



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Nathaly Pisão da Silva

**Tornar-se professor de história: um estudo das experiências de professores
iniciantes com a formação e o trabalho docente**

São Gonçalo

2014

Nathaly Pisão da Silva

**Tornar-se professor de história: um estudo das experiências de professores iniciantes
com a formação e o trabalho docente**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Mairce da Silva Araújo

São Gonçalo

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S586 Silva, Nathaly Pisão da.
Tornar-se professor de história: um estudo das experiências de
professores iniciantes com a formação e o trabalho docente / Nathaly Pisão da
Silva. – 2014.
169f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Mairce da Silva Araújo.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Professores – Formação – Teses. 2. Prática de ensino – Teses. 3.
Professores – Narrativas pessoais – Teses. I. Araújo, Mairce da Silva. II.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de
Professores. III. Título.

CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Nathaly Pisão da Silva

**Tornar-se professor de história: um estudo das experiências de professores iniciantes
com a formação e o trabalho docente**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovada em 26 de março de 2014.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Mairce da Silva Araújo (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Helenice Aparecida Bastos Rocha
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança (Suplente)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2014

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, que sempre esteve e está ao meu lado, abençoando meus caminhos.

À minha família, em especial à minha mãe que, contida, possui um orgulho enorme da sua filha, incentivando-a a alçar voos. À minha prima/irmã, Mayara Brandão, que sempre esteve e está ao meu lado em todos os passos da minha vida. Minha maior incentivadora, devo esta dissertação também a você.

Às minhas queridas amigas, Viviane, Milene, Natália, Priscila, Luciana e Juliana, que sempre contribuíram para este trabalho, pois, além de grandes amigas pessoais, compartilham da experiência profissional docente.

À Regina de Jesus, minha primeira orientadora, a quem devo parte da minha trajetória acadêmica. Acredito que sem sua confiança e o incentivo não teria alcançado a titulação de mestre neste momento.

À minha orientadora Mairce Araújo, que sempre confiou em mim mesmo nos momentos mais desesperadores. Encontrar-me na academia com uma professora descontraída, enérgica, alegre, comprometida com a pesquisa com o cotidiano escolar e, principalmente, com a vida, foi um privilégio, além de um grande aprendizado pessoal e profissional.

Às professoras da banca examinadora, Ana Maria Monteiro, Inês Bragança e Helenice Rocha, por terem aceitado contribuir com a pesquisa e pela participação especial que tiveram nos caminhos da minha escrita. Além disso, agradeço pela confiança e delicadeza na leitura e nas considerações que teceram sobre este trabalho.

Aos dois professores participantes desta pesquisa, pela confiança, solicitude e compromisso para com os propósitos de investigação. Por terem compartilhado suas experiências formadoras e ajudado na construção dos (des)caminhos da dissertação. Vocês tiveram uma participação especial e muito colaborativa neste trabalho.

Aos professores e parceiros da turma do Mestrado em Educação. Vou levar um pouquinho de cada um de vocês nas minhas aventuras acadêmicas, bem como na minha vida pessoal. Vocês foram e são exemplos de humildade e generosidade, de compromisso ético e político com a educação, além de grandes amigos. Obrigada por terem entrado em minha vida Aline, Douglas, Sílvia, Ana, Galvani, Mônica, Dani, Geovanni, Jalmiris, Susana e Rogério.

À CAPES, pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

RESUMO

SILVA, Nathaly Pisão da. *Tornar-se professor de História: um estudo das experiências de professores iniciantes com a formação e o trabalho docente*. 2014. 169f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014.

A presente dissertação se situa no debate que envolve os saberes, as práticas, os processos formativos e o trabalho docente. Os referenciais teóricos elencados propõem um debate teórico amplo sobre a realidade atual que permeia a formação institucionalizada de professores, bem como a educação escolar pública. Assim, evidencia-se na atualidade um campo de forças na educação, que ora revela um sistema educacional marcado pela perversidade, ora aponta para a possibilidade de movimentos transformadores capazes de romper com as mazelas instituídas na educação escolar. Algumas questões orientam a discussão, tais como: Como o sujeito se torna professor? Qual o papel da formação inicial no processo na preparação dos professores? Como é ser um professor iniciante de História na realidade atual do ensino público? Como os professores experienciam o “choque de realidade” ao ingressarem profissionalmente em sala de aula? Quais os maiores desafios e possibilidades no início de carreira? Neste sentido, o trabalho tem como propósito central compreender o processo de “tornar-se professor”, dialogando com as experiências formativas e profissionais de dois professores iniciantes de História, egressos da Faculdade de Formação de Professores – FFP-UERJ – e atuantes na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. A pesquisa é embasada nas contribuições de Arroyo, Frigotto, Gatti e Barretto, Guarnieri, Monteiro, Nóvoa, Tardif, e, notadamente, nas experiências narradas pelos docentes. A investigação é de cunho qualitativo e sobre/com os sujeitos do cotidiano escolar, lançando mão da abordagem teórico-metodológica das histórias de vida com recorte temático. Como procedimento metodológico, utiliza-se as entrevistas/conversas a fim de se ter uma escuta sensível, além de um entrosamento maior e mais profundo com as narrativas dos participantes. A dissertação dialoga com temáticas forjadas no debate entre a literatura na área e as experiências docentes, tais como: trajetória e escolha profissional, formação inicial na FFP-UERJ, desafios do início de carreira, dentre outros. A partir dos achados da pesquisa e das reflexões feitas juntamente com os professores de História, aponta-se para a necessidade de (re)pensarmos elementos que permeiam as instituições formadoras de professores, assim como a cultura escolar e as políticas públicas educacionais. A pesquisa tenciona, assim, lançar luz e contribuir no debate sobre a formação inicial institucionalizada e o trabalho docente, os processos formativos, saberes e práticas de professores.

Palavras-chave: Professor iniciante. Formação de professores. Saberes e práticas docentes.

Trabalho docente.

ABSTRACT

SILVA, Nathaly Pisão da. *Becoming a history teacher: a study of the experiences of beginning teachers with training and teaching*. 2014. 169f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014.

The present dissertation situates itself in debates concerning knowledge, practice and teacher training. The theoretical references listed propose a broad theoretical debate that permeates the institutionalized teacher training, as well as the and public education. Thus, it is evident nowadays a field of forces in education, which either shows an educational system characterized by wickedness, or points to the possibility of instituting movements capable of breaking with the ills imposed on schooled education. Some questions guide the discussion, such as: How does the subject becomes a teacher? What is the role of the initial training process in the preparation of teachers? How is it like being a history teacher in the current reality of public education? How do teachers experience the "reality shock" when entering professionally in the classroom? What are the biggest challenges and opportunities in the beginning of their careers? In this sense, situated in this perspective, this work has as a main goal to understand the process of "becoming a teacher", by means of analyzing the experiences of two beginning teachers of history, graduates and teachers in practice. They are both graduates of the Faculdade de Formação de Professores - FFP-UERJ (University of the State of Rio de Janeiro) and active teachers for the state of Rio de Janeiro. The research is grounded in the contributions of Arroyo, Frigotto, Gatti and Barretto, Guarnieri, Nóvoa, Tardif, and, especially, in the experiences narrated by the participating teachers. The investigation is qualitative in nature and about the subjects of the school routine. So I draw the theoretical and methodological approach to these teacher's life stories with a thematic focus. As a methodological procedure, it uses the interviews/conversations in order to have a sensible listening to the narratives, in addition to a larger and deeper engagement with the formative experiences of the participating subjects. Throughout the work it analyzes some thematics forged in the dialogue between the educational literature and the teachers' narratives, such as: career and vocational choice, initial training in FFP-UERJ, challenges in the early career, among others. From the findings of the research and the analysis and reflections made along with history teachers, it point out the need for a "rethinking" of both teacher training institutions and schools, as well as the public policies directed at them. Thus, the research intend this work to shed light and contribute to the debate about institutionalized initial training, training processes, knowledge and practices, as well as about teaching itself.

Keywords: Initial teacher. Teacher training. Knowledge and practices. Teacher work.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: MEMORIAL DE FORMAÇÃO – O LUGAR DE ONDE FALO.....	8
1	APRESENTANDO A TEMÁTICA E A PESQUISA.....	23
2	CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA.....	29
2.1	Mapeando a temática: um olhar sobre as produções acadêmicas.....	29
2.2	Formação de professores e trabalho docente em tempos de cólera: um quadro de perversidade.....	40
2.3	Poiesis em tempos de cólera: um outro olhar sobre a formação e o trabalho docente.....	52
2.4	Aspectos da formação institucionalizada no Brasil: diálogos com a FFP–UERJ.....	59
3	ABORDAGEM TEÓRICO–METODOLÓGICA.....	69
3.1	Em busca de uma abordagem teórico–metodológica.....	69
3.2	Aprendizados da/com a pesquisa.....	90
4	CONTADORES, NARRADORES E PROFESSORES DE HISTÓRIA.....	96
4.1	Trajetória e escolha profissional.....	96
4.2	Formação inicial na FFP–UERJ: “A graduação nos fornece alguns ingredientes”.....	106
4.3	Chocando–se com a realidade: “somos nós que batemos o bolo”.....	122
4.4	O trabalho docente como profissão das interações humanas.....	138
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
	REFERÊNCIAS.....	159
	APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS/CONVERSAS.....	165
	APÊNDICE B – APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	166
	APÊNDICE C – IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA	

<i>PESQUISA.....</i>	167
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.	168
APÊNDICE E – QUADRO DE RESUMO DA METODOLOGIA DE PESQUISA.....	169

INTRODUÇÃO: MEMORIAL DE FORMAÇÃO – O LUGAR DE ONDE FALO

Durante a minha trajetória escolar, acadêmica e profissional tive vários (des)encontros com a disciplina História. O exercício de rememorar situações e acontecimentos que implicaram na minha formação profissional clareou aspectos que possibilitam compreender o porquê da minha escolha pela docência e pelo ensino de História, bem como pela pesquisa sobre este ensino.

Revisitar o passado pelas lentes do presente não é tarefa nada fácil, pois traz angústias, sentimentos ocultos, dores. Mas por outro lado, possibilita descobertas fantásticas e conhecimentos sobre mim mesma e sobre uma micro história que está imbricada num contexto macro muito maior. Além disso, entendo que, à medida que escrevo sobre minha trajetória pessoal e profissional, clareio ao leitor o lugar de onde falo, quais caminhos tenho percorrido, que defesas prego, qual concepção de ensino e de História que defendo.

Os encontros nas orientações coletivas, bem como as disciplinas do Mestrado em Educação, me ajudou a estar convicta que o processo de rememoração, através da escrita do memorial, é um meio fecundo de tecer conhecimentos e reflexões sobre as relações complexas entre minha trajetória escolar, minha vida acadêmica e pessoal e o contexto sócio histórico vivido, além de estar propiciando a elaboração de novos conhecimentos, através de um processo de auto formação.

Desse modo, acredito ser válido registrar e trazer na minha escrita memorialística as experiências marcantes nos processos formativos que me atravessaram e ainda me atravessam. Em especial, saliento para os (des)encontros com a História durante o meu período de escolarização até os dias atuais, em que me encontro como professora e pesquisadora da área de educação. Entendo que o Memorial é parte da pesquisa, pois, através da escrita da minha trajetória, aprendi mais sobre minha temática de investigação, ao mesmo tempo em que passei a delinear melhor meu problema de pesquisa.

Não, a História nem sempre me divertiu

Mesmo que julgássemos a história incapaz de outros serviços, seria certamente possível alegar em seu favor que ela distrai (...)
Pessoalmente (...) a história sempre me divertiu muito.

Marc Bloch

O primeiro livro que li durante a minha graduação em História foi “Apologia da História ou o ofício do historiador”, do autor Marc Bloch (2002), na disciplina “Introdução a História”. No livro há um diálogo interessante entre o filho e o pai historiador, onde o primeiro pergunta ao pai: para que serve a História? A pergunta é pertinente e posso dizer que foi uma indagação que esteve presente na minha trajetória escolar básica. Assim, devo admitir que não concordo com a máxima do célebre historiador, que diz que a “História sempre me divertiu muito”.

A minha ligação com a História, ao contrário da convicta paixão do historiador, não foi permeada pela diversão, mas por uma relação de amor e ódio. Como Monteiro (2007) salienta: “Algumas vezes, os alunos se apaixonam pelo estudo e se envolvem na aventura da História humana. Muito frequentemente, no entanto, as aulas se arrastam, em meio ao tédio ou indisciplina” (p. 11)

Minha formação escolar básica se deu em instituições de ensino privadas. Boa parte dela ocorreu em uma única instituição: Colégio Odete São Paio. Nela estudei da primeira série do primário (atual segundo ano do fundamental) ao terceiro ano do segundo grau (atual ensino médio).

Lembro-me que a disciplina História se apresentava como um tormento durante o período em que cursei o então chamado ginásio, hoje, segundo seguimento do ensino fundamental. Na maior parte deste período, a disciplina foi lecionada por um professor bem carismático, que parecia não se importar se estávamos ou não prestando atenção nas aulas, já que podíamos jogar no celular e conversar no fundo da sala. Particularmente, isto me agradava muito. O professor pedia para que abrissemos o livro didático e iniciava a exposição oral do conteúdo histórico a ser abordado. Uma das consequências desta prática era ganhar a atenção de poucos alunos que se sentavam no início das fileiras e a representação de “aula vaga” para boa parte dos demais, assim como para mim.

Em uma das séries durante o ginásio, uma nova professora passou a ministrar as aulas de História. Mais tarde, ela seria a professora da minha turma no ensino médio.

Assim como no caso do professor carismático, com a nova professora, a maioria das atividades da disciplina ficava restrita a exercícios do livro didático. Havia um diferencial: a produção de um “minidicionário histórico”. Para a professora, era importante que os alunos tivessem um caderno à parte onde deveriam definir palavras e conceitos históricos. Eu achava interessante procurar palavras desconhecidas no livro didático e anotar seus significados neste nosso dicionário. Este exercício, de certo modo, me fazia compreender melhor o que estava lendo na disciplina. Todavia, ainda não despertava o meu interesse pela mesma.

Muitas vezes o estudo da História se resumia para mim a uma palavra: memorização. Eu também tinha esta mesma impressão a respeito de outras disciplinas, como português e literatura, mas quase sempre as estudava sozinha. No caso da História, recordo-me de que minha mãe, ao invés de “me tomar a tabuada”, “me tomava as datas e os nomes históricos” na cozinha enquanto fazia a janta. Isso me gerava certo incômodo, já que não dependia da ajuda dela para estudar as outras disciplinas, mas no caso da História, sim. Além disso, era desconfortante ter que decorar datas e nomes de reis, acontecimentos etc. E isto era o que representava o ensino de História para mim. Estudar História não tinha muito sentido neste contexto que relato, muito pela minha falta de interesse nas aulas, mas também pela forma como os professores lecionavam a disciplina.

Bittencourt (1998) afirma que “as transformações significativas de uma disciplina escolar ocorrem quando seus objetivos ou finalidades mudam” (p. 143). Desta forma, apesar de não ser um período tão remoto, é importante salientar que os fins e objetivos da educação no tempo em que cursei o ensino fundamental (1999 a 2002) eram diferentes dos de hoje, principalmente no que diz respeito ao ensino de História. Neste contexto, a Lei de Diretrizes e Bases para Educação – LDB (BRASIL, 1996) era recém-criada, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997). Assim, não quero que minha escrita pareça culpabilizar os professores de História por um ensino, que para mim, era sem sentido. Entendo que ambos os professores que tive durante o ensino fundamental possuíam práticas de acordo com seu contexto de formação e com os objetivos da educação vigentes.

