

ORG. ROSELANE ZORDAN COSTELLA

**UM POUCO
DE CADA
UM NA
CONSTRUÇÃO
PROFESSORAL
DE MUITOS**

*narrativas, itinerários,
ressignificações*

**Roselane Zordan Costella
(Organizadora)**

**UM POUCO DE CADA UM NA CONSTRUÇÃO
PROFESSORAL DE MUITOS
NARRATIVAS – ITINERÁRIOS –
RESSIGNIFICAÇÕES**



**PORTO ALEGRE
2021**

© EDIPUCRS 2021

CAPA THIARA SPETH

DIAGRAMAÇÃO BRUNA DALI

REVISÃO DÉBORA PORTO

Edição revisada segundo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P872 Um pouco de cada um na construção professoral de muitos [recurso eletrônico] : narrativas : itinerários : ressignificações / Roselane Zordan Costella (organizadora). – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2021.
1 Recurso on-line (270 p.)

Modo de acesso: <<http://editora.pucrs.br>>
ISBN 978-65-5623-227-0

1. Professores – Formação profissional. 2. Geografia – Ensino. 3. Educação. I. Costella, Roselane Zordan.

CDD 23.ed. 370.71

Loiva Duarte Novak – CRB-10/2079

Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.

Todos os direitos desta edição estão reservados, inclusive o de reprodução total ou parcial, em qualquer meio, com base na Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, Lei de Direitos Autorais.



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001



Editora Universitária da PUCRS

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 33
Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900
Porto Alegre – RS – Brasil
Fone/fax: (51) 3320 3711
E-mail: edipucrs@pucrs.br
Site: www.pucrs.br/edipucrs

6. OS SABERES E OS ITINERÁRIOS QUE (TRANS)FORMAM OS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO: SOMOS UM CONJUNTO DE MUITOS

Roselane Zordan Costella

Este texto apresenta um dos resultados que obtive na minha pesquisa de pós-doutorado realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, com parceria junto a Facultat Magisteri, de la Universidad de Valencia, na Espanha, entre março de 2018 e março de 2019. Esta pesquisa está vinculada a um projeto originado na UFRGS, com o título: “Itinerários – Autobiografias e Formação Docente”.

O fato que me induziu a pensar no método autobiográfico e nas narrativas como dispositivo para compreender e desenvolver este método de pesquisa, que levasse à construção de conteúdos a partir das histórias de vida nasceu dos questionamentos que sempre fiz a mim mesma, em relação ao que me tornou professora. Ao refletir sobre quem eu era ao começar meu trabalho docente – no ano de 1987, numa cidade pequena e significativa, localizada na região Nordeste, no interior do Estado do Rio Grande do Sul – comparando comigo mesma como professora na capital do Estado três anos mais tarde, quase não me reconheci. Da mesma forma não era eu vinte anos depois frente a outros tantos alunos que a capital me ofereceu repletos de diversidade cultural e econômica. A pergunta que sempre me incomodou, foi esta: O que me fez realmente professora? O que

me fez, por muitas vezes, rir sozinha quando estava para entrar numa sala de aula de adolescentes da Educação Básica, enquanto muitos professores suspiravam cansados ao se relacionar com gerações diferenciadas? A história me modificou pelos lugares, pelos alunos, pelas coisas que passaram por mim e que me fez passar por elas.

Ao fazer uma autoanálise, percebo que me tornei professora. Não nasci professora. De outro lado, não foi somente a experiência com alunos que me constituiu, pois muitos colegas com maior experiência não conseguiam se sentir professores. Não foram somente os cursos superiores ou o magistério na Educação Básica que me tornou como sou. Alguns colegas fizeram os mesmos cursos e, por muitas vezes, quase sempre, não se sentiam professores. Dessa forma, comecei a pensar sobre meu itinerário de vida, o que a minha história poderia me contar sobre mim mesma.

Que conteúdos eu carregava que poderiam me constituir professora, como eu poderia mostrar aos outros o que deu certo e o que não deu certo a partir do que vivi. Afinal, de onde eu vim? Não me refiro a lugares concretos, me refiro a lugares ausentes. Revivi momentos que me fizeram tomar consciência de fatos que foram aos poucos lapidando o que me tornei. Não me tornei exemplo, mas me tornei o que sou e poderia ter sido muito melhor se tivesse tido a lucidez de voltar para mim mesma sempre que tive oportunidade de voltar. Como afirmam Souza e Cordeiro (2010) – Rascunhos de Mim..., possibilitar a mim mesma entrar em contato com minhas lembranças, histórias e representações sobre o que aprendi. Esses autores analisaram em seu texto registros narrativos colhidos numa disciplina de Pós-Graduação (PPPDEdu/UNEB). A partir das narrativas, pretendia-se relacionar as escritas com a formação de professores e de leitores. Este texto me levou a pensar se eu poderia ou não passar a limpo o meu rascunho de vida. Dessa forma, voltei-me para mim

mesma e comecei a pensar sobre a relação que existia entre o meu itinerário e a minha ação professoral.

A *Revista Terra Livre*, publicou em 2019 uma entrevista que eu forneci ao professor e pesquisador Leonardo Pinto dos Santos, doutor pela Universidade Federal de Santa Maria e para a professora e pesquisadora Victória Sabbado Menezes, doutoranda da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Essa entrevista foi uma das primeiras oportunidades que tive para falar sobre o que me fez ser o que sou e repensar o que eu poderia fazer de forma diferente, ou seja, passar a limpo o rascunho. Vou tratar aqui, na sequência, da primeira questão da entrevista.

Estávamos na sala 510 da Faculdade de Educação da UFRGS, lá ficamos durante muitas horas entre falas, engasgos, lágrimas, sorrisos e angústias. A primeira pergunta que me foi feita dizia respeito à minha origem: -- “Prezada Roselane, gostaríamos de iniciar nossa conversa pedindo que fale um pouco de sua vida, onde nasceu, sua vida de estudante, seus primeiros anos na escola básica como professora”...

