagradáveis nas condutas dos seus professores. Cunha alerta para o risco de uma repetição de práticas sem muita reflexão, decorrente desse tipo de pensamento.

Já Rodolfo não descreve especificamente a ação negativa de um professor. Ele atribui as lembranças negativas à escola em geral e ao tipo de disciplina escolar vivenciado.

É possível visualizar duas formas de explicação à questão levantada: Como é possível a sujeitos que tenham vivenciado situações desagradáveis na escola, escolherem ser professores? A primeira aproxima-se da psicanálise, a qual atribui a uma necessidade do sujeito de repetir no presente, as vivências negativas do passado. A segunda é mais coerente com um olhar histórico – fruto de nossa formação em História – e possibilita pensar ser uma tentativa do sujeito produzir a sua história de maneira diferente, de construir um presente no qual se sinta mais realizado.

A descrição dos professores também ocupa um espaço importante nas lembranças dos tempos de estudante das demais depoentes. Rosângela, Maria Cristina e Maria Gorete descrevem os professores a marcar-lhes positivamente:

(...) a professora da quarta série, ela fazia a gente escrever muito, então o fato de ela exigir que a gente escrevesse muito e sempre inventasse uma história, uma redação, uma coisa qualquer e ela valorizava muito o que os alunos escreviam, o que a gente escrevia. Então, do ponto de vista do modelo de professora e do modelo didático, eu acho que ela me marcou bastante. A professora da quarta série foi o máximo, foi o acontecimento. Então eu acho que a gente vai se constituindo, vai constituindo uma identidade, um valor a respeito de certas coisas, esses momentos eu garanto como marcantes mesmo. (Rosângela)

(...) a primeira professora, a dona Zilda, um anjo, maravilhosa, foi uma pessoa que marcou (...), me ensinou coisas que até hoje eu consigo lembrar, carinho, a acolhida dela. Ela foi fazer, quando a gente terminou o curso primário, ela recebeu uma bolsa e foi para a Europa estudar, foi para a França, e aí eu já tinha ingressado no Ginásio, então ela escreveu para todas

as alunas dela, mandou cartão postal para todas contando toda a viagem dela (...). A dona Zilda ela foi, no primeiro ano primário, e depois dela foi a professora de História, que fantástica, maravilhosa, tanto a do Ginásio, que era a dona Arminda, como a do Clássico que era a dona Ondina, dois nomes bem parecidos, duas professoras que marcaram. Eu fui atrás do curso de História porque essas professoras me convenceram, entre aspas, de que era a minha praia, que era o que eu tinha que fazer. E realmente elas passaram para mim o que hoje eu procuro oferecer quando eu ensino – na verdade eu aprendo muito mais do que ensino – então elas passaram exatamente isso para mim e é por isso que elas marcaram demais e, se eu for colocar numa proporção seria a dona Zilda, que no primeiro ano eu ingresso na escola (...) e ela foi tudo de bom, poderia ter sido uma pessoa ao contrário, mas ela foi uma professora, porque ela deixou uma marca, uma lição de vida mesmo para mim e da mesma forma a dona Arminda e da mesma forma a dona Ondina. (Maria Cristina)

Eu gostava de uma professora de História (...), eu acho que eu passei a gostar também de História por isso. A minha professora Gisela Brick, eu nunca vou esquecer dela. Ela era alemã, bem até no jeito de vestir tu podias ver bem forte as características do povo alemão, aquela coisa bem séria, formal. Ela tinha um ar assim que parecia a diretora da escola. Eu adorava, as aulas dela eram bem tradicionais, mas ao mesmo tempo não eram. A metodologia de ela dar aula até era bem tradicional, mas quando ela ia explicar, ela não explicava o conteúdo, até eu hoje em dia, às vezes penso, quando eu vou dar aula para quinta série, sexta série, eu penso que eu deveria também ser assim, às vezes eu tento, mas quando tu começa a falar, no meio da explicação tu vais perdendo aquele jeito. Porque não era uma explicação, parecia que ela estava contando uma história, sabe. Eu nunca me esqueço, quando ela estava ensinando História Antiga, ela ia falar lá dos fenícios, ela contava e parecia que ela estava contando uma história real, porque a impressão que têm os alunos que estão estudando História é de que ela não é real, dá a impressão que nunca aconteceu e eu acho que é essa a dificuldade de eles entenderem muitas vezes, porque é muito distante deles. Quando ela explicava, eu sentia aquilo tão real, parecia tão real o jeito que ela contava, o jeito que ela explicava, que era mais como se ela estivesse contando uma história do que explicando e foi aí que eu comecei a me apaixonar por História”. (Maria Gorete)

As depoentes Maria Cristina e Maria Gorete, ao descreverem suas professoras já dão pistas de como foram interessando-se pela área de História, como será discutido no próximo capítulo. No momento é importante assinalar a proximidade desses depoimentos aos obtidos no final da década de 1980 por Cunha (1989), quando a maioria dos depoentes afirmou a influência dos comportamentos dos seus ex-professores nas suas práticas. A autora já havia levantado a necessidade da formação de professores estar atenta a esses dados, pois dessa forma, podem estar sendo repetidas as práticas sem uma consistente análise dos resultados.

As justificativas dadas pelas depoentes para as influências positivas de suas professoras são bastante diversificadas. Para Rosângela foi importante o empenho da sua professora da quarta série em incentivar e valorizar a produção escrita dos alunos. Maria

Cristina aponta como significativa a maneira da primeira professora acolher as alunas – a depoente estudou em colégio de freiras, onde só havia meninas – e de se importar com elas, mesmo quando já não estava mais lhes dando aulas, como ao mandar cartões postais da França para todas as ex-alunas. As outras duas professoras de História, das quais lembra Maria Cristina, também foram importantes por incentivarem e importarem-se com a depoente, com a sua escolha profissional. Maria Gorete ressalta a maneira da professora de História – com a qual estudou de quinta a oitava série – em tornar próximos os conteúdos trabalhados, de conseguir demonstrar que a História é a ação dos sujeitos, que é real.

Em relação à escolha da profissão, Maria Gorete já havia demonstrado interesse em fazer um curso de História a partir do gosto pelas aulas da professora do seu primeiro grau, atual Ensino Fundamental. No entanto, essas aulas lhe foram significativas também porque lembravam as histórias contadas pela avó, na sua infância.

A depoente descreve a maneira como a avó contava as histórias, imitando inclusive os sons das coisas e estimulando mais a sua imaginação sobre a história. Este tipo de influência também aparece no depoimento de Marcos, já citado neste capítulo. Para ele, as histórias contadas pelo avô eram significativas porque estimulavam a sua imaginação de poder pertencer à trama, de estar no meio da história e senti-la real, sensação a qual nem sempre encontrava na escola, exceto nas aulas da professora Ruth, citada no depoimento.

Maria Gorete inicia o curso de graduação em História numa universidade particular na cidade de Ijuí, próxima da cidade onde morava – Panambi, no Estado do Rio Grande do Sul. No entanto, como já foi apontado anteriormente, a depoente sentia-se muito desconfortável em sua cidade natal e resolveu pedir transferência da UNIJUÍ, onde estudava, para a UDESC em Florianópolis, formando-se em 2001. Em Florianópolis a depoente não tinha nenhum familiar e teve que trabalhar para manter-se e pagar aluguel.

A UDESC, no ano em que a depoente chegou, 1997, tinha um convênio com a Arquidiocese de Florianópolis para bolsas de trabalho, onde ela conseguiu trabalhar durante este ano letivo. Ao término da bolsa, a depoente consegue um emprego temporário de vendedora em loja de departamentos, em seguida passa a trabalhar em escola de informática até conseguir, em 1998, trabalhar como professora de História ACT em escola pública estadual – em que trabalhava até a data do depoimento, com um intervalo de um ano no qual se afastou para cuidar da filha recém nascida.

Marcos também teve outras ocupações profissionais antes de ser professor, tais como: padeiro, sorveteiro, *office-boy*, faxineiro, radialista, caixa de mercado e fuzileiro do exército. Contudo, não descreve nenhuma no seu depoimento, preocupa-se apenas com a descrição da sua prática no ensino de História. Prática esta que se iniciou em 1997 em escola pública estadual, a qual será discutida no próximo capítulo. Tal dinâmica de respostas também se manifestou no depoimento de Rodolfo, o qual não se preocupou em descrever muitos detalhes da sua formação acadêmica, nem da sua trajetória profissional, a qual só esteve relacionada ao ensino de História¹⁷.

Maria Cristina descreve a sua escolha pela profissão de professora, delineada na adolescência durante o Ensino Fundamental, o qual se denominava Ginásio:

Eu queria ser professora, já desde o Ginásio que eu queria ser professora. Quando eu conheci a minha primeira professora de História, a dona Arminda, eu queria ser professora, mas aí eu ainda não sabia de quê, eu estava achando que ia ser de História, então eu fiz o Clássico porque eu já tinha na cabeça uma idéia que era fazer o curso de História. Quando eu entrei para o Clássico eu já vi a faculdade de História na minha frente, então eu não podia fazer Científico e não podia fazer Normal, porque embora eu quisesse dar aulas, eu ia ficar presa, eu ia acabar alfabetizando crianças e não era bem isso o que eu queria e eu tinha um sonho, muito louco, que começou durante o Clássico que era de ir para a Tchecoslováquia fazer Arqueologia, era a minha outra paixão e eu já sabia que existia, desde lá no final do Ginásio. Foi o meu tio, meu padrinho – Tio Lelé – que era José o nome dele, ele viajava muito e aí numa dessas viagens, como ele sabia que eu gostava de História, que eu era xereta, que eu era curiosa, ele começou a me contar que existiam cursos de especialização, então que se eu fizesse a faculdade, que depois eu teria a possibilidade, que ele poderia me ajudar, só que ele faleceu antes disso. E aí ficou inviável porque eu não tinha possibilidade de a minha família não conseguia bancar e eu não tinha como fazer uma viagem dessas para conseguir uma bolsa de estudos. Então o Clássico ele foi meio que planejado, foi programado. Eu fui fazer um curso que me desse uma base, que me desse um lastro para que eu pudesse ingressar na Faculdade de História e eu queria a USP, porque se eu fizesse o Normal eu iria dar aula para crianças e eu sei que eu iria me apaixonar por isso eu iria ficar só nisso e o que a gente via na época era que o curso Normal não preparava as pessoas para enfrentar o vestibular e eu queria fazer vestibular e eu queria passar de qualquer jeito e eu não queria fazer cursinho porque eu não tinha dinheiro para fazer cursinho (...). Aí eu consegui entrar na USP, mas era no período da manhã e eu não tinha condições, eu trabalhava no período da manhã, então não podia. Aí, como eu passei na PUC eu resolvi assumir o custo de pagar a minha faculdade e valeu a pena porque eu consegui uma

¹⁷ Vale enfatizar que o depoimento foi o método de coleta de dados escolhido para a realização desta pesquisa. O depoimento difere das entrevistas semi-estruturadas por não apresentar um roteiro prévio de perguntas a serem respondidas pelo sujeito-entrevistado. No depoimento, o pesquisador busca criar um ambiente de *liberdade da fala*. Desse modo o sujeito-entrevistado é quem dá o matiz do relato: tem autonomia para abordar mais alguns temas e menos a outros. É nesse contexto não-diretivo que o depoimento se constitui.

bolsa, a metade, eu pagava só a metade, então desde o Clássico eu já vinha me preparando para fazer História que era o que eu queria muito, muito, muito. (Maria Cristina).

Percebe-se a influência direta das professoras de História na escolha da profissão de Maria Cristina. Tal dado também se repete nos depoimentos de Marcos e Maria Gorete, já citados.

Maria Cristina descreve, ainda, as dificuldades financeiras a influírem na sua formação, obrigando-a a optar por fazer o curso de História no período noturno em função de necessitar trabalhar.

A depoente ressalta que desde o Ensino Fundamental – Ginásio – já havia se identificado com a profissão de professora, diferentemente de Rosângela. Ela diz não ter percebido que ao fazer o Ginásio Normal¹⁸ significava estar sendo preparada, desde a adolescência, para ser professora. Pode-se pensar, a partir dessa afirmação, que Maria Cristina foi tocada mais cedo pelas professoras. As práticas das suas docentes permitiram-lhe a construção de experiência, de percepção de significados na profissão de professor antes de Rosângela, como se pode perceber em seu depoimento:

E era ginásio normal, então era um ginásio que preparava já as adolescentes para serem professoras de primeira a quarta série, então quando eu entrei na quinta série, com doze anos mais ou menos, eu já estava me preparando para ser professora. Claro que a gente não sabe que está fazendo ginásio normal, então a gente tinha psicologia, desenho, música, como se fosse ser professora, de primeira a quarta, era interessante. E aí o livro didático de História, como era dado por alguém que não era formado em História, acho que era normalista – foram duas professoras – então, por mais que elas tivessem boa vontade... Elas trabalhavam no estilo assim: a gente tinha que ler os textos didáticos, inclusive ler em casa e atrás do livro didático – era a forma como o livro didático era feito – ele tinha um questionário com normalmente dez ou treze questões e normalmente os professores mandavam a gente fichar aquele questionário e daquele questionário decorar para fazer a prova, então era assim mesmo e era assim que as pessoas faziam. Então o conhecimento saía daquele capítulo, ia para aquele questionário e voltava para aquele capítulo e as aulas eram sempre baseadas naqueles questionários e eu cheguei a fazer prova oral. Prova oral significava o quê? Significava pegar aquele questionário e decorar mesmo. Na sala de aula tinha que levantar, a professora perguntava e tinha que falar decoradinho as palavras ali. No entanto, eu não sei porque que eu conseguia. Eu achava meio chato, mas eu conseguia. Então, eu não gostei de História, não foi pelos professores

¹⁸ O Ginásio Normal consistia no atual Ensino Fundamental de quinta a oitava série, o qual era cursado por meninas e habilitava para serem professoras do primário – Ensino Fundamental de primeira a quarta série.

de História que eu tive de quinta a oitava série, como pessoas eu gostava. (Rosângela)

Rosângela não foi tocada pela didática desses professores. Essa didática não se converteu em experiência, assim sendo, não via muito sentido nos conteúdos nem nas aulas de História. Tal afirmação fica mais clara quando se observa a descrição da didática de outra professora:

(...) na sétima série veio outra professora de História e como ela estava fazendo universidade de História aí a diferença já deu para ver. Já não tínhamos o livro didático, a professora já trazia textos de outras fontes, já tinha aula expositiva, o que eu gosto muito, sempre gostei de aula expositiva, o professor falava do Egito e tal e eu achava aquilo interessante e aí já me saía melhor porque nesse tipo de avaliação – a professora pedia texto, pedia apresentação de trabalho, então esse tipo de avaliação já tinha mais a ver com a habilidade que eu já tinha desenvolvido na própria família – então eu comecei a ter muita facilidade e muita vontade de ampliar. (Rosângela)

A partir das aulas da professora de História – que cursava o ensino superior em História – tal disciplina começou a delinear-se como significativa para Rosângela. Assim, sua escolha, por qual área seguir no Ensino Médio da época, foi encaminhando-se para a área de ciências humanas.

A depoente afirma ter optado pelo curso Clássico, porém acabou por ser reprovada no primeiro ano desse curso em função de não ter estudado línguas estrangeiras no Ginásio. Rosângela explica essa dificuldade em decorrência de ter feito na década de 1960 um curso ginasial nos moldes do início do século XX e chegar ao Clássico quando este contava com alunos formados em cursos mais atualizados, os quais já haviam cursado línguas estrangeiras no Ginásio. Ao ter de repetir o primeiro ano do ensino secundário, a depoente acaba por deparar-se com a extinção do curso Clássico – em decorrência da Reforma Educacional de 1971¹⁹, precisando, portanto, escolher por um dos cursos técnicos que estavam em

¹⁹ Encontra-se nesta dissertação, no primeiro capítulo, uma discussão dessa Reforma Educacional, Lei nº 5692/71, na qual passa a ser obrigatório apenas o ensino de 1º grau, de 5ª a 8ª série. Já o 2º grau volta-se à formação profissional, quase inexistindo qualquer formação humanística. Conforme Fonseca (1993), esta reforma foi um grande golpe para os professores de ciências humanas, principalmente de História, a qual teve sua carga horária reduzida para a introdução das disciplinas de Educação Moral e Cívica – EMC – e Organização Social e Política do Brasil – OSPB. Para aprofundar o tema em questão, vide ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil** (1930/1973). Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

implantação. Ela define como se deu a implantação desses cursos no Instituto Estadual de Educação, no qual estudou em Florianópolis:

(...) quando se criaram os cursos técnicos no Instituto Estadual de Educação e em outras escolas, foi uma reforma dos governos militares que estavam preocupados em ter profissionais técnicos no Brasil, só que os cursos não tinham estrutura, nem os professores estavam se achando naquilo. Então, no primeiro ano nós tínhamos as disciplinas do núcleo comum, aí tinha todas as disciplinas que fazem parte da grade curricular hoje. No segundo ano, aí a gente pegava as disciplinas mais para aquele curso técnico. Eu fiz turismo, mas no primeiro ano eu tinha física, eu voltei a ter física, eu voltei a ter matemática e aí já tinha criado toda uma representação e eu pensei assim: ‘eu vou passar por isso porque sou obrigada, mas eu não quero isso’. No segundo ano, aí seriam as disciplinas mais voltadas para aquele curso técnico. Aí tínhamos folclore, museologia, só que não tinha professores com habilitação ou com curso naquilo, então a professora que dava folclore era a professora de Geografia, quem dava museologia era o professor de História, mas nem tinha material didático. Os professores tinham que dar aula para um curso técnico, mas não tinham materiais didáticos. Então o que adiantava, por exemplo, a professora dar aula sobre o Louvre, mas a gente não tinha a imagem sobre o Louvre. Eu, como eu gostava de ler livro didático, eu sabia que a obra de arte grega, renascentista estava boa parte no Louvre, mas a gente mesmo não conseguia ver. Então os currículos das disciplinas não chegavam no ponto. A gente teve aula de alemão porque – olha como foi feito o currículo – como a colonização de Santa Catarina tinha uma boa parte de alemães, então a gente tinha alemão. E tinha francês, eu não sei por que, talvez porque era uma língua que estava na moda, e inglês porque era importante e tinha espanhol porque a gente tinha que, talvez a gente, tinha que receber os argentinos, os uruguaios que estavam começando a ter uma presença turística aqui na Ilha. Então a gente estava fazendo o curso para ser cicerone da Ilha de Santa Catarina e o conhecimento histórico perde a perspectiva do universal naquele momento e ele assume a perspectiva do local, mas o local pelo local, o local pelo exótico, uma História voltada para o turismo e não um conhecimento histórico voltado para questões mais amplas. Mesmo assim eu gostava das aulas de História porque aí pelo menos a gente foi nas fortalezas, elas estavam meio assim, elas estavam literalmente abandonadas, no meio do mato, naquele momento não tinha nenhum projeto de preservação do patrimônio, de recuperação, nada. Então foi esse curso técnico, como outros, criado sem nenhuma estrutura.