Desde bem nova eu tinha facilidade com os números, adorava Matemática e tirava notas altas, tendo sempre uma participação expressiva nas olimpíadas da disciplina. A Matemática representava um desafio: toda vez que conseguia resolver um problema ou uma questão, me sentia satisfeita e feliz. Apesar de também ter que decorar regras próprias aos números, sabia que ao final do cálculo isso tinha uma recompensa boa, uma sensação de missão cumprida ao achar o resultado correto. No caso da História, isso não parecia acontecer, já que eu não sentia o mesmo prazer que a Matemática me proporcionava ao resolver as questões. Mais tarde, no ensino médio, passei a gostar menos da matéria, pois os números já não me motivavam como antes. Comecei a ver que todos aqueles cálculos pareciam não ter muito vínculo com o que vivia e nem uma aplicação prática na realidade. Dificilmente o professor trabalhava em sala de aula com questões que vivenciávamos no dia-a-dia.

Ter sido uma boa aluna em Matemática e ter feito uma graduação em História sempre suscitou espanto por parte das pessoas. Minha mãe inclusive torcia para que eu fizesse o curso de Economia e meu irmão insistia em dizer que devíamos cursar algo que já temos certa

facilidade, no meu caso, algo relacionado aos números e cálculos. Mais tarde, já dentro da universidade, o fato de eu gostar dos números também indignava meus parceiros de turma. Talvez esta situação se explique pela crença social de que as ciências humanas e exatas não dialogam, e que gostar de uma implica em detestar a outra.

Aproximação com a História e com o ensino

No ensino médio passei a ter uma relação mais harmoniosa com a disciplina de História. Na minha turma eu era vista como a encrenqueira, pois sempre questionava as situações do cotidiano escolar, o desrespeito de alguns colegas com os professores, a violência e as agressões de alguns outros. Mas acredito que, para além de encrenqueira, eu sempre fui muito questionadora de tudo. O professor de Geografia sempre me dizia: “Vai fazer ciências políticas, você vai se dar bem nisso”.

Acho que uma maior aproximação com a disciplina História aconteceu quando percebi nela a possibilidade de questionar a realidade. Esta constatação ocorreu quando cursei o ensino médio e um cursinho preparatório para o vestibular. Mais que saber um determinado fato histórico, passei a me interessar pela relação que ele possui com a realidade. Todavia, só percebi esta relação da História com o vivido em algumas poucas circunstâncias da minha escolarização básica. Desse modo, me recorro de professores marcantes que tive, os quais, parafraseando Monteiro (2007), certamente me ajudaram “a dar sentido às situações estudadas e nas quais, provavelmente, a relação passado/presente foi estabelecida de forma significativa” (p. 11).

Recordo-me de uma dinâmica feita pela professora de História no Dia Internacional da Mulher. Ela pediu que lêssemos e cantássemos a música “Ai que saudades da Amélia”. Logo após nos propôs uma reflexão acerca da letra da canção, instigando-nos a pensar na representação da mulher num passado não muito longínquo e na concepção que tínhamos dela na atualidade. Achei a dinâmica bem interessante, pois depois debatemos os direitos da mulher ao longo dos séculos, a questão do voto, da sua participação na economia, dentre outros. Pude perceber o quão difícil foi para nós, mulheres, conseguirmos um espaço legítimo na sociedade, e por este mesmo motivo deveríamos valorizar os nossos direitos conquistados. Esta atividade contribuiu para que depois, na disciplina de Redação, eu pudesse ganhar uma boa nota num texto que dissertei sobre a mulher na sociedade atual.

Outras poucas atividades deste cunho foram propostas no período do segundo grau na disciplina de História. Porém, em Geografia estes debates eram mais recorrentes. Adorava o

conteúdo político da disciplina e debates sobre a sustentabilidade, subdesenvolvimento, etc. Gostava mais ainda devido ao fato das temáticas serem trabalhadas levando em conta os antecedentes históricos.

O mesmo prazer que outrora sentia na resolução dos problemas matemáticos passei a encontrar nas discussões das disciplinas de História e de Geografia. Agora não era achar o número exato, mas achar, através do estudo do passado, uma possível explicação para a realidade vivida. Achava tão empolgante aprender o encadeamento dos acontecimentos que na véspera das provas eu ia até ao quadro tentar explicar um conteúdo que alguns amigos de turma não haviam compreendido muito bem. Acredito que o fato de me colocar na figura de professora para meus colegas de classe em algumas ocasiões, evidencia certa afinidade que eu já tinha nesta época com o ofício docente.

No esforço de tentar me lembrar de aspectos que contribuíram para minha escolha pela docência, viajo até o tempo em que ficava por período integral na escola. Dos meus sete aos doze anos eu passei a ficar o dia inteiro no colégio ou em creches que acolhiam crianças mais velhas. A última creche que frequentei oferecia o “pré” e a alfabetização, funcionava na casa de uma senhora perto do colégio em que estudava. Lá eu me distraía brincando com as crianças, penteando seus cabelos e substituindo os seus professores quando eles faltavam. Lembro-me do cheiro das folhas mimeografadas por mim, contendo desenhos e atividades para as turmas do pré-escolar. Adorava quando um professor faltava, era a possibilidade de aflorar meu lado artístico criando atividades e desenhos para serem pintados pelos alunos. Além disso, era a possibilidade de sentir a alegria de ver uma criança aprendendo a ler uma sílaba qualquer que fosse.

Não posso deixar de apontar a influência de alguns professores na minha escolha e na forma como exerço a docência. Na família tinha a referência de duas primas que conseguiram ingressar no nível superior optando pela docência. Ademais, tinha na minha professora de História do ensino médio uma referência de mulher independente e crítica. Os professores que tive durante o curso preparatório para o vestibular deixaram traços marcantes no meu modo de lecionar. Eles tinham uma metodologia e um estilo didático específico, que acredito que era uma demanda padronizada do próprio curso, que eu carrego até hoje quando vou dar aulas de História. Os professores montavam esquemas no quadro inteiro. Após fazerem isto, começavam a aula expositiva baseando-se nas anotações esquemática anotadas previamente no quadro. Ao exporem os conteúdos oralmente iam acrescentando comentários no esquema já montado.

Minha escolha pelo estudo da História se deu no ensino médio. Lembro-me do dia em que tomei a decisão de cursar História, estava numa exposição oferecida pela Universidade Federal Fluminense – UFF, sobre o nazi-fascismo e o lendário Hitler. Fiquei muito chocada com tudo o que vi e ouvi durante tal exibição, saí daquele local certa de que poderia aprender muito com a, até então, enigmática “História”. Além do mais, marcou-me muito a ideia de que, em certas circunstâncias, devemos evitar que acontecimentos passados se repitam, através de um apelo incessante à memória da humanidade.

A experiência que eu tive com a exposição, hoje me lembra a defesa que Santos (1996) faz de um projeto educativo emancipatório:

Penso, pois, ser necessária uma outra teoria da história que devolva ao passado a sua capacidade de revelação, um passado que se reanime na nossa direção pela imagem desestabilizadora que nos fornece do conflito e do sofrimento humano, (...) *que recupere* a nossa capacidade de espanto e de indignação e de, através dela, recuperar o nosso inconformismo e a nossa rebeldia (...) Trata-se de um projeto orientado para combater a trivialização do sofrimento (SANTOS, 2009, p.18).

Este evento sobre as consequências nefastas do nazismo para a população mundial me permitiu dar conta de um das possíveis funções do estudo do passado: instigar a nossa capacidade de espanto e de indignação com um passado de sofrimento que não deve ser repetido. Função essa que se aproxima da concepção antiga, porém ainda atual, da História como “mestra da vida”. Monteiro (2007) salienta que nesta perspectiva, a História é tida “como uma narrativa do que aconteceu, resultado de uma seleção dos acontecimentos exemplares” (p. 96) a serem imitados ou evitados. Passei, a partir de então, ser mais curiosa com os fatos históricos e com a História da humanidade. Aos poucos passei a considerar a opção do estudo das ciências humanas na minha trajetória acadêmica. Todavia, neste momento ainda não era claro para mim a escolha pela docência.

O encontro com a História e com a docência na FFP–UERJ

No terceiro ano do segundo grau, depois de uma aula de História e com o incentivo da professora, preenchi meu formulário do vestibular da Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP – UERJ, com a opção nesta mesma disciplina. Não sabia se estaria ou não fazendo a escolha certa, mas estava fazendo uma aposta numa área que vinha descobrindo e simpatizando, mas que por um tempo significou um tormento na minha escolarização. Eu acreditava que seria de fato uma aposta, já que

naquela época tinha certeza que queria estudar psicologia, mas, devido à alta concorrência, acabei adiando este sonho por não me achar preparada para concorrer a esta vaga no vestibular da UFF.

As possibilidades eram, ou entrar na FFP–UERJ ou na UFF, já que não prestei vestibular para outras universidades além da ponte Rio–Niterói devido a distância. Na FFP o meu interesse era pela Geografia e pela História, na UFF pelas ciências sociais. Ainda me pergunto se escolhi ingressar na FFP ou se ela me escolheu. Sendo assim, terminado o segundo grau (2005) consegui passar no vestibular e ingressar no curso de História da FFP–UERJ.

Desde então, um mundo se abriu diante dos meus olhos, as reflexões e os questionamentos que pude ter na exposição marcante da UFF serviram apenas como um aperitivo para o mundo acadêmico que se abria diante dos meus olhos. Fui me constituindo a cada semestre da graduação uma pessoa mais leitora, mas escritora, mais crítica e mais consciente da minha realidade. E aos poucos passei a me interessar pelo papel sócio–político da docência.

Descobri no curso de História várias versões e perspectivas existentes sobre um determinado acontecimento histórico. Assim, a Revolução Francesa não teria sido tão liberal e burguesa como acreditamos, a reforma protestante não teria sido uma reforma tão isolada, mas sim resultado de várias reformas anteriores, a Idade Média não teria sido tão obscura como nos dizem, nela haveria muito mais criação, questionamento, dinamismo do que imaginamos.

Com o tempo, algumas questões passaram a me atravessar: por que o que se aprende no ensino superior se distancia tanto daquilo que foi ensinado em minha educação básica? Por que nos ensinos fundamental e médio eu aprendi uma História que parecia linear e única e na graduação o que mais se fazia era debater as várias versões da História? Por que o conhecimento e as discussões acadêmicas não chegam à escola? Questões...

Esta tirinha do Calvin¹ exemplifica bem um conflito que passei a ter com o conhecimento histórico ao longo da graduação:

¹ Disponível em: <<http://www.allthelikes.com/quotes.php?quoteId=5732507&app=142469209153052>.> Acesso em: 14 abr. 2012.



Eis a questão novamente: Para que serve a História? Uma questão que me atravessou, e posso dizer que ainda me atravessa, e que possui uma infinidade de respostas distintas. Muitos autores se debruçam sobre esta indagação. E para mim, o que seria a História? Para que e para quem ela serviria? Lembro-me que durante a graduação fiz um trabalho na disciplina “Teorias da História” no qual dissertei a respeito da visão do antropólogo Lévi Strauss sobre a História. A leitura que o antropólogo faz desta última me convidou a sair da zona de conforto que o estudo histórico me trazia. Afinal, até então era uma evidência que a História nos ajudaria a entender a realidade e a transformá-la. Mas através de que foco eu olhava para realidade? Esta passou a ser uma questão pertinente a partir da leitura do antropólogo.

Aos poucos fui percebendo que a História não seria o estudo do passado, mas sim o estudo de alguns vestígios selecionados do passado. E que o passado não estava dado, mas estaria sempre em vias de ser (re)construído, cabendo ao historiador o papel de interpretar tais vestígios. Assim, passei a acreditar que seria mais justo falarmos de histórias, no plural, do que de uma História única, oficial e linear. Percebi que havia outras histórias, a história dos vencidos/oprimidos, a fala dos que nunca tiveram espaço na História Oficial, a fala das “minorias”. Assim, passei a encarar o conhecimento histórico de um modo não tão rígido, sabendo que a mesma é feita por homens e mulheres, com visões de mundo divergentes e culturas diferentes. E, talvez, por este motivo, entendo hoje o por quê da historiografia constituir-se por interpretações conflitantes de um mesmo fato do passado.

Ainda na graduação eu caminhava na contramão, queria pesquisar sobre a História da população negra no curso de História da FFP–UERJ, que na época se mostrava bem tradicional nas suas abordagens historiográficas, apesar da instituição implementar ações afirmativas, como as cotas. Uma certeza eu tinha dentro de mim: nossa sociedade é racista. Todavia, ao pedir ajuda aos professores do curso, deparava-me com um entrave: como falar de racismo sendo orientada por um corpo docente com uma formação que defende uma “democracia racial” no país? Fui encontrar apoio e respaldo teórico para escrever sobre as

relações raciais no Brasil na disciplina “Relações Raciais e Educação”, oferecida pelo Departamento de Educação da FFP, lecionada na época pela professora Regina de Jesus. Este fato foi inesperado e confortante, já que achar nas disciplinas da educação o que defendia foi uma surpresa e ao mesmo tempo me aproximou da educação, que passou aos poucos a ser meu interesse de pesquisa.

Vale destacar que eu era vista como a “do contra” na minha turma de História, já que adorava as matérias pedagógicas, as quais muitos julgavam chatas. A parte pedagógica da licenciatura era, assim, vista como desnecessária e denominada por muitos como “estudo de caso”, já que as pessoas falavam muito nas disciplinas da educação, muito além do espaço cedido nas aulas de História. Hoje compreendo que o curso de História pode acabar assumindo uma posição rígida e tradicional entre alunos e professores, onde o simples direito de expressão em sala de aula causa estranheza para muitos.

No próprio período da graduação fui percebendo que a docência que estava adormecida em mim começava a se aflorar. Isso se deu muito pelo fato de na FFP–UERJ os currículos da pedagogia e da História serem integrados, aproximando o aluno desde o início da graduação com o ofício docente. Meu contato maior com o ensino de História ocorreu através da disciplina “Laboratório de ensino de História”². Esta disciplina me ensinou a montar planos de aula, fazer resumos e resenhas, além de me aproximar do ofício da docência.

As disciplinas pedagógicas da formação foram sempre bem-vindas por mim, ao contrário da maioria dos meus parceiros de turma. Vários foram os debates fecundos e formativos durante o curso das disciplinas oferecidas pelo Departamento de Educação da UERJ–FFP. Todavia, as disciplinas específicas por vezes ficavam estanques, não mantendo um diálogo com as pedagógicas, dificultando, assim, uma formação mais dialógica em relação à formação do professor de História.