Vou transcrever pequenas reflexões que surgiram a partir dessa pergunta.

Nasci numa família muito humilde, filha de caminhoneiro e minha mãe era do “lar” – designação dada à mulher que não exercia nenhuma profissão remunerada. Os dois frequentaram a escola por muito pouco tempo. Contudo, devo muito a meu pai o fascínio pelos livros e o hábito de não apenas observar, mas acima de tudo, ler o mundo.

Nesse momento me dei por conta do quanto meu pai me fascinava quando lia livros sobre as grandes guerras mundiais e contava que desde pequeno fazia isso sob a luz fraca de lâmpadas. Foi ele

quem realmente me fez diferenciar as pessoas, as que refletiam sobre o que viam e liam e as que viam e liam mecanicamente. Foi dele que herdei o meu posicionamento, um tanto esquerdista em relação à política e a forma de ver o mundo. A ressignificação dessa memória me fez compreender a tendência professoral que segui posteriormente. Dou-me conta que essa herança tem um pouco a ver com a maneira de como coordenei conteúdos de Geografia enquanto professora da Educação Básica. Portanto, o que me tornei, tem muito do que meu pai era, dos seus retalhos que ainda tecem a minha existência de forma muito intensa.

Na sequência, aparece uma lembrança sobre a minha cidade natal:

A cidade em que nasci também era terra de uma tribo indígena. Cresci ouvindo que os índios tomavam o lugar dos colonos.

Perceba a importância dessa lembrança, ela poderia ter me levado para dois caminhos diferentes. Um deles, seria continuar pensando que os índios fizeram mal aos colonos e toda vez que eu falasse em índios e colonos em minhas aulas, viria à vivência contínua em acusação e repúdio aos indígenas. Os conteúdos de Geografia estariam tendenciados a olhá-los de forma excludente. Outro caminho seria o de aguçar o meu olhar sobre o mundo herdado do meu pai, concebendo uma relação mais dialética entre indígenas e colonos. Pensar, dessa maneira, na necessidade de conhecer a realidade dos índios e enxergar a história do município, sempre contada pela voz do imigrante, dessa vez contada pela voz dos indígenas.

Por esse viés, as lembranças tornaram-se memórias e ao significá-las diante da postura que fui conduzida na minha formação professoral, nasceu a metamemória. A metamemória no sentido de ter cambiado das lembranças cotidianas algo não muito presente e

na sequência repensar sobre organizar, colocar em outros patamares do pensamento, refletir e contextualizar esta reflexão em um lugar mais precioso, guardado para ser revisto e, de certa forma utilizada. Minhas professoras da Educação Básica daqueles municípios que se localizavam junto aos indígenas, nunca me contaram sobre eles. Quando me tornei professora, por muitos anos junto a estes lugares, também não contei aos meus alunos sobre os indígenas, com quem se limitavam territorialmente. No entanto, com o passar do tempo, utilizando-me do poder de observação crítica e reflexiva, passei a compreender que as verdades postas poderiam ser falseadas e que o indígena ali presente deveria emergir como uma composição naturalizada daqueles lugares.

Outras fortes memórias que vem a minha mente são justamente aquelas que não gostaria de ter. Assim, faço coro às palavras de Galeano (2017, p. 109) “O bisavô é feliz porque perdeu a memória que tinha. O bisneto é feliz porque não tem, ainda, nenhuma memória”. Estou me referindo aos primeiros momentos da minha docência, que referencio a seguir:

Um dos conteúdos a ser trabalhado fazia referência aos povos antigos. Na oportunidade, não compreendia que possíveis relações poderia haver entre os povos antigos e a vida dos meus alunos que viviam naquela cidadezinha, localizada no norte do Estado chamada Santo Expedito do Sul. Hoje, imagino que ao se depararem com a prática de sala de aula, os licenciados enfrentem as mesmas dificuldades de compreensão, quais sejam: o que é ser um professor e para que chegadas os conteúdos são vias e caminhos.

Refletindo sobre o que contei para meus dois entrevistadores, vejo que me autoformei, me ressignifiquei enquanto professora por

uma memória que não gostaria de ter presente em meu repertório. Não consigo hoje chamar aqueles alunos de mais de 30 anos atrás para dizer que a forma como os ensinei sobre o Egito, a Mesopotâmia ou os Fenícios poderia ter sido muito diferente. Relendo minha entrevista ficou mais claro na minha mente a maneira como abordei em sala de aula sobre os detalhes de cada civilização, não me dando por conta que nada do que ensinava melhoraria a maneira dos meus alunos interpretarem os seus próprios mundos para assim, compreender outras épocas, outros lugares. Desenhei no quadro a pirâmide social destes povos sem questionar o porquê da existência contínua de alguns, posicionados na porção inferior do desenho, em maior número, que representava quem sustentava uma minoria do topo. Nunca refleti no conjunto das relações que não precisaria ter os explorados para uma sociedade funcionar. Quantos destes meus alunos, hoje profissionais das mais diversas áreas, pela falta de reflexão, que em parte eu saquei de suas capacidades, estão reproduzindo o pensamento exploratório em suas relações de trabalho. Agora talvez o leitor entenda a minha proximidade com a frase do Galeano.