Esta descrição de Rosângela nos permite um olhar para a vivência dos alunos nesse período de implantação da Reforma Educacional de 1971, a qual causou muitos transtornos para todos os sujeitos da educação do período.

Neste trecho do depoimento de Rosângela, pode-se perceber também as dificuldades encontradas pelos professores do período em adequarem-se a toda uma mudança de estrutura e de objetivos do ensino secundário brasileiro, sem terem sido formados para esse ensino.

Vimos, no capítulo 1 desta dissertação, que Fonseca (1997) em entrevistas a professores de História aposentados, ao inquirir-lhes sobre quais foram os piores momentos de suas carreiras, obteve como resposta, de boa parte dos depoentes, a implantação da referida Reforma do Ensino. É, portanto, possível perceber o quão perversa foi essa Lei 5692/71, pois ficou marcada nas piores lembranças dos professores, chegando a marcar também os alunos.

Em Rosângela, uma das marcas negativas dessa Reforma, está no ensino de línguas estrangeiras, as quais faziam parte do currículo do seu curso de turismo. Ela aponta que não sabia explicar a razão do inglês, por exemplo, fazer parte do currículo. Rosângela afirma apenas que havia inglês “porque era importante”. No entanto devemos recordar que ele se “justificava” naquele momento devido aos acordos internacionais firmados pelo Brasil durante a Ditadura Militar, dentre eles o firmado com a USAID, e a grande cooperação militar entre Brasil e Estados Unidos, com a adoção de treinamentos e táticas militares dos Estados Unidos na Escola Superior de Guerra do Brasil.

Maria Cristina também tem lembranças desagradáveis desse período em que esteve em vigor a Reforma Educacional, chegando até a fazer um curso de Biblioteconomia por temer a dificuldade de se manter apenas com o curso de História:

No ano de 1971 (...), houve uma tentativa de profissionalização do Ensino Médio, com a lei 5692 e essa lei era para se dificultar mesmo o ingresso na universidade, eles criaram o curso de Estudos Sociais, era uma mini licenciatura de três anos apenas e que habilitava as pessoas para lecionarem História, Geografia, Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSP) e aí o que acontecia com os professores de História: não poderiam dar aulas de Geografia, só poderiam dar aulas de História, OSP e EMC. Os professores de Geografia só poderiam dar aulas de Geografia, OSP e EMC e os coitados que estavam fazendo Ciências Sociais não podiam dar aulas de nada porque eram os subversivos da história, nós já éramos também..., alunos de História, alunos de Geografia, era humanas, já era meio passo para ser tachado de terrorista, era subversivo mesmo. Aí, com essa lei, com esse curso de Estudos Sociais o que houve: nas escolas públicas começou a ficar difícil você dar aula para o Ginásio, sobrava o que hoje se chama de Ensino Médio, que na época era um curso de três anos o Clássico, o Científico ou o Normal e para nós só sobravam esses cursos porque no Ensino Fundamental a gente dificilmente conseguia dar aula porque eles preferiam pegar um professor formado em Estudos Sociais. Estes cursos de Estudos Sociais formavam um professor que iria dar aulas de História, Geografia, EMC e OSP, quatro disciplinas, um professor para dar quatro disciplinas. Dentro de uma cidade como São Paulo pouquíssimas pessoas chegavam ao Ensino Médio então sobrava muito pouca coisa para a gente e o que sobrava era lá no fim do mundo, e a gente ia. Então, a primeira escola que apareceu eu agarrei com unhas e dentes, ela não era muito próxima da minha casa, ela era um pouco distante, mas ao menos era uma escola razoável e aí me deram de presente uma classe de repetentes que já

tinha repetido duas vezes, era um colégio estadual, até interessante. Então eu já fui direto assim, eu acabei, mas daí eu já emendei com a minha outra faculdade, eu passei a fazer Biblioteconomia porque eu comecei a achar que iria ficar complicado dar aula só, comecei a fazer Biblioteconomia em 75 e já comecei a dar aula, fiquei naquele colégio um ano, e depois eu fui para um colégio particular, chamado Colégio Claretiano, que ficava, não num bairro de elite, mas num bairro remediado, no centro da cidade e foi bom, porque também como eu estava terminando a faculdade de Biblioteconomia eu tinha um rendimento melhor”.

Pode-se perceber no depoimento a ocorrência de um problema comum ainda nos dias atuais: os novos professores receberem justamente – quando estão iniciando a carreira e ainda não têm muita segurança sobre como agir em situações-problema – as turmas mais difíceis de se trabalhar. Esta imposição aos novos professores ocorre porque nas escolas há a cultura de os professores mais antigos escolherem antes com quais turmas trabalharão durante ano letivo. Estes, é óbvio, preferem as turmas mais fáceis – as não problemáticas –, restando aos novos assumirem os problemas que ninguém mais quer resolver.

Outras implicações da Lei 5692/71 são percebidas no depoimento de Rosângela, ao descrever a sua formação universitária:

Eu fui fazer o curso de História pelo conhecimento histórico. Aí eu também peguei a reforma universitária e a reforma universitária criou uma coisa chamada licenciatura curta, na licenciatura curta a pessoa fazia um ano e meio de graduação e daí já poderia dar aula para quinta a oitava série e essa licenciatura curta – como naquele momento eu fui fazer História pelo conhecimento histórico – eu achava aquilo uma coisa muito desagradável de fazer. Quando eu entrei no curso de História a gente não tinha clareza e opção de dizer eu vou fazer um curso de História porque eu quero ser professora de História. Eu até tinha desejado há um tempo atrás, eu achava que História era muito interessante por si só, que o professor chegava na sala e dava aula de História e estava tudo bem, porque História era muito interessante, eu achava isso. Então, por exemplo, eu não via – como eu não entrei na universidade para fazer um curso de licenciatura em História, eu fui fazer um curso de História, então eu queria só discutir coisas do conteúdo específico da área de História – então muito sentido, eu não entendia o que faziam as disciplinas pedagógicas ali e eu acho que isso era um problema mesmo criado pela reforma, um problema de falta de clareza profissional do campo profissional. Naquela época a gente entendia que – hoje eu olho para aquilo e vejo que havia um governo dos militares, eles fizeram reforma, eles criaram a reforma na universidade de cima para baixo e, claro, não dava para entender o que se fazia naquele contexto. Então eu vejo que hoje é um outro momento e a gente está percebendo a necessidade a que os cursos de licenciatura sejam realmente cursos de licenciatura e que as pessoas hoje tenham clareza do que elas vão fazer quando elas vão fazer um curso de licenciatura, porque se naquele momento não estava claro, hoje apesar de ter mudado a sociedade, mudado o governo, enfim, vivemos numa democracia, apesar disso eu vejo que alunos de História entram no curso de licenciatura

sem saber que vão ser professores e, muitas vezes chega na hora do estágio e é aquele choque, quando se dá conta que o campo de trabalho principal é ser professor, e poucas vezes foi falado com ele. As disciplinas pedagógicas, elas são poucas dentro do currículo, então se criou uma outra coisa. Se naquele momento a gente não tinha noção do que estava fazendo ali, do ponto de vista institucional, do ponto de vista profissional, da tua futura profissionalização, eu acho que dava para entender porque era um momento em que a gente recebia as coisas assim e essas reformas eram todas muito recentes, no campo de trabalho, ele não tinha a exigência que tem hoje. Hoje em dia eu não justifico mais isso de que o aluno entra na graduação e ele não sabe nas primeiras fases, a final de contas, o que ele vai fazer no final do curso e eu vejo que isto é um problema das licenciaturas. Então eu acho que alguém que vai fazer Direito tem certeza que vai ser advogado, eu acho que alguém que entra na medicina, ele sabe que vai ser médico, agora alguém que entra num curso de licenciatura sabe que vai ser professor? Quantos? Quantos alunos que entram num curso de licenciatura sabem que vão ser professores? Então ser professor, no final, acaba sendo assim uma alternativa bem: “eu não tenho o que fazer agora, então vou ser professor”. E aí de novo ele entra na sala de aula, como certamente professores naquela época entraram sem saber, sem conhecer o campo de trabalho, sem conhecer o próprio trabalho e aí vai aprender ali no emprego. Então primeiro ele vai ensinar o que não sabe, depois ele vai ensinar o que sabe e só depois de muito tempo ele vai ensinar o que é realmente importante. Isso leva muitos anos.

Rosângela levanta o problema de a Reforma Educacional de 1971 não ter se preocupado em estabelecer qual seria o campo profissional dos alunos dos cursos de Licenciatura em História e, em decorrência disso, sofriam um choque ao depararem-se com a necessidade de cursarem disciplinas pedagógicas, além das disciplinas de conhecimento especificamente histórico.

A depoente denuncia a permanência de tal problema ainda hoje nos cursos de História, apesar de trinta anos já terem se passado e de não estarmos mais sob um governo ditatorial, as práticas se mantêm no ensino superior. Rosângela aponta para uma consequência dessas práticas, qual seja, a realidade encontrada pelos egressos desses cursos, onde o campo de trabalho é principalmente a docência. Eles acabam por não terem outra opção, indo para as salas de aula, sem terem se preparado suficientemente para isso.

Foi oportunizado à depoente – ainda no início da sua graduação em História na UFSC – perceber a indissociabilidade entre produção de conhecimento e pesquisa, resultante das habilidades de leitura e interpretação desenvolvidas na infância e aplicadas na disciplina de antropologia:

(...) algumas disciplinas exigiam dos alunos uma intimidade maior com a leitura de obras acadêmicas, obras como textos de cinquenta páginas, coisa que os alunos naquela época, quando entravam na graduação, nas humanas raros tinham condição de fazer isso. Uma dessas disciplinas era antropologia e os professores de antropologia não passavam matéria no quadro, eles não se utilizavam de livros didáticos de segundo grau, eles se utilizavam de livros acadêmicos, eles faziam seminários, então a exigência de discussão de textos era muito grande e isso era um choque para quem entrava na graduação. Então, por exemplo, a antropologia era o terror dos alunos do curso de História e nessa disciplina, no começo eu também fiquei meio confusa sobre essa disciplina, eu não tinha muita clareza sobre como estudar, mas na segunda nota eu peguei dez, porque eu entendi qual era o mecanismo acadêmico daquela aula e então eu me tornei bolsista do museu de antropologia e o professor de antropologia estava fazendo mestrado, o que na época era uma coisa meio rara, ele estava fazendo mestrado na USP e eu tive uma bolsa de iniciação científica. Então essa minha passagem pelo museu de antropologia, com outras pessoas que também eram bolsistas (...), e aqueles professores com um jeito acadêmico, porque antigamente eles eram acadêmicíssimos, então isso me deu uma percepção diferente sobre o curso acadêmico, sobre a graduação, sobre o conhecimento. E era uma percepção de que o conhecimento e pesquisa são inseparáveis. Parece meio estranho dizer isso hoje, mas naquele momento isso era uma novidade e além do que, era um grupo que tinha uma postura política extremamente crítica. Era uma postura crítica não só do ponto de vista do conhecimento, como também uma postura política crítica, que os professores de história não tinham, ou pelo menos em sua grande maioria. Então, além de abrir um espaço de discussão teórica maior, ou de discussão teórica – que era o que tinha – a gente abriu também um espaço de discussão política porque a gente vivia num período de ditadura, e eu acho que isso foi fundamental.

Apesar de vivenciar um período de repressão política, a depoente revela as resistências ocorridas no seio da universidade contra a censura: a criação de espaços de discussão. Mesmo dentro de cursos de licenciatura curta – Rosângela fez primeiramente licenciatura curta e depois licenciatura plena – em que tinham sido criados para impedir uma formação mais crítica dos profissionais de educação, privilegiando uma formação apressada, restrita a três anos apenas.

Interessa ainda prestarmos atenção à descrição de Rosângela do seu primeiro contato com a profissão de professora e dos primeiros anos na docência:

A primeira vez que eu fui dar aula foi num colégio da prefeitura e a única disciplina que eu tinha para ministrar – era lá no Pântano do Sul – Educação Para o Lar. E eu fui lá, era só para as meninas, e aí eu não sabia nada, eu não sabia nada de lar, não sabia nem o que era ser filha. Então de entender essas coisas do lar, como elas são complicadas. Eu entrei numa quinta série e eu perguntei o que é que elas queriam, o que elas pensavam aprender em educação para o lar, elas queriam aprender tricô, o ponto estrela, não sei o quê, elas queriam fazer renda, então elas começaram a me dizer o tipo de

habilidades que elas queriam ter e ainda elas sabiam que queriam ter habilidades com o ponto não sei o quê, ponto cruz, bordado, e aí eu não conseguia nem fazer aquelas crianças ficarem sentadas, então eu não voltei nunca mais lá, porque eu não vou ensinar uma coisa que eu não sei, imagina, eu não sei fazer nada dessas coisas e também naquela época era muito forte o discurso dos grupos feministas, de que esses trabalhos assim foram feitos, eram estimulados para que a mulher tivesse como objetivo na vida exclusivamente o casamento, a gente estava fazendo uma crítica a esse padrão e aí logo eu vou dar aula disso, é demais. Então, em seguida eu rapidamente eu me tornei bolsista de museu, mas depois eu também fui monitora de História Medieval e, depois, Contemporânea no curso de História, mas eu dei aula e aí quando eu comecei a dar aula, foi numa escola particular no 2º grau se chamava São Marcos, funcionava aonde hoje é o Lauro Mueller, curso noturno. Então eu estava na quarta fase de graduação e estava dando aula de História e eu dei aula ali, eu não sei se dois anos, e foi para o 2º grau. Ali foi a minha primeira experiência e foi assim que eu vi que aquilo que eu achava do professor de História, que o conhecimento era tão interessante que quando o professor começasse a dar aula tudo se resolvia por ali, foi aí que eu vi que eu estava errada. Por mais que o conhecimento histórico seja interessante e o professor adore aquilo, ele vai chegar na sala de aula e os alunos vão detestar e os alunos detestaram. Mesmo com discussão, com aula expositiva, eles queriam matéria no quadro, eles queriam questionário, tudo o que eu não gostava quando eu estava no segundo grau, os meus alunos queriam. Aí foi um choque bem grande (...) e é interessante.

No primeiro contato da depoente com o ensino, a disciplina a ser trabalhada não era do seu campo de conhecimento, e até chocava-se com os valores construídos na sua prática acadêmica, que fazia crítica a um sistema excludente que primava pela segregação de gênero. A disciplina de Educação Para o Lar era apenas para as meninas e visava ensinar-lhes prendas domésticas, para garantir o seu sucesso no único futuro o qual a pátria esperava delas: que fossem boas mães e boas esposas num lar sem conflitos, em que o homem fosse o chefe e o provedor²⁰.

Após esse contato, um tanto desagradável com o mundo da escola, a depoente passou a trabalhar como bolsista do museu de antropologia, mas em seguida aproximou-se do universo do ensino ao trabalhar como monitora das disciplinas de História Medieval e de História Contemporânea. Contudo, o seu contato com a profissão de professora-historiadora, propriamente dito, ocorrerá numa escola particular, no ensino secundário.

²⁰ Existem vários trabalhos dentro dos estudos de gênero que tratam dessas questões, tais como: FÁVERI, Marlene de. **Moços e Moças Para Um Bom Partido** (a construção das elites – Itajaí, 1929 – 1960). 2. ed. Itajaí: Editora da Univali, 1999; PAVANATI, Iandra. **A participação feminina nas CEBs: uma análise dos Encontros Intereclesiais no Brasil – 1960 a 1989**. Florianópolis, 2001. 44p. Monografia (Graduação em História). Universidade do Estado de Santa Catarina.

A depoente descreve ser este o momento da sua primeira experiência de professora, tomando-se a categoria de experiência já demonstrada anteriormente, podemos pensar que de fato foi um momento de experiência, pois Rosângela foi tocada pelo universo o qual vivenciava. Ela percebeu que as convicções construídas ao longo da sua vida escolar, sobre como a história poderia ser interessante se exposta de uma determinada forma – por meio de discussões, de exposição do professor –, não seriam necessariamente bem recebidas pelos alunos, habituados a um outro modelo de aula.

Rosângela percebe, diante da realidade da sala de aula, a necessidade de repensar as suas convicções sobre a construção do conhecimento histórico. Podemos, então, relacionar esta experiência da depoente com a discussão anteriormente levantada por Cunha (1989): os professores tendem a repetir as práticas as quais gostaram nos seus mestres. No entanto, tal reprodução é bastante problemática sem uma consistente análise dos resultados e, portanto, deveria ser mais bem discutida na formação dos professores.

Questões relacionadas à prática pedagógica dos depoentes e à didática que incorpora os recursos audiovisuais serão discutidas no próximo capítulo, após uma análise bibliográfica de algumas obras que teorizam sobre os recursos audiovisuais na educação. Isto auxiliará na interpretação a seguir dos dados obtidos nos depoimentos. A partir dessas análises, será possível perceber as influências exercidas pelas vivências da infância e da escola na prática desses professores.

CAPÍTULO 3

“A escola parece que ainda não se deu conta de que tudo é mediado pela imagem”.

Silvia da Ros²¹.

3.1 PROFESSORES DE HISTÓRIA: EXPRESSÕES VIVIDAS NA PROFISSÃO

Este capítulo constitui-se em uma análise das práticas descritas pelos professores na utilização de recursos audiovisuais no ensino de História. Inicia-se por um estudo bibliográfico de algumas obras que teorizam sobre estes recursos na educação, auxiliando a interpretação a seguir dos dados obtidos nos depoimentos. Vale assinalar que nesta pesquisa procurou-se olhar para a realidade descrita pelos cinco professores – reconhecendo todo o caráter construído pelas suas lembranças – e demonstrar como estes depoentes se relacionam com as linguagens audiovisuais nas suas aulas. Procurou-se passar ao largo de qualquer forma de prescrição acerca de como deve ser uma boa aula.

3.2 RECURSOS AUDIOVISUAIS E ENSINO

Para uma contextualização dos recursos didáticos, partimos do estudo da produção intelectual existente.

Considerando o apontado por Meneses (2003), ainda falta à historiografia uma efetiva produção de conhecimento sobre as fontes visuais. De acordo com o autor, pode-se perceber apenas em relação à fotografia um avanço mais significativo em múltiplos enfoques, pois a

²¹ ROS, Silvia da. Discurso proferido durante o Seminário Especial: Estudos da imagem e pedagogia visual. Anotações da aula do dia 18 de outubro de 2004.

“história continua a privilegiar ainda hoje, a despeito da ocorrência de casos em contrário, a função da imagem com a qual ela penetrou suas fronteiras no final do século atrasado. É o uso como ilustração” (p. 20).

Procurando ultrapassar o uso das imagens e também dos demais recursos audiovisuais como meras ilustrações, é necessária a análise da produção que discute a sua utilização didática. Aproveitando as pistas de Meneses (2003), sobre os avanços da fotografia em história, alguns autores tornam-se importantes para uma análise específica a respeito de tais linguagens.