Eu tento me lembrar quando foi que fiz minha escolha pela docência. Ela se deu dentro da própria graduação. Antes, porém, de ingressar no curso de História, sempre quando alguém perguntava sobre minha escolha acadêmica, fazia questão de frisar que tinha escolhido fazer História, e que não necessariamente queria ser professora. Dentro da Universidade pude perceber que esta era uma fala recorrente entre meus parceiros de turma, muitas diziam que estavam ali, mas que, apesar de ser uma universidade de formação de professores, não queriam exercer a docência. Alguns dos meus colegas de graduação levaram

² Disciplina lecionada em quatro módulos-períodos por professores diferentes e faz parte da formação pedagógica do professor de História. Oferecida pelo Departamento de Ciências Humanas.

adiante esta ideia, cursaram História, mas depois utilizaram o diploma para fazerem concursos públicos que não exigem uma titulação específica de nível superior.

Não sei se foi a partir deste momento que vou relatar, mas acredito que ele foi determinante na minha escolha pela docência. Isto ocorreu durante minha “prova aula” na disciplina de “Estágio Supervisionado II”, lecionada pela professora Helenice Rocha³. Preparei uma aula sobre escravidão brasileira, já que era uma temática que me agradava e estava de acordo com o cronograma da turma escolhida para estagiar. Assim que terminei a aula, fiquei bem curiosa para saber o que a minha professora tinha a me dizer. Ela me disse algo do tipo: “Nathaly, você quer ser professora? Pois se você me disser que não, será uma pena, pois estaremos perdendo uma ótima professora”. Ela talvez não tenha tido ideia de como aquela fala me fortaleceu e despertou o meu interesse pela docência. Afinal, o que ela me disse assegurava que estava “apta a exercer alguma coisa” em meio a tantas indecisões que me atravessavam no processo de escolha de uma profissão.

Após este evento, passei a falar mais a vontade para as pessoas que, além de estudar História, gostaria de ser professora de História. Que fardo era, e ainda é, dizer isto. Afinal, quando cursei o preparatório para pré-vestibular, o professor de História se direcionou a mim, ao meio de tantos alunos que estavam ali cursando História para poder ingressar em profissões “nobres”, e disse: “Você quer fazer mesmo História? Você que passar fome menina?”. Nunca esqueci essa fala, ela me atravessou durante toda a graduação. E de certa forma me impediu de aceitar a docência, já que a mesma esteve e ainda está carregada de representações negativas, tais como: má remuneração, exploração, falta de reconhecimento, dentre outros.

Além destes fatos, não posso deixar de mencionar a experiência de dois anos de um estágio externo que cursei durante a graduação que contribui para minha formação docente. Este estágio era oferecido pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro – ALERJ, vinculado aos estudantes da História da UERJ. No estágio eu era guia da exposição permanente, que havia dentro da instituição, sobre História política do Brasil. Todavia, considero que, todas as vezes que recebia alunos de diferentes escolas, dava uma grande aula nos corredores da Assembleia. Sempre gostei muito de lidar com os diferentes públicos, com as diferentes idades, isto se tornava um desafio diário, já que nunca sabia qual público iria guiar. Éramos nós, os estagiários, que montávamos a nossa exposição, abordando os fatos históricos levando em conta nossas abordagens metodológicas, bem como nossas filiações

³ Professora Doutora do Departamento de Ciências Humanas da FFP-UERJ.

teóricas. Posso dizer que este momento foi formativo para mim enquanto professora, pois aprendi a falar em público, controlar minha fala de acordo com o tempo, relacionar-me os diferentes públicos e idades, dentre outras artimanhas.

Usos da História na Psicologia

Faço um parêntese neste momento para relatar um período acadêmico importante que refletiu na minha vida como um todo e nas minhas escolhas profissionais. Em 2009 consegui ingressar no curso de Psicologia oferecido pela UFF. Ansiava estudar psicologia desde nova, apesar de nunca ter imaginado um paciente deitado no meu divã. Queria, como a maioria das pessoas, saber como nossa mente funciona e, assim, quem sabe, poder entender nossos conflitos e me tornar uma pessoa mais consciente de mim mesma. Acredito que, de alguma forma, encontraria no curso receitas prontas para as questões da mente, como personalidade, motivação, emoção e inteligência. Queria, mesmo sem saber neste momento, determinismos para o funcionamento do comportamento humano. Desejo ambicioso e frustrante ao mesmo tempo. Logo de início tive a notícia de que receitas prontas não existem em se tratando da mente humana, que querer entendê-la é necessária muita paciência e esforço, já que a área da “Psicologia” é um campo bem complexo e de muitas disputas ideológicas e práticas.

Mas de qualquer forma, o curso não foi em vão, apesar de não ser o que um dia idealizei. Pelo contrário, com ele pude sim me tornar uma pessoa “melhor”, mas de outra forma. O curso de Psicologia da UFF me tornou uma pessoa mais crítica, mais consciente da minha realidade e da forma como olho para a mesma. As disciplinas cursadas me convidaram a apreciar e a estar mais aberta ao outro, revelando ao mesmo tempo a complexidade de querer estudar e entender este mesmo outro.

Minha atração maior no curso de Psicologia não foi pela psicanálise, a despeito de seus muitos discípulos, mas sim pelos estudos institucionais, pelos estudos da saúde mental no campo do trabalho, pelas reflexões que entrelaçam a Psicologia e os processos de formação dos sujeitos. É curioso, mas hoje percebo que o estudo da Psicologia Social contribuiu para que eu compreendesse o que vem a ser a abordagem histórica nas investigações. Curioso por que depois de ter feito uma graduação em História, foi o curso de Psicologia que me convidou, por exemplo, a conceber os estudos históricos como parte do procedimento metodológico de investigação. Isto é bem característico das análises feitas por Vigotski, na Psicologia do Desenvolvimento, e de Foucault, através da abordagem genealógica.

A abordagem histórico cultural, que tem Vigotski como um de seus maiores representantes, leva em consideração o papel das relações culturais e históricas para a formação do modo de ser e pensar dos sujeitos. A fim de estudar as formas e relações de poder ao longo do tempo, Foucault lança mão da abordagem genealógica. Para o autor, o estudo da História nos ajuda a compreender as condições para a produção do sujeito, que, ao se produzir, (re)produz a história. A genealogia proposta por Foucault escuta a História, prestando atenção a seus acasos e suas discontinuidades, pois se há algo a decifrar, algum segredo a desvendar, é que as coisas não têm essência, sua suposta essência é construída, a partir de situações específicas, contextualizadas histórica e socialmente (FOUCAULT, 1993).

A partir da inserção no curso de Psicologia, a realidade passou a ser interpretada por mim de outra forma, não mais calcada na crença de receitas prontas e dos determinismos que um dia almejava, mas para minha surpresa deparei-me com a complexidade das relações humanas e do próprio ser humano, passei a olhar pra vida através de outro foco que me convidou a apreciar os encontros, as combinações e os atravessamentos pelos quais estamos submetidos num viver que se assemelha a um devir⁴. O curso de Psicologia como um todo me ensinou a não enquadrar os sujeitos, a não engessar as pessoas em conceitos e/ou categorias (como “normal” e “anormal”) a despeito dos fortes discursos instituídos, aprendi também que a vida é mais risco que previsão, é muito mais aposta do que padronização.

A História e os usos do passado

No primeiro semestre de 2010, pude ingressar na primeira turma de “Pós-graduação Lato Sensu de Especialização em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileira” ofertada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-IFRJ, campus de São Gonçalo. Este ingresso se deu devido aos estudos que já vinha fazendo durante minha graduação no campo da educação e relações étnico-raciais.

Encontrar-me com os estudos das relações étnico-raciais na perspectiva das políticas das ações afirmativas nunca foi tarefa fácil. Dentro do curso de História, a temática das contribuições culturais e históricas da população negra é negligenciada não só na grade curricular do curso, mas também pelas disciplinas oferecidas. Quando encontramos professores que estudam a temática da escravidão, por vezes eles defendem uma perspectiva de um Brasil da democracia racial, no qual o racismo não possui um lugar instituído na

⁴ Movimento constante de vir a ser, tornar-se.

sociedade. Eu sempre acreditei e defendi o contrário, e talvez por isso consegui pouco respaldo teórico dentro do curso de História para estudar sobre a temática.

Ter identificação e escrever sobre educação e relações raciais sempre significou andar na contramão quando cursei História. Na Especialização, porém, encontrei uma zona de conforto e de identificação com os professores, bem como com meus colegas de turma. Juntos, aprendemos muito.

Mas o que gostaria de destacar sobre o período em que cursei a Especialização foi o novo encontro que pude ter com a História. A partir das leituras feitas, principalmente alicerçadas nas reflexões das historiadoras Martha Abreu e Hebe Mattos, pude compreender melhor os usos políticos que fazemos do passado, bem como a importância e consequências políticas destes mesmos usos.

As autoras salientam para o fato do passado ter se tornado nos últimos tempos objeto de interesse e de usos político. A discussão trouxe à tona questões relacionadas ao ofício do historiador e do professor de História: como eles intervêm nos eventos passados? É legítimo intervir no passado a fim de justificar direitos sociais? Em que medida há um comprometimento político destes personagens quando se voltam para o passado? Assim, a experiência com este debate propiciou a articulação entre o conhecimento histórico e as leituras/usos políticos do passado. Tornou-se mais evidente para mim que o conhecimento empírico de um determinado acontecimento histórico não produz necessariamente leituras semelhantes do passado, bem como a importância política da figura do historiador e professor de História na leitura e usos do passado.

Falando de História no Mestrado em Educação

Em 2012 inaugurei mais uma fase de estudos na minha vida acadêmica no “Programa de Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais” oferecido pela UERJ-FFP, com a ajuda da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. O Mestrado em questão me possibilitou e proporcionou um maior envolvimento com a área de educação, formação de professores e práticas pedagógicas, que é o campo que me desperta grande interesse de investigação.

No Mestrado de Educação tive a oportunidade de investigar, conhecer e escrever sobre formação e trabalho docente de professores de História. Em uma investigação feita por Sônia Regina Miranda evidencia-se a concentração das pesquisas sobre o ensino de História na região Sudeste do país dentro das Faculdades de Educação. Para a autora, um dado que chama

a atenção envolve o próprio sentido identitário em construção dos profissionais que se têm dedicado a esse campo do saber, os quais se encontram acolhidos e alocados em instituições superiores na área de Educação, e não especificamente na área de História.

Mesmo antes de ingressar profissionalmente na área da docência em História, sempre estive em contato com as demandas educacionais, percebendo precocemente os desafios que perpassam a profissão docente. Sempre acolhi as indagações, reclamações e lamentações feitas pelos meus parceiros de graduação, os quais, apesar de recém-formados, aparentavam certa desilusão com a sua formação, bem como com o cotidiano escolar. Questões como a meritocracia, avaliações, alunos indisciplinados, dentre outros, faziam parte do rol de queixas dos meus amigos docentes.

O que também percebia naquele momento como característico destes professores em início de carreira era uma aparente não identificação com o ideal de docente que construíram durante a fase de graduação/licenciatura, o que traz à tona a questão da formação de professores. Percebi também através de conversas a presença de certo desânimo com a profissão por parte dos mesmos, sendo que muitos deles atuavam há pouquíssimo tempo na área da educação, o que poderia indicar que a dimensão do sofrimento está presente logo nos primeiros anos da dessa profissão.

Tratando-se do ensino de História, outras questões são postas a tona, e, para mim, uma das principais e pertinentes é a seguinte: “Como é para os professores iniciantes educam seus alunos para o exercício da cidadania e para o senso crítico na situação atual que se encontra a educação brasileira?”. Esta, senão a indagação mais difícil de ser respondida, é a que envolve um maior número de problemáticas. O quadro da educação no Brasil é, para muitos, um quadro de perversidade (FRIGOTTO, 2010). Mas, apesar dos problemas concernentes à docência, sabemos que muitos escolhem ser professor, acreditam e investem no seu ofício, além de procurarem diariamente táticas que possibilitem o processo de ensino-aprendizagem em suas disciplinas.

Assim, a partir de várias inquietações que me tomaram a cada dia, elegi as seguintes questões envolvendo o trabalho docente e os processos formativos: Que caminhos levaram estes professores escolherem a licenciatura em História? O que os motivou a chegarem à Faculdade de Formação de Professores – FFP–UERJ? Quais expectativas tinham antes de ingressar na Universidade? Como foi a experiência com a formação inicial? O que da graduação eles levam para cotidiano escolar? Existe uma distância entre as expectativas geradas durante a graduação e a realidade escolar? Como está sendo o “torna-se professor de

História” pra estes professores iniciantes? Quais são os caminhos formativos foram e ainda são percorridos por eles?

Neste sentido, a presente dissertação é fruto da tentativa de trazer reflexões e análises sobre a formação e o trabalho docente em diálogo com estas indagações e inquietações que vem atravessando a minha vida profissional e acadêmica. Além disso, a pesquisa se propôs a escutar sensivelmente a narrativa dos professores iniciantes de História, a fim de compreender como foi e está sendo para eles a experiência de “tornar-se professor de História”.

1 APRESENTANDO A TEMÁTICA E A PESQUISA

A discussão em torno da articulação entre as temáticas “formação de professores”, “professor iniciante” e “saberes e práticas”, relacionadas ao professor de História, ainda é tímida nas produções acadêmicas brasileiras. A pesquisa em questão trata do diálogo entre estas temáticas, almejando contribuir para a reflexão acerca da formação inicial, processos formativos, práticas e saberes docentes dos professores iniciantes de História.

Entendo que a discussão em torno do professor iniciante demanda certa atenção por parte de pesquisadores da educação, bem com das políticas públicas educacionais, já que é um período importante para permanência e desenvolvimento profissional dos sujeitos que exercem o magistério (GUARNIERI, 1997). Entendo que seja relevante a compreensão das questões que atravessam este período inicial da docência para que a própria formação inicial e continuada de professores seja (re)pensada no sentido de incluir novos olhares sobre os aspectos que envolvem teoria e prática, bem como aspectos políticos e teórico-metodológicos.

A contemporaneidade é definida por muitos como um tempo marcado pela fragmentação, pelos aligeiramentos, pelas flexibilizações, pela produtividade e eficácia, no qual a educação tem sido colocada em pauta (LOPES, 2004; FRIGOTTO, 2010; ARROYO, 2000). No âmbito da formação de professores, as dificuldades relacionadas à articulação entre os dicotomizados campos teórico e o prático persistem. Além disso, o papel que cabe à agência formadora na qualificação docente tem sido questionado e denunciado, já que a formação ofertada não estaria dando conta da resolução dos problemas educacionais, bem como não estaria preparando o professor na compreensão do ensino-aprendizagem numa perspectiva construtivista e reflexiva.

Assim, a formação de professores tem sido um dos campos mais investigados, já que se demanda muito desses profissionais, que devem ser preparados para exercerem uma importante função social no preparo dos alunos para o exercício pleno da cidadania (PCN, 1997). Entretanto, esta demanda em relação à educação entra em conflito com um cenário marcado pela perversidade e pelo sucateamento da educação (FRIGOTTO, 2010). Neste cenário escolar depreciado, contraditoriamente, estudiosos salientam a existência de movimentos que cotidianamente rompem com o instituído, colocando em xeque a própria

lógica perversa e reprodutiva da escola (TAVARES; ARAÚJO, 2008; OLIVEIRA, 2007; 2008).

A questão que relaciona a formação e os saberes docentes tem ganhado grande repercussão no campo acadêmico. A racionalidade técnica no entendimento desta questão tem cedido lugar para uma nova abordagem, a qual legitima a subjetividade do professor no processo educativo, não mais como um mero transmissor de conteúdos. Além disso, já é sabido por muitos que a formação inicial institucionalizada não dá conta por si só de formar inteiramente o professor, o qual na sua atuação mobiliza “saberes, habilidades e competências, envolvendo subjetividade e apropriações” (MONTEIRO, 2007, p. 13).