Observem que eu aprendi no curso de Estudos Sociais realizado no município de Erechim, localizado na região Gaúcha do Alto Uruguai, sobre estes povos, estas civilizações e não saí de lá capacitada a relacionar de forma significativa estes conteúdos com as pessoas, descendentes de Italianos que estudavam naquela pequena escola daquela cidadezinha, na época um distrito. Por que comecei a me dar conta muito mais tarde? O que me construiu, ao longo dos anos, diferente do que fui construída na universidade? A minha fragilidade verbalizada na entrevista me faz pensar que os licenciandos ao entrarem nas salas de aula, sentem a mesma angústia, do ensinar pelo que aprenderam e, nem sempre, pelo que o aluno precisa aprender. Agora entra o papel da formação a partir da metamemória – pois devemos rever a forma como os cursos preparam seus licenciandos,

para que esses atalhem situações memoriadas, pouco bem-vindas, presentes e enraizadas em suas histórias de vida, que servirão de reflexão sobre suas próprias formações.

Diante dessa mesma perspectiva, relacionada à compreensão do conteúdo pelo conteúdo, me vem à lembrança um professor de Cajazeiras, no Sertão Nordestino, o qual tive o prazer em conhecer num momento de formação continuada. Na ocasião, o professor mencionou que um médico, recém-chegado a uma cidade no interior do Sertão Nordestino apresentou como tratamento para amenizar os efeitos da asma ao filho de uma moradora de uma pequena cidade – aulas de natação – disse o médico que se a criança fizesse natação três vezes na semana não precisaria utilizar tantos medicamentos, que de certo modo eram agressivos. A mãe, que carregava balde de água na cabeça por quilômetros para poder matar a sede da família, olhou para o médico e disse: – “Doutor, ele não cabe mais dentro do balde para nadar”. Essa fala do professor movimentou violentamente meus pensamentos e hoje flui constantemente em minhas memórias.

Mais do que o espanto pela insensatez do profissional, o que me inquietou foi pensar no destino que esse médico deu aos conteúdos de Geografia aprendidos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. É para isso que serve a educação básica, para o básico. O básico era este profissional conhecer bem mais sobre a realidade do seu país de forma relacional, articulada e tecida de tal maneira, que mesmo seguindo uma carreira distinta tivesse a capacidade de compreender o espaço de forma contextualizada. Talvez na escola tenha memorizado, por poucos meses ou semanas, a pluviosidade média do Sertão para alguma avaliação qualquer, memorizou pluviosidade e não leu de forma imbricada o contexto, a sociedade e os significados de tudo isso.

Assim como políticos que estão representando o Brasil, junto ao Governo Federal, no ano de 2020 se manifestaram sobre a localização

da Amazônia e do Nordeste como pertencentes ao hemisfério norte do globo, ao mesmo tempo em que atribuíram a isso um inverno em outra época, concluindo que, em função deste contexto, a tendência de modificação dos dados em relação à doença do momento (Covid-19), ou seja, com a chegada do verão, estação quente na Amazônia e no Nordeste, os dados da doença haveriam de diminuir. Como um ministro confundir Mata Atlântica com Amazônia, como outro Ministro verbalizar que a “boiada” teria que entrar em biomas reservados e em terras de índios. Imagino que seus professores, como os meus, não significaram os povos nativos, as matas nativas e, no sentido figurado a ética nativa.

Refletindo os exemplos mencionados, porções das memórias que ora emergem, finalizo esta primeira parte do texto, onde justifico em mim a necessidade de ouvir outros. Para isso, trago a última ideia dessa resposta. Para que, na verdade, servem os conteúdos? Para o fim ou para o meio? O conteúdo de Geografia, História ou Matemática serve para fazer o aluno desenvolver uma reflexão intelectualizada e crítica do mundo, ampliando a consciência sobre a importância da humanização do ensino. Os conteúdos em si, serão logo esquecidos, bolhas ocas a subir até o infinito e desaparecerem.

O que fica é o que desenvolvemos junto aos alunos a partir deles. Para que serve entender a organização socioeconômica dos Egípcios se não para comparar à sua própria organização, reconhecendo rupturas e continuidades temporais e para, principalmente, desenvolver a criticidade sobre como podemos modificar o mundo a partir das análises fundamentadas e refletidas de outras realidades. Essa é a grande diferença entre memorizar características descontextualizadas e utilizar estas características como caminho para compreender e ler o mundo de forma articulada entre – espaços, tempos e relações.

A pesquisa que realizei com os professores da Educação Básica do Rio Grande do Sul e com os professores da Educação Básica da

Espanha, na Região de Valência, teve como objetivo principal a análise de como estes professores se fizeram professores. Poderia não ser o Rio Grande do Sul – escolhido por ser meu Estado – ou não ser Valência – escolhida por ter uma das melhores formações de professores do mundo, com projetos reconhecidos que envolvem relações importantes entre universidade e escolas. Poderia ser em qualquer lugar do mundo. A intenção era acessar lugares diferentes, com professores atuando nestes lugares, certamente com perspectivas diferentes. O dispositivo utilizado para acessar as memórias dos professores foi à narrativa.

Como refere o título deste artigo – Somos um conjunto de muitos – percebi claramente que os professores pesquisados traziam em suas histórias muitos, assim como eles fizeram parte dos muitos que também me formam. A análise de Lúcia Maria Vaz Peres e Alexandre Vergínio Assunção (2010) e de Ricœur (1991) resumem a importância em compreender que “Muitos outros me habitam.” A construção de sistemas simbólicos tem como fonte genuína as narrativas. O processo de reflexão sobre a vida buscado de dentro do repertório de seus imaginários possibilita a construção de si e do outro. A narrativa expressa, de um lado, a tomada de consciência dos reservatórios do imaginário e da memória, de outro expressa sobre as opções – sobre como quer apresentar-se. Essa reflexão forma... ressignifica... (re)forma-se...

Abrahão e Frison demonstram em suas escritas a importância em ouvir, refletir e compreender o que um professor, na linha de frente da sala de aula tem a dizer sobre a sua formação. Os professores, em sala de aula, carregam sentimentos e conflitos. A grande maioria das narrativas realizadas pelos professores pesquisados traz como principal problema enfrentado no cotidiano a relação professor x aluno. Brito defende que a narrativa está relacionada à construção da professoralidade – o sujeito narra o que foi silenciado. Narrar emancipa e forma professores.