Ernesta Zamboni (1998), em artigo da Revista Brasileira de História, debruça-se sobre as implicações da fotografia enquanto recurso didático afirmando que:

A fotografia como linguagem documental representa uma dada realidade em um determinado momento. O fotógrafo é um sujeito que conhece o tema que está sendo registrado, uma pessoa que tem um olhar direcionado e cheio de significados e significantes. Entre os dois momentos fotográficos, a criação e a produção, o fotógrafo é envolvido em um conjunto de decisões que vão desde a escolha do filme (marca, asa, cor) até a qualidade do papel no qual o filme será revelado. São os detalhes referentes à intensidade de luz, cor, velocidade, aproximação, tipo de lente existentes no momento da fotografia, que dão ao fotógrafo a concretude de suas intenções” (ZAMBONI, 1998, p. 92).

Zamboni toma a fotografia como documento produzido intencionalmente por um sujeito que, ao optar por um ou outro tipo de material na sua confecção, está exercendo uma escolha voluntária. No entanto, esta fotografia também é um monumento, como afirma Le Goff (1996): “é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”. (p. 545)

A fotografia, portanto, não é somente a produção de um indivíduo isolado, mas sim de um sujeito que atua e se relaciona em sociedade. A partir dessa constatação avança-se de modo a deduzir-se que “só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa”. (p. 545) Tal concepção leva a uma utilização mais emancipada da fotografia em sala de aula, pois se assume a possibilidade de questionamento do documento, tomado não mais como verdade irrefutável.

Miriam Moreira Leite (2001) contribui para essa discussão ao apontar como

(...) as fotografias devem ser consideradas pelos historiadores da mesma forma que outra prova qualquer – ‘avaliando mensagens que podem ser simples e óbvias ou complexas e pouco claras. Nunca contêm toda a verdade e muitas vezes se limitam a registrar aspectos visíveis, de matéria-prima a ser elaborada. (LEITE, 2001, p. 26)

Com essa afirmação, Leite atenta para o caráter de verdade que se costuma atribuir à fotografia, uma vez que seria a apresentação de um instante da realidade aprisionado e visível. Para a autora, é necessário duvidar-se de um suposto “realismo fotográfico”, pois ele é falso, como conclui após estudar o livro *Through Indian Eyes*, da historiadora norte-americana Judith Mara Gutman, a qual:

(...) analisou fotografias hindus do século XIX [e] verificou que estas são alteradas em sua perspectiva e em seu contraste e cobertas de miniaturas delicadamente desenhadas por vários artistas, a fim de que correspondam à maneira específica de os hindus integrarem a identidade humana no mundo animal e inanimado, a partir da utilização de um mecanismo inocente como parece ser a máquina fotográfica. (LEITE, 2001, p. 27)

De posse desses dados reveladores de um dos modos de se construir uma representação fotográfica, Leite propõe a utilização da fotografia com a superação dos mitos de realidade, veracidade e imparcialidade, os quais têm cercado esse recurso. Afirma que “após a identificação do conteúdo da fotografia é preciso deduzir o que *não* se vê, em torno daquilo que se está vendo” (p.44, grifos da autora), ou seja, nas imagens é importante se ouvir as vozes e os silêncios. Isto representa, no dizer de Cardoso e Mauad o grande desafio que a fotografia lança ao historiador: “como chegar àquilo que não foi revelado pelo olhar fotográfico. (1997, p. 405)

A fotografia passa a ser tomada enquanto uma representação da realidade a qual constrói sentidos e, portanto, deve ser analisada e contextualizada pelo professor quando da sua utilização didática, pois

(...) a representação do real é em si mesma uma transformação do próprio real. Ao pensar neste real, o fotógrafo pensou em todos os referenciais que estão ao seu redor. Portanto, a fotografia não é apenas uma ilustração, é um documento direcionado. Cada fotografia tem um significado e gera significantes, cada pessoa que olha uma fotografia ou um desenho, passa a lê-los com um determinado olhar e busca nessas representações uma mensagem. (ZAMBONI, E. 1998, p. 92-3)

É lugar comum entre os historiadores a necessidade de manter sempre um olhar crítico sobre as fontes utilizadas. No entanto, em se tratando de fotografia, esse olhar deve estar, seguramente, mais aguçado. Eduardo França Paiva (2002) aponta que “é importante lembrar, quanto mais colorida, mais bem traçada, mais pretensamente próxima da realidade, no passado e no presente, mais perigosa ela se torna” (p.18). Para o autor, o perigo de se tomar a fotografia – representação do real – como o próprio real é maior que o de outras fontes, pois elas são capazes de seduzir, como afirma:

(...) a armadilha iconográfica parece ser mais sedutora que as armadilhas das outras fontes. Talvez seja a própria beleza da imagem que sirva de isca, uma espécie de canto inebriante de sereia que tem o poder de cegar a vítima e de conduzi-la diretamente ao seu colo traiçoeiro. A imagem, bela, simulacro da realidade, não é a realidade histórica em si, mas traz porções dela, traços, aspectos, símbolos, representações, dimensões ocultas, (...) Cabe a nós decodificar os ícones, torná-los inteligíveis o mais que pudermos, identificar seus filtros e, enfim, tomá-los como testemunhos que subsidiam a nossa versão do passado e do presente. (PAIVA, 2002, p. 18-9)

Tomados os devidos cuidados, a fotografia torna-se uma grande aliada na renovação metodológica sempre necessária nas ciências humanas e, especificamente, em História. Paiva, após expor os limites e perigos da iconografia²², afirma as possibilidades dessas fontes, pois

Nessa perspectiva a imagem é uma espécie de ponte entre a realidade retratada e outras realidades, e outros assuntos, seja no passado, seja no presente. E é por isso que ela não se esgota em si. Por meio dela, a partir dela e tomando-a em comparação é possível ao historiador e ao professor a análise de outros temas, em contextos diversos (PAIVA, 2002, p. 19).

Importa, portanto, frisar a necessidade do professor/pesquisador estar atento à interpretação crítica da fotografia em sala de aula, visando a uma compreensão da imagem e das condições – espaço/tempo – em que foi produzida. Tal observação é importante principalmente em razão do momento histórico contemporâneo, onde se vivencia uma reificação das imagens, principalmente das fotografias, muito utilizadas enquanto valor de troca pela propaganda.

²² Conforme Paiva, “iconografia é um termo que significa a imagem registrada e a representação por meio da imagem. A origem do termo é grega. Ele deriva da palavra *eikón*, que significa imagem. Daí *eikonographía*, que se transformou em *iconographia* no latim, transformando-se em iconografia em português”. (2002, p. 14)

Marilena Chauí (2004), em artigo publicado no jornal Folha de São Paulo, analisa o livro “Videologias – Ensaio sobre televisão” de Eugênio Bucci e Maria Rita Kehl. Esta análise se aproxima de uma interpretação crítica das imagens na atual “sociedade do consumo e do espetáculo na qual o gozo e a satisfação se tornaram imperativos sociais e morais” (p.13). Para tanto, a categoria elaborada por Marx sobre o fetichismo da mercadoria é significativa para procurar-se entender, na atualidade “o modo de produção do imaginário contemporâneo pela compreensão crítica da imagem”. (p.12). Segundo Chauí, o fetichismo da mercadoria foi pensado por Marx para:

(...) descrever o processo social de inversão da realidade social, isto é, o fato de que no modo de produção capitalista, em lugar das relações sociais serem relações entre sujeitos mediadas pelas coisas, elas são relações entre coisas mediadas pelos sujeitos. Ou, melhor, as mercadorias são fetiches porque parecem ter vida própria, personificam-se, enquanto os indivíduos que as produziram se tornam peças de uma engrenagem produtiva, se coisificam e se relacionam entre si como mercadorias que produzem mercadorias (CHAUÍ, 2004, p.12)

Uma alternativa ao fetichismo da mercadoria-imagem no ensino é proposta por Paiva, ao sugerir que se adote como embasamento necessário à utilização de imagens, as categorias históricas de permanência ou continuidade e de ruptura ou descontinuidade, sendo que

(...) é necessário tomá-las, transformando-as em indagações, em questões, em problemas, que devem ser sempre colocados às fontes icônicas, sejam elas quais forem, assim como qualquer outro tipo de fonte usada pelo historiador. O jogo estabelecido entre as mudanças e as permanências históricas no que tange aos valores, gostos, idéias, conhecimentos, referências e padrões é uma das chaves principais para que se possa compreender melhor a história das imagens e a nossa relação intensa com elas. (PAIVA, 2002, p. 27)

Tomar as fotografias de forma problematizada e contextualizada – enquanto fontes para o ensino de História – parece ser uma saída significativa em se tratando de uma realidade permeada por imagens e vivenciada tanto pelos professores quanto pelos alunos. Considerar as fotografias como fontes – ou seja, documentos capazes de serem interpretados enquanto resultado do trabalho humano e, portanto, históricos – podem constituir-se em possibilidades de superação do seu mero valor de troca e passarem a revelar um valor de uso, de construção de conhecimentos.

Fica clara a importância da utilização didática da fotografia também no artigo de Zanella, Lenzi e Campos. As autoras analisam o trabalho realizado com uma turma de alfabetização de adultos, com a qual se desenvolveu um trabalho mediado por esse recurso, percebendo a sua importância no ensino:

Experiências dessa natureza contribuem para a formação do pensamento divergente, que ajudam a quebrar a rigidez do certo e do errado ou dos que sabem e dos que não sabem. A linguagem não-verbal, ou seja, a linguagem visual, propicia espaços de criação, de descobertas de outros modos de conhecer e aprender, levando o indivíduo a reconhecer-se como sujeito de saberes. (ZANELA et al, 2003, p. 178)

Oportunamente, a possibilidade dos alunos, nesse caso específico, produzirem as fotografias a serem analisadas em sala de aula favorecia a aproximação deles com o mundo letrado, permitindo aos sujeitos se identificarem como produtores daquilo que estavam analisando.

Susan Sontag, em *Sobre fotografia* (SONTAG, 2004), analisa as relações entre o real e as imagens, tomando a afirmação de Feuerbach, expressa no prefácio à segunda edição de “A essência do cristianismo” (1843). Segundo Sontag, “Feuerbach observa a respeito da ‘nossa era’ que ela ‘prefere a imagem à coisa, a cópia ao original, a representação à realidade, a aparência ao ser’” (SONTAG, 2004, p.169). Para a autora, tal pensamento de Feuerbach – pouco tempo após a invenção da câmera fotográfica – constitui-se num “lamento premonitório” da definição reconhecida a partir do século XX acerca de que:

(...) uma sociedade se torna ‘moderna’ quando uma de suas atividades principais consiste em produzir e consumir imagens, quando imagens que têm poderes excepcionais para determinar nossas necessidades em relação à realidade e são, elas mesmas, cobiçados substitutos da experiência em primeira mão se tornam indispensáveis para a saúde da economia, para a estabilidade do corpo social e para a busca da felicidade privada. (SONTAG, 2004, p. 169)

Esta constatação faz-se pertinente principalmente após a criação da fotografia, imagens que desfrutam de importante autoridade na sociedade moderna. Sontag afirma serem as fotografias “capazes de usurpar a realidade” – por não serem somente imagens. As fotografias não são apenas interpretações do real, elas também são vestígios, “algo diretamente decalcado do real”.

Para a autora, existe uma especificidade na fotografia. Uma vez que outras imagens, como uma pintura, por exemplo, mesmo equiparando-se aos padrões fotográficos de semelhança, nunca superam o caráter de interpretação, enquanto uma “foto nunca é menos do que o registro de uma emanção (ondas de luz refletidas pelos objetos) – um vestígio material de seu tema” (SONTAG, 2004, p. 170)

Tal constatação leva a se pensar no problema levantado por Feuerbach sobre o original e a cópia na sociedade moderna. Para tanto, Sontag apóia-se na observação do historiador da arte Ernest Gombrich: “quanto mais retrocedermos na história (...), menos nítida será a distinção entre coisas e imagens reais”, ou seja, nas sociedades primitivas as imagens (cópias) e as coisas retratadas (originais) eram apenas duas manifestações diferentes da mesma energia. Para Feuerbach, o qual assume a defesa do real, equiparar a imagem à mera aparência, tomando-a como completamente distinta do objeto retratado, é necessidade premente para o processo de dessacralização, o qual separa as sociedades modernas, das sociedades primitivas – “mundo dos tempos e dos lugares sagrados em que se acreditava que uma imagem participava da realidade do objeto retratado” (SONTAG, 2004, p. 171). Dessa constatação a autora aponta:

O que define a originalidade da fotografia é que, no exato momento em que o secularismo triunfou por completo na longa, e crescentemente secular, história da pintura, algo semelhante ao status primitivo das imagens renasce – ainda que em termos inteiramente seculares. Nosso sentimento irreprimível de que o processo fotográfico é algo mágico tem uma base genuína. Ninguém supõe que uma pintura de cavalete seja, em nenhum sentido, co-substancial a seu objeto; ela somente representa ou alude. Mas uma foto não é apenas semelhante a seu tema, uma homenagem a seu tema. Ela é uma parte e uma extensão daquele tema; e um meio poderoso de adquiri-lo e ganhar controle sobre ele (SONTAG, 2004, p. 171).

Sontag historiciza a interpretação da fotografia como expressão do real e, a partir de tal, aponta para um fenômeno novo: a fotografia, ao restabelecer a primitiva forma de relação – a identidade parcial entre imagem e objeto – inaugura uma nova potência da imagem. “A noção primitiva de eficácia das imagens supõe que as imagens possuem os predicados das coisas reais, mas nossa tendência é atribuir a coisas reais os predicados de uma imagem”. (p. 174) A autora percebe uma mudança ocorrida a partir do século XIX nas noções de imagem e realidade, a qual explicaria a preferência à imagem:

‘Nossa era’ não prefere imagens a coisas reais por insensatez, mas, em parte, em relação às maneiras como a noção do que é real progressivamente se

complicou e se enfraqueceu, e uma das primeiras maneiras, surgida nas classes médias esclarecidas no século XIX, foi a crítica da realidade como uma fachada (SONTAG, 2004, p. 176).

Exemplificando essa afirmação, chega-se a Feuerbach que, ao chamar a religião de “o sonho da mente humana”, acabou por reduzir grandes porções do que até então fora visto como real a mera fantasia.

Sontag explica ser este um meio “de experimentar a realidade como um conjunto de aparências, como uma imagem” (SONTAG, 2004, p.177). Para a autora, este foi um processo em que não houve a tomada das imagens como coisas reais na modernidade, mas,

(...) em vez disso, a realidade passou cada vez mais a se parecer com aquilo que as câmeras nos mostram. É comum, agora, que as pessoas, ao se referirem a sua experiência de um fato violento em que se viram envolvidas – um desastre de avião, um tiroteio, um atentado terrorista –, insistam em dizer que ‘parecia um filme’. Isso é dito a fim de explicar como foi real, pois outras qualificações se mostram insuficientes (SONTAG, 2004, p. 177).

Tal associação entre fatos violentos, por exemplo, e um filme passa a ser cada vez mais próxima à medida que os sujeitos estão mais habituados a visualizarem as imagens em movimento. O cinema e, principalmente, a televisão (muito presente no cotidiano dos sujeitos contemporâneos) em que estas imagens estão conjugadas aos sons, estes meios de comunicação de massa (as mídias²³) passam a construir novos modos de compreensão do mundo e novos posicionamentos ante o real. Conforme Belloni (2001, p. 60),

Mesmo a representação das situações ficcionais, porém, são produzidas na televisão sob formas aparentemente realistas, dificultando a distinção entre ficção e realidade. A força da representação das imagens, suas possibilidades de analogia direta com objetivos conhecidos, fazem (sic) das mensagens televisuais e cinematográficas uma presença mágica e difusa que envolve o mundo da civilização industrial aos olhos das novas gerações (...). A mídia parece cada vez mais substituir com suas imagens factícias às experiências realmente vividas.

²³ De acordo com Belloni (2001): “literalmente, ‘mídia’ significa meios, é a grafia brasileira da pronúncia inglesa da palavra latina ‘media’, plural de ‘medium’ que quer dizer meio. No Brasil, este termo parecia adequado até o final dos anos de 1980, por duas razões: primeiro, porque definia o fenômeno por aquele elemento que lhe dá a característica essencial – o veículo, o suporte técnico, a máquina (...); segundo, porque era assim que a *mídia* se autodenominava, incluindo neste substantivo coletivo todo o vasto e complexo sistema de comunicação. Durante os anos de 1990, pudemos observar uma evolução em direção ao neologismo *mídias*, um duplo plural, que parece ter a função de ampliar e tornar flexível o conceito”. (grifos da autora. BELLONI, 2001, p. 45)

A autora propõe um “programa de formação do telespectador” como possibilidade de superar a artificialidade das imagens midiáticas e a falta de experiências dos sujeitos da educação. Ressalta que a sensibilização dos professores é fundamental para a construção na escola de conhecimentos importantes ao posicionamento crítico das novas gerações diante das mídias.

Para Solange Jobim e Souza (2000), experimenta-se uma “estetização da vida cotidiana”, ou seja, o sujeito moderno é bombardeado por cerca de mil imagens por dia e, segundo ela:

A análise da tensão entre real e imaginário na pós-modernidade destaca o efeito perverso da hiperestimulação que leva o sujeito à incapacidade de articular signos e imagens em seqüências narrativas. Tal perda do senso de realidade se dá pela vivência crescente da imediatez, da fragmentação e da intensidade das experiências fugazes que constituem o dia-a-dia do homem contemporâneo, principalmente daquele que vive nas grandes metrópoles e dificilmente tem como escapar dos efeitos produzidos pela comunicação de massa em seu aparelho sensorial. (SOUZA, 2000, p. 16)

A autora nos remete à afirmação de Bondía (2002) – citado no capítulo 2: É necessário, nos dias atuais, “parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar” (p. 24). Esta necessidade se faz urgente aos sujeitos para serem capazes de sobressaírem-se às “experiências fugazes”, assim definidas por Jobim e Souza, e se constroem sujeitos da experiência, tal como descreve Bondía.

Jobim e Souza aponta a mídia como principal responsável por tornar as imagens apenas simulacros do real. No entanto, é capaz de propor a superação dessa “visão sombria do possível empobrecimento da experiência do homem na relação com a imagem (...) pela compreensão de que é no uso da própria imagem que reside a possibilidade de uma reflexão crítica sobre os múltiplos caminhos (...) nela contidos”. (p. 18)

Pensando a imagem enquanto possuidora de múltiplos caminhos, a autora atenta para a sua relação com os textos. Existe atualmente um desafio percebido por Jobim e Souza: “a necessidade de uma recomposição fundamental do modo de narração” (p. 18), ou seja, na sociedade contemporânea ocorre uma grande simultaneidade de acontecimentos, sendo impossível contar apenas com um fio narrativo que marche em apenas uma direção, os acontecimentos atravessam-no em várias direções. Desse modo, a autora propõe ser “no diálogo entre a linearidade do texto e a transversalidade da imagem que reside a possibilidade de se produzir um novo olhar sobre a contemporaneidade”. (p.18)

Tattiana Tessye F. da Silva (2000) faz um estudo sobre a utilização didática do cinema, onde propõe que os professores procurem também superar o caráter ilustrativo, pois, assim como em relação às imagens paradas, as imagens em movimento podem ser tomadas meramente como ilustrações dos conteúdos escritos e não se constituírem em possibilidades de produção de conhecimento. A autora assinala a importância de se considerar, no caso do cinema, os diversos elementos dos quais é composto, tais como: a música, o cenário, a colocação das câmeras, o movimento, o perfil dos personagens. Considerando esses elementos, eles tornam-se possibilidades para o professor romper com a mera discussão do conteúdo da história apresentada no filme e cria a oportunidade de estabelecer associações entre o contexto geral do filme e as sociedades estudadas nas suas aulas.