Levando em consideração a complexidade que perpassa os processos de formação, saliento também para a importância crucial que as instituições formadoras possuem na preparação dos professores para o exercício da docência. Além de ter papel relevante na formação de uma profissionalidade, bem como no processo de profissionalização dos professores.

O professor iniciante de História foi o sujeito de investigação desta pesquisa. Entendo que este docente possui peculiaridades em relação à sua função educativa, bem como relacionados aos objetivos e finalidades de seu ensino. Assim, tratando-se do ensino de História, alguns autores nos ajudam a compreender a complexa atuação do professor desta área, já que o estudo do passado tem perdido paulatinamente espaço para o presenteísmo (HOBSBAWM, 1995). Monteiro (2007) nos ajuda no entendimento desta questão dizendo que,

num mundo onde os meios de comunicação acentuam a **presentificação** do tempo, no qual o “aqui” e o “agora” parecem ocupar todas as atenções e esforços, e onde o antigo é qualificado como velho, obsoleto e, portanto, descartável, o estudo da História tonar-se uma tarefa difícil e desafiadora, para muitos, desnecessária” (grifo nosso, p. 11).

Além disso, estudiosos chamam atenção para o fato da História enquanto disciplina escolar ter uma profunda relação com a prática sociopolítica e cultural, na medida em que seu estudo “contribui de forma significativa, e explicitamente assumida pelos seus professores, para o desenvolvimento da leitura do mundo, para formação de valores e da cidadania” (MONTEIRO, 2007, p. 12).

A pesquisa

Desse modo, a presente pesquisa situa-se na esfera dos estudos que se debruçam sobre a formação inicial, os processos formativos, saberes e práticas de professores iniciantes de História. Saliento para uma distinção entre “formação inicial” e “processos formativos”, pois entendo que a primeira categoria trata apenas de um viés da formação, que é aquele ofertado pelas instituições de ensino que se dedicam à formação institucional de professores, como a Universidade. A formação de professores entendida aqui na perspectiva dos processos formativos traz uma visão de formação mais abrangente e complexa, que engloba os diversos modos e espaços pelos quais os sujeitos se formam (TARDIF, 2002).

Desse modo, a dissertação dialoga com os referenciais teóricos e pesquisas em torno da formação de professores e com a bibliografia concernente ao professor iniciante, tendo como foco o professor de História. Além disso, no intuito de compreender a problemática, levei em conta nas análises a formação inicial no contexto da FFP–UERJ, bem como a influência das políticas educacionais na formação e prática dos professores.

No que concerne à metodologia, apropriei-me da abordagem qualitativa comprometida com uma perspectiva de investigação sobre/com os sujeitos do cotidiano escolar, perspectiva que discuto no capítulo destinado à abordagem-metodológica da pesquisa. Em busca de uma abordagem coerente com meus propósitos de pesquisa, dialoguei com as narrativas de vida (BERTAUX, 1997) dos sujeitos entrevistados com recorte temático. Desse modo, destaco que a pesquisa não partiu da narrativa de toda a vida dos professores participantes, mas se propôs dialogar com a temática de suas vidas relacionada à formação e ao trabalho docente. Dentro do próprio movimento da pesquisa foram surgindo algumas categorias de análise antes e após ir à campo que ajudaram na orientação e análise das narrativas.

Todavia, vale ressaltar que estas categorias não foram fixas e não pretendiam reduzir as experiências relatadas pelos sujeitos participantes. Por este motivo, as entrevistas/conversas foram escolhidas como procedimento metodológico para o recolhimento das narrativas docentes. A partir do caráter conversativo das entrevistas, os sujeitos participantes contribuíram com o norteamento da pesquisa trazendo à tona elementos e temáticas de investigação não pensados a priori. Estes elementos inéditos deram novos traços à investigação, possibilitando, abrir o leque das discussões, descobrir novos horizontes investigativos. Assim, através das narrativas, a pesquisa dialogou com as experiências formadoras e memórias dos professores iniciantes de História, o que contribuiu para o entendimento e reflexão da problemática de investigação.

Algumas questões surgiram antes e ao longo deste trabalho dissertativo, as quais serviram como norteadoras da problemática e dos objetivos da pesquisa, seguem algumas delas: Qual a contribuição dos diferentes meios e modos de formação para a constituição dos saberes e práticas docentes? Qual a contribuição da FFP–UERJ na formação dos professores? Que influências as políticas educacionais possuem na formação e identidade de professores de História egressos da FFP–UERJ? Quais os caminhos formativos que contribuem para permanência na docência? Como os professores iniciantes compreendem a prática do ensino de História dentro do quadro atual da educação? Como é ser professor de História diante do atual quadro da educação na rede estadual de ensino?

A partir destas questões, fui a campo entrevistar/conversar com dois professores iniciantes egressos da FFP–UERJ, e que atuam profissionalmente na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro do município de São Gonçalo, por no máximo dois anos. A partir das primeiras conversas que tivemos, outras e novas questões foram surgindo, sinalizando a necessidade de retornar aos participantes com outras indagações relacionadas mais especificamente com a influência das políticas públicas na rede estadual de ensino: salário, currículo mínimo, avaliações, dentre outros.

A partir destas questões e com os caminhos que a pesquisa foi trilhando, cheguei ao seguinte objetivo central de pesquisa: investigar, compreender e analisar as experiências de professores iniciantes de História, egressos da FFP–UERJ, com a formação e o trabalho docente. A partir deste propósito central e norteador, configuraram-se também como objetivos específicos desta pesquisa:

- Compreender os processos formativos dos professores iniciantes de História com a escolarização, com a formação inicial na FFP–UERJ e com o cotidiano escolar;
- Investigar o papel da FFP–UERJ na formação dos participantes, bem como os dilemas enfrentados durante a formação inicial;
- Refletir sobre aspectos das políticas públicas educacionais da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro a partir das experiências de professores iniciantes de História;
- Analisar os desafios e possibilidades do início de carreira;
- Compreender aspectos do ensino de História que perpassam a prática dos professores iniciantes;

Dialogando com estes objetivos e com o campo de pesquisa, elenquei com ajuda do procedimento de tematização (FONTOURA, 2011) algumas categorias temáticas para análise, tais como:

- Escolarização e escolha profissional: vida escolar; opção e ingresso na FFP;
- Formação inicial na FFP–UERJ: saberes universitários e diálogos com a prática do professor iniciante;
- Processos formativos, saberes e prática docente: (re)construção e mobilização de saberes;
- Professor iniciante: desafios e possibilidades do início de carreira na rede estadual; “usos” das políticas públicas pelos professores iniciantes; Aspectos dos saberes e práticas no ensino de história;

Por uma opção teórico–metodológica, entendo que os objetivos delimitados não esgotaram a pesquisa, já que se configuram como norteadores da mesma. Assim, a investigação esteve aberta às contribuições dos sujeitos participantes, que, vivenciando o cotidiano escolar, trouxeram novas questões e reflexões para a pesquisa, até então não pensadas e sistematizadas. E por este mesmo motivo, as experiências dos professores iniciantes relacionadas à “formação e ao trabalho docente” não foram de antemão sistematizadas, mas forjadas e elaboradas durante o movimento investigativo, com a colaboração dos docentes participantes.

Em relação aos referenciais teóricos, no âmbito da formação de professores, prática e saberes docentes dialoguei nesta pesquisa com as reflexões de Bernardete Gatti, Antonio Nóvoa, José M. Esteve e Maurice Tardif. Sobre aspectos do trabalho docente, baseio-me Miguel Arroyo, Alice Lopes e Gaudêncio Frigotto. No que concerne à formação inicial e continuada e à prática específica do professor de História, conto com as contribuições de Circe Bittencourt, Selva Fonseca, Helenice Rocha e Ana Maria Monteiro. Em relação ao professor em início de carreira aproprio-me das reflexões de Antonio Nóvoa, além das abordagens de Guarnieri. Além disso, conto com a colaboração teórica de Michel Certeau, Mairce Araújo, Inês Oliveira, Inês Bragança, na definição dos aspectos metodológicos desta pesquisa, bem como na compreensão do cotidiano escolar em sua complexidade, já que é a partir da vivência com este cotidiano que os professores iniciantes narram suas experiências com sua formação e seu trabalho.

Nas páginas que se seguem compartilho a produção da pesquisa que conta com os seguintes textos: Capítulo 1, intitulado “Contextualizando a temática”, no qual abordei questões relacionadas ao estado da arte do tema de investigação, bem como problemáticas atreladas à formação e ao trabalho docente, numa perspectiva que relaciona e coteja os contextos macro e micro, além de salientar para os aspectos da formação inicial no Brasil em

diálogo com a FFP-UERJ; Capítulo 2, “Abordagem teórico–metodológica”, onde explorei as “narrativas de vida”, bem como os aprendizados relacionados ao procedimento metodológico escolhido e ao movimento próprio da pesquisa; “Contadores, narradores e professores de História”, seção na qual apresentei as análises desta pesquisa, dialogando com as experiências narradas dos professores iniciantes com a formação e o trabalho docente; Por fim, o último capítulo dedica-se às “Considerações finais” sobre a pesquisa, bem como a respeito da minha experiência com a mesma.

2 CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA

2.1 Mapeando a temática: um olhar sobre as produções acadêmicas

A temática da pesquisa em questão relaciona-se e possui interseção mais estreita com as seguintes áreas de investigação e/ou categorias de análise: professor iniciante; formação e saberes docentes. Todas as duas estando relacionadas com o ensino e a prática de História. A fim de mapear a produção bibliográfica que dialoga com estas categorias, ao longo da pesquisa fiz buscas ao banco de teses e dissertações da CAPES, a periódicos *onlines*, bem como a trabalhos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e na Associação Nacional de História – ANPUH. Neste sentido, a busca ao estado da arte tem me ajudado a entender a relevância do problema de pesquisa, bem como a delimitar minhas questões de pesquisa.

No intuito de rastrear e embasar teoricamente a temática de investigação, apresento a problemática de pesquisa a partir de um levantamento bibliográfico em torno das questões acerca da formação e saberes do professor iniciante, bem como sobre a formação e prática do professor de História. Ao mesmo passo, acredito ser importante apresentar neste capítulo alguns referenciais teóricos, os autores com os quais dialoguei ao longo da pesquisa, bem como explicitar de quais conceituações tenho partido no entendimento e na análise do tema de investigação.

Sobre a formação do professor iniciante e seus saberes

Rodrigues (2010), no intuito de mapear os estudos em torno do tema professor iniciante para sua dissertação de mestrado, contando na banca de defesa com a pesquisadora Selva Guimarães Fonseca, realizou uma busca no banco de dissertações e teses da CAPES, rastreando pesquisas na temática no período de 2003 e 2007. A pesquisa da mestranda revelou um número de vinte trabalhos “realmente” relacionados ao tema do professor em início de carreira. Dentro deste universo de publicações, apenas uma única produção se dedicava ao professor iniciante de História. Desta forma, evidenciou-se a originalidade do assunto no

âmbito das pesquisas educacionais brasileiras. Todavia, o estudo da temática possui uma expressão maior no contexto europeu, onde um grande número de estudos empíricos se dedica aos primeiros anos do ensino (HUBERMAN, 1995).

Levando em conta que o aspecto da originalidade da temática não justifica por si só a relevância do problema de pesquisa acerca dos docentes em início de carreira, entendo que alguns outros fatores relevantes contribuem na justificativa da investigação, tais como: a investigação pode possibilitar uma maior reflexão sobre as dificuldades vivenciadas pelos professores em início de carreira, em especial, os docentes de História; podendo ajudar na elaboração de programas e projetos que objetivam minimizar o “choque de realidade” enfrentado por estes iniciantes; entendendo e analisando os problemas enfrentados na fase inicial da profissão, estamos contribuindo para o movimento da melhora da qualidade do ensino, da formação e do trabalho docente, já que o êxito profissional no início de carreira é determinante para permanência na docência e, conseqüentemente, para uma melhora educacional (GUARNIERI, 1997; HUBERMAN, 1995; ESTEVE; 1999).

Ainda segundo Rodrigues (2010), os trabalhos que dissertam sobre o início da profissão docente possuem seus resultados centrados nas seguintes questões: a importância da participação dos professores iniciantes em grupos colaborativos e ou programas de iniciação para o desenvolvimento profissional e construção dos saberes docentes; inseguranças e dúvidas são clarificadas através da troca entre docentes novatos e experientes; a formação inicial deve ser orientada não só para os conteúdos específicos, mas também para a formação pedagógica; a trajetória pessoal, profissional e as relações do cotidiano escolar interferem na construção dos saberes docentes; tendência ao isolamento ou união a outros novatos, bem como a busca individual por uma formação complementar são medidas tomadas visando minimizar o “choque de realidade” enfrentado pelos iniciantes.

A partir da pesquisa de Rodrigues (2010), fiz uma busca no banco da CAPES dos trabalhos sobre os professores iniciantes de 2008 a 2011. Há uma média de seis publicações por ano e muitas delas direcionam-se ao professor de matemática, sendo que nenhuma publicação aborda especificamente o docente de História. A maioria disserta sobre as dificuldades de socialização profissional no início de carreira, bem como sobre a constituição da identidade docente neste período inicial. A pesquisa em questão procura dialogar com as questões trazidas nas pesquisas anteriores, no sentido de corroborar com suas contribuições, bem como tenciona ampliar o debate em torno das problemáticas que envolvem o início de carreira.

É importante salientar que a pesquisa não tem como intenção apontar somente as dificuldades deste início de carreira, mas procura, a partir das experiências dos professores iniciantes de História, lançar luz sobre a formação inicial de professores na FFP–UERJ, sobre os processos formativos, os saberes e as práticas docentes. A pesquisa apontou para um caráter não muito explorado nas investigações anteriores, que podem ser entendidas como táticas (CERTEAU, 1994) utilizadas por estes novatos, os quais revelam ter soluções originais no cotidiano escolar a fim de contribuir para o ensino-aprendizagem de qualidade em meio a uma escola pública marcada pela perversidade (FRIGOTTO, 2010). Todavia, estas táticas se configuraram apenas como pistas para futuros estudos, já que para fins deste trabalho elas não foram exploradas.

Em relação ao referencial teórico utilizado nas pesquisas acerca do professor iniciante, destaco as teorizações feitas pelos autores Guarnieri (1997), Esteve (1999) e Nóvoa (1999). Todavia, já na década de 1980, Catani (apud BRAGANÇA, 2011) buscava compreender quais saberes seriam mais necessários para a formação do magistério. Na investigação em torno da temática, a autora constatou que havia grande decepção das professoras em início de carreira pelo caráter pouco prático dos conhecimentos que adquiriram na formação inicial.

Flores (2004) desenvolveu uma pesquisa com professores no início de carreira, na qual constatou que a confrontação do professor iniciante com a inesperada complexidade do ensino e com as dinâmicas da escola e da sala de aula o leva a revisitar, a questionar e (re)enquadrar “suas crenças iniciais e a suas imagens sobre o ensino e sobre o que significa ser professor e, conseqüentemente, a uma (re)definição da sua identidade profissional” (p.115). Assim, apreendemos que no início de carreira o professor pode se defrontar com sua própria identidade (até então construída), o que possivelmente gerará incômodo, resistência, bem como frustrações.