Os sujeitos pesquisados por mim foram submetidos a um dispositivo que chamamos de narrativas, dispositivo este composto por histórias de vida, compreendidas em momentos de existência, formação acadêmica e vivências nas escolas enquanto professores. As falas, seguidas de manifestações variadas, com idas e vindas temporalmente e carregadas de sentido, produziram conhecimento a partir da luminosidade lançada nas obscuras invisibilidades das diferentes histórias. “A vida são textos possíveis de revisão, exegese, reinterpretção” (BRUNER; WEISSER, 1995, p. 142 *apud* PASSEGGI, 2010, p. 113).

Se o dispositivo é a narrativa, o método é o (auto)biográfico. Conforme Passeggi (2010), a (auto)biografia é um método, pois define uma forma de pensar a pesquisa, uma filosofia de entendimento do saber, cujo objeto de estudo está representado pelos tempos e pelos espaços no interior de cada um. Nóvoa e Finger, nos instigam a pensar que o método (auto)biográfico representa uma crítica a objetividade na pesquisa, pois a interpretação das histórias de vida carrega subjetividades e intersubjetividades.

Contudo, o método está vinculado à forma como acreditamos que, por meio de histórias de vida, podemos ressignificar e modificar nossas ações, ao mesmo tempo em que podemos modificar o outro que lê as histórias narradas. Pineau destaca que a década de 80 foi um marco para a pesquisa (auto)biográfica. O pensamento científico começa ser reconhecido não somente por eventos comprobatórios quantitativamente, mas por outras inúmeras formas de construção do conhecimento científico. As análises das histórias não se resumem na contagem linear dos fatos da vida, nem buscam elementos marcantes por sucessos ou por produções teóricas ou literária das pessoas, o que marca é o que flui das narrativas, muitas vezes silenciadas.

A memória é um princípio organizador, cuja essência é a representação que o sujeito faz de si. O método consiste em partir de uma representação praticada e, depois da análise, produzir uma representação refletida. Nesta linha, acredito ser importante o pensamento da alteridade subjetiva de Guattari (1992, p. 190 – trazida por Marcos Villela Pereira) – a emersão de instâncias individuais ou coletivas como um território existencial. Entrar para dentro de nós mesmos e nos reconhecermos enquanto profissionais nos torna cientistas, que descobrem, redescobrem e constroem saberes pelo que vivemos e pelo que lemos do outro que viveu.

Os profissionais em educação não nascem profissionais nessa área. Não são seres vocacionados que já nasceram professores. Os professores se constituem professores, se formam, se transformam e se reformam. A constituição dessa profissão apresenta-se, segundo Tardif (2002), por diferentes saberes, o da universidade, da escola, das vivências, entre outros. Esse conjunto de saberes e o que fazemos com eles é que diferenciam um professor de outro professor.

Durante muitos anos da minha vida no interior de escolas, das mais diversas estruturas, sempre percebi que um mesmo conteúdo era trabalhado de forma diferente por professores diferentes, porém que tiveram sua formação na mesma universidade, com os mesmos professores. Essas experiências são validadas por Tardif (2002, p. 11): “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e a sua história profissional, com as suas relações com alunos em sala de aula e com outros atores na escola”. Dessa forma, o estudo da constituição do professor deve levar em conta seus elementos constitutivos.

Diante da crença de que não somos professores somente em razão do curso de licenciatura que fizemos ou em função dos docentes que tivemos, procurei buscar em professores com experiências variadas de vida e em locais distintos a compreensão das reais

proporções que as vivências pessoais e a academia são determinantes na formação do professor, sempre levando em consideração a universidade como parte da vida. Fiz a escuta de vinte professores, num montante de aproximadamente cinquenta horas de narrativas. Histórias distintas narradas de forma não linear, fluidas da essência, computando continuidades, simultaneidades e rupturas.

Para cada professor, iniciei da mesma forma, ouvindo sobre as razões que o levou ser o que é. O começo foi sempre o mesmo, um suspiro, um olhar ao passado e uma mistura de imaginação com realidade. Porém, a continuidade de cada um na resposta à pergunta tomou rumos totalmente diversos. Se o início foi o mesmo, o meio foi inusitado e o desfecho foi voltado para recomposição do todo da narrativa, levando em consideração se a perspectiva do que foi narrado alterou ou não a forma e o conteúdo professoral. A recomposição do todo foi à compreensão de cada um em relação às suas vidas.

A partir desse momento, vou dialogando com os leitores, com os referências teoricamente escolhidos, comigo mesma e com os professoras e professores que se submeteram ao meu desejo de ouvi-los. Todas as falas retiradas na íntegra estarão simbolizadas em negrito. Os professores comprovaram que suas relações com os conteúdos são diferentes, em função da existência que tiveram em suas histórias de vida. Um dos pesquisados, ao narrar sobre as suas aulas evidencia:

Ao trabalhar os dados de violência lembro-me dos meus alunos delinquentes, com quem trabalhei a vida toda, os enxergo nos dados e eles também se enxergavam – estranho que os alunos da escola regular não se enxergam...”.

Este professor trabalha com alunos regulares da educação básica, mas, trabalhou em sua vida como educador social, com menores delinquentes. Conforme ele:

O principal saber do professor é o social.

Muitas vezes, a forma como o professor reflete um conteúdo, depende do contexto social vivenciado ao longo dos anos. O professor é um ser muito mais existencial do que epistêmico. Josso (1988) nos atenta quando expõe que a produção do saber do professor é fruto na intersubjetividade. Esta é a fala de outro professor:

Encontrei muitas leituras de mundo. Envolvi-me em Pró Uni, a diferença de idade entre colegas me ensinou o mundo. Tive boas práticas de ensino. A universidade me ajudou a entender o mundo e a militar.