A utilização da música, enquanto recurso didático, também vem sendo objeto de preocupações de alguns autores. Maria Izilda S. de Matos (2001) ressalta a importância dessa didática para o ensino de História, uma vez que pode “ajudar a formar cidadãos com competência para continuar a aprender, desenvolver o espírito crítico e lidar com o inusitado” (p. 60). Destaca, contudo, que os professores devem estar atentos quanto aos gostos dos seus alunos e ao estágio destes para o exercício de decodificação que se faz necessário ao utilizar a música na sala de aula.

Alexandre Felipe Fiúza (2001), atentando para a música enquanto superação do caráter meramente ilustrativo das aulas, destaca a importância da historicidade desse recurso: “a música retrata seu tempo, permite-nos perceber como determinado tema foi trabalhado ou mesmo esquecido, ocultado”. (p. 63) Cabe então aos docentes, na utilização de músicas, considerar também o contexto da sua produção, de modo a perceber elementos a evidenciem diversas leituras da realidade e possibilitem construir conhecimentos, não se esquecendo do lado lúdico presente nestes documentos.

Analisando os depoimentos é possível visualizar a integração e complementaridade entre os vários recursos didáticos nas práticas dos professores. Recursos estes que permitem a construção de conhecimentos nas salas de aula, conforme será exposto na seqüência.

3.3 A DIDÁTICA QUE INCORPORA O USO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS

Os cinco depoentes analisados nesta pesquisa foram selecionados em função de utilizarem linguagens audiovisuais em suas aulas. Tais linguagens constituem-se em recursos

nas suas didáticas, pois não são usados individualmente ou exclusivamente em si. Os professores apropriam-se de imagens e sons para tornar, junto com textos e explicações, o seu trabalho mais significativo.

O depoimento de Marcos é significativo para exemplificar essa afirmação, pois se preocupa em explorar recursos variados no ensino, rompendo com o predomínio do livro didático nas aulas:

O problema da metodologia da História é que muita gente tem o livro didático como a base, o fio condutor. A função do professor é meramente contemplativa e complementar ao livro, ele vai apenas tirar dúvidas e cuidar para que os alunos leiam tudo, respondam questões, façam trabalhos sobre isso ou aquilo, vejam um filminho ou outro, quando não querem dar aula, digo isso porque a gente vê isso na prática. Então o ponto de partida não pode ser o livro, o ponto de partida deve ser a minha aula, do tema da aula. Por exemplo, vamos pegar a Primeira República, que legal, vai lá no livro didático fornecido pela escola, no capítulo, ficha aquele capítulo, pelo menos na mente e explica aquilo. Eu acho que não pode ser assim, eu acredito que não é assim e eu faço diferente. Pegando a Primeira República, o que eu quero passar, primeiro, objetivo geral, eu não coloco: demonstrar como se deu o processo de Proclamação, aquela coisa toda. Para mim isso não é objetivo geral, objetivo geral tem que ser algo que jogue aquilo no presente, uma necessidade que eu sinto hoje de ir lá no passado. Eu vou pensar nessa necessidade, esse será meu objetivo geral. Aí disso eu vou partir para os meus objetivos específicos, que vão contemplar, claro, a minha necessidade primeira. Aí, eu vou abordar o que se entende que tenha acontecido naquela época, ou seja, o ponto de partida é o presente, eu vou ao passado, mexo naquilo e depois volto para o presente de novo. Eu não posso apenas fazer o aluno ter o conteúdo por ter, apenas para cumprir o currículo. O que eu preciso fazer é que esse aluno veja um significado no estudo da História. A História tem que ser algo útil para o ser social, no caso o aluno. Agora que eu vi objetivos, geral e específicos, eu vou pensar na metodologia. É justamente o planejamento. Tudo parte do planejamento, eu sou contra um professor entrar na aula sem planejamento, eu acho o cúmulo, eu não estou falando do planejamento escrito porque isso, às vezes ele é complicado de fazer, eu mesmo não faço planejamento escrito sempre, mas eu planejo na minha mente. Eu faço os planejamentos gerais, mas o diário não, mas eu os tenho na cabeça. Agora para eu ter um sucesso nisso, onde eu vou buscar o meu material pedagógico? Por ventura tem o livro didático, eu olho e escolho o que me interessa, eu posso usar esses dois fragmentos de texto, eu posso usar essas duas ou três imagens. Agora vamos mudar um pouco, tem música daquela época? Tem o Hino da Proclamação da República, então vamos ver quem fez a música, quem fez a letra. Vou atrás de uma atividade para os alunos, eu vejo a faixa etária, o que eles gostam de fazer. Ou seja, eu pego um conjunto de coisas para que durante aquela seqüência de aulas eu consiga trazer formas e armas que agradem, pelo menos em algum momento, grande parte dos alunos. Agora imagine se eu fico na mesmice de texto, texto, texto, ou imagem, imagem, ou, pode ser que eles amem música, mas daqui a pouco eles não agüentam mais. E eu acabo perdendo objetividade, porque para certos objetivos específicos, uma fonte é muito mais recomendável do que outra, às vezes não. Agora, os recursos que mais me

agradam e, o que eu uso com mais frequência, nas aulas é primeiro fragmentos de textos, depois imagens, jogos e músicas, nessa ordem.

Marcos critica uma metodologia de ensino de História – muito presente ainda nas escolas brasileiras – que prioriza um saber contido nos manuais didáticos em detrimento da produção conjunta de conhecimentos pelo professor e pelos alunos.

O depoente prefere partir de questões do presente para ir ao passado buscar as possíveis respostas, pois acredita assim tornar os conteúdos curriculares mais significativos aos alunos. Para o bom desempenho de tal metodologia, o depoente aponta a necessidade do professor planejar antecipadamente todas as atividades a serem desenvolvidas em sala, no entanto não considera fundamental a escrita desse planejamento, basta-lhe refletir antecipadamente e ter tudo em mente. Tal prática de Marcos corrobora a constatação de Cunha (1989) acerca de o planejamento ser feito pelos professores de modo diferente ao escrito, isto não significa que os professores não planejem as suas ações e sim que resistem à escrita dos planos. Por outro lado, Marcos não descarta a utilização do livro didático, apenas prefere não o tomar como única fonte do seu trabalho. Ao utilizar o livro didático, o depoente procura explorar os vários elementos presentes, em conjunto, ou seja, os textos e as imagens em complementaridade, além de buscar outras fontes para as aulas, como as músicas.

Neste depoimento, a descrição da presença significativa da música na vida de Marcos é destacada, sendo utilizada também como um recurso didático:

E hoje eu uso muito nas minhas aulas a música, é um outro recurso porque eu acho que a música diz muita coisa. Um exemplo de quando eu usei uma música e deu certo, foi quando eu usei a peça do Tcheikowski ‘Ouverture em 1812’, que retrata a invasão de Napoleão na Rússia e a derrota dele. E essa peça é chamada de poema sinfônico, pelos teóricos da música e eu levei esse poema sinfônico, de 12 minutos para a sala de aula e a gente ouviu sem eu falar o que era, e eles ficaram em silêncio ouvindo e cada um, depois foi descrever o que viveu naquela música, porque o Tcheikowski era um gênio, realmente. E eles ouviram e me descreveram o que estavam sentindo, e para minha surpresa, todos que se manifestaram, eles me explicaram tudo e eu fui anotando tudo no quadro e depois eu só falei: ‘gente, esse cara que vocês estão falando chama-se Napoleão, o outro é o Czar da Rússia, isso aconteceu em 1812, e *vocês já viram tudo*’. Encerrei a aula e fui embora. Depois, claro, eu trouxe uma atividade e a gente trabalhou em cima (...). Mas foi muito bom como a música pode trazer para a sala de aula o fato histórico de maneira muito mais significativa. (grifo meu)

A música foi utilizada de modo a trabalhar com a imaginação dos alunos sobre um momento histórico – que eles ainda não haviam estudado – e, por meio dos sons da música instrumental, criaram imagens mentais de um acontecimento. Martine Joly, em sua *Introdução à análise da imagem* (JOLY, 2002), discute aspectos sobre o que seriam as imagens mentais. Ela percebe que as imagens mentais conjugam uma dupla impressão de visualização e semelhança ao real. A autora explica:

A imagem mental corresponde à impressão que temos quando, por exemplo, lemos ou ouvimos a descrição de um lugar, de *vê-lo* quase como se estivéssemos lá. Uma representação mental é elaborada de maneira quase alucinatória, e parece tomar emprestadas suas características da visão. *Vê-se*. (JOLY, 2002, p. 19, grifos da autora)

A partir da definição de Joly, percebe-se como foi possível aos alunos do depoente construírem imagens de um momento histórico que ainda não conheciam. Relacionando informações sonoras à visão, atribuíram significados para a música clássica trazida pelo professor. Parece que Marcos já deduzira a possibilidade do estabelecimento pelos alunos de uma relação entre audição e visão e até apostou nela para o sucesso da atividade, pois também relacionou à visão a compreensão do exercício com a música ao concluir: “você já viram tudo”.

Prosseguindo na descrição da sua didática, Marcos faz ver o que são as imagens para ele:

Para mim a imagem tem que contar a história também. (...) é isso que eu falo para o aluno: ‘vamos agora tentar entender porque essa imagem foi pintada dessa forma, por que não foi pintada de uma outra forma, por que o fotógrafo tirou essa fotografia? Desse jeito e não de outro? Por que o artista quando pintou esse quadro pintou dessa maneira? (...) Se tem tantas pessoas vestidas assim, por que elas estão vestidas assim, quem são essas pessoas? Estão em volta de quem? Quem é o centro dessa imagem? Em que ponto foca a luz?’ Nessa hora eu já vou um pouquinho até para a História da Arte, por que o ponto central é esse e não aquele lá? Aí a gente vai tentando dar a nossa interpretação para o aluno. E, claro eu respeito a construção que o aluno faz. Eu deixo ele interpretar, eu vou apenas cuidando para que ele não transforme aquilo numa brincadeira inconseqüente, que ele haja com seriedade. Se ele falar alguma coisa que eu vejo que não tem muito sentido, eu falo para ele: ‘olha bem, será que é isso?’, mas quando eu vejo que ele está compenetrado, mesmo que eu não concorde, se ele justificar, é válido. A imagem é um recurso muito vivo, porque ela trabalha o texto oral; porque é a interpretação que eles vão fazer daquilo que eles viram na imagem, trabalha o visual, porque eles vão ver a imagem e vão poder fazer uma relação com os textos que leram anteriormente. Eu penso que a imagem é um ponto de congruência, de vários recursos: a fala, a explicação, o exercício, o desenho.

Os recursos audiovisuais não são tomados apenas como meios complementares à aula, mas sim como possibilidades para a construção de conhecimentos. Segundo esse depoimento, a imagem é considerada uma linguagem que precisa ser decodificada por meio da sua contextualização e a partir de uma construção conjunta na qual o professor busca ser mediador, como parece aludir o depoente ao afirmar não deixar que a construção dos alunos perca o sentido, mesmo não se encaminhando exatamente para algo com o qual ele concorde.

A medida de tal mediação do professor não está muito clara no depoimento e, por isso, deve-se considerar os limites dessa pesquisa que trabalha apenas com os depoimentos dos professores sem observação das aulas. Fica-se, portanto, apenas com o olhar do depoente sobre o que ele acredita ter acontecido. Sabe-se, no entanto, que em ciências humanas a verdade sobre o que exatamente aconteceu é inatingível e, no caso específico, por tratar-se de uma dissertação de mestrado, com limite de tempo bastante restrito para a sua conclusão, a observação da prática dos depoentes tornou-se inviável. Contudo, é uma possibilidade muito interessante para futuras pesquisas.

Seguindo na mesma direção da interpretação de Marcos acerca dos recursos audiovisuais, está o depoimento de Rodolfo. Para ele, a diversificação de fontes é fundamental ao professor-historiador, não perdendo de vista o caráter documental desses recursos:

Desde que eu estudo História, eu fiz a faculdade e tal, que eu noto essa discussão, de que os documentos dos historiadores são da mais variada forma, desde a arquitetura, as estátuas, a pintura, o cinema, a fotografia, então não são só os documentos oficiais ou os documentos escritos que são utilizados pelo historiador e dependendo da época nem dá mesmo. Então eu acho isso super importante, essa discussão sobre como trabalhar com os documentos. Agora, em sala de aula, a gente precisa cuidar um pouco quando usa, por exemplo, a imagem, usar é legal também, não que não deva fazer, mas às vezes você usar uma imagem apenas pra ilustrar, eu acho que a gente deveria ter esse cuidado de mostrar para os alunos a imagem enquanto um documento, que pode ser utilizado para a construção de conhecimento histórico. Então, faz parte do método científico do historiador, quando a gente traz transparência, ou passa um filme, ou faz análise de uma pintura de época uma coisa assim ou mesmo de uma música. Quando os documentos são mais artísticos, são mais gostosos, mais bonitos, não é um texto, a gente tem que ter esse cuidado, de não ficar no plano só ilustrativo, de ser bonito, interessante, deles terem uma imagem do período, de como eles se vestiam, como um romano ficava no senado, então tudo isso é interessante. Mas, usar mesmo o documento como uma fonte de produção científica, de produção de conhecimento, de produção histórica. Acho que aí a gente consegue explorar o documento, a imagem de maneira mais interessante. E daí eu acho que a gente tem que obedecer a certos procedimentos que são metodológicos, como qualquer documento, tem de estar inserido em sua época. A gente tem

que saber em qual época foi feito, então pra você ver, os livros didáticos, cada vez usam mais imagens hoje em dia, cada vez mais atraentes, mais bonitos. Isso é ótimo, mas não adianta nada ter uma imagem e não estar escrito que é do Debret e que é do começo do século XIX e que é sobre o Rio de Janeiro (...). A imagem jogada ali é gostosa, bonita, mas a gente tem que dar consistência a essa imagem, então tem que ser colocada na época em que foi produzida, essa é a primeira coisa, tem que saber a produção, quem produziu, saber que é um estrangeiro, um viajante quem produziu, é um dado fundamental, ou se foi feito por um brasileiro que mora aqui e que é 'quatrocentão', muda tudo, se é Rugendas, ou se é um Victor Meirelles, são coisas diferentes. Precisa ter um contexto, precisa ter o autor (...)

Para Rodolfo, os documentos escritos possuem características diferenciadas dos documentos audiovisuais e, portanto, requerem posturas interpretativas igualmente diferenciadas por parte dos profissionais de História. Desse modo, sugere que, apesar de não serem da mesma ordem dos textos escritos, os audiovisuais não devem ser tomados como meras ilustrações nas salas de aula. Eles, segundo Rodolfo, são possibilidades de construção de conhecimentos tanto quanto os documentos escritos e, para isso, devem ser contextualizados.

Rosângela descreve a utilização de uma imagem nas aulas sobre a América Pré-colombiana como a possibilidade de conhecer alguns aspectos das sociedades existentes no período:

(...) as cabeças colossais dos Olmecas, por exemplo [mostra uma fotografia de uma dessas grandes cabeças esculpidas em pedra, a qual está em transparência colorida], essa é uma imagem que eu já usei no passado e usei nesse ano também, é uma transparência, é só um exemplo. Então, essa é uma imagem importante porque ela não é só uma imagem. Eu trabalho na perspectiva de que os alunos tenham algum contato com essas imagens independentemente, só para conhecerem mesmo. Mas tem algumas que eu trabalho com um pouco mais de critério, essa é uma, porque elas são muito características da cultura Olmeca e em torno dela dá para fazer uma série de inferências, uma série de deduções, ou pelo menos, levantar hipóteses. Algumas são mais esquemáticas, como por exemplo, esta aqui, um centro cerimonial, as cidades Pré-colombianas, elas têm esse formato aí, com alguma especificidade aqui ou ali, mas elas têm esse formato e até mapas, eu trabalho com mapa numa perspectiva de imagem e uma avaliação que eu pedi para os alunos fazerem foi descrever esse mapa, eu gosto que eles escrevam, então descrever o mapa, eles criam um texto, então eles vão ter que olhar, e é dessa forma que eu tenho trabalhado com imagem.

Para Rosângela, algumas imagens aparecem apenas como ilustrações para os alunos desenvolverem imagens mentais das sociedades Pré-colombianas, contudo, parte delas, são

trabalhadas de modo a revelarem aspectos daquelas culturas, possibilitando uma significação maior ao processo de conhecer. Também os mapas são considerados imagens e passam a fazer parte de uma educação do olhar dos alunos.

A depoente percebe sensíveis diferenças entre as suas vivências com imagens na escola, enquanto aluna, e as posturas dos seus alunos frente às formas como os recursos audiovisuais lhes são apresentados didaticamente:

(...) [a] professora da sétima série do período ginásial, ela usava alguns slides, na época eram slides. No segundo grau, a gente teve a oportunidade de também trabalhar com slides e eu percebi muita diferença quando o professor está ali trabalhando com slides, com uma transparência e quando não está. Só que tem um problema. Quando eu comecei a ser professora de carreira, como se diz, esse material não estava. Tinha que ter máquina fotográfica tinha que bater fotografia tinha que achar fotografia, e, se tu comprares uma máquina comum, ela não bate uma foto assim, então tinha que ter uma boa máquina, então eu várias vezes tentei produzir material didático com imagens e aí conseguia ter, mas a escola não tinha projetor, então era uma dificuldade tão grande. Trabalhar com imagem sempre era uma coisa que eu queria muito, mas percebia que as professoras que trabalharam com imagem, um pouquinho só quando eu estudava, elas faziam aquilo por custo delas e eu não tinha condições de fazer, então sempre foi uma frustração não poder fazer. Agora, tu tens uma possibilidade maior, tu tens uma facilidade de vídeos, agora tem, contudo, agora quase todos os alunos têm também. E agora quando a gente leva os alunos para assistirem um filme, como ontem eu levei uma sétima série para assistir um filme de Colombo, aquele ‘1492 a conquista do paraíso’ e aí tu tens de fazer uma pressão grande para que eles prestem atenção no filme. Então porque isso? Por que hoje em dia o trabalho com a imagem, seja com o retroprojetor, seja com o cinema, por que aquilo que alguns anos atrás era um recurso muito grande para o professor, agora não é? Os alunos têm TV a cabo, TV por assinatura, eles pegam fitas e eles não gostam muito mais de filmes assim, eles gostam de filmes de ficção científica e não é nem ficção científica, por exemplo, eu tenho certeza se perguntasse para eles se eles prefeririam ver o ‘Homem-aranha’ ou o Cristóvão Colombo, eles iriam preferir ver o Homem-aranha, então o cinema americano está investindo em muita porcaria e as pessoas consomem isso. Então, por exemplo, passar um filme, eu gostaria de usar mais esse recurso, porém, a sala de vídeo a gente não consegue sempre que quer, a disciplina só tem das aulas e o filme leva bastante tempo e, além do que, hoje em dia, tu tens de forçar a barra com os alunos para que eles prestem atenção – é uma outra geração – mas eu uso. Eu uso sempre que é possível.