Pollak (1992), ampliando o debate, nos ajuda a entender em que medida uma modificação identitária pode acarretar um mal-estar para o sujeito. O autor defende que a identidade é “um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si” (p. 204).

Corroborando com a discussão, Sanches (2002) acrescenta dizendo que o desenvolvimento identitário do professor se realiza dentro de uma coerência temporal para o mesmo. O sujeito deve elaborar uma narrativa que possua coesão entre passado, presente e futuro. Assim sendo, quando o professor constrói uma narrativa acerca da sua trajetória profissional, o mesmo tenta buscar uma unidade e continuidade entre o que foi, o que é e o que ainda vai ser. Do contrário, Pollak (1992) alerta que, não havendo esta continuidade do

tempo e o sentimento de coerência entre as diferentes dimensões do próprio sujeito, pode ocorrer até mesmo alterações patológicas neste mesmo sujeito.

Guarnieri (1997) desenvolveu um estudo sobre a atuação de professores iniciantes. Para o mesmo a profissão docente vai sendo construída à medida que o professor articula o conhecimento teórico-acadêmico, a cultura escolar e a reflexão sobre sua prática. Para o autor, as pesquisas e os cursos de formação de professores devem caminhar na tentativa de superar o modelo da racionalidade técnica, redimensionando a relação entre teoria e prática, centrando as análises na prática docente e

procurando identificar quais conhecimentos são desenvolvidos pelo professor ao atuar, no âmbito da cultura escolar e das condições mais adversas do seu trabalho. Também buscando especificar e estudar as necessárias articulações desses conhecimentos do professor tanto com a prática, quanto com os conhecimentos teóricos acadêmicos da formação básica. Tais articulações possibilitam o desenvolvimento da capacidade reflexiva, que favorece o compromisso com o ensino de qualidade e a competência para atuar (p. 6).

Considerando tais ideias no desenvolvimento de sua pesquisa, o autor destaca a possibilidade de que na prática pedagógica do professor iniciante apareçam alguns aspectos como:

- ⇒ a rejeição dos conhecimentos teóricos acadêmicos recebidos na formação por dificuldade em aplicá-los;
- ⇒ a tentativa de transposição direta de uma concepção teórica;
- ⇒ a percepção dos aspectos positivos da prática docente e da cultura escolar e como estas se apresentam no contexto do trabalho, podendo ser consideradas como parâmetros para sua própria prática.

Ainda em sua análise, Guarnieri (1997) enfatiza o quanto o professor aprende a partir da prática, embora o autor reconheça que os cursos de formação de professores, tanto inicial como continuada, ainda não favorecem a articulação entre a formação teórica acadêmica e os conhecimentos oriundos do universo escolar.

Vários trabalhos realizados em diferentes países, apontam para a defesa de que a formação inicial dos professores tende a fomentar uma visão idealizada do ensino, que não corresponde à situação real da prática cotidiana. Desta forma, o professor iniciante sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve a sua formação inicial. Além do mais, deve-se levar em conta o fato de que aos novatos são atribuídos as piores turmas, horários e condições de trabalho (NÓVOA, 1999).

Veeman (1984, apud NÓVOA, 1999) lança mão do conceito de “choque com a realidade” a fim de descrever a ruptura que ocorre da imagem ideal do ensino com a imagem real. Contrapõe, assim, os ideais missionários forjados durante a formação inicial com a dura realidade da vida cotidiana da sala de aula.

Para Huberman (1995), todo o início de carreira significa um período de sobrevivência ou choque do real. Por este motivo, “faz sentido procurar diminuir essas angústias geradas pelo enfrentamento da sala de aula e da própria realidade escolar, com uma formação inicial que garanta embates criativos e transformadores” (MESQUITA; FONSECA, 2006, p. 343). E é, sobretudo, na formação inicial que os saberes pedagógicos e disciplinares são mobilizados e sistematizados. Por isso, faz-se necessário uma formação institucionalizada que permita ao futuro professor “poder criar, recriar, revolucionar e transgredir” (MESQUITA; FONSECA, 2006).

Segundo Esteve (1999), é importante salientar que os professores utilizam-se de diversos mecanismos de defesa (rotina, absenteísmo,...), os quais podem baixar a qualidade do ensino, mas que ao mesmo tempo servem para aliviar a tensão na qual estão submetidos no cotidiano escolar. Através destas questões, entendo que no início da sua carreira o professor iniciante poderá encontrar diversos fatores que contribuem para o seu esgotamento físico e mental, além de uma realidade hostil que contribui para a realização de um trabalho precário. Todavia, estes profissionais podem elaborar táticas no cotidiano escolar a fim de proporcionar prazer no seu ofício além da sua própria permanência na docência.

Na concepção de Esteve (1999) vivemos num quadro de aceleração da mudança social que gera um mal-estar social generalizado, atingindo os profissionais da educação. Quando o autor indaga sobre quais atitudes os professores devem tomar em relação a mudança social acelerada, salienta que estas atitudes dependem, em boa medida, do tipo de formação inicial que os professores recebem e da sua preparação prática para enfrentar os problemas reais do ensino.

Além disso, ao avaliar e elaborar estratégias que procuram preparar os professores pra desajustamento produzido pela aceleração da mudança social, diminuindo os efeitos negativos do mal-estar docente, Esteve (1999) salienta que devemos distinguir dois planos diferentes:

- 1) planejamento preventivo que incorpore novos modelos na formação inicial;
- 2) articulação das estruturas de apoio aos professores de modo a ajudá-lo: a evitar flutuações e contradições no estilo de ensinar; a encontrar respostas que não passem pela inibição e pela rotina; a reagir às situações de ansiedade.

No processo de formação inicial, Esteve (1999) delinea linhas de atuação. Assim, defende a substituição de abordagens normativas por abordagens descritivas na formação inicial do professorado. Além disso, propõe a adequação dos conteúdos da formação inicial à realidade prática do ensino. Vários estudos realizados com professores em início de carreira, apontam para uma ênfase dos aspectos cognitivos na formação de professores e uma deficiente preparação no plano das relações e da organização (HONEYFORD, 1982; VONK, 1983; VEEMAN, 1984 apud ESTEVE, 1999). Para Esteve (1999), os professores dominam os conteúdos a transmitir, mas não têm uma ideia precisa do modo de os estruturar e de os tornar acessíveis aos alunos de diferentes níveis.

Desse modo, Esteve (1999) defende que a formação prática no período da formação inicial deve oferecer ao futuro professor ação preventiva no âmbito da formação inicial. Ajudando ao futuro professor:

- 1) Identificar a si próprio como professor e aos estilos de ensino que é capaz de utilizar, estudando a turma e os efeitos que estes estilos produzem nos alunos;
- 2) Identificar problemas de organização do trabalho na sala de aula. Problemas de disciplina e de organização da classe costumam ser mais agudos no início do exercício da profissão;
- 3) Resolver problemas de ensino-aprendizagem, tornar os conteúdos acessíveis a cada um dos seus alunos.

Ainda para o autor, quando o professor iniciante supera o “choque com a realidade”, as tensões iniciais tendem a reduzir-se, verificando-se uma progressiva aceitação da parte dos alunos, dos pais e dos colegas. Começa então a possibilidade de auto-realização no trabalho profissional, propiciando ao professor o ensaio de inovações que lhe permitirão dar uma expressão mais pessoal ao papel que desempenha na instituição escolar (p. 119).

Para Tardif (2002), a construção dos saberes docentes dos professores iniciantes está a serviço do trabalho. Assim, a construção destes saberes é elaborada conforme as necessidades apresentadas no ambiente profissional que atua. Os professores iniciantes têm a construção de seus saberes baseada em contextos de pluralidade e heterogeneidade. A temporalidade e/ou história de vida dos professores como alunos da Educação Básica, na formação para a docência e na experiência profissional, também contribuem de forma significativa para a formação dos saberes docentes.

Desse modo, o autor nos apresenta algumas categorias de análise que podem orientar o estudo sobre o professor iniciante e a construção de seus saberes:

- 1) saber e trabalho (modificações e ressignificações proporcionadas pelo trabalho na construção dos saberes);
- 2) diversidade do saber (compreender as diferentes fontes e natureza da construção dos saberes docentes)
- 3) temporalidade do saber (trajetória de vida dos interlocutores como possibilidade de construção dos saberes docentes)
- 4) experiência do trabalho como fundamento do saber (os saberes dos professores são hierarquizados em função da sua utilidade no ensino);
- 5) saberes e formação de professores (formação na universidade, na tentativa de saber como ela está articulada com o cotidiano da sala de aula vivenciado);

A partir das discussões até aqui travadas, podemos compreender a importância da discussão da temática que envolve os processos formativos e identitários de professores em início de carreira. A fase inicial da profissão docente demanda atenção por parte de pesquisadores da educação, bem como das políticas públicas, já que é um período crucial para permanência e desenvolvimento profissional dos sujeitos. Além disso, entendo que seja importante o entendimento das questões que atravessam o período inicial da docência para que a formação inicial de professores seja repensada no sentido de incluir um novo olhar sobre os aspectos que envolvem teoria e prática, bem como sobre os aspectos políticos e teórico-metodológicos da formação.

A partir da discussão teórica em relação ao professor iniciante, proponho algumas questões para investigação: O que os professores iniciantes têm a dizer sobre o início de carreira? Quais as maiores dificuldades que encontram? Como minimizam o “choque de realidade”? Quais as relações que estabelecem com as políticas públicas no âmbito escolar? Que “táticas” (CERTEAU, 1994) utilizam a fim de contribuir para o ensino–aprendizagem e para própria permanência na profissão?

A partir do diálogo travado aqui entre os autores que dissertam a respeito do professor em início de carreira, podemos perceber que a temática “formação de professores” perpassa suas análises. Desta forma, entendo que seja necessária a discussão teórica em torno da formação dos docentes, bem como um levantamento bibliográfico dos autores que abordam a formação específica do professor de História.

Sobre a formação, prática e saberes de professores de História

No que concerne ao tema “formação, prática e saberes docentes”, uma busca aos “Periódicos” da CAPES nos ajuda a ter uma noção da produção na área. De todo o acervo, apenas alguns poucos artigos são dedicados à formação específica do professor de história. Este fato ocorre também quando pesquisamos a temática em importantes revistas e periódicos na área da História, como a “Revista Brasileira de História” e a “Revista Entrefer”. Em ambas as revistas a temática da formação não é muito explorada, cedendo lugar às publicações que envolvem investigações sobre eventos históricos nas diversas temporalidades (Idade Antiga, Média, Moderna, dentre outras). Vale destacar, entretanto, o movimento de pesquisadores, através de fóruns, congressos e seminários, em prol da temática da formação, prática e saberes do professor de História, como ocorre no Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História – ENPEH e no Encontro Nacional “Perspectivas do Ensino de História”.

Nos “Periódicos” da CAPES observamos alguns nomes de autores que dialogam, de certo modo, com o estudo que relaciona a formação, prática e saberes de professores de História, tais como: Ana Maria Monteiro (UFRJ/RJ), Selva Edilamar Guimarães da Fonseca (UFU/MG), Flávia Eloisa Caimi (UPF/RS), Luis Fernando Cerri (UEPG/PR), e Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (UFRJ/RJ). Estes mesmos pesquisadores também possuem influência na coordenação de simpósios temáticos e em produções da ANPUH.

No banco de teses e dissertações da CAPES, a temática “formação de professores e ensino de História”, é objeto de estudo nas produções da Ika Miglio de Mesquita (UNIT/SE), com a dissertação “Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades” (1999) e a tese “Memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de História: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais” (2008). A orientação da dissertação em questão se deu pela pesquisadora referência na área e na presente pesquisa, Selva Guimarães da Fonseca. Estas pesquisadoras têm feitos parcerias frutíferas no que diz respeito ao estudo sobre a formação dos professores de História.

Uma referência na temática do ensino de História, com articulações com a formação e prática de professores de História, é a autora Circe Bittencourt (USP/SP). A autora dialogou com a presente pesquisa através das suas contribuições em relação ao ofício do professor de História e questões curriculares atuais que envolvem a disciplina. Além da autora, dialogaram mais intimamente com a dissertação as contribuições teóricas das autoras Selva Fonseca e Ana Maria Monteiro. A primeira tem contribuído na reflexão em torno dos processos formativos e saberes relacionados ao professor de História, bem como em relação à

contribuição da narrativa enquanto procedimento metodológico para a pesquisa. Ana Monteiro tem contribuído com a temática de investigação com seus estudos sobre os saberes e práticas dos professores de História.

A formação de professores de História tem se tornado alvo de diversos estudos, todavia, a maioria deles se detém a análise das questões que envolvem currículo e políticas educacionais. Poucos são os estudos que consideram a apropriação e articulação que os professores de História fazem dos diversos seus saberes, bem como as possíveis implicações que as políticas educacionais têm na formação e na prática destes profissionais. Todavia, é importante considerar que novos e tímidos estudos, através da história oral e das memórias de professores, tem contribuído para a compreensão a respeito dos elos que são estabelecidos entre os espaços de formação e a prática docente, bem como os saberes necessários à prática dos professores (FONSECA; 2010).

Fonseca (2012) elaborou uma investigação do estado da arte da temática “formação de professores de História como um campo de pesquisa”, entre os anos 1887–2009. A investigação se deu a partir da concatenação dos dados obtidos no grupo de pesquisa coordenado pela autora na Universidade Federal de Uberlândia – UFU, bem como das contribuições de outras instituições de ensino.

O eixo norteador das pesquisas realizadas pelo grupo é definido da seguinte forma pela autora:

O eixo norteador das pesquisas são as relações entre a formação, os saberes e as práticas, buscando compreender os processos pelos quais os sujeitos (professores e alunos) se apropriam e re/constroem os saberes; bem como o modo como a formação (diferentes modalidades e níveis, em diversos lugares) repercute nas ações educativas e na constituição dos múltiplos saberes no campo do ensino e da aprendizagem da História e da Geografia (FONSECA, 2012).

Na pesquisa que realizei, procurei dialogar com as questões trazidas por Fonseca (2012), com algumas especificidades. Uma delas é que me restringi ao ensino de História e tive como sujeitos da pesquisa somente os professores. Assim como a autora, também tive como objetivo saber as relações entre a formação, os saberes e as práticas, buscando compreender os processos pelos quais os docentes se apropriam e (re)constroem seus saberes, bem como o modo como a formação em diferentes níveis, modalidades e lugares, repercute na prática do professor de História e na constituição de múltiplos saberes no campo do ensino da História.

No período de 2007 a 2009, o grupo coordenado por Fonseca, em parceria com outros colaboradores, desenvolveu o projeto “O ensino de História na produção acadêmica das IES Mineiras (1993-2008)”. No âmbito do Estado Minas Gerais, o levantamento de dados realizado evidenciou que a maior parte do volume da produção acerca da temática da formação de professores de História concentra-se na área educacional.

Através da análise dos dados, percebe-se uma maior concentração das produções na área da formação e profissionalização do professor de História, seguido da temática do currículo e das culturas e linguagens. Como dito anteriormente, a questão dos saberes e práticas dos professores de História ainda aparece de forma tímida nos trabalhos acadêmicos investigados.