Este professor, ao se envolver com políticas públicas, lembra que o que o construiu desta forma foi o ambiente da universidade. Neste momento a universidade não foi lembrada enquanto conteúdo em si, mas enquanto vivência

As ações de professores nas escolas em que os pesquisados estudaram foram definitivamente importantes para que estes se tornassem professores. Os suspiros ao lembrarem de um ou outro professor ou até certo descaso em relação a alguns, eram indícios de que as memórias estavam surgindo. *“A professora me elevou porque eu fiz mais do que me foi exigido. Faço isso com os alunos...”* Este professor teve como tarefa a construção em cartazes de sinais de trânsito. Eram para fazer apenas alguns e ele fez todos, pois a tarefa o agradava. A professora o exaltou. Esta atitude desencadeou nesse

aluno uma confrontação positiva com seu próprio ego. Fortaleceu sua autoconfiança. Na fala: *“faço isso com os alunos”*, fica demonstrada uma transferência baseada na sua própria ressignificação. Outros exemplos importantes são trazidos pelos professores, ao lembrarem os seus próprios mestres:

Os professores explicavam com emoção e não com obrigação. Fazíamos projetos a partir de nossas próprias perguntas (3º ano). Professores que me diziam – não se preocupe, na outra vai se sair bem. Os professores que me fizeram pensar marcaram a minha vida.

Nas escutas ficou evidente quão fortemente um professor da Educação Básica pode marcar um aluno.

As metodologias utilizadas pelos professores da Educação Básica que mais chamaram a atenção dos professores pesquisados foram as que se realizaram fora da sala de aula ou com atividades diferenciadas. Sempre que perguntados se essas atividades eram oportunizadas por eles para os alunos, a maioria das respostas foi positiva, no entanto, o que lhes causou estranheza, foi o fato de que proporcionavam essas atividades aos seus alunos, sem a consciência de que eram levados pelas lembranças positivas presentes em suas memórias. Isso é evidenciado também na fala:

Professores que utilizavam o corpo para ensinar (teatro). Saídas de campo me marcaram. Aulas que eu enxergava o cotidiano.

Por outro lado, vimos que alguns professores deixaram marcas extremamente negativas nos alunos. Toda vez que exemplificavam relações desta natureza eu questionava se tais atitudes contribuíram para que se tornassem professores diferentes destes. A sensação que tive em cada resposta é que os pesquisados somente se deram conta desta transposição de memórias naquele momento, ou seja, eles tinham o cuidado de não fazer igual, mas não entendiam de onde vinham esses cuidados, observem a fala deste professor:

Nunca pensei, mas acho que esta repulsa à discriminação vem da minha vida escolar.

Agora observemos as lembranças não tão boas:

Lembranças ruins – não explicavam, ameaçavam com re-provações; Um lugar de *bullying*; Memorização, não olhavam para mim; Alunos humilhados; Aulas muito chatas.

Ao refletir sobre estas atitudes vivenciadas na escola e como isso repercute no cotidiano como professor, aparecem às seguintes falas.

Tento ser entusiasmada, lembro-me dos professores que eram assim; Tento a todo o momento fazer diferente do que fizeram comigo – inovar; Sofri *bullying*, presto atenção para não ocorrer em aula; Faço saídas de campo com os alunos – isto me marcou na Educação Básica; As aulas que tive eram chatas, não escrevo muito no quadro, me lembro das minhas aulas...

Da mesma forma, um professor além oceano relata:

Queria ser diferente dos professores que tive.

Esta reversibilidade do pensamento, ou seja, a memória leva a não fazer, transforma os saberes implícitos em conhecimento. Pergunto a ele: – Como eram estes professores que te ensinaram como não ser? Novamente com os olhos para o alto, me faz compreender...

Faziam que não enxergavam que eu não havia entendido, faziam que não enxergavam quem praticava *bullying*.

Fazer de conta para pagar com menos sacrifício a própria conta. Essa é uma realidade nas escolas, considerar o *bullying* algo natural, de fácil resolução: não dê bola, eles cansam e param. Interessante a forma como as professoras e professores tomavam consciência dos acontecimentos:

[...] me dei por conta agora que eu faço tudo isso com os alunos porque vivenciei isso na escola – me pergunto agora: se eu não tivesse vivenciado isso e ressignificado o que vivenciei, EU seria assim?

A pergunta foi feita a mim, que decididamente não tenho uma resposta segura, mas penso que sim, se não tivesse havido esta ressignificação, esse professor não seria ele.

Assim, as escutas confirmaram a evidência da influência da escola em que os professores estudaram em suas vidas profissionais. Passar grande parte da vida dentro do próprio lugar de trabalho faz

com que as memórias se agucem. Uma das professoras trouxe algo interessante na sua história:

Fui expulsa de um colégio de monjas – uma monja surrou uma colega – me revoltei e o que passei nesta situação me fez entrar em movimentos estudantis. Eu cresci.

Eu cresci... Interessante entender que cresceu. O crescer está relacionado à consciência que desenvolveu a partir da vivência, quando percebeu a injustiça, deu-se por conta das fragilidades dos seres humanos, das humilhações. Penso que o crescer está posto lado a lado da desnaturalização – não é natural ver o outro ser humilhado e fingir que não viu.

Um dos professores entrevistados chamou a atenção sobre o quanto a existência interferiu na sua formação ao falar sobre a rejeição que tem em relação a alguns temas da Geografia. Ao ser perguntado sobre de onde veio a vontade de ser professor, a resposta foi:

Pais agricultores, não queria trabalhar no campo. Não sabia o que queria ser, mas sabia o que não queria ser....

na sequência perguntei: – Quando você trabalha o conteúdo que envolve o meio rural com seus alunos, que lembranças você tem do campo? A resposta foi um tanto seca e mereceria análise mais aprofundada:

Não gosto de trabalhar com este assunto...