As diferenças sentidas pela depoente na qualidade das aulas, quando os seus professores utilizavam recursos audiovisuais, não parecem ser significativas para os seus alunos. Buscando uma explicação para essa realidade, Rosângela percebe primeiramente as dificuldades as quais os professores têm de superar para fazerem uso didático desses recursos,

na maioria das vezes tendo de arcar com todos os custos dos materiais e, há bem pouco tempo atrás, tendo eles mesmos que produzirem os recursos. A necessidade de produzir os materiais hoje já é bem menor, contudo as facilidades do mundo contemporâneo estão criando novos desafios aos profissionais da educação. Os alunos já nascem imersos em uma cultura povoada pelas imagens e imagens velozes, as quais passam e sucedem-se rapidamente sem apelo à reflexão; daí a dificuldade sentida pela depoente ao ser necessário forçar os alunos a se concentrarem numa atividade que supostamente seria prazerosa a eles.

Nelson B. Peixoto (1988) percebe nas sociedades contemporâneas a emergência do “ver como um problema”, criando uma descartabilidade, não só das coisas, mas principalmente das imagens e, diante disso, questiona: “como olhar quando tudo ficou indistinguível, quando tudo parece a mesma coisa?”. (p. 361) Este autor distingue as cidades contemporâneas das cidades “tradicionais”, assim denominadas por ele, e aponta as transformações ocorridas nestas últimas, as quais deram lugar às contemporâneas. Na sua descrição das cidades tradicionais, ele afirma que elas

(...) eram feitas para serem vistas de perto, por alguém que andava devagar e podia observar os detalhes das coisas. Um prédio feito para ser observado por quem passa na calçada, a pé, pode ser ornamentado. É através de suas formas arquitetônicas que ele nos diz o que ele é. (PEIXOTO, 1988, p.361)

A partir das cidades tradicionais, Peixoto percebe as alterações das cidades contemporâneas: mundo que se movimenta veloz, sujeitos que são passageiros metropolitanos sempre em movimento. Tal velocidade, segundo o autor, “determinaria não só o olhar, mas sobretudo o modo pelo qual a própria cidade, e todas as outras coisas, se apresentam a nós”. (p. 361) Assim sendo, as cidades contemporâneas têm se confundido com *outdoors*. Para os passageiros que se movimentam velozes em automóveis, os elementos dessas paisagens urbanas apresentam-se sem profundidade. A velocidade, portanto, provoca um achatamento da paisagem, desencadeando um “processo de superficialização” dos prédios e dos habitantes:

(...) a arquitetura, sob o impacto da velocidade, perde espessura. A construção tende a virar só fachada, painel liso onde são fixados inscrições e elementos decorativos, para serem vistos por quem passa correndo pela auto-estrada. Ocorre uma superficialização do prédio: por trás da fachada, ele é um simples galpão igual a todos os outros. Toda a arquitetura pós-moderna consiste nesta transformação do prédio em mural, em letreiro, em tela. (PEIXOTO, 1988, p. 362)

Tais transformações descritas por Peixoto em relação às cidades, convertem-se em fatores de mudanças nas percepções dos sujeitos contemporâneos, os quais convivem nesse mundo da velocidade e da imagem. Constitui-se, portanto, uma necessidade premente aos educadores voltarem a sua atenção para essa realidade, da qual estão emergindo os sujeitos da educação. Embora parecendo estar tudo indistinguível, é necessário olhar.

Maria Gorete também descreve os percalços enfrentados ao decidir utilizar imagens nas aulas em que discutia o Renascimento em relação à Idade Média. A descrição parte da sua prática anterior à aula, revelando elementos do cotidiano da profissão:

E eu me lembro que no dia em que eu fui dar a aula para eles eu fui pegar o retroprojeto e lá na escola tem uma sala de audiovisuais onde estão o vídeo, a televisão e os retroprojetores, só que eu não fiz transparências, eu levei o livro. Aí é um aparelho especial, opaco, uma coisa assim. Só que a pessoa que atendeu lá não sabia disso e ela me deu um outro, me deu aquele de transparência. Aí fui eu para a sala – eu também não sabia a diferença dos dois – fui eu para a sala com aquele negócio, cheguei lá botei o livro e não aparecia a imagem, pensei: ‘mas como, o que aconteceu aqui?’ Aí os alunos me disseram: ‘professora isso aí não é assim. A senhora tem que fazer transparência’. Eu disse: ‘gente, na universidade quando eu fiz História da Arte, eu aprendi História da Arte toda nesse livro assim, o professor usava esse equipamento’. Eles: ‘não professora, não é assim’. Ai! Eu fiquei tão chateada. A minha aula foi comprometida porque aí eu tive que mostrar a figura, aí eu ia passando os livros e explicando e não é a mesma coisa. Aí eu me lembro que eu fui lá atrás da moça, aí claro, a moça não sabia. Aí no dia que eu voltei para reclamar estava o chefe que disse: ‘não, aí tu tens que usar o outro aparelho que é o para papel’. O aparelho estava encostado lá num canto, tanto é que a moça nunca o tinha visto, aí ele foi lá procurar o aparelho numa outra sala fechada, ele teve que ver se o aparelho funcionava, aí sim na aula seguinte eu pude mostrar. Mas mesmo assim, na aula seguinte eles já estavam sabendo, porque daí claro, tinha na parede. Eles prestaram atenção, mas enquanto eu ia falando eles já iam dizendo: ‘ó professora, ali o claro e o escuro’, eles diziam qual imagem é renascentista, qual é da Idade Média, eles sabiam. Eu dizia: ‘porquê?’ Eles diziam: ‘porque esse aqui parece uma figurinha recortada, então por isso é da Idade Média’. Eles faziam todas essas comparações. Então, foi significativo mesmo. E ontem corrigindo a avaliação eu vi como foi significativo para eles, como bem mais que as outras questões que foram mais teóricas, que foram mais trabalhadas em sala de aula com texto, explicação, bem mais. Tanto é que a maioria deles acertou essas questões. E é assim que eu trabalho. Eu acho que fica bem mais porque é uma geração da imagem. Qual é a diversão deles? A diversão deles não é ler um livro. A diversão deles é jogar videogame, assistir televisão, ir ao *shopping* olhar vitrine, é olhar, é com os olhos sempre. Não é refletir, não é pensar, não é falar, nem conversar às vezes eles sabem direito.

A depoente faz ver as dificuldades materiais ainda existentes ao professor para adaptar-se à utilização de recursos audiovisuais. Embora já existam meios de se projetar

imagens diretamente da internet, as escolas ainda não os dispõem. Na grande maioria das escolas, há apenas retroprojetores de transparências. Na escola de Maria Gorete, há um projetor de opacos, algo muito pouco comum e desconhecido até pelos profissionais da própria escola.

Na maioria das escolas, quando um professor deseja desenvolver trabalhos com imagens, ele precisa transportar tais imagens para as transparências e arcar sozinho com os custos desse material – fato que não ocorre na maioria das outras profissões onde os trabalhadores podem contar com uma estrutura adequada ao bom desenvolvimento das suas funções. Estes problemas são apontados por Esteve (1995) – citado no primeiro capítulo: a “escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho”. (p. 106) Para o autor, isto leva ao “mal-estar docente”, pois a sociedade percebe uma crise na educação e acaba por atribuir aos professores a responsabilidade pela sua melhoria. No entanto, sem os recursos necessários à atualização das didáticas, estes profissionais são impedidos de agirem, mesmo muitas vezes estando preparados para exercerem melhor as suas funções.

O trabalho desenvolvido por Maria Gorete com as imagens medievais e renascentistas foi percebido como significativo pela depoente ao ler as produções dos alunos, os quais, ao conseguirem perceber e apontar as diferenças nas pinturas de cada período, puderam construir conhecimentos acerca de um passado muito distante do seu presente, demonstrando, assim, terem sido tocados pela didática.

Do depoimento também emerge a preocupação em perceber como estes alunos – que possuem vivências diferentes dos seus professores com relação às imagens – podem ser tocados pelo ensino. Para Barros et al. (2003) uma saída possível à educação está na formação dos profissionais, os quais precisam ser preparados para a interpretação dessas linguagens:

Apesar das possibilidades presentes no tratamento das imagens em sua discursividade, a formação do profissional de ensino tende a tratá-la no interior de um esquema figurativo, desconexo, onde os famigerados cartazes solicitados aos alunos expressam a tradição da imagem como ilustração, sobredeterminada à escrita. Perde-se, assim, a chance de apreensão discursiva, subjetiva, histórica e ideológica de um patrimônio composto por gravuras, fotos, pinturas, filmes, desenhos televisivos, cartazes, charges, caricaturas, *sites*. Essa inércia expressa antes de tudo a ausência de um espaço teórico suficientemente consolidado para participar de forma substantiva na formação e capacitação de professores e pedagogos. Tornamo-nos assim, tão somente ‘objetos da imagem mercadoria’, alienando-nos de nossa condição de ‘sujeitos do olhar’. O olhar dos indivíduos, que poderia subjetivar a dimensão objetiva da imagem, é, cada vez mais, subsumido pela figuração que seduz e se impõe pela composição,

figuração, cromatismo, subjugados pela indústria do entretenimento (BARROS et al., 2003, p. 27)

Os autores discutem a necessidade da formação dos profissionais de educação atentar para a realidade contemporânea, na qual as novas gerações de sujeitos estão se relacionando com um mundo diferente do existente quando os seus professores eram jovens. Tal realidade é mediada e até construída, determinada, pela imagem. Sendo assim é importante o desenvolvimento de uma educação capaz de romper com a passividade dos sujeitos – os quais têm se convertido em “objetos da imagem-mercadoria”, devido às características sedutoras dessas imagens. Rompendo essa passividade constrói-se, assim, outros sujeitos capazes de refletirem sobre o seu tempo, capazes de interpretar e terem uma visão crítica das imagens com as quais convivem e que “lhes passam”. Sujeitos do olhar são capazes de desconstruir as representações imagéticas e de perceberem o seu caráter histórico de produções, as quais se prestam a algo determinado pelos seus produtores em um tempo e espaço específicos.

As vivências dos depoentes possibilitaram a atribuição de sentidos para a prática com imagens. No caso de Maria Cristina, a percepção da importância pedagógica das imagens deu-se no início da sua carreira profissional, na década de 1970, ao ser convidada a trabalhar num curso supletivo organizado por duas empresas localizadas no bairro Cambuci, na cidade de São Paulo. O curso tinha a finalidade de proporcionar aos seus funcionários a formação de Ensino Fundamental, denominada na época de Ginásio. As aulas eram realizadas na sede de uma das empresas e são descritas como significativas pela depoente – importantes também por terem ocorrido no período da ditadura militar no Brasil:

Em primeiro lugar, eu comecei a entender a importância de dar aula num período politicamente conturbado e dar aulas para operários. Eu não tinha sentido na pele o significado disso ainda, a gente questionava, a gente ia brigava, era baderneira, bagunceira, se achava com muita consciência, mas eu não tinha sentido na pele o que era isso ainda. E aí vivendo isso ali, porque as aulas eram dentro das indústrias (...) e a experiência era muito boa porque aos sábados eles também tinham aula e eu quis entender o que era essa coisa de viver o que eles viviam lá dentro para saber o que oferecer de melhor para eles nas aulas, qual era a realidade deles, qual era o tipo de pessoas que eu tinha como alunos, quem eram os meus alunos? Então aos sábados eles também tinham aulas, mas eles trabalhavam na parte da manhã e eles serviam o almoço, então eu fui três vezes ali almoçar com eles para poder conhecer, para ver qual era a comida que eles comiam e aí eu aproveitava e ia aos sábados porque era o dia que eu podia ir. Eu fui umas vezes durante a semana também, mas em geral eu ia aos sábados porque eu ia antes, almoçava, ficava com eles e depois dava a aula, nós éramos três professores só, eu trabalhava com eles a História, trabalhava um pouco da

Geografia, porque podia, nesses cursos supletivos podia meio que tudo, e eu tinha uma amiga que me ajudava, e também OSPB e EMC, então eu fazia o papel do professor lá dos estudos sociais²⁴ (...). A experiência foi boa porque foi a primeira vez que eu percebi como era bom usar outros recursos dentro da sala de aula, que fossem visuais. Como a gente tinha dificuldade porque não era uma sala de aula, então eu levava muito material e eu não sei dar aula sem mapa, então era sempre mapa e eles traziam muita coisa, eles eram interessadíssimos, eles queriam aprender, eles tinham uma vontade de aprender as coisas e eles tinham que passar depois, porque era um convênio e eles tinham provas e elas tinham que ser aprovadas e registradas, então era uma coisa séria, não era brincadeira, não era um cursinho de fundo de quintal. E o diploma tinha que ser com o carimbo do MEC tinha que ser tudo bem feitinho para que eles depois pudessem seguir adiante os estudos se quisessem e aí foi a primeira vez que eu comecei a aprender a usar o que os alunos traziam, aprender a usar a imagem, aprender a usar até fita k7 – a gente usava, a gente fazia gravação em sala de aula, a gente brincava de entrevista, brincava de entrevista no bom sentido, para aprender, então muitas vezes eu dizia assim: ‘como a gente poderia estar aprendendo agora aqui a conhecer essa nossa região aqui do Cambuci?’ Eu aproveitava muito a realidade deles: a gente poderia entrevistar as pessoas daqui, ah então vamos ver quem é que mora aqui, do nosso grupo e vamos entrevistar essas pessoas. Então a gente fazia isso em aula e depois a gente socializava e eu comecei a aprender a usar essas técnicas, eu não sabia, eu fui aprendendo junto com eles, a utilizar recorte de jornal, a estudar imagem: ‘porque será que publicaram essa foto aqui no jornal?’ E, às vezes os questionamentos vinham deles mesmos, porque a gente vivia um momento político muito conturbado e às vezes a gente tinha fotos depressivas, violentas e a gente tentava ler alguma coisa porque eles perguntavam, não era a minha intenção, eu não tinha ainda, eu não sabia ainda como fazer isso, mas eles me provocavam.

A depoente afirma a busca por conhecer a realidade dos seus alunos do supletivo. Maria Cristina era uma professora recém-formada, jovem – com vinte e quatro anos aproximadamente – e estava dando aulas para adultos trabalhadores de indústrias na cidade de São Paulo durante o regime militar. Nestas aulas, a depoente faz uso de recursos audiovisuais num caráter experimental, pois se pode auferir, pela sua afirmação de não saber ainda como ler imagens, que durante a sua formação não houve qualquer atenção para a necessidade de o ensino considerar a produção imagética – já muito presente no país e no cotidiano dos sujeitos.

A depoente, portanto, reporta aos alunos o desafio dela ousar trabalhar com outros recursos, principalmente fotografias, as quais eram publicadas nos jornais e demonstravam a violência empregada no período sobre aqueles que se manifestassem contrários ao poder ditatorial instituído. Sabe-se que muitos operários foram vítimas da repressão do regime

²⁴ Descrições das disciplinas de OSPB, EMC e Estudos Sociais encontram-se nos capítulos 1 e 2 desta dissertação.

militar e os seus alunos provavelmente estariam querendo entender o que estava acontecendo com os seus companheiros.

Apesar de na década de 1970 a formação dos profissionais de História não atentar para a leitura de imagens e sons, Maria Cristina considerou as demandas dos alunos, que queriam entender o seu momento histórico, e partiu da história local, do bairro onde estavam, para ir aos poucos interpretando uma realidade mais ampla através dos jornais da época. Tal realidade também foi uma descoberta para a depoente, pois segundo afirma, não conhecia como era o cotidiano dos trabalhadores, suas dificuldades e lutas e, apesar de ter uma postura questionadora, sentiu-se alienada por não ter conhecido anteriormente a realidade vivenciada pela grande maioria da população brasileira da época.

No entanto, a sua postura de estar aberta à análise do contexto no qual exercia o seu trabalho de professora – o espaço improvisado dentro da fábrica à noite, após os alunos terem trabalhado um dia inteiro e também aos sábados à tarde após uma manhã trabalhada – permitiu perceber a dura experiência dos sujeitos com os quais se relacionava. Alguns alunos, por exemplo, tinham que desistir de freqüentar as aulas para trabalhar em dupla jornada, em ocupações de guardas noturnos. A percepção das dificuldades dos seus alunos para sobreviverem e estudarem tocou Maria Cristina e contribuiu para o seu desejo de tornar mais significativo o ensino de História.