Em pesquisa ao banco da CAPES, Fonseca (2012) aponta para um crescimento exponencial da produção na área de formação de professores de forma geral, no período de 22 anos. Em 1987 foram encontrados apenas 21 produções na temática, este número cresceu de forma significativa até 2009, totalizando 1987 trabalhos, entre teses e dissertações. Para a autora, este crescimento deve ser entendido dentro do tempo histórico (contexto) e ao lugar social das produções.

Para Fonseca (2012) isto demonstra, dentre outros fatores:

- a) o crescimento do número de programas de pós-graduação em educação e nas demais áreas ligadas às licenciaturas;
- b) o aprimoramento do sistema de coleta dos dados da Capes, o sistema *qualis*, e os indicadores para as avaliações trienais;
- c) o crescimento do debate acadêmico na área em diálogo com as produções internacionais;
- d) a criação e ampliação do GT de formação de professores da ANPED;
- e) a formação de linhas e grupos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação e Faculdades de Educação;
- f) o fortalecimento de Fóruns e Associações, como a ANFOPE, o FORUNDIR, o Fórum em defesa da escola pública;
- g) o debate político, os movimentos sociais e as lutas pelas reformas da educação e das políticas públicas nos anos 1980 e 1990, lembrando as lutas no processo constituinte, na elaboração da nova LDB e das Diretrizes Curriculares.

Em relação à produção acadêmica sobre formação de professores de História com o total da produção sobre o campo formação de professores, a pesquisa realizada por Fonseca (2012) revela que as produções começaram a partir de 1996, tendo um aumento crescente nos anos seguintes. Em relação aos aspectos metodológicos, há forte ênfase em estudos de caso e

depoimentos orais de professores, os referenciais e autores mais utilizados são Nóvoa, Perrenoud, Tardif, Schon, Zeichner e, no campo da História, ganham destaque Fenelon e Nadai.

Levando em conta o período pesquisado, André (2009, apud FONSECA, 2012) alerta para um traço de continuidade nas pesquisas ao longo do tempo, “o quase esquecimento de certas temáticas, tais como a dimensão política na formação do professor, condições de trabalho, salário, carreira, políticas educacionais”. Todavia, Fonseca (2012) aponta para a reflexão sobre a dimensão política como um fator de diferenciação das pesquisas voltados a formação dos professores de História em relação a produção geral, levantando uma hipótese para tal distinção:

Uma diferença presente é em relação às temáticas que focalizam a dimensão política quase ausente na produção geral, mas presente no pequeno universo da formação de professores de História. Minha hipótese é de que esta é uma característica marcante do fazer e tornar-se professor de História nos 1980 e 1990, constitutiva da história da profissionalização docente (FONSECA, 2012, p. 300).

A partir dos dados obtidos pela autora, questiono se esta dimensão política se encontra ainda como componente presente na formação e na prática dos professores de História. No âmbito de estudos futuros, importaria saber se, mesmo na condição de professor iniciante, é possível criar mecanismos pedagógicos para a formação do aluno para a reflexão e atuação sócio-política, ou seja, para ser um cidadão reflexivo da sua realidade (PCN, 1997).

Insisti nesta problemática, pois, assim como Eric Hobsbawm, Circe Bittencourt e Ana Maria Monteiro, entendo que o ofício do historiador, bem como do professor de História, está intimamente ligado a uma dimensão de cunho político. Hoje em dia, todavia, é problemática uma formação e ofício pautados nesta dimensão, já que no início deste milênio o neoliberalismo cresce, a aceleração e pragmatismo aumentam, bem como o presenteísmo (HOBSBAWN, 1995). No âmbito educacional, as políticas públicas educacionais se mostram pautadas numa lógica de formação para o mercado, em detrimento de uma formação para cidadania (LOPES, 2004; ARROYO, 2000; FRIGOTTO, 2010).

Desse modo, a partir da discussão travada até o momento, lanço algumas questões apenas reflexivas: É possível ensinar História, levando em conta a dimensão política deste ensino, nas atuais circunstâncias de mal-estar na educação (ESTEVE, 1999)? É possível tornar o aluno crítico, preparado para o exercício da cidadania (PCN, 1997)? Salientei, assim, para a importância de atentarmos para a formação inicial do professor de História, para os processos formativos que o atravessam ao longo do tempo, bem como para a (re)construção

de seus saberes no contexto cotidiano da prática escolar. Não deixando de levar em conta as implicações das condições de trabalho, salário, carreira, bem como das políticas educacionais na prática docente.

2.2 Formação de professores e trabalho docente em tempos de cólera: um quadro de perversidade

Miguel Arroyo (2000) aponta para um quadro atual da educação em “tempos de cólera”. Para o autor este quadro reflete, na verdade, dois quadros superpostos. Onde, de um lado, é impossível refletirmos sobre qualquer projeto educativo. Por outro, “apesar de tudo”, a esperança na educação renova este quadro trazendo possibilidades de educar e transformar a realidade.

Dialogando com a perspectiva de Arroyo (2000), a respeito dos quadros superpostos, Silva (2001) nos ajuda a entender o cenário contraditório em torno da educação, formação e trabalho docente. O autor salienta para a formação de professores como um palco de intensa disputa político-ideológica entre as políticas oficiais e a posição construída no seio do movimento dos educadores.

Desse modo, o autor entende que as políticas oficiais remetem ao projeto societário fundamentado na lógica neoliberal, estando assentado em alguns eixos: forte regulação do Estado, dispositivos que buscam moldar a formação de professores ao projeto neoliberal; retirada da formação de professores do âmbito da Universidade; aligeiramento da formação de professores, redução da complexa prática docente à mera execução de tarefas técnico-pedagógicas; privatização da formação de professores, enfraquecimento das Instituições de Ensino Superior;

Já a posição a respeito da formação de professores construída no seio do movimento dos educadores, “reforça a concepção do professor como intelectual, construtor e desconstrutor de saberes, investigador de sua prática pedagógica cotidiana” (SILVA, 2001, p. 41). A posição deste movimento reafirma a Universidade como *locus* privilegiado de formação de professores, sendo que a atividade docente é considerada como um de seus principais papéis sociais.

Ainda para Silva (2001), o primeiro projeto remete a um modelo de sociedade neoliberal, que propicia o agravamento da exclusão social e educação é tida como um serviço,

a ser oferecido e a ser contratado, na lógica do mercado. Por outro lado, o segundo projeto se pauta na utopia de uma sociedade mais justa e solidária, onde o sistema educacional não se pauta por princípios de competitividade, rentabilidade, produtividade, flexibilidade e agilidade. Nesta perspectiva, a educação é tida como um direito do cidadão e um dever do Estado.

Desse modo, retomando a ideia do primeiro quadro de Arroyo (2000), onde a educação se encontra em estreita relação com a lógica capitalista de mercado, apresento neste momento alguns dados e breves situações no âmbito da educação do Estado do Rio de Janeiro. Estes elementos nos ajudam a compreender concretamente este quadro que reflete uma educação menos interessada por uma formação escolar humanizada, reflexiva e crítica, e mais por uma escolarização atrelada às exigências da lógica capitalista.

Uma pesquisa realizada pelo Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro – SEPE, baseada em dados do Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, revelou que sete professores por dia pediram exoneração da rede, entre os meses de julho a outubro de 2012. Ainda no mesmo ano, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação apontou um déficit de cerca de 300 mil professores no país. Muitos apontam a falta de atrativos na profissão docente como causa desta carência, profissão esta que para muitos é marcada por baixos salários e pelo descaso por parte dos governantes, gerando precárias condições de trabalho.

É importante demarcar que muitos atribuem à diminuição do déficit de professores na rede estadual aos progressivos, mas questionáveis, aumentos salariais na categoria destes profissionais. Refletindo sobre esta situação, indago: há uma relação direta entre aumento salarial e a permanência/desistência na docência? De todo modo, devemos considerar de antemão que a questão salarial é um ponto chave nos movimentos grevistas de escolas públicas. Durante a greve de 2012, por exemplo, os docentes estaduais exigiram, dentre outras reivindicações, um aumento de 26% no salário, porém conseguiram através da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro – ALERJ – apenas um acréscimo de 5%, o que agravou a insatisfação de muitos.

Em 2013 também houve outro movimento grevista por parte dos professores do ensino público estadual. Dessa vez, além do quesito salarial, outros aspectos fizeram parte das reivindicações, tais como: ambiente de trabalho, estrutura física e material, reais condições de ensino, mudanças curriculares, número de alunos em sala de aula, jornada dupla, otimizações e flexibilizações na área docente, fim da meritocracia e de planos de meta, professor em apenas uma escola, dentre outros fatores.

No dia 13 de novembro de 2012, saiu uma reportagem no jornal “O Globo” a respeito de uma nova medida do Estado do Rio de Janeiro de bônus salarial para os docentes. A medida pretendia ser adotada com o intuito de melhorar a qualidade do ensino no ano, bem como a nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. O projeto pretende, já que até o momento não foi realizado, se basear num exame voluntário de certificação de conhecimento para os professores da rede estadual. Assim, quem atingir a nota mínima nos testes passará a receber um bônus mensal no salário, de acordo com a carga horária. Nos anos seguintes o professor poderá ou não passar para os próximos níveis, passando a ganhar ou não uma bonificação maior.

O próprio secretário de Educação confirmou que a iniciativa faz parte do processo de consolidação da meritocracia como um valor primordial na rede de ensino estadual. Algumas questões surgem ao meio desta medida, seguem algumas delas: O bom desempenho do professor na avaliação reflete nos alunos? A certificação está atrelada necessariamente à qualidade de ensino? A política de meritocracia significa uma real melhora no ensino? A quem beneficia?

Algumas análises críticas destas medidas apontam para o problema do viés meritocrático das mesmas, não refletindo necessariamente na melhora do ensino, além de responsabilizar os professores por solucionar todos os males da educação. Além disso, as medidas na rede estadual do Rio de Janeiro estariam desconsiderando outros fatores importantes para uma melhor qualidade do ensino, como as superlotações nas salas de aula, o processo individual da aprendizagem, bem como a dinâmica complexa do processo de ensino-aprendizagem e do próprio cotidiano escolar. Desse modo, os professores seriam vistos como meros produtores, e as salas de aula como fábricas, onde os profissionais se assemelhariam a autômatos e os alunos a mercadorias.

Entretanto, podemos compreender estas medidas como parte da concretização dos anseios de uma política educacional, a Resolução n. 3/97 do Conselho Nacional de Educação – CNE. Esta Resolução disserta sobre a formulação dos planos de carreira do magistério e propõe uma progressão da carreira docente baseada em “avaliações periódicas de aferição de conhecimentos na área curricular em que o professor exerça a docência e de conhecimentos pedagógicos”. Como podemos observar este é um ponto controverso da política pública, que possui pouco diálogo com os interesses da categoria profissional dos professores, os quais demonstram possuir interpretações diversas e contrárias ao documento oficial.

A partir desta breve apresentação de alguns aspectos relacionados à educação no Estado do Rio de Janeiro, podemos indagar a respeito do projeto político educacional num

sentido mais amplo, em âmbito internacional e nacional. Devemos estar atentos, pois, as quais princípios a educação brasileira têm sido atrelada pelas políticas oficiais, bem como em que sentido a formação de professores e o trabalho docente têm sido influenciados pelo projeto político neoliberal atual. Assim, o presente capítulo pretende abordar questões macro relacionadas ao ensino em massa, as políticas públicas educacionais e o estado de mal-estar na educação, bem como suas implicações na formação de professores e no trabalho docente.

Todavia, não pretende ser um texto que aborda apenas o lado fatídico da educação, pois entendo que seja importante um diálogo com movimentos e projetos que estão na contramão de projetos educacionais de cunho mercantilista e pouco afiliados aos apelos mais humanitários da educação. Movimentos e projetos que se configuram enquanto instituintes e que possuem um entendimento da educação mais ético e humano, que valorizam as possibilidades dos sujeitos do cotidiano escolar, bem como trazem apontamentos para repensarmos o espaço escolar e seus praticantes a partir da própria escola, do espaço micro.

Um quadro de perversidade

Para Frigotto (2010), a educação apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica, e esta disputa articula-se aos interesses de classe e projetos societários. Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação deve dar-se a fim de habilitar os grupos sociais técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Assim, a função social da educação tem sido dar respostas às demandas do capital. Na perspectiva dos grupos sociais, que constituem a classe trabalhadora, a educação deve propiciar conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais desta classe.

Na perspectiva liberal, a educação e o trabalho são concebidos como “fatores”, os quais estão intimamente associados. Isto implica em dizer que a educação e a formação humana terão como sujeitos as demandas do processo de acumulação de capital. Ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada e à sua reprodução. A qualificação humana está subordinada às leis do mercado, seja sob a forma de adestramento da imagem do “mono” domesticável dos esquemas tayloristas, seja na forma da polivalência e formação abstrata, formação geral ou policognitiva reclamada pelos modernos homens de negócio e os organismos que os representam (FRIGOTTO, 2010).

Na perspectiva histórica de análise, a educação, assim como o trabalho, não se reduz a um fator, mas é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se

define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais. Ainda nesta perspectiva, para Frigotto (2010),

a qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico (p. 34).

As críticas ao projeto educacional moderno, na perspectiva liberal, data do século XIX, e tem na figura de Nietzsche (2004) o protagonismo, quando o mesmo disserta sobre a decadência dos estabelecimentos de ensino. Em suas reflexões, o filósofo analisa o sentido histórico e o “para que” e “para quem” surgem os estabelecimentos de ensino na modernidade. Critica o espírito da modernidade direcionado ao utilitarismo, espírito este que engloba as instituições educacionais também.

O autor alemão detecta duas correntes teóricas para se pensar os estabelecimentos de ensino, uma direcionada à extensão do ensino, ou seja, a educação de massa, e outra ligada a redução do ensino. A primeira linha atende aos anseios de democratização do ensino público e tem como lema a educação como emancipação. Entretanto, ele salienta que esta ambição é falaciosa, já que os estabelecimentos vêm respondendo a lógica moderna capitalista. Sendo assim, como a “moeda corrente”, objetiva-se na modernidade formar homens correntes. A pedagogia teria como objetivo maior tornar o jovem útil para o mercado, produzindo espíritos úteis que atendessem às demandas políticas e econômicas da modernidade.

Além disso, Nietzsche (2004) aponta para o caráter anti-filosófico da própria educação moderna, a qual pretende “formar” o indivíduo e não levá-lo a filosofar, refletir e medir sobre a realidade na qual está inserido. Entendo que as críticas levantadas pelos filósofos ainda sem mostram bem atuais.

Para Dubet (2003), a lógica da massificação escolar “baseia-se na convicção de que o desenvolvimento da oferta escolar é um fator de igualdade de oportunidade e de justiça, já que se descortina um sistema que abole as discriminações sociais no ingresso” (p. 6). Porém, o mesmo aponta o fato de que todas as grandes pesquisas e teorias desenvolvidas pela sociologia da educação da década de 60, como as de Bourdieu (1990), demonstram os limites dessa confiança.

A partir da década de 60 fica evidente que a massificação escolar não reduz as desigualdades escolares, mas que reproduz largamente as desigualdades sociais. Desta forma, a denúncia volta-se para escola, sendo esta última responsável pela reprodução das grandes

divisões e desigualdades sociais. Assim, “a escola não é mais ‘inocente’, nem é mais ‘neutra’; está na sua ‘natureza’ reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares” (DUBET, 2003, p. 6).