O não gostar está presente pelo passado, pelo que foi e está sendo silenciado.

Um dos dispositivos da linguagem se define como sucessão de causas. A lembrança da universidade, mais precisamente dos cursos formadores, vem acompanhada desse dispositivo. Praticamente todos os professores foram unânimes em dizer que faltou algo em seus cursos formadores, fato que foi reiterado diversas vezes:

A universidade não ensina a ser professor, a escola é estranha para os egressos, as dificuldades maiores é lidar com os alunos; Me deu recurso técnico, nenhuma didática; Ensinaram-me somente conteúdos, nada de práticas; Relação estranha, perguntei a um professor: como posso melhorar? Ele não perguntou meu nome, perguntou meu número de matrícula. Os professores faziam seus discursos e iam embora; Os professores explicavam práticas melhoradas e eram extremamente tradicionais. Não aprendi nada sobre adolescentes; O conceito de paisagem na universidade foi tão aprofundado que eu não consegui decifrar para os alunos na escola; A universidade não me enxergou licencianda; Se muitos serão professores, por que não ensinar a ensinar?

Impressionante como estamos distantes de reflexões referentes à formação de professores a partir de quem se formou. Mais impressionante ainda é ouvir de quem viveu os cursos de licenciatura algo do tipo – que não aprendeu aluno.

Na minha vida profissional e acadêmica, eu fiz o movimento inverso, primeiro trabalhei muito em escolas e depois fiz o curso de Geografia. Quando tinha 18 anos, egressa do ensino médio, com a terminalidade de magistério ou curso normal, logo comecei a trabalhar em sala de aula. Na sequência fiz o curso de Estudos Sociais e com esta titulação iniciei o trabalho com o ensino fundamental.

Assim, quando entrei para a Geografia, já tinha longos anos de sala de aula, talvez por este motivo eu senti tanto o distanciamento entre a universidade e a escola. Assistia muitas das aulas sem

ter a noção do porquê essas existiam para um futuro professor. Particularmente, detectei duas grandes falhas no meu curso. Uma delas diz respeito à arquitetura curricular, falando em conteúdos e referencial filosófico, a outra, diz respeito à ação junto aos alunos. Ao ouvir os professores, percebo as mesmas dificuldades. Espantoso o quanto escutar egressos com responsabilidade poderia modificar estruturas e construir profissionais melhor preparados e conscientes para a docência. Talvez seja essa existência que me levou a estudar o método (auto)biográfico, como um caminho para construir o conhecimento.

Ao perguntar aos professores quanto à realização profissional, as respostas sempre vieram acompanhadas por saudosismo. Os mais antigos diziam que uma vez eram mais felizes, outros se sentiam realizados, mas gostariam que fosse diferente e outros se sentiam realmente felizes:

Sou realizado porque me desafio dia após dia; Me sinto, muitas vezes fracassado; Me sinto mal quando meus alunos perguntam por que aprender este ou aquele conteúdo; Eu já fui mais feliz, agora não muito.

Na verdade, a realização profissional não se diferencia muito de manifestações constantes de outros profissionais em relação aos seus cotidianos. O que se pode aprender com essas respostas é a capacidade de se reinventar constantemente e pensar que resquícios do passado podem trazer lembranças melhores que vivências presentes. Quando indagai sobre já ter sido feliz e agora não, a resposta foi a relação que se tinha com professores que hoje já estão aposentados, essa relação não se repete com professores de gerações mais recentes. Outros sofrimentos silenciados por muitos professores: conflitos geracionais, fragilidades, medos...

Um dos aspectos que mais me chamou a atenção foi que, na totalidade dos professores analisados, todos falaram, em algum momento da narrativa, que se sentiam frágeis na relação com os alunos, exemplificando com conflitos, pouca atenção, uso do celular de forma improdutiva, entre outras situações. Contudo, sabemos que todos esses professores, nas suas adolescências, estiveram nas escolas e vivenciaram estes conflitos com os seus próprios professores. Não há a reflexão de como esses conflitos eram discutidos quando tinham 16 anos, não há memória quanto a isso. Isso significa que vivenciaram por quase duas décadas os conflitos, formaram-se professores e não conseguiram superar essas contradições.

Na escola eu não estudava, não prestava a atenção, em algumas aulas – sim...

E hoje você tem problemas com os alunos?

Tenho... (olhar no alto) Estranho, faço o que meus professores faziam, será que é por isso que tenho dificuldades em mantê-los atentos?

Momento de passar a limpo os rascunhos. A concepção de rascunho, sempre com a esperança de um dia passar a limpo...

Outras perguntas dirigidas a eles foram: O que o tornou professor? Por que escolheu esta profissão? As respostas foram muito diversas. Diferentes motivos os levaram a essa escolha. De antemão, imaginei que as respostas pudessem ser semelhantes as minhas, quando perguntada sobre isso respondi que escolhi ser professora

porque não pude ser outra coisa, mas isso não impediu que eu me apaixonasse pela docência. Não escolhi o que gostava, mas gostei muito do que escolhi. Os professores responderam de forma diferenciada:

Sempre gostei de ser professora, desde pequena, porque vi uma possibilidade de trocar com o mundo; Queria estudar algo que fosse história, geografia; Desde pequeno senti que não queria ser pesquisador e sim professor; Professores do cursinho...; Queria ser diferente dos professores que tive; Semelhança com dois tios paternos que eram professores; O teatro me levou ser professor; A minha mãe é orientadora; Tias professoras – relação delas com a capacidade que tinha de lidar com minhas fragilidades; A minha tendência à militância; A minha tendência pelo teatro; Para deixar o mundo melhor; Me decidi no estágio – reparei o movimento e gostei.