A partir desse momento, as imagens foram ocupando um espaço significativo na carreira profissional de Maria Cristina, intensificando-se na década de 1980, quando a depoente vai morar no Rio de Janeiro e passa a trabalhar como bibliotecária na, extinta, Embrafilme. Essa mudança de profissão, de professora para bibliotecária, ocorreu porque a depoente percebera, ainda na primeira metade da década de 1970, uma redução do campo de trabalho do professor de História²⁵. Ao chegar na cidade de Rio de Janeiro, não conseguindo

²⁵ Maria Cristina explica por que resolveu cursar Biblioteconomia logo após ter concluído o curso de História em 1975: “Aí, com essa lei [Lei 5692/71], com esse curso de Estudos Sociais o que houve: nas escolas públicas começou a ficar difícil você dar aula para o Ginásio, sobrava o que hoje se chama de Ensino Médio, que na época era um curso de três anos o Clássico, o Científico ou o Normal e para nós só sobravam esses cursos porque no Ensino Fundamental a gente dificilmente conseguia dar aula porque eles preferiam pegar um professor formado em Estudos Sociais. Estes cursos de Estudos Sociais formavam um professor que iria dar aulas de História, Geografia, EMC e OSPB, quatro disciplinas, um professor para dar quatro disciplinas. Dentro de uma cidade como São Paulo pouquíssimas pessoas chegavam ao Ensino Médio então sobrava muito pouca coisa para a gente e o que sobrava era lá no fim do mundo, e a gente ia” (Esta citação consta no capítulo 2 desta pesquisa). A depoente demonstra que no Ginásio – curso equivalente ao atual Ensino Fundamental de quinta a oitava série, o qual possuía o maior número de alunos matriculados – a disciplina de História era cedida aos professores formados em Estudos Sociais e, por isso para os

trabalho como professora, dedica-se a sua outra profissão: de bibliotecária sem, contudo, deixar de exercer a profissão de professora, ainda que temporariamente, como descreve:

Eu fiquei no Rio de Janeiro de 1980 até 1987, nesses sete anos eu trabalhei com cinema, dei aula para adultos no Museu de Arte Moderna, na parte de cultura popular, existiam uns cursos extracurriculares, eu não trabalhei em nenhuma escola porque eu trabalhava (...) como bibliotecária na Embrafilme (...) aí eu dei aula no MAM, era um curso de cultura popular e era uma coisa que eu gostava muito, até pela minha formação em História, o pessoal pediu e nós montamos os cursos. Depois eu dei aula na própria Embrafilme, para o pessoal que estava se preparando para o vestibular, nós descobrimos que havia muitos professores ali, isso era muito comum, então nós nos reuníamos e a gente dava aulas para os nossos colegas de trabalho (...). Aí foram uma série de experiências ao mesmo tempo: eu engravidei, eu estava preparando pessoas para o vestibular, trabalhava numa empresa brasileira de filmes, Embrafilme, que hoje está extinta, era uma empresa de economia mista, co-produtora de filmes brasileiros, daqueles cineastas que você conhece, como Cacá Diegues, Armando Jabor, Nelson Pereira dos Santos, Glauber Rocha, mas a Embrafilme não co-produzia muitos filmes do Glauber, não, porque o Glauber era um questionador, mas, co-produziu. E eu trabalhei na Embrafilme até sair do Rio de Janeiro, até 87. E nesse meio tempo a gente fez duas, três vezes esses cursos de preparação para o vestibular e lá no MAM eu também continuei a dar algumas aulas, em geral eram aulas nos fins de semana, sexta-feira. Aí eu também ajudava a montar mostras de cinema lá no MAM, porque eu me enturmei com o pessoal do MAM e da Cinemateca de São Paulo; a Cinemateca Paulista, eu fiz vários cursos nessa linha, porque como eu trabalhava com documentação de cinema, um acervo que era de filmes, de fotografia, eu comecei a me interessar cada vez mais por fotografia, por cinema, pelas imagens em si. E eu fiz vários cursos nessa linha de estar conhecendo o universo das imagens, o poder das imagens, como utilizar as imagens como forma de conhecimento, como ler o mundo através, por meio das imagens. E aí eu fui conhecendo várias pessoas, fazendo vários cursos nessa linha, fiz Super 8, aprendi a filmar, era moda aquilo na época, aprendi a fotografar um pouco melhor, aprendi a revelar a fotografia que eu não tinha idéia de como é que funcionava isso. Conheci pessoas da Editora Abril, da Funarte e fui me envolvendo cada vez mais nesse universo da imagem, da fotografia, das imagens paradas, das imagens em movimento e do que elas falam, do que elas dizem, do que elas têm a nos dizer. Por que é importante ler uma imagem? Como dar movimento a uma imagem parada e como ler uma imagem em movimento? Então eu fui aprendendo para indexar os filmes, para catalogar os filmes, você tem que fazer o contrário da fotografia, você tem que parar o filme. Essa experiência foi assim, é indescritível, você entender como é que funciona o cinema, o movimento do cinema, o que é uma produção cinematográfica, como é que você vai ler o conteúdo de um filme de forma a catalogá-lo, indexá-lo, classificá-lo para passar depois para pessoas que queiram usar aquele filme como recurso didático, ou enfim, queiram exibi-lo em público, queiram conhecer e é por isso preciso que numa cinemateca, que numa empresa brasileira de filmes, que tem uma biblioteca aberta ao público. As pessoas conheçam esse acervo e tenham acesso a ele, então como fazer para

formados em História somente restariam as turmas do Ensino Médio, as quais eram muito mais escassas, dificultando a colocação profissional desses professores.

catalogar esse acervo que é constituído não só de filmes, mas também de fotos, *slides* (ou cromos como também são chamados), cartazes dos filmes, então eu vivi num mundo da imagem durante sete anos, assim carregados de imagens paradas, imagens em movimento (...), então eu me envolvi mesmo com as imagens assim, totalmente, eu queria me alfabetizar entender a linguagem das imagens, eu queria compreender como lê-las, como entendê-las para poder oferecê-las também como recurso para o conhecimento, para promover a construção do conhecimento.

Em cursos extracurriculares promovidos pelo Museu de Arte Moderna – MAM do Rio de Janeiro – e nos cursos pré-vestibulares promovidos pela associação de funcionários da Embrafilme, Maria Cristina continuou exercendo a profissão de professora, porém de modo secundário à função de bibliotecária na Embrafilme. Este período da sua vida foi de intensa relação com as imagens, uma vez que o seu trabalho como bibliotecária, de uma empresa dedicada à co-produção de filmes, exigia-lhe a familiarização com os recursos audiovisuais, pois eram os principais materiais a serem catalogados, organizados e classificados.

Percebe-se, portanto, que a depoente passa a dedicar-se não apenas à obtenção dos conhecimentos necessários à sua função de bibliotecária, mas também se interessa por conhecer como são produzidos esses materiais. De posse desses conhecimentos, não apenas a sua prática cotidiana na biblioteca da Embrafilme adquire mais significados, como também as suas aulas, nas quais conseguirá trabalhar com mais propriedade os contextos de produção e as diversas escolhas empreendidas pelos produtores de imagens, tal como afirma em seu depoimento:

Quando eu trabalho com o cinema eu tenho tentado trabalhar um pouquinho como o filme foi feito, como foi produzido, contextualizar quando ele foi feito, quem fez aquele filme, de onde são as pessoas que fizeram esse filme, eu procuro não apresentar nenhum dos documentos sem contextualizar aquele documento, sem dizer a origem daquele documento, por quem ele foi produzido, como, quando (...). Eu procuro ampliar um pouquinho mais os nossos conhecimentos e entender, porque eu não posso ler nada sem saber, sem contextualizar, sem saber quando aquilo foi produzido, isso entra na discussão, eu não costumo apresentar nada sem trabalhar essas referências, sem dizer como é que aquilo foi construído, eu não consigo.

Após os sete anos passados no Rio de Janeiro, a depoente muda-se para Florianópolis, acompanhando o marido que trabalhava com música no Rio de Janeiro e recebera um convite para trabalhar numa gravadora da cidade. Maria Cristina estava pleiteando a sua transferência da Embrafilme para a Universidade Federal de Santa Catarina, como não obteve sucesso, continuou desenvolvendo cursos extracurriculares em parceria com a Associação Catarinense

de Bibliotecários. Lá ela ensinava técnicas de organização de arquivos de “materiais especiais”: imagens e sons. A partir dos cursos extracurriculares, a depoente foi convidada a dar aulas como professora substituta nos cursos de Biblioteconomia das Universidades Estadual e Federal.

Após essas vivências como professora do ensino superior, a depoente trabalha, também, como professora substituta em escola estadual da Grande Florianópolis. Ela descreve alguns momentos que considera significativos:

Foi Ensino Médio, era final da década de 90, eu acho que era segundo grau ainda, mas eu também peguei uma turma anterior, eram duas turmas e não eram muitos, à noite. Eu peguei uma turma que estava entrando para o segundo grau, era oitava série e a outra era segundo grau, eu me lembro até que eram uns marmanjos, (...) e foi um semestre todo que eu fui dar aula lá. Eu fui substituir uma professora de História e foi uma experiência muito boa porque apesar de o pessoal ser bagunceiro, apesar de estar sucedendo uma professora que saiu de repente, mas eles tinham uma dificuldade com a professora, bom acabou com bolo, com pizza. Nós usamos muito filme, eu abusei de filme, o que eu pude usar. Porque a gente tem de descobrir o perfil do pessoal e eles gostavam de cinema, então quando eu passei ‘Desterro’ a discussão foi ótima, quando eu passei ‘Ilha das Flores’ a discussão foi ótima, as aulas renderam, as aulas foram produtivas, a gente não ficou só naquele conteúdo, a gente foi além, então eu usei mesmo, só que eu usava vídeos curtos e eu queria continuar, só que aí a professora voltou e aí a cadeira não era minha. Eu usei principalmente com o pessoal do segundo grau e o colégio era muito legal, eu jantava toda a vez que eu ia lá para trabalhar e a comida era ótima e aí eles tinham uma sala para vídeo, tipo um laboratório, lógico que não dá para comparar com o Instituto Estadual de Educação, nem nada, mas era um colégio bom.

O trabalho de Maria Cristina com o cinema, no Rio de Janeiro, favoreceu a utilização didática dos filmes “Desterro” e “Ilha das Flores”.

O filme “Desterro” é um curta-metragem catarinense dirigido por Eduardo Paredes em 1992, com duração de vinte minutos, gravado em Florianópolis e refere-se à repressão ao movimento Federalista no final do século XIX. Maria Cristina afirma ter utilizado este filme para dar continuidade ao estudo da cidade de Florianópolis iniciado quando a mesma chamava-se Nossa Senhora do Desterro.

Tal como se afirmou anteriormente, o trabalho dos depoentes com linguagens audiovisuais é importante na medida em que não toma cada um desses recursos em si nas aulas, mas os relaciona a outras fontes, como a oralidade e as várias textualidades. Maria Cristina fez essa relação, pois, antes de expor o filme, havia feito uma sensibilização acerca

da palavra “desterro” – pedindo aos alunos que procurassem no dicionário qual o seu significado – e após o filme realizou em sala com os alunos uma pesquisa nos livros didáticos de História de Santa Catarina – enfocando as aproximações e contradições em relação ao conteúdo do filme.

Procurando partir do interesse dos alunos, do que eles sentiam-se motivados a estudar, Maria Cristina exibiu o filme “Ilha das Flores”.

O filme “Ilha das Flores” é definido por Marcos Napolitano (2003) como “(...) um curta-metragem brasileiro, produzido no final dos anos 1980 que consegue, em cerca de quinze minutos, discutir problemas socioeconômicos e socioambientais. O filme se constrói por meio de linguagem ágil e didática (...)”. (p. 132)

A depoente não soube descrever, não se lembrou no momento do depoimento, como desenvolveu essa atividade. Mas ressalta terem sido os próprios alunos a pedirem para que o filme fosse exibido. É, portanto, possível pensar que os alunos, sendo jovens da periferia, tenham sido tocados pelo conteúdo do curta-metragem e, por isso, tenha partido deles mesmos o interesse em assisti-lo.

No depoimento de Marcos é possível perceber as origens da música em sua vida como presença significativa desde a infância, a qual, conforme já foi descrito, também é importante na sua didática. Marcos foi influenciado desde pequeno pelos familiares a gostar de música e também a tocar instrumentos, embora a primeira experiência com instrumentos não tenha sido positiva, como descreve:

Meu pai sempre queria me fazer tocar e me obrigou a entrar na aula de violão aos nove anos de idade. Eu detestei aquilo! Porque o violão era duas vezes maior do que eu (...) o violão é um instrumento que eu não sei tocar até hoje. Eu gosto muito da música. Eu toco vários instrumentos: eu toco flauta, eu toco trompete, trombone, tuba, eu toco alguma coisa de saxofone, eu toco violoncelo, toco violino, toco viola (...). É eu tenho uma facilidade grande com os instrumentos, embora os meus melhores são o violoncelo, a flauta e o trombone de pisto, são os que eu toco mesmo. Eu gravo CDs, os estúdios me chamam quando tem que gravar alguma coisa, eles me chamam, eu vou lá, gravo e tem vários CDs gravados, que eu nem sei quais são porque eu só recebo a partitura, gravo e a gente recebe por hora. Eu sempre gostei muito de música assim, só que teve o violão que eu não gostava e então, não aprendi a tocar. Aí ganhei uma flauta, do meu pai, uma flauta indígena, com onze anos, que eu tenho até hoje, eu a toco até hoje. E o violão eu fiquei enrolando e não saía nada. Coitado do pai ficou frustrado. Enchia-me de violões e não saía nada. (...) quando eu fiz um ano de vida eu ganhei um LP da Dona Nega, nossa vizinha, bem bonitinho ‘Feliz Aniversário’ é o nome do LP, claro que eu não dei bola nenhuma, eu tinha só um ano. Mas quando eu comecei a olhar, que legal, aquele foi o primeiro LP da minha coleção.

Hoje eu tenho quase 400 vinis, lá em casa, CDs eu tenho quase 200, realmente eu cultivo isso, eu gosto de colecionar (...). Aí, com nove anos eu ganhei um LP da minha avó, de uma dupla sertaneja, e com dez anos tudo mudou, porque eu ganhei do meu pai o meu primeiro disco de banda, aquelas bandas militares, um horror, hoje eu não consigo ouvir, mas para mim aquilo era mágico. E a música era meio estranha, e eu ouvia aquilo, durante seis meses, todos os dias, do meio-dia até seis horas da tarde, bem alto, sem parar. Até o dia em que a minha vizinha me deu um outro disco, ela não agüentava mais. Então aquele foi o meu primeiro disco de música instrumental, aí depois eu comecei a pegar alguns emprestados, a comprar outros, a gravar fitas, com música instrumental e hoje eu tenho uma paixão enorme por música clássica. Mais ou menos oitenta por cento dos meus CDs são clássicos, eu tenho 150 CDs de música clássica lá em casa, eu gosto muito de todos os autores, desde a música gótica e canto gregoriano, até os mais atuais. E hoje eu uso muito nas minhas aulas, a música é um outro recurso porque eu acho que a música diz muita coisa.

Apesar de não ter gostado do violão – instrumento escolhido por seu pai para aprender a tocar – Marcos foi influenciado pelos discos de vinil que ganhou e aprendeu a tocar a flauta recebida do pai aos onze anos. Pode-se interpretar esse estímulo musical do pai ao depoente por serem de uma família evangélica, religião que se utiliza de muitos instrumentos nos cânticos celebrativos, sendo os conhecimentos musicais bastante valorizados pelos membros.

O depoente conhece a história da música clássica e os seus compositores, e também sabe tocar vários instrumentos. Desse modo possui conhecimentos da produção musical, os quais são significativos para o seu uso didático.

Da infância provêm, ainda, alguns significados das imagens em sua vida. Marcos relata, conforme descrito no capítulo 2, a sua relação com a leitura da Bíblia desde pequeno e também a leitura diária dos livros de três coleções intituladas “Histórias da Bíblia”. Tais materiais eram todos ilustrados e dirigidos ao público infantil de sete a dez anos. É possível perceber que tão logo começou a ler, o depoente entrou em contato com as imagens em conjunto com os textos escritos, como se pode ler na descrição dos seus primeiros livros:

Os meus primeiros dois livros chamavam-se na seqüência: ‘Bolinhas de Sabão’, que é um livro muito usado na alfabetização – primeira série, naquela época todo mundo tinha isso. E depois, na segunda série, ‘O Burrinho Alpinista’, duzentas páginas. Uma coisa que me frustra é ter perdido esse livro, que esse foi o que eu mais gostei de ler. Toda a semana eu lia ele inteiro. Eram histórias para crianças e elas tinham umas oito páginas, com bastantes desenhos. Eu comparo ‘O Burrinho Alpinista’, a grafia, a maneira de escrever a ‘O Pequeno Príncipe’ assim, aquele tipo de história. Esse livro eu li muito e ele me ajudou a avançar o meu letramento, então eu desde pequeno, eu já conseguia ler na mesma velocidade que eu pensava.

Para Marcos, ainda na infância, a leitura constituiu-se num prazer o qual estava intermediado também pelas imagens dos livros infantis e das histórias bíblicas. Atualmente em sua didática as imagens também ocupam um espaço privilegiado. O depoente descreve, a seguir, uma aula em que utilizou a imagem abaixo:



Créditos: “Bandeirantes de Mogi das Cruzes em combate”, s/d, Jean-Baptiste Debret, Biblioteca Municipal Mário de Andrade: São Paulo, SP. Fonte: BUENO, Eduardo. História do Brasil. Porto Alegre/Florianópolis: Zero Hora/Diário Catarinense, 2000, p. 41.

Descrição do depoente da aula:

Eu tenho experiências boas no uso de imagens: uma vez saiu uma coleção no jornal ‘Diário Catarinense’, do Eduardo Bueno, cada semana vinha um fascículo, de História do Brasil, bem colorido e eu até não usei os textos porque não me interessaram enquanto algo novo, mas o que eu usei muito foram as imagens, veio imagens super interessantes e eu usei uma imagem, por exemplo, dos bandeirantes, desbravadores, heróis, entre aspas, aonde eles eram o centro da imagem – uma imagem do século XVIII, se eu não me engano – com arcabuzes na mão, roupas pomposas, entrando mata a dentro e no cantinho atrás do mato, dois índios nus com arco e flecha na mão, apontando para eles, com caras terríveis, expressões faciais bravas, e enrolada na árvore juntamente com os índios, uma cobra, eu imagino uma jibóia pelo tamanho e pela grossura. Essa imagem foi o máximo porque, o que eu fiz, a gente a virou do avesso: ‘por que o indígena está escondido, armado, com cara de mau? Por que o bandeirante está bem vestido, barbeado, com arma legal na mão, entrando todo pomposo, no centro da imagem, iluminado e juntamente com o índio, olhando o bandeirante tem uma cobra jibóia enrolada na árvore? Que imagem o autor queria passar com esta cena?’ Se o aluno vê esta imagem, num primeiro momento ele acaba amando quem? ‘Olha, eles estão tirando o índio da selvageria, da barbárie’. Aí a função do professor de História é mostrar para o aluno que imagens

podem ser viradas do avesso. Se o cara é o centro, por que o índio é marginalizado, por que o índio está longe, por que o índio está ameaçando? Quem ameaçava quem, na verdade? Vamos pegar uma outra imagem: ‘olha só, os temas se repetiram...’ Vamos agora pesquisar nos livros, quais são os dados que a gente tem? Quantos índios existiam, quantos tem agora, como foi a entrada do bandeirante, quem eram os escravos, eram só os negros? Ah, mas eles não tinham alma, né? Que história é essa de alma? Vamos ver? A coisa muda, uma imagem que na época em que foi criada teve um objetivo, hoje pode me ajudar de maneira diferente.

O uso desta imagem parece ter sido realmente muito significativo, pois Marcos conseguiu descrevê-la sem estar de posse da mesma para lembrar os detalhes e, com exceção de pequenos enganos, como a descrição do bandeirante “barbeado” e a data da pintura – século XIX –, foi capaz de estimular o olhar crítico dos alunos sobre a imagem e os significados dessa representação na sociedade eurocêntrica do período.

Percebe-se, na descrição de Marcos, que o mesmo não atentou para a autoria da imagem: quem era Debret, quais as suas origens e a serviço de quem ele estava. É importante repassar aos alunos que o pintor Jean-Baptiste Debret foi um dos artistas e intelectuais trazidos ao Brasil em 1816 por Dom João VI, na chamada “Missão Artística Francesa”. Ele permaneceu por quinze anos no país, retornando a Paris em 1831 onde publicou, entre os anos de 1834 e 1839, esta e muitas outras pinturas e gravuras em vinte e seis fascículos sob o título de *‘Voyage pittoresque et historique au Brèsil, ou, séjour d’un artiste français au Brèsil depuis 1816 jusqu’en 1831’*. Estando no Brasil em missão da coroa, a escolha dos seus temas não deixaria de contemplar alguns interesses determinados, os quais são, portanto, significativos de serem trabalhados com os alunos.