Desse modo, a exclusão escolar é entendida como parte do processo de democratização do ensino, como aponta Bourdieu em “Excluídos do interior” (1990). Além disso, Dubet (2003) diz que a escola de massa é definida por uma “tensão normativa fundamental”, uma tensão que se transforma em desafio pessoal para os indivíduos que não conseguem “ganhar” numa competição que impõe a igualdade de todos e procura estabelecer condições. Desta forma, fica evidente que o discurso neoliberal é perverso quando afirma que as chances são iguais e que todos “podem”, e se isso não ocorre, é devido ao fracasso e incompetência pessoal dos indivíduos.

Para Esteve (1999), a passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massa implicou um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda sobre os rumos da educação. Para o autor, ensinar hoje é diferente do que era há vinte anos. Wolfgang Mitter (1985 apud ESTEVE, 1999) refere-se à existência, a nível internacional, de uma “fase de desencanto”, caracterizada por uma subvalorização da educação e da própria formação de professores. Subvalorização da formação abordada por Silva (2001), quando o autor aponta para o atual aligeiramento da formação de professores no contexto brasileiro.

Para Esteve (1999), alguns indicadores resumem as mudanças recentes na área da educação:

- ⇒ aumento das exigências em relação ao professor;
- ⇒ desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola;
- ⇒ ruptura do consenso social sobre a educação;
- ⇒ mudança de expectativas em relação ao sistema de ensino;
- ⇒ menor valorização social do professor;
- ⇒ mudanças dos conteúdos curriculares; escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho;
- ⇒ fragmentação do trabalho do professor; dentre outros.

Alguns destes indicadores, relacionados a fatores contextuais, geram um sentimento de desajustamento e de impotência nos professores. Os fenômenos sociais influenciam a imagem que o professor tem de si próprio e do seu trabalho profissional, provocando a emergência de

uma crise de identidade que pode levar à autodepreciação pessoal e profissional (ESTEVE, 1999).

Ainda para Esteve (1999), a expressão “mal-estar docente” aparece como um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social acelerada (p. 97)

A chave do mal-estar docente está na desvalorização do trabalho do professor, evidente no nosso contexto social, e nas deficientes condições de trabalho do professor na sala de aula, que o obrigam a uma atuação medíocre, pela qual acaba sempre ser considerado responsável (p. 120).

Para Nóvoa (1999), a partir do século XVIII, o Estado ocupou a arena educativa consolidando uma ligação privilegiada aos professores. Porém hoje em dia, com as mudanças aceleradas na sociedade e no sistema educacional, há uma tendência de reforço dos laços entre o Estado e os pais/comunidades relegando os professores para o “lugar morto”. O autor salienta que, a partir dos anos noventa, encontramos na agenda política, de forma consensual, a privatização do ensino e a ideia de uma educação ao “serviço do cliente”. Assim, o ritmo educativo passa a ser pautado por uma lógica de mercado e de impor às escolas critérios de eficácia que não levam em conta a especificidade do trabalho pedagógico.

Todavia, Nóvoa (1999) salienta para um paradoxo no trabalho docente, o qual tem se pautado por numa lógica de mercado, porém tendo que manter pulsante seu caráter político. Desta forma, o autor frisa que os professores, além de agentes culturais, são agentes políticos, já que sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política. E tratando-se do ensino de História, esta intencionalidade fica mais evidente. Além disso, historicamente, os professores passam a ocupar um lugar chave nos percursos de ascensão social, personificado nas esperanças de mobilidade de diversas camadas da população.

Retomando o debate acerca do processo de massificação da educação, no caso brasileiro, este processo teve início nas décadas de 60/70 do século passado. E foi acompanhado pela gradual perda do ato criativo do docente em sala de aula, bem como pela sua perda de autonomia diante do quadro escolar forjado a partir de então. Desta forma, Silva (1990) nos ajuda a entender como o projeto de educação em massa no Brasil refletiu de forma ampla nas condições de trabalho e na formação dos professores, o mesmo diz que tal projeto resultou

não só em uma nova desqualificação e desvalorização de professores e alunos de 1º e 2º graus – limitados em suas capacidades de ação/reflexão e cercados em suas

possibilidades de organização na sala de aula e na sociedade – como na depreciação de sua formação, incidindo em maior deterioração das condições salariais, de trabalho do magistério, profissão que expressa aspectos do contraditório e multidimensional processo de dominação e resistência de várias feições, inclusive na sua contínua e crescente ‘feminização’ (p.22).

Neste sentido, não só a massificação escolar, mas também medidas, leis e decretos oriundos do período da ditadura militar intensificaram o processo de desqualificação e desvalorização da formação e do trabalho docente, deixando marcas negativas no processo formativo, bem como na atuação dos professores. Os professores e alunos passaram a ser vistos como meros receptores passivos de conhecimento, sem capacidade crítica nem reflexiva. Somado a isto, houve o esvaziamento do instrumental científico do professor, já que este somente deveria ser submetido a um treinamento generalizante e superficial para sua formação. A consequência deste quadro foi a submissão do magistério à ditadura dos especialistas, técnicos em educação, incumbidos de ministrarem “cursos de reciclagem profissional”. Desta forma, caberia ao professor ser treinado para disciplinar seus alunos, assimilar teorias criadas por outros (“pelos especialistas”) e fora de sua prática.

A concepção acima exposta revela a influência do paradigma da racionalidade técnica no contexto educacional brasileiro. A partir da reflexão acerca deste paradigma, podemos traçar diálogos com uma concepção de formação, relação professor-aluno e saber docente que passou a ganhar espaço desde então na educação nacional.

Em relação ao saber docente, Monteiro (2007) diz que a relação entre os professores e seus saberes tem sido objeto de interesse de vários programas de pesquisa em Educação. A partir da segunda metade do século XX esse movimento ganhou força, tendo repercussão nas décadas de oitenta e noventa no Brasil. Esta relação, todavia, foi compreendida de diferentes formas, levando-se em conta as diferenciadas concepções teóricas acerca do que é ser professor e sobre os saberes que ensinam. Dentre esta gama de concepções, ganha destaque o paradigma da racionalidade técnica, que influenciou a forma como se concebe a eficiência do professor, bem como a eficácia do ensino. Monteiro (2007) elucida bem este paradigma e o papel que atribuiu (e ainda atribui) ao professor e seus saberes. Nas palavras da autora:

Nesse programa de pesquisa, o professor era visto como um gestor de comportamentos que devia organizar para a aprendizagem dos alunos. Ele gerenciava saberes, seus saberes não eram investigados. De acordo com o paradigma da racionalidade técnica, que orientava esta concepção, o professor era considerado um “técnico” responsável pela transmissão de saberes produzidos por outros – os cientistas, os pesquisadores. Cabia a ele dominar técnicas e recursos que viabilizassem a realização dessa transmissão com a maior eficiência e eficácia possíveis (MONTEIRO, 2007, p. 174).

Frigotto (2010) acredita que uma análise da educação no Brasil nos revela um quadro de perversidade. O autor acredita que alguns fatores estruturais da nossa história nos ajudam a compreender esta perversidade. Um destes fatores é o fato de nós, brasileiros, perfilarmos uma relação histórica de submissão, já que durante muito tempo estivemos nas mãos dos colonizadores e foi por estas mesmas mãos que nossa independência foi declarada. Num passado mais remoto esta submissão se dava em relação aos colonizadores, hoje estamos submetidos ao grande capital. A revolução de 30, que aparentemente deveria significar mudanças em relação à ordem anterior vigente, não significou uma ruptura com as velhas oligarquias.

Frigotto (2010) aponta também para o fato de sermos uma cultura que escamoteia os conflitos e as crises, embora a sociedade viva em crises e conflitos. “Sob o paternalismo e clientelismo, dilui-se o conflito capital-trabalho, minimiza-se a desigualdade social e a profunda discriminação racial” (p. 39). No plano político, alteram-se as estratégias da conciliação conservadora, do autoritarismo e do apelo, ao ideário liberal. No plano econômico, o Estado fica encarregado de ceder o fundo público para que a burguesia possa se mostrar competente. “Nesta relação misturam-se jogo de influências, formação de quadrilhas de corrupção no âmago do aparelho do Estado, nepotismo e usura” (p. 40).

Neste quadro de perversidade, a educação é posta de lado e sucateada constantemente devido a um Estado omissivo, porém promíscuo com as questões de ordem econômica. Todavia, Frigotto (2010) salienta para o fato de que este quadro sócio-político do Brasil não é estático, mas que há sinais de rompimentos com esta tradição. Através de novos atores sociais, que fazem parte de movimentos sociais urbanos e do campo, bem como aqueles das minorias, tem redefinido a relação Estado-sociedade sob novas bases.

Todavia, para entendermos melhor o próprio quadro vigente da educação no Brasil, é imprescindível a abordagem das influências dos órgãos internacionais na forma como a educação brasileira se comporta na atualidade, bem como seus reflexos na formação de professores e no trabalho docente.

O que vem de fora e nos atinge: as orientações internacionais e as políticas educacionais brasileiras

Quando as políticas educativas se vinculam só com o mercado carregam uma concepção de educação muito pobre, muito mercantil e interessada

Miguel de Arroyo

Quando dissertamos sobre o quadro educacional brasileiro, é imprescindível falarmos de sua relação com os órgãos internacionais. Desde a década de 80, o FMI e o Banco Mundial passaram a ter influência significativa nos rumos das políticas públicas brasileiras, em especial, no âmbito da educação. Na onda de empréstimos e negociações com os países periféricos, em 2003, o documento “Brasil: Justo, Competitivo e Sustentável” foi entregue ao governo brasileiro. Em relação à educação, o documento traz inúmeras considerações, especialmente relacionadas ao investimento no “capital humano” como crucial para o desenvolvimento. Assim, “temos o ser humano extremamente tomado pela lógica mercantil da produtividade. O investimento no capital humano nada mais é do que o investimento na ampliação do capital do capitalista” (ROCHA, 2006, p. 35).

Para Frigotto (2010), a educação como fator de produção se explicita no contexto das teorias do desenvolvimento, na teoria da modernização, no pós Segunda Guerra. Tendo como fundador, Schultz, esta teoria procurava os fatores que pudessem explicar as variações do desenvolvimento e subdesenvolvimento entre os países, para além do nível de tecnologia, insumos de capital e insumos de mão-de-obra. A partir desta teoria, propagou-se a crença de que o desenvolvimento e a eliminação das desigualdades num país se dariam pela equalização do acesso à escola, bem como no alto investimento em educação. A educação passou a ser considerada um fator crucial para o desenvolvimento e sucesso econômico de um país “subdesenvolvido”. Desse modo, a educação passou a ser produtora de capacidade de trabalho (Frigotto, 2010).

As medidas dos organismos financeiros internacionais são entendidas por muitos como superficiais, não objetivando uma mudança social em termos reais, além de manterem a ordem macroeconômica vigente. Tudo parece se orientar para a lógica do consumo e do mercado, e a ética humana é deixada de lado, bem como as formas coletivas de existência. Desse modo, Arroyo (2000) nos lembra que:

A escola com os direitos sociais, humanos, se destrói, no novo ‘ethos’ neoliberal. (...) Essa é uma das grandes questões que afloram aqui. A vinculação da escola e os direitos, a consciência pública e a cultura pública estão ameaçadas (ARROYO, 2000, p. 271).

Oliveira (2005) contribui com a temática constatando que as mudanças ocorridas no contexto político latino-americano, que estariam conformando uma “nova regulação da política educacional”, seguindo uma tendência de centrar-se na performatividade da escola, acarretando transformações na identidade dos profissionais da educação. Para a mesma, este

processo tem trazido sérias consequências para os docentes, provocando uma reestruturação de seu trabalho em um cenário que ela diz ser “contraditório e ambivalente”.

Para Oliveira (2005), esta nova regulação traz uma nova abordagem sobre o trabalho docente: “A retórica pós-modernista chega às escolas por meio de um discurso que, a despeito da ausência de sustentação prática, tem criado um sentimento de inadequação e de dívida muito frequente entre os professores” (p. 19). Ainda para a autora, a distância entre o discurso e as condições materiais das escolas faz com que o trabalho coletivo dos docentes seja reduzido muitas vezes à soma de trabalhos ou tarefas individuais, deixando de fora a identidade com a luta pela emancipação social, tão cara aos movimentos sociais.

Por fim, para Oliveira (2005), nos últimos tempos temos assistido no Brasil a transformação da escola, que outrora era de elite, em escola de massa e o processo de descentralização da gestão pedagógica e administrativa das instituições educacionais. Desta forma, a mesma acredita que a democratização da educação tem sido confundida com a massificação do ensino e a política educacional tomada por política social compensatória. Sendo que as consequências deste processo se refletem na identidade do trabalho docente, bem como no processo de ensino-aprendizagem no qual os alunos estão inseridos.

Lopes (2004) salienta que há tempos a educação, e ainda hoje, encontra-se numa relação promíscua com o mundo produtivo. Assim, tudo passa a girar em torno da formação de competências, o próprio currículo por competências está associado à fragmentação das atividades em supostos elementos componentes (as habilidades), de forma que possam servir de medida às atividades individuais (LOPES, 2001).

Ainda para a autora, o que vemos hoje em dia é um modelo de regulação da especialização e de gerenciamento do processo educacional por fatores alheios e externos ao que produzido no próprio espaço escolar. É sustentada a ideia de que é possível controlar as atividades de docentes e alunos a partir do controle de metas e de resultados. Há, assim, no meio escolar uma cultura de julgamento e de constantes comparações de desempenho, para o controle de uma suposta qualidade do ensino.

Além disso, nesta perspectiva, dialogando com Frigotto (2010), Lopes (2004) salienta que hoje em dia prevalece o valor de troca da educação: o conhecimento só importa quando gera vantagens econômicas. Ela aponta uma solução para a situação vigente, a mesma acredita que havendo uma mudança no projeto-social das escolas, deve-se

Para a autora, há necessidades de mudanças nos marcos de organização da economia, mas também nos marcos de compreensão das políticas curriculares, pois estas ainda estão calcadas numa perspectiva de constituição do conhecimento escolar para a escola (em ações externas a esta), e não pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas).

Ball (2001) salienta que as tecnologias políticas da contemporaneidade têm gerado novas formas de provisão de recursos, novas práticas de trabalho, bem como novos valores e subjetividades dos profissionais de ensino. Para o mesmo, na base da reconfiguração do papel do Estado que emprega essas tecnologias políticas estariam os seguintes elementos-chave da trilogia formulada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE: mercado, gestão e a performatividade. Estes elementos tendem a levar os sujeitos inseridos no campo da prática escolar a desejarem justamente o que o sistema precisa para operar de modo eficiente.

Além disso, Ball (2005) explica que a performatividade, além de ser uma das principais tecnologias da política de reforma educacional, é um método de regulamentação, onde os sujeitos passam a servir de parâmetros de produtividade. É um método de controle, que utiliza mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados.

Assim, cada vez mais as políticas educacionais estão sendo articuladas á competitividade econômica. Estão em jogo novos valores, novas culturas e novas identidades, e a necessidade de competição acaba orientando a prática dos docentes. Essa mudança na identidade do professor ocorre em virtude de uma formação baseada na competência, uma formação construída sob exigências e não sob os objetivos culturais e políticos. Na formação não é exigido que o profissional docente exerça sua capacidade de julgamento crítico e reflexivo. “Ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas” (BALL, 2005, p. 548).