Interessante foi a lembrança de quando se sentiram professores pela primeira vez.

Quando me dei por conta que era regente; No pré-vestibular popular – Quando me chamaram ‘sor’.

Diante de tais falas, concluo que as escolhas pela profissão não têm muita importância na relação do tipo de professores que seremos. Contudo, espantou-me de forma altamente positiva o fato de que todos queriam ser professores. Nenhum deles estava ali para fugir da pobreza ou porque não tiveram outras oportunidades profissionais.

Algumas respostas chamaram muito a atenção em função da origem dos professores. A presença do passado no presente é bem mais complexa e bem menos explícita...

Quem mora na periferia não conhece a universidade. Ganhei um quadro de bar furado e brinquei muito de escola.

O brincar de escola não está relacionado ao alcance da universidade. Brincar de escola não é fazer uma faculdade para ser professor.

A importância maior residia em compreender quem e o que fizeram estes professores serem o que eram. Naquele momento, o mais significativo eram as respostas metamorfozadas. Eram as relações e transformações de lembranças – em memórias e em metamemórias. Candau (1916) nos leva a refletir sobre a metamemória, como ressignificação de fatos, de memórias, mudanças de lugar, alocamento de algo em outra instância. Desta forma, registro a fala de um dos professores – lembrando exatamente onde estávamos como foi e quem falou – fato que me surpreendeu muito, pois não estava, nas discussões, ligando as falas às pessoas, mas neste caso específico lembro-me da expressão e das manifestações de quem proferiu. Essa ressignificação está relacionada à minha vivência – ao meu pai – à forma como contava sobre as guerras, à sabedoria das estradas enquanto caminhoneiro, referenciadas no início deste texto. Diz o professor:

Meu pai parava em frente de cada árvore do caminho (de casa até a escola, ou caminhos diversos) e queria entender o que tinha além dela – Por isso sou assim...

A referência aqui é que o pai não era acomodado, não bastava ver a árvore, mas sim compreender os seus inúmeros significados. Desta forma, o professor se reconheceu, pois busca saber de onde vem tudo e as implicações que uma coisa tem com a outra. O narrador atribui a vivência com o pai à sua forma de ação enquanto docente. Nesse mesmo viés da ressignificação, considero importante trazer essa fala:

Nunca me dei por conta que os lugares das escolas me construíram, nunca parei para pensar o que e como aprendi em cada uma delas, mas tenho consciência que elas me ensinaram.

Seguem algumas das respostas à pergunta sobre em que momento da vida se sentiram professores:

Quando recebi meu salário pela primeira vez; Quando deixei de “dar” aulas somente expositivas.

Duas respostas totalmente diferentes. Lembrei-me da narrativa de vida de (FRANKL, 2003), em sua obra, claro que com suas devidas reservas contextuais, em meio aos comentários ele evidencia que no campo de concentração enquanto alguns dividem a última lasca de pão, outros tentam trapacear para não entrar na fila da morte. Uns se portaram como porcos e outros como santos. Conforme Pineau (1988), a formação é um trabalho de reflexão sobre o percurso de vida. A formação é a produção do saber e não o seu consumo. Os seis professores que transcrevo a seguir, no momento de refletirem quando se sentiram professores respondem dentro desta concepção:

Quando aprendi a aprender para ensinar; Quando aprendi a ouvir e compreender o aluno; Eu fui professor em meio a insegurança; Quando deixei de falar palavrão; Vi a minha responsabilidade; Quando vi a importância de humanizar; Quando aumentou o afeto pelos alunos – a vinda dos filhos...

A capacidade de (auto)refletir foi excepcional na contação das histórias de vida. As falas foram verdadeiras preciosidades que nos faz acreditar que a (auto)biografia provoca a (auto)formação.

A escola valorizou a minha capacidade de imitar – um dia a diretora riu para mim, isso mudou tudo. Acho que tenho um defeito muito grande – crítico no coletivo e elogio no privado.

Ao mesmo tempo em que lembra o que fez bem em sua vida, como ser elogiado com um sorriso, lembra que não elogia seus alunos da mesma forma. Dominicé (1988) nos faz refletir que não é o conhecimento em si que é importante, mas a importância dada a ele. Essa importância dada depende do que fazer com a experiência vivenciada. Como diz o professor: *“Experiências horríveis, já sabia ler e ninguém via”*. Só é horrível porque se tornou professor. Se fosse um engenheiro lembrar-se-ia desta forma?

Outro lugar de lembranças e de construções foi a escola por onde cada um passou enquanto professor. Todos os entrevistados tiveram experiências em mais de uma escola. Ao indicar a importância que estas tiveram para a constituição professoral aparecem falas interessantes e que merecem ser destacadas:

O discurso da escola é um, na prática acontece outra coisa;
Os projetos fortalecem a escola; A EJA me ajudou a ser professor; A escola me fez humano; Na escola tem disputas;
A escola tem muitos valores agregados; A escola me fez mudar a minha visão estilista.

No momento de externar as maiores dificuldades enfrentadas na profissão, aparecem respostas muito semelhantes:

Manter a atenção dos alunos e me comunicar com as famílias; Utilização de celulares em aula; O domínio de classe; Comunicação com outros professores; Trabalhar com companheiros; Lidar com alunos diferentes; Dificuldade é

o contexto político, a insegurança; Não consigo ter o controle de turma como gostaria; Como mostrar o conteúdo de forma diferente ao aluno; Entender o aluno; Valorização da profissão; O julgamento sobre as aulas; Muito trabalho para além da sala de aula; Dificuldade financeira.

Se nos apropriássemos de cada uma destas dificuldades e nos debruçássemos em reflexões, entenderíamos certamente a necessidade que estes professores têm de conhecer alunos antes de lidar com eles.