Maria Gorete aponta a aparição das imagens enquanto possibilidades didáticas ainda na graduação em História, na disciplina de “Metodologia e Prática de Ensino” ao desenvolver as aulas de prática de ensino – o chamado estágio supervisionado – no Colégio de Aplicação da UFSC com uma turma de primeiro ano do Ensino Médio:

(...) eu consegui um livro, através de um professor lá da UDESC, e eu utilizei no meu estágio, era um livro onde tinha várias fotos de Florianópolis, aí eu fiz transparências desse livro (...). Segundo o professor, era o pior primeiro ano, do tipo que tinha até professor saindo chorando da sala de aula por causa deles. Não se concentravam, as notas estavam muito baixas. Eu me lembro, eles nos respeitaram – até porque o professor deve ter conversado com eles antes – mas eu me lembro que essa minha primeira aula que eu dei, eu considero a minha ‘aula-show’, foi a aula que deve ter definido a minha nota, eles ficaram em silêncio, até aqueles mais chatos – tinha uns meninos

que sentavam mais no fundo, que não queriam nada com nada, eles não falaram uma palavrinha.

Por meio desse contato com as imagens – fotografias da cidade de Florianópolis do século XIX – na didática do ensino de História, a depoente percebeu que mesmo os alunos mais resistentes à disciplina sentiram-se motivados a prestar atenção na aula. Para Maria Gorete, esta aula elaborada a partir das imagens foi uma “aula-show”. Pode-se interpretar esta afirmação no sentido de ter se constituído num momento importante para a afirmação da depoente diante de uma turma considerada difícil previamente, a qual ela conseguiu tocar por meio das imagens e, se ela não relata a participação dos alunos, ao menos eles não se empenharam em bagunçar a sua aula.

No depoimento, Maria Gorete descreve a utilização dessas mesmas imagens de Florianópolis do século XIX com as turmas da escola em que trabalha atualmente. Ela destaca a sua importância significativa para uma maior identificação com o conteúdo de História:

(...) eu trabalhei toda a escravidão, toda a reurbanização de Florianópolis, enfocando os negros dentro dessa reurbanização. Então eu acho que as aulas se tornam ricas porque tu podes usar a imagem de várias formas. Então eu mostrava uma foto lá do mercado público quando tinha água. (...) o que eu enfocava? Eu mostrava lá a água, mostrava os caras descarregando coisas e aí eu dizia isso aqui era o lugar aonde chegavam as mercadorias, era aqui que as pessoas pegavam o barco para ir para o continente, era aqui que os escravos trabalhavam descarregando as mercadorias, nas horas de folga eles lutavam/dançavam a capoeira. Então contava todas as histórias daqueles escravos através das imagens. Tu podes utilizar as imagens de várias formas, como eu te falei, de repente alguém de uma outra área vai dar outro enfoque, tu tens que saber aproveitar o que tu queres para aquele assunto que tu estás trabalhando. Os meus alunos ficavam vidrados.

O professor Rodolfo, por sua vez, descreve a utilização de recursos enquanto meios eficientes de construir conhecimentos e também comportamentos nos alunos, tais como um engajamento no movimento pelo passe livre. Movimento este que se intensificou em Florianópolis após o anúncio de um aumento nas passagens dos ônibus urbanos, por volta do mês de junho de 2004. O depoente destaca a utilização didática de jornal – a coluna do Macaco Simão do jornal Folha de São Paulo – e de filmes os quais contribuíram para o significativo envolvimento dos alunos no movimento:

(...) eu tenho trabalhado com o Macaco Simão, porque é um jeito de entrar com o jornal na mão na sala de aula, e o Macaco Simão é muito engraçado e

o adolescente ama essa aula. (...) então, eu vou lendo, e eu peço muito pra eles fazerem textos para mim, sobre o Pedro I, a Proclamação e aí devagarzinho começam a aparecer, a gente vê que eles começam a melhorar o estilo. Eles começam a perceber que dá pra escrever de maneira irreverente, mesmo sendo um cético, e eles começam a perceber que eles têm que criar um estilo próprio, como o Macaco Simão tem. Ele tem um estilo, aquilo ali é marca dele. Ninguém escreve daquela maneira e ele inventou aquele tipo de coluna, com aquele tipo de graça (...). Mas é interessante porque se você for ver, ele fala do jogo, da corrida de fórmula 1, mas ele fala também das bobagens políticas, ele fala do Bush, do Lula. Então, se você for usando o Macaco Simão, você consegue refletir sobre as coisas mais importantes que estão acontecendo no cotidiano. E, talvez, a partir dali, eles comecem a olhar outras partes do jornal. Agora com o passe livre está muito engraçado, porque eles querem se ver no jornal, eles vão à praça num dia e no outro dia estão todos agitados e vendo como é que o jornal trouxe, aí eu estou rindo sozinho, porque é o trabalho que eu estou desenvolvendo. Então, tem gente que trabalha mais sistemático, mais seriamente com essa coisa de jornais, eu sou sempre assim, meio assistente, mas no fim dá certo, porque é uma coisa de ter vontade e ter um pouco de experiência também, e de conhecer a faixa etária, então acaba saindo, talvez fosse mais produtivo se eu fosse mais a fundo, se eu fizesse doutorado nisso, mas eu acho que acaba funcionando. Vai estimulando a garotada a se preocupar um pouquinho com a análise da situação em que eles vivem, então, quando você traz um jornal do século passado, vai querer que eles leiam e entendam se eles não têm o hábito de ler um jornal de hoje, sobre eles, e o jornal de hoje é um documento histórico, então eu faço questão de dizer que eu não estou ‘matando aula’ quando eu estou com um jornal na mão, que não seja do século passado, que seja só de ontem ou de antes de ontem, isso aqui já é História. E eu acho que cria hábito, você vê, um hábito da leitura do jornal, é importante estimular e eu tento. O cinema, então, eu passo (...), veja que interessante, na semana de 31 de março, junto com o grêmio, nós passamos ‘Novembrada’ (...), e passamos ‘O que é isso, companheiro’. Depois a gente fez uma sessão especial no CIC, ‘Diários de Motocicleta’, e depois na segunda-feira da semana passada, o movimento começou em todo o colégio.

Para o depoente, mais do que contribuir na construção de conhecimentos históricos, a didática de ler uma coluna com crítica irreverente ao cotidiano e à situação política do Brasil, e de apreciação de filmes também com cunho político, crítica à corrupção e truculência do poder, permitiu aos alunos tomarem consciência das injustiças e de como elas são sorrateiramente produzidas. Estas didáticas estimularam na participação efetiva dos alunos ao movimento contra o aumento injustificado de passagens de ônibus. Além da participação política, a didática com o jornal demonstrou ser significativa também na qualidade da produção escrita dos alunos, pois, após a leitura da coluna do Macaco Simão, percebia-se uma mudança no estilo pessoal desenvolvido nos textos escritos.

Rodolfo empenha-se em descrever melhor como se deu a tomada de consciência por parte dos alunos, da sua capacidade de reagir àquilo que é considerado injusto:

Não é meio à toa. Quero dizer, a garotada perceber que ela tem essa forma de poder participar, de se manifestar e tudo, talvez tenha tido a ver com algumas coisas que foram sendo colocadas, não só do movimento próprio, que é muito legal e do grêmio do colégio também, com um trabalho que está sendo feito faz tempo, mas eu acho que, por exemplo, o fato da gente ter passado esses filmes e de ter feito uma discussão sobre eles, eu acho que predispôs favorável e positivamente essa garotada a ir à praça. E aí pronto, fechou! Porque você aposta nos sujeitos da história. Que eles tenham a noção da historicidade deles, que eles são construtores do processo, com limites. Agora, nada como enfrentar um guarda pra perceber os limites, entendeu? E depois eu falo sobre a Revolta de 1824, falo do Frei Caneca, falo das brigadas populares e: outra compreensão! Então, se estudar o passado possibilita a gente ter uma melhor compreensão do presente, inclusive interferir nesse presente, a ação do presente, permite que você reavalie o estudo que está sendo feito. Então, está sendo uma coisa fantástica, os professores de Sociologia, Filosofia e História estão rindo sozinhos. Você vem falar de práxis, de luta de classes, do Movimento do Contestado, do Antonio Conselheiro, mudou completamente a compreensão, a maneira como eles estão recebendo as coisas, é interessante isso. É muito legal ser professor de História, principalmente nesses momentos, então, eu acho que a gente os prepara de alguma maneira. E, as imagens são legais, eu mostrei a queda da Bastilha, destruindo a Bastilha, então, eles tiveram algumas noções sobre o que é uma revolução, o que é um movimento reformista, um movimento social, uma revolta e, depois eles aplicam e reavaliam. E tem muitos que estão tirando fotos, estão lendo jornais, estão percebendo um monte de coisas. Então é o que eu digo pra eles: ‘De manhã a gente faz a teoria, à tarde vocês vão pra praça e aplicam, na prática, depois voltem pra gente reavaliar’. Então, ao mesmo tempo em que tem as imagens, tem também, a própria realidade, isso também é um material muito importante pra estudar. Então, eu acho que música, cinema, ilustrações e tal é sempre uma maneira agradável de mudar um pouquinho o ritmo da aula e de trazer reflexões importantes. Não substitui o texto, mas eu acho que é uma afronta não usar, daí eu acho que balé, teatro, tudo é um estímulo. Se eles têm que ler jornal, eles têm que acostumar a ver cinema e aprender a ler jornal não é fácil, e eu acho que o local é a escola mesmo, claro que os pais levam os filhos no museu, mas se não for a escola... Então passa a ser um objetivo importante, esse trabalho da escola, de estimular a formação de espectadores de cinema, das artes em geral, de observar a arquitetura e de ir a *show* de música, de prestar atenção na letra do Renato Russo. Então, pegar a música do Caetano Veloso com aquele poema do Castro Alves, sobre o ‘Navio Negreiro’, torna uma aula sensacional, e dá pra falar de Caetano, dá pra falar de hoje, daquela época, do negro no morro, *hip hop*, tudo isso a partir de uma música, de um poema.

Com a participação no movimento contra o aumento das passagens e pelo passe livre, os alunos passaram a ler não apenas o Macaco Simão, mas os jornais locais para ver como eram noticiadas as ações do movimento e, segundo o depoente, eles “estão percebendo um monte de coisas”. As “coisas” percebidas podem ser pensadas como a visão parcial que costuma aparecer nas matérias jornalísticas ao noticiarem ações dos movimentos populares. Também está sendo percebida pelos professores de ciências humanas uma apreensão mais

significativa dos conteúdos e, de acordo com o depoente, uma compreensão melhor também do presente, objetivo principal do estudo do passado.

Para Rodolfo, o estímulo à formação de espectadores críticos também é uma função da escola, pois uma postura de análise da arte e da realidade requer um comportamento de sujeitos da experiência, capazes de olhar mais devagar para estabelecer comparações e serem tocados pela realidade.

O depoente também procura analisar, diferentemente dos demais, os limites da sua prática docente, descrevendo como trabalha com os recursos audiovisuais:

Mas na verdade eu prefiro fazer a discussão sobre o período, que eles tenham algumas informações sobre a realidade que se está estudando, pra daí poder introduzir uma discussão sobre esse tipo de material. Aí o professor convencional, tradicional, é aquele que centra o processo do ensino/aprendizagem nele mesmo, têm alguns professores velhos que são assim, eu, por exemplo. Então quando eu tenho que preparar uma aula, eu estudo e eu me preparo e faço muito o meu discurso, apesar de não ser autoritário, de estimular debates, por limitações eu sou um professor meio tradicional. Então, fico eu, minha voz, o giz e o quadro e mais ou menos funciona comigo. Agora, quando se vai trabalhar com imagens, é mais interessante se estabelecer uma metodologia em que os alunos possam tentar interpretar e daí produzir a sua própria reflexão, o seu próprio conhecimento. Então (...), você pode trazer várias fotos diferentes, montar eles em grupos e estabelecer uma série de procedimentos de perguntas que eles devem fazer à imagem, ao documento, e aí a produção vai ser mais deles mesmo. Ou você pode trazer a imagem, colocá-la, no quadro, numa transparência e daí, junto com eles ir fazendo essa construção, desvelando a imagem, e ela pode nos dar muitas informações, depende do que você estiver trabalhando.

Rodolfo vai além dos demais depoentes ao estabelecer os limites da sua prática, ao perceber o pouco espaço cedido à autonomia dos alunos construírem a sua interpretação dos recursos utilizados.

Meksenas (2004) – citado no capítulo 2 – levanta a hipótese de que os depoentes, por meio de lembranças idealizadas, constroem idealizações da história pessoal. Segundo o autor: “ao aprofundar a narrativa, o depoente coloca fatos/situações/detalhes do cotidiano escolar onde é possível perceber os limites daquela primeira lembrança idealizadora”. (p.132)

Nota-se, assim, uma recorrência nos depoentes em afirmarem-se por meio das lembranças positivas, das atividades realizadas com sucesso. No entanto, a apresentação apenas de tais lembranças idealizadas, ainda que apareçam os seus limites nos depoimentos, levantam a falsa impressão de que no ensino não existem contradições, nem problemas ou

limites – os quais, segundo o primeiro capítulo desta dissertação, estão muito presentes no cotidiano escolar e na profissão de professor. Porém, ainda que haja muitos limites, tais profissionais conseguem alcançar resultados positivos nas suas práticas, tornando-as significativas para si e para seus alunos.

O estudo dessas didáticas, que incorporam os recursos audiovisuais, permite pensar que aos professores esses recursos assumem um papel didático que dá certo porque não são o centro da ação didática, ou seja, realiza-se uma interlocução entre diversas linguagens como as narrativas escritas, faladas, imagéticas, musicais, etc. Tal constatação se aproxima do pensamento de Jobim e Souza (2000), ao pensar o visual enquanto possibilidade educativa dos sujeitos, sugere que:

Embora o homem tenha sido capaz de criar diferentes instrumentos técnicos para registrar e ganhar consciência de sua experiência no mundo, a maior riqueza interpretativa se dá no contato, na interação permanente, desses registros entre si. Ora, deixar de se submeter à imagem, ou de ser dominado por ela, é saber criar sentidos novos, inventar composições que alterem nossa percepção do mundo em novas direções. A imagem construída, forjada, trabalhada, enriquecida com a multiplicidade de experiências e situações captadas do cotidiano em um único enquadramento, recria a realidade, transforma o real, sugere novas possibilidades para o exercício de uma variedade de experiências culturais. (2000, p. 19)

Estas novas possibilidades de exercício de experiências culturais, apontadas pela autora, são percebidas nas descrições dos depoentes. Eles buscam superar as dificuldades de se construir um ensino mais significativo às novas gerações por meio da interlocução das diversas linguagens presentes no mundo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No primeiro capítulo desta dissertação, destacaram-se autores como Ivonete da Silva Souza, Selva Guimarães Fonseca, José M. Esteve, Maria Isabel da Cunha, Eglê Pontes Franchi e Maria Helena Cavaco. Foi possível perceber que as visões acerca do professor partem, nos autores em foco, de referências às pesquisas empíricas e contêm aspectos semelhantes em suas conclusões. No entanto, algumas particularidades podem ser postas em evidência e as quais são aqui retomadas em linhas gerais.

Souza (2001), refletindo sobre a prática do professor de História, enfatiza que a relação desse profissional com o livro didático, apesar da adoção desse tipo de recurso pedagógico, é positiva, pois o professor atua com autonomia em relação a esse material. Aponta que, de forma criativa e refletida, os docentes rompem a aparente submissão aos livros didáticos.

Fonseca (1997) prioriza o entendimento sobre as condições de trabalho e os significados construídos por professores de História sobre as suas práticas. Além disso, tal estudo oferece ao leitor um panorama do ensino de história no Brasil na segunda metade do século XX.

Acerca dos problemas vivenciados pelos professores, decorrentes das mudanças sociais das últimas décadas, Esteve (1995) nos apresenta um abrangente apanhado. Desse modo é possível tomar consciência da realidade e refletir sobre as possibilidades de melhorias na educação.

Franchi (1995) preocupa-se prioritariamente em entender um dos maiores problemas a afetar a profissão de professor: os baixos salários. Por meio de um estudo que se reporta à década de setenta do século XX no Brasil, a autora contextualiza a desvalorização dos salários dos docentes e a relaciona como principal empecilho à renovação pedagógica.

Cunha (1989), investigando quem são os bons professores, procede a uma contextualização das práticas desses profissionais e da importância da sua formação, para que sejam vistos como bem sucedidos por alunos e colegas.

Cavaco (1995), a partir da realidade portuguesa, procura deslocar um pouco o foco de análise, a qual normalmente parte de um olhar pessimista sobre a realidade heterogênea em que as escolas estão inseridas, para perceber como oportunidade enriquecedora a convivência no espaço escolar de indivíduos dos diversos estratos sociais.

Apesar das diferenças de enfoque de cada um dos autores analisados, existe uma afirmação comum a todos: os impedimentos e as dificuldades ao trabalho dos professores devem-se a questão salarial.

Os baixos salários dos docentes são apontados, tanto pelos pesquisadores brasileiros quanto pelos estrangeiros, como limitadores da permanência dos profissionais na docência. Como consequência da remuneração insuficiente está a pouca atualização dos professores, pois não dispõem de recursos financeiros para a aquisição de livros e periódicos, além de assumirem aulas com um elevado número de turmas, ficando impedidos de estabelecerem uma interação com os colegas no ambiente escolar, a qual seria um importante auxílio na renovação pedagógica.

O foco da pesquisa – *Professores de História: o processo de construção desses profissionais e a didática que incorpora o uso de recursos audiovisuais* – incidiu nos professores que fazem uso de imagens visuais e sonoras em sua prática docente, isto é, localizaram-se depoentes que de algum modo conseguem superar as dificuldades cotidianas e ainda buscam alternativas na atuação profissional. Selecionados cinco *sujeitos-a-serem-pesquisados*, os quais se dispuseram prontamente a colaborar com o trabalho, buscou-se entender, por meio do convite à reflexão de suas vivências, o significado que atribuem ao uso de linguagens audiovisuais e como estas se tornaram significativas a tais *sujeitos-da-educação*, refletindo-se em suas práticas.

Para esse feito, contribuiu a categoria de *experiência* e, segundo os autores Edward Palmer Thompson (1981), Jorge Larrosa Bondía (2002) e Joan Scott (1999), visualizou-se a atribuição de significados às práticas dos professores pelas suas *experiências* construídas desde a infância, pois, tal como estes três autores trabalham o conceito *experiência*, é possível elaborar uma concepção da qual os sujeitos são historicamente construídos. Portanto, cada sujeito percebe e narra as suas vivências de modo particular, uma vez que as *experiências* são

aquilo que acontece a cada sujeito, que o toca e que é assimilado por ele em consequência de uma atitude reflexiva e disponível à transformação. Com isso, não é negada a dimensão da totalidade histórica na delimitação das ações e das vivências individuais, apenas, o conceito de experiência revelou, a esta pesquisadora, que as ações e vivências individuais não são o puro reflexo de uma ordem econômico-política.

Procedendo como o descrito no parágrafo anterior, foi possível reconhecer a infância e as vivências em família e na escola dos depoentes como momentos importantes à compreensão das suas práticas docentes, pois estes inscrevem significados a justificarem muitas escolhas didáticas dos professores – as quais são anteriores à sua formação superior e influenciam também na escolha da profissão. No segundo capítulo, foram analisados estes momentos das vidas dos depoentes e percebeu-se que a rua era o espaço das brincadeiras, estando sempre presente outras crianças. Os depoentes, mesmo aqueles que, como Rodolfo, vivenciaram a sua infância em centros urbanos, descrevem-na como ausente de preocupações com segurança, não havia violência e os pais não precisavam estar por perto enquanto estivessem brincando.

Alguns depoentes descreveram ter descoberto, ainda na infância, o prazer da leitura – que também era percebida como uma brincadeira, um lazer. Rosângela, por exemplo, apontou o desejo desde muito pequena em aprender a ler, por conviver com os irmãos mais velhos e que passavam horas defronte aos livros, que não tinham nem os atrativos das imagens tal como aparecem na literatura infantil. Isso fez com que a depoente imaginasse as maravilhas que deveriam estar escritas ali. Rosângela também relacionou o empenho de uma das suas irmãs em aproximar-lhe da leitura, a qual era professora e lia para ela os livros infantis que lhe comprava.

Contextos de descoberta do gosto pela leitura, diferentes aos de Rosângela encontraram-se nos depoimentos de Rodolfo e Marcos. Estes não receberam da família o estímulo à leitura, mas esta passou a ser uma forma de superar, no caso de Marcos, as interdições dos pais evangélicos às brincadeiras na rua. Já, no caso de Rodolfo, a leitura o ajudou a superar as frustrações com a escola muito disciplinadora. Embora a família de Marcos não lhe tenha estimulado tanto com a leitura, houve sempre a valorização ao estudo.

Alguns autores, como Rego (2003) e Cunha (1989), destacam a valorização atribuída pela família aos estudos dos seus depoentes – como Marcos verbalizou o estímulo dos pais para que, junto com a irmã, estudassem.

Percebe-se, nesta pesquisa, em conformidade ao anunciado por Cunha (1989), que apesar das famílias valorizarem os estudos, elas não influenciaram diretamente na escolha profissional dos depoentes. Segundo a autora “o encaminhamento profissional parece principalmente um aspecto muito relacionado à trajetória de vida”. (1989, p. 82) Nos depoimentos de Marcos e Maria Gorete, as vivências com os avós indicaram, em parte, suas escolhas pela profissão de professor, pois os depoentes descrevem casos e o modo como estes lhes eram contados, a estimularem as suas imaginações. No entanto, foi na escola e a partir da quinta série do Ensino Fundamental, em contato com as professoras de História, que estes casos dos avós adquiriram sentidos enquanto reveladores do gosto por esta área do conhecimento.

A descoberta de Maria Cristina e Rosângela do gosto pela profissão de professor também foi se delineando na escola, ainda nos seus primeiros anos. Maria Cristina lembrou da acolhida e do carinho recebidos da primeira professora, e Rosângela, do incentivo e estímulo às suas capacidades provenientes da professora da quarta série.

Além destas questões apontadas, a realização da presente dissertação de mestrado, conduziu à constatação diversa daquela presente em pesquisa realizada por Meksenas (2004).

Meksenas percebeu, analisando depoimentos de professores aposentados, que a escola por eles cursada nas décadas de 1930 e 40 aparecia inicialmente com uma grande carga de idealização. A escola de antigamente era apontada pelos depoentes como de melhor qualidade em relação à escola do presente. Contudo, o avançar da análise dos depoimentos, levou o autor constatar a presença de contradições na narrativa dos seus depoentes. Concluiu, portanto, que tais professores dignificavam a escola do passado para assim, dignificarem-se na sua formação. O contrário deu-se na presente dissertação.

Nesta dissertação, observou-se que os depoentes mais jovens, ao vivenciarem a profissão docente, nem sempre idealizavam a escola na qual foram alunos, e com isso foram capazes de pôr em dúvida o processo de sua formação. Em suma, os depoentes desta pesquisa estavam imersos nas contradições dos processos educacionais e perceberam a escola do passado – na qual estudaram – enquanto um espaço não só de possibilidades, mas também de problemas e até de lembranças traumáticas – que buscam superar. Exemplares dessa afirmação são os depoimentos de Marcos e Rodolfo, os quais descrevem experiências negativas e vivenciadas na escola. Contudo, isso não lhes impediu de optarem por tornarem-se professores.

A partir das análises das lembranças da infância dos depoentes foi possível visualizar um conceito que emergiu da empiria e que se relaciona com a escolha daquilo que é lembrado: as **marcas de memória**. Estas propiciam aos depoentes selecionarem o que lembrar. Considerando os estudos de Bosi (1994), em que a autora parte do que os depoentes escolhem para ser perpetuado em suas vidas, a **categoria de marcas de memória**, que emergiu na presente dissertação, seria o ponto de onde partem os fios das lembranças, o ponto de partida dos *trabalhos de memória*.

Interpretando as descrições dos depoentes percebeu-se que as suas infâncias, enquanto vivências que ocorriam na rua e em companhia de outras crianças, eram lembradas positivamente. Por outro lado, quando as recordações dessa fase reportavam-se às relações dos depoentes com os adultos, a positividade daquelas infâncias passava a ser algo relativo e surgiam outros sentimentos, para além do prazer descrito anteriormente.

As depoentes Rosângela e Maria Cristina, as quais começaram a trabalhar como professoras na década de 1970, apontaram como significativo um momento em suas vidas: a Reforma Educacional de 1971. Esta se constitui em **marca de memória**, pois influenciou na seqüência do depoimento, na escolha e seleção das lembranças a serem refletidas e ditas à pesquisadora.

A depoente Rosângela, lembrando dos tempos de aluna secundarista, descreveu, em específico, os transtornos da Lei 5692/71. Como exemplo ela citou a extinção do curso Clássico que frequentava e a implantação dos cursos técnicos em substituição – não tinham estrutura para funcionarem. Isso gerou na lembrança da depoente, referente ao período em questão, uma sensação de vazio educacional.

A autora Fonseca (1997) também visualizou nos depoimentos de professores a descrição negativa desse período. Ela cita uma depoente que até verbalizou sobre a intenção de não desistir da profissão por não saber fazer outra coisa. No caso da presente dissertação, vale indicar que Maria Cristina até fez outra graduação – Biblioteconomia – por sentir a profissão de professor de História ameaçada pela disciplina de Estudos Sociais, criada naquela época.

Para melhor analisar a didática que incorpora recursos audiovisuais foi necessário, no terceiro capítulo, realizar um estudo bibliográfico de obras que teorizam sobre estes recursos.

Percebe-se, segundo Meneses (2003), que na historiografia falta uma efetiva produção de conhecimento sobre as fontes visuais e, de acordo com o autor, apenas se avançou em

múltiplos enfoques no conhecimento acerca das fotografias. Considerando a fotografia enquanto documento histórico, analisou-se, nesta dissertação, as obras de Miriam Moreira Leite (2001), Ernesta Zamboni (1998), Ciro Flamarion Cardoso e Ana Maria Mauad (1997), Eduardo França Paiva (2002), Marilena Chauí (2004) e Susan Sontag (2004).

Os autores citados discutem meios de superar o caráter de verdade atribuído à fotografia e propõem pensá-la enquanto construções dos sujeitos e de uma época. Também foram considerados no terceiro capítulo, autores como Tattiana Tessye F. da Silva (2000). Ela propôs o uso didático do cinema superando o seu caráter de ilustração para os conteúdos históricos, considerando os elementos dos quais é composto: a música, o cenário, a colocação de câmeras, o movimento, a análise do perfil dos personagens, etc. Já os autores Maria Izilda S. de Matos (2001) e Alexandre Felipe Fiúza (2001) pensam a música enquanto possibilidade de evidenciar diferentes leituras da realidade e de interpretação do contexto dos seus produtores e ouvintes.

A partir da discussão desses autores – cada qual contendo as especificidades necessárias ao tipo de documento que estuda – tornou-se importante também uma discussão dos reflexos dessas novas fontes, provocados na sociedade atual.

Solange Jobim e Souza (2000) aponta como conseqüência da “hiperestimulação”, a que os sujeitos modernos estariam vivendo, uma “estetização da vida cotidiana”. Esta tornaria complicada a articulação de tantos estímulos, dificultando a produção de experiências por esses sujeitos. No entanto, a saída pensada pela autora está, não na busca por um retorno ao passado livre de tantos estímulos visuais e sonoros – que para ela seria impossível – mas sim na construção de uma formação educativa dos sujeitos por meio da articulação entre as linguagens escritas e audiovisuais.

Belloni (2001) também se preocupa com a falta de experiências dos sujeitos diante das mídias. Ela visualiza na escola a possibilidade de formação de telespectadores com consciência crítica capazes de romper com a passividade diante dos meios de comunicação de massa.

Analisando o depoimento de Marcos, foi possível perceber a aplicação didática da articulação de recursos pedagógicos diferenciados na aula em que pediu para os alunos ouvirem uma música composta por Tcheikowski para a celebração da vitória russa contra Napoleão Bonaparte. O depoente utilizou a música para estimular nos alunos a construção de

imagens mentais sobre este acontecimento histórico – ainda não estudado em sala. Somente nas aulas seguintes que foi incorporado leitura de textos historiográficos.

Dos depoimentos de Rosângela e Maria Gorete, emergiram as preocupações com o uso dos audiovisuais em relação às possibilidades tecnológicas existentes nas escolas – que são muito restritas. As depoentes revelaram um problema para além do preparo dos professores em trabalharem com recursos variados. Problema este que é um dos fatores do “mal-estar docente”, apontados no primeiro capítulo: a “escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho”. (Esteve 1995, p.106)

Os depoentes mostraram-se conscientes das necessidades de se considerar no ensino os variados recursos didáticos, no entanto, nem sempre a escola dispõe dos meios necessários para a realização dos seus projetos de trabalho. Desse modo, ou os professores desistem da atividade, ou arcam sozinhos com todos os custos dos materiais necessários.

Maria Cristina apontou a importância das suas vivências em contato com a produção e catalogação de filmes para a sua prática pedagógica. A hipótese dessa pesquisa – de que as experiências vividas pelos professores influenciam no modo como os mesmos desenvolverão as suas aulas – confirmou-se na análise do depoimento desta professora. Ela consegue usar o cinema enquanto documento em sala de aula muito em decorrência de já ter trabalhado como bibliotecária por sete anos na Embrafilme, empresa que co-produzia filmes brasileiros.

O depoente Marcos, que descreveu a sua didática com a música, também possui vivências significativas no campo musical, pois desde a infância aprendeu a tocar instrumentos – sabe tocar oito atualmente. Para além da música, Marcos demonstrou outra atividade desenvolvida com uma pintura de Jean-Baptiste Debret, em que buscou desconstruir as representações preconceituosas sobre os indígenas brasileiros e mostrar a superioridade dos Bandeirantes veiculadas pela imagem.

O depoente também se recordou das leituras da infância – de livros infantis e da Bíblia ilustrada. Pode-se perceber a construção da experiência conjunta da leitura de imagens e textos escritos se firmando desde a infância do depoente. Esta experiência de contato com a leitura de textos escritos e imagéticos na infância também foi significativa para Rosângela, sempre estimulada pela irmã que era professora e que lhe dava muitos livros infantis.

Nas vivências de Rodolfo também se percebeu a produção dos significados da sua didática com a coluna do Macaco Simão do jornal Folha de São Paulo, pois ele trabalha com esta coluna visando construir nos seus alunos o comportamento crítico frente aos

acontecimentos históricos. Para o depoente, esta postura crítica é significativa, pois foi sendo desenvolvida a partir das suas experiências traumáticas de aluno em uma escola repressora. Em decorrência disso, empenha-se em possibilitar aos alunos a capacidade de se posicionarem criticamente contra o autoritarismo existente na sociedade. Exemplar da importância dessa didática para Rodolfo deu-se na descrição feita pelo depoente ao visualizar a participação dos seus alunos no movimento contra o aumento das passagens de ônibus em Florianópolis – meados de 2004.

Os significados mais aparentes à didática de Maria Gorete foram percebidos nas suas descrições das aulas de História da Arte na universidade. Ela tocou-se pela metodologia de análise das pinturas, utilizada nestas aulas. Metodologia que procura aplicar nas suas aulas e que vem percebendo bom resultado, uma vez em que os alunos gostam desta forma de estudo.

Após a análise dos depoimentos de cinco professores de História que utilizam recursos audiovisuais em suas didáticas, pensa-se que, a estes sujeitos, tais recursos assumem um papel pedagógico importante e oportuno porque não se constituem no centro da ação didática, isto é, o seu uso emerge na interlocução entre diversas linguagens, como as narrativas escritas, faladas, imagéticas, musicais e tantas outras por eles adotadas. Além disso, os recursos audiovisuais estão condicionados a uma determinação de conteúdos e métodos que envolvem a organização docente da aula.

Esta dissertação, portanto, indicou que o uso de recursos audiovisuais funciona à medida que, aos depoentes, nada é espontâneo e tudo é construído na intencionalidade do fazer profissional. O estudo das lembranças desses profissionais revelou que as limitações encontradas no cotidiano escolar serão superadas quando um universo maior de *sujeitos-da-educação* se responsabilizarem a pensar a prática docente pela atitude do estranhamento do cotidiano escolar. Talvez esse seja um ponto de partida à construção da tão propalada educação pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

BARROS, Armando Martins de; ABICAIL, Célia Belmiro; AFONSO Jr, Delfim. Notas sobre as práticas educativas ao olhar: desafios na formação do educador. In: BARROS, Armando Martins de (Org.). **Práticas discursivas ao olhar**: notas sobre a vidência e a cegueira na formação do pedagogo. 2. ed. Rio de Janeiro: E-Papers Serviços Editoriais, 2003.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BITENCOURT, João Batista. Cidades em movimento. In: BRANCHER, Ana (Org.). **História de Santa Catarina**: estudos contemporâneos. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2000, p. 27-40.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, n. 19, 2002, p.20-8.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARDOSO, Ciro Flamarion; MAUAD, Ana Maria. História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CASTILHO, Mariana Moreno. O delinear do enunciado bugre na Primeira República: percepção e concepção do outro. **Fronteiras**. Florianópolis: ANPUH/SC, n.11, 2003, p. 45-55.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (org). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 155-91.

CHAUI, Marilena. **A forma da violência**. Folha de São Paulo, São Paulo, 20 jun. 2004, Caderno Mais, p. 12-13.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O Golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 93-124.

FÁVERI, Marlene de. **Moços e moças para um bom partido** (a construção das elites – Itajaí, 1929 – 1960). 2. ed. Itajaí: Editora da Univali, 1999.

FIÚZA, Alexandre Felipe. “Deixa cantar de novo o trovador”: considerações acerca do trabalho com a canção na sala de aula. **Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas: Área de Conhecimento: História**. São Paulo: IBEP, ano 1, nº 3, julho de 2001, p.63-7.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

_____. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

FRANCHI, Eglê Pontes (Org). **A causa dos professores**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

GERMANO, José W. **Estado Militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

JOBIM e SOUZA, Solange. Os paradoxos da imagem e a experiência com o conhecimento e a cultura. In: JOBIM e SOUZA, Solange (Org.). **Mosaicos: imagens do conhecimento**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000, p. 15-22.

JOLY, Martine. (Tradução de Marina Appenzeller. Campinas) **Introdução à análise da imagem** 5. ed., SP: Papyrus, 2002.

LE GOFF, Jacques. (Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana F. Borges.) **História e memória**. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de família: leitura da fotografia histórica**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

MARIN, Marilú Favarin. As políticas públicas e o material didático na realidade educacional brasileira. **Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas: Área de Conhecimento: História**. São Paulo: IBEP, ano 1, nº 1, março de 2001, p. 28-31.

MATOS, Maria Izilda S. de. História e música: reflexões, pesquisa e ensino. **Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas: Área de Conhecimento: História**. São Paulo: IBEP, ano 1, nº 3, julho de 2001, p. 58-62.

MEKSENAS, Paulo. História oral: professores e seus 'tempos de estudante'. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 10, 2004, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: ANPUH/SC; PROEXTENSÃO/UFSC, 2004, p. 130-2.

_____. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **A produção do livro didático: sua relação com o Estado, Autor e Editor**. São Paulo, 1992, 225 p. Dissertação (Mestrado em Educação). USP.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, história visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Contexto, vol. 23, nº 45, 2003, p. 11-36.

MOREIRA, Joaquim Mendes. Ensinar História hoje. **Revista da Faculdade de Letras. História**. Porto: Universidade do Porto. III Série, vol. 2, 2001, p. 33-9.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

PAIVA, Eduardo França. **História & imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PAVANATI, Iandra. **A participação feminina nas CEBs: uma análise dos Encontros Intereclesiais no Brasil – 1960 a 1989**. Florianópolis, 2001. 44 p. Monografia (Graduação em História). Universidade do Estado de Santa Catarina.

PEIXOTO, Nelson Brissac. O olhar do estrangeiro. In: NOVAES, Adauto et al. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

SCOTT, Joan. Experiência. (Tradução de Ana Cecília Acioli Lima) In: SILVA, Alcione L. da; LAGO, Mara Coelho de S.; RAMOS, Tânia Regina (orgs.). **Falas de gênero: teorias, análises, leituras**. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999, p. 21-55.

SILVA, Marcos Antonio da. O trabalho da linguagem. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Contexto, vol. 6, nº 11, set.1985/fev.1986, p. 45-61.

SILVA, Marilene Rosa N. da. O poder das imagens e as imagens do poder. **Revista Ciências Humanas**. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, v. 23, n.1-2, jun/dez. 2000, p. 124-42.

SILVA, Tattiana Tessye F. da. Um olhar sobre o filme (para uso e abuso dos professores de história). In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 7, 2000, Ijuí. **Anais**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2000, p. 295-304.

SONTAG, Susan. (Tradução de Rubens Figueiredo) **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUZA, Ivonete da Silva. **A autoridade da fonte**: como professores de história utilizam o livro didático. Florianópolis, 2001. 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSC.

STEPHANOU, Maria. Currículos de História: instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Contexto, vol. 18, nº 36, 1998, p. 15-38.

THOMPSON, E. P. (Tradução de Waltensir Dutra) **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, E. de O. **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 36-46.

ZAMBONI, Ernesta. Representações e linguagens no ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Contexto, vol. 18, nº 36, 1998, p. 89-101.

ZANELLA, Andréia Vieira; LENZI, Lúcia Helena C.; CAMPOS, Neide Pelaez de. Da fotografia à grafia de novas trajetórias: retratos de um processo. In: COSTA, Fabíola C. B.; CAMPOS, Neide P. de (Orgs.). **Artes visuais e escola**: para aprender e ensinar com imagens. Coleção Cadernos CED. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2003, p. 175-89.