A voz dada a professores de diferentes lugares, separados pelo oceano, por concepções de vida, por valorizações salariais, por estruturas diversas das escolas, culminou com uma intrigante semelhança. O professor é produto de si mesmo e das constantes interseções com os demais. O professor se forma pela escola que estudou, pela escola que trabalhou, pela universidade, pelo curso de licenciatura que fez e pela existência. As mais de cinquenta horas de escuta desses professores comprovaram isso.

O que fazer com tudo isso? Refletir sobre a formação de professores e compreender dois elementos fundamentais: a) olhar para dentro de nós mesmos, tendo a certeza de que nos(auto)formaremos e b) ouvir a narrativa de quem olhou para dentro de si, compreendendo que isso também nos forma. Se utilizarmos estas histórias de vida como parâmetros para qualificar o professor poderemos, mesmo que de forma tímida, dizer: a universidade deve proporcionar aos estudantes a troca e o desenvolvimento da empatia. As inter-relações com a diversidade e o respeito pelos outros.

Os cursos de licenciatura devem repensar urgentemente as suas formações. Precisamos que professores com pesquisas renomadas abandonem seus patamares inatingíveis e reflitam suas ações em relação aos alunos que serão professores. As escolas devem compreender que seus professores não estão prontos e elas podem sim

continuar uma formação com decência, refletindo sobre os alunos e fazendo seus professores refletirem também. Os professores devem ter um grande cuidado com as marcas que deixam em seus alunos. Ao mesmo tempo, não podem se sentir sozinhos, pois muitos pensam e sofrem das mesmas dificuldades, por isso a importância da escuta, ela pode modificar o cotidiano. A escola é política e os professores não são isentos de suas ideologias e isso não é PECADO. O poder público deve ter um olhar diferenciado para a escola. Basta de agendar desgraças, precisamos de alunos e professores fortes para reconstruir o mundo de forma mais humana e menos nefasta.

Ensaio o final deste texto com duas citações:

Nosso desejo é que continuemos a escrever, com tinta e com o coração, nossas histórias de vidas, não importa se longas ou breves, se alegres ou com as marcas da dor e do sofrimento, mas acima de tudo, importa sim, que todas elas venham impregnadas de autoria com relevante produção de sentido, também para a humanidade... (FOSSATI, 2010, p. 107)

[...] o homem não só é um ser completamente individual, como também um ser completamente histórico. Ele é sempre alguma coisa de particular e alguma coisa de único, tal como também o é seu próprio mundo. Na qualidade de ser histórico, o homem nunca 'é', mas sempre 'vem a ser'. Ele só será um 'todo' quando sua vida tiver terminado; só então seu 'mundo' será completado. (FRANKL, 1978. p. 153)

O que foi determinante para mim foi o fato de que, em momento algum, em todas as horas de escuta, ouvi alguém relatar a lembrança de conteúdos. Todos lembraram, tanto nas escolas, como nas universidades, como na vida – de professores, de pessoas, mesmo sabendo

que sem conteúdo não teríamos nem professores, nem escolas ou alunos. No entanto, demonstraram não terem dúvidas do papel dos conteúdos na construção da reflexão. Assim, sábio é aquele que em seus projetos de vida prioriza as relações, ao mesmo tempo em que tem consciência que estas relações se tornam matizes coloridas em construções contínuas. Para ser professor não há receitas e nem um momento marcado como início ou fim, é uma eterna reconstrução a partir de si e de muitos outros.

Agradeço enormemente quem me permitiu ouvir...

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. *(Auto)biografia e Formação Humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- ABRAHÃO, M. H. M. B.; FRISON, L. M. B. Narrativas (auto)biográficas de Formação e o Entrelaçamento com a Autorregulação da Aprendizagem. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). *(Auto)biografia e Formação Humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p, 191-216.
- BRITO, A. E. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. *Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaço de formação/investigação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 53-67.
- CANAU, J. *Memória e identidade*. Trad. Maria Letícia Ferreira. 1. Ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.
- CASAGRANDE, C. A. Identidade e biografia sob a ótica da ação comunicativa de Jürgen Habermas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. *(Auto)biografia e Formação Humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 23-43.
- DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.
- FRANKL, V. E. *Em busca de sentido*. 35 ed. Petrópolis: Editora Vozes – Editora Sinodal, 2003.

FRANKL, V. E. *Em busca de sentido*. 43 ed. Petrópolis: Editora Vozes – Editora Sinodal, 2018.

FOSSATTI, P. Por uma logobiografia: possíveis contribuições de Viktor E. Frankl para uma história de vida com sentido. In: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (org.) *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 89-108.

GALEANO, E. *O livro dos Abraços*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2017.

GUATARRI, F. *Caosmose, um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

JOSSO, M. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, p. 37-50.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, p. 107-130.

NÓVOA, A.; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

PASSEGGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (org.). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 103-130.

PEREIRA, M. V. Sobre Histórias de Vida e Autoformação: um enfoque ético e estético. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). *(Auto)biografia e Formação Humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 123-138.

PERES, L. M. V.; ASSUNÇÃO, A. V. A Narrativa de si como mestra do autoconhecimento: leituras a partir do imaginário. In: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (org.). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 138-157.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, p. 63-77.

RICŒUR, P. *O si mesmo como um outro*. Campinas: Pápirus, 1991.

SOUZA, E. C.; CORDEIRO, Verbena M. R. Rascunhos de mim: Escritas de si, (auto)biografia, Temporalidades, Formação de Professores e de Leitores. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). *(Auto)biografia e Formação Humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 217-231.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação profissional*. 17 ed. Petrópolis – Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

TIMM, E. Z. A vida como uma obra de arte: pensando em histórias de vida. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. *(Auto)biografia e Formação Humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 45-62.