Neste sentido, a performatividade pode gerar angústia e culpa no professor, quando o mesmo não consegue se ver como um profissional “bom” e “exemplar”. Cercado por esta tecnologia da reforma educacional, o professor se vê coagido a abandonar sua própria forma de pensar e trabalhar de forma autêntica e criativa em nome de uma suposta eficiência e de um perfil traçados pela performatividade. Entendo que a tecnologia da performatividade vem sendo incorporada na cultura escolar, competindo com a perspectiva de formação que preza pela reflexão do professor “na” e “sobre” sua prática, orientando a prática docente através de valores de troca, de mercado, em detrimento dos princípios éticos, culturais e políticos da educação.

Desse modo, faz-se necessário um novo olhar em relação aos valores educacionais, à formação docente, às práticas cotidianas, sobre a própria escola e que leve em consideração a lógica complexa de atuação de seus agentes educacionais, como os professores. Por este motivo é que o capítulo seguinte se propõe a abordar teoricamente as possibilidades deste outro olhar que concorre para uma perspectiva de formação e trabalho docente que, por exemplo, “reforça a concepção do professor como intelectual, construtor e desconstrutor de saberes, investigador de sua prática pedagógica cotidiana” (SILVA, 2001, p. 41).

2.3 Poiesis em tempos de cólera: um outro olhar sobre a formação e o trabalho docente

Diante do panorama apresentado no capítulo anterior, de uma educação marcada pela perversidade, temos muitos motivos para sermos pessimistas em relação aos processos educacionais nos dias atuais. Mas os movimentos sociais, as práticas cotidianas contra hegemônicas, bem como teóricos da educação, nos fazem renovar as esperanças no que concerne a uma abordagem educacional público que seja realmente democrático, marcado pela solidariedade, alteridade, igualdade, que receba incentivos materiais e simbólicos, que valorize o papel do professor, que garanta a cidadania, etc.

Assim, estou de acordo com Frigotto (2010) quando o autor defende que a ideologia neoliberal/neoconservadora, que possui a lógica do mercado como reguladora do conjunto das relações sociais, e as posturas pós-modernistas, que negam a razão histórico-dialética e que apela para o momentâneo, o efêmero e o transitório, ambas as concepções não cedem lugar para a utopia e a ação política. Desse modo, as concepções teóricas socialistas continuam sendo a base para uma alternativa efetivamente democrática das relações sociais.

Por isso mesmo, não devemos nos deixar levar pelo postulado do “fim da história” que defende que “a humanidade aprendeu a respeitar as ‘leis da liberdade natural do mercado, da livre concorrência’ e que, portanto, o capitalismo é a forma de organização social definitiva e desejável da humanidade” (FRIGOTTO, 2010, p. 17).

Frigotto (2010) chama atenção para o perigo do determinismo da “revolução tecnológica”. Este determinismo postula o fim das classes, da luta e da disputa social, já que a tecnologia teria vencido e teria propiciado o surgimento da sociedade pós-moderna harmônica, globalizada e igualitária do conhecimento e do mundo. Quando as determinações que produzem as relações sociais capitalistas são ocultadas, estas mesmas relações passam a

ser concebidas como naturais, logo, não são questionadas e são vistas como independentes da ação dos homens.

A tese do mundo 'pós-moderno' (FUKUYAMA, 1992, p. 101) constitui-se hoje na explicitação mais anacrônica, vulgar, perversa e cínica da saída neoconservadora da naturalização do mercado o 'deus' regulador do conjunto das relações e necessidades humano-sociais (FRIGOTTO, 2010, p. 32).

As reflexões de Hobsbawm (apud FRIGOTTO, 2010, p. 30) são relevantes já que nos ajudam a entender que a superação da forma capitalista de relações sociais somente pode ser construída mediante a ação política, que se dá no miolo da própria contradição capitalista, mediante, porém, o fortalecimento e a ampliação democrática da esfera pública.

Retomando os quadros superpostos de Arroyo (2000), o autor salienta para o quadro da renovação das esperanças e dos sonhos por uma educação vinculada às lutas pelo direito ao trabalho e à inclusão social. Assim, para ele, novas tramas sociais e outros sujeitos sociais têm sido forjados apesar do grande movimento de reprodução da exclusão social mantido pela escola. Ainda para autor é na própria crise que devemos captar as dimensões educativas. São nos limites da possibilidade humana que devemos buscar os processos de educabilidade. O autor salienta que nada adianta nos colocarmos diante da perspectiva da educação requerida pelo mercado, nem mesmo nos colocarmos diante do lema “apesar de tudo” o capital precisa de um mínimo de qualidade para os empregados ou para a possível empregabilidade, nesta perspectiva não avançamos.

Neste sentido, Alvarenga e Tavares (2009) nos convidam a enxergar a coexistência do medo, da esperança e do amor no espaço escolar. Para as mesmas, é dentro da escola, instituição tão identificada como reprodutora dos processos sociais de exclusão, que devemos procurar

as possibilidades de produção de outras sociabilidades viabilizadas pela entrada de novos sujeitos portadores de práticas e visões de mundo que, ao reivindicar ser (re)conhecidas, tensionam projetos de tornar a escola para além do que histórico-socialmente ela tem sido (p. 191).

Num mundo marcado pela proliferação dos fundamentalismos, da crise civilizatória, da agonia da esfera pública e da banalização do humano, as autoras indagam se é possível termos esperança em um mundo e uma escola melhores. Assim como elas, acredito que sonhar é preciso, e este sonho deve partir do reconhecimento da polissemia do cotidiano

escolar e da investigação de pistas que potencializem práticas educacionais contra hegemônicas. Assim, as autoras dizem que:

É necessário fazer circular outras narrativas sobre e com a escola. Narrativas que, ao complexificar o cotidiano escolar, encontra nele micropolíticas (Guatarri, Rolnik, 1999) que, ao contrário do silenciamento, disciplinamento e domesticação do corpo e do espírito, afirmam uma educação pautada na vida e no pensamento (Alvarenga e Tavares, 2009, p. 199).

Na perspectiva trazida pelas autoras, o espaço escolar seria também um lugar portador da esperança. Assim, os medos instaurados no cotidiano escolar podem ser superados pelo afeto da espera, quando os agentes escolares se propõem a encontrar no próprio mundo aquilo que ajuda o mundo ser o que ele ainda—não—é. Desse modo, neste mesmo cotidiano pode ser produzido um “inédito viável” (FREIRE, 1992, apud ALVARENGA E TAVARES, 2009 p.198).

Contudo, é importante salientar que a defesa por uma educação melhor, baseada na esperança de um mundo melhor, não pode ficar apenas no plano do discurso. Como Hobsbawm (apud FRIGOTTO, 2010, p. 30) atenta, a superação de uma sociedade marcada por relações desiguais só é possível com a ação política calcada no fortalecimento e na ampliação democrática da esfera pública. Desse modo, acrescento dizendo que os espaços e as ações micro e macro devem estar imbricadas na luta por uma educação melhor, tanto no plano do discurso, quanto na ampliação da ação pública e no provimento de recursos materiais.

O compromisso, pois, deve ser com um outro olhar, um novo discurso, uma outra prática sobre/na escola. Neste sentido, julgo importante que os sujeitos do cotidiano escolar tenham suas experiências narradas e registradas, para que, aos poucos, ganhe relevo um discurso comprometido com as experiências daqueles que vivenciam a escola. Além disso, outras perspectivas no âmbito da formação de professores e do trabalho docente devem ser destacadas em contraposição a uma visão tecnicista e empobrecedora da profissão.

O que os sujeitos do cotidiano escolar têm a nos contar de inédito sobre a escola? Quais são as experiências que compartilham deste ambiente? Como fazem para educar em tempos de cólera? Que práticas e saberes mobilizam diariamente? Como agem para não perderem a esperança? Estas são algumas questões de investigação que surgem quando discutimos e defendemos este outro olhar e perspectiva sobre a formação e o trabalho docente.

Entendo que o quadro apresentado até o momento, onde a esperança e a luta por uma educação democrática e de qualidade ganham destaque, traz marcas de uma defesa teórico—

política, bem como epistemológica, de uma perspectiva educacional que leva em conta o que defendem, bem como as ações, dos sujeitos que vivenciam o espaço da escola.

A pesquisa em questão teve o compromisso de analisar a questão da formação e do trabalho com os sujeitos do cotidiano escolar: professores iniciantes de História. Desse modo, julgo importante trazer ao diálogo as contribuições teóricas de autores que abordam o cotidiano escolar, evidenciando um olhar complexo em relação aos contextos educacionais macro e micro. Faço isto com o intuito de ampliar o olhar em relação à (re)construção de saberes e práticas, bem como sobre os processos formativos, realizadas por estes mesmos sujeitos em seus processos diários de ensino-aprendizagem e de formação.

Desta forma, acredito ser importante trazer neste momento as contribuições teóricas de Certeau (1994), no que tange ao cotidiano. A leitura do autor contribui para rompermos com compreensões causais, lineares e simplistas acerca das relações sociais, em especial, na análise da relação entre os contextos macro e micro social, bem como escolar. Alicerçada no autor, entendo o cotidiano das instituições formadoras de professores, bem como o escolar, como *locus* de táticas que tensionam romper com as estratégias instituídas, seja pelas políticas educacionais, pelo currículo formal ou por resoluções e diretrizes oficiais.

Desta forma, o autor nos ajuda a compreender o conceito de tática, a partir da qual os sujeitos ressignificam e utilizam o que é instituído (leis, normas, obrigações, dentre outros):

a tática é movimento ‘dentro do campo de visão do inimigo’, e no espaço por ele controlado. Ela opera golpe por golpe, lance por lance (...) É astúcia. (...) a tática é a arte do fraco (...) se introduz por surpresa numa ordem (...) a tática é organizada pelo postulado de um poder” (CERTEAU, 1994, p. 101).

Colaborando com o debate, Tavares e Araújo (2008) definem o cotidiano escolar como um campo de forças permanente tensão. Assim, salientam que, que o cotidiano escolar não é só espaço/tempo de repetição, mas também de criação de processos instituintes:

o cotidiano escolar não se constitui apenas como espaço de repetição, da reprodução da mesmice, da homogeneidade, sendo, igualmente atravessado pelas forças da invenção, da alteridade, da produção de processo instituintes afirmadores das possibilidades emancipatórias da escola e da formação de professores (p. 156).

Como Oliveira (2008) nos alerta, é importante sabermos os *usos* que os sujeitos reais do cotidiano escolar dão às regras e produtos que lhes são impostos através das políticas educacionais, por exemplo. Para isto, é necessário estudar as práticas pedagógicas cotidianas não somente a partir dos discursos hegemônicos, que no âmbito da estrutura macro social,

procura igualar e padronizar, mas, sobretudo, pelos “traços de uma lógica de ações de sujeitos reais do cotidiano escolar” (OLIVEIRA, 2008, p. 53).

Desse modo, no âmbito do cotidiano escolar, parto da compreensão de que os professores são sujeitos, praticantes, atuantes e astuciosos, que reagem com táticas ao que é instituído na/pela escola. Além disso, ao romper com o que é instituído, produzem histórias originais diariamente que, por muitas vezes, não são levadas em conta nos discursos hegemônicos. Desta forma, entendo, assim como Oliveira (2008) que seja necessária a reincorporação dos valores e saberes tecidos no cotidiano escolar “ao pensar pedagógico do qual têm sido banidos pelo pensamento cientificista e objetivante” (p. 55). Quem sabe, desse modo, poderemos forjar estratégias metodológicas, pedagógicas e ideológicas menos abstratas e que estejam em mais consonância com a realidade vivenciada pelos sujeitos do cotidiano escolar.

As minhas questões de pesquisa estiveram também relacionadas à compreensão da (re)construção e mobilização dos saberes docentes (TARDIF, 2002) por parte dos professores iniciantes de História. Julguei relevante investigar: o diálogo entre saberes da formação profissional e os saberes experienciais; os descompassos entre saberes acadêmicos e a prática escolar; as condições que permitem ou não a construção e articulação dos saberes docentes. Dessa forma, faz-se necessário uma reflexão acerca dos processos de formação de professores de História, bem como sobre a pluralidade e articulação de seus saberes.

Neste sentido, Linhares (2010), Catani (2010) e Tardif (2002) contribuem para a discussão deste outro olhar acerca da formação e do trabalho docente, convidando-nos a (re)pensar as articulações entre teoria e prática na formação de professores, nas diferentes formas e locais (academia, cotidiano escolar, currículo acadêmico, experiências de vida...) que colaboram para a construção do “saber docente”.

Linhares (2010) nos ajuda a pensar estas questões num sentido mais amplo. Para a autora, devemos nos apropriar de uma filosofia epistemológica que reconheça todos os “conhecimentos” como legítimos, valorizando, assim, a experiência de cada sujeito no seu contexto de atuação. No caso dos professores, a autora defende uma mudança de paradigma, que propicie e legitime outros espaços de formações para além do meio acadêmico, dando ênfase as experiências e saberes gestados na prática escolar.

Catani (2010), dialogando com as questões até aqui postas, nos convida a refletir sobre a hegemonia e legitimidade da universidade como a exclusiva detentora do conhecimento, problematizando as possíveis aproximações entre o espaço universitário com as experiências dos formandos. A partir destas questões, a mesma defende, no âmbito da academia, uma

“pedagogia da pesquisa” que possibilite a valorização dos “estilos didáticos” dos formandos, bem como uma “cultura da atenção” que reconheça que os mesmos são sujeitos do conhecimento.

As autoras nos ajudam a pensar que a formação inicial institucionalizada não deve ser entendida como o lócus privilegiado e exclusivo para formar o professor. Desta forma, o movimento pretendido é que haja reconhecimento por parte da universidade que os sujeitos que ali se encontram em processo de formação possuem uma bagagem experiencial que os ajudam a lidar com sua prática docente em sala de aula. Catani (2010) salienta que estas experiências prévias à formação inicial ajudam os mesmos a construir seus “estilos didáticos”, porém a academia vem negligenciando este processo. A autora também nos ajuda a perceber certa distância entre os diversos saberes, bem como entre os conhecimentos produzidos no espaço acadêmico e no cotidiano escolar.

Contribuindo para o debate, Tardif (2002) diz que devemos partir do pressuposto de que os professores são atores competentes e sujeitos do conhecimento. Além disso, o autor defende que é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais como profissionais, que os professores constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas teorias/práticas.

Os autores supracitados defendem que os professores são agentes reflexivos em sua prática, forjando e articulando saberes no cotidiano escolar. Suas argumentações vão ao encontro dos estudos que reconhecem o professor como um sujeito que não apenas transmite saberes, mas que reflete e (re)cria saberes em sua prática cotidiana. Assim, vários estudos têm defendido a ideia do “professor-reflexivo”. Os autores defendem que o professor é um agente criativo, que reflete sobre sua prática. Eles também chamam atenção para o conceito “prático-reflexivo”, da reflexão “na” e “sobre” a prática, sendo que o ato reflexivo na profissão docente leva o professor a uma leitura crítica dos acontecimentos cotidianos. Conduz, portanto, o profissional a um processo de criação, que vai além da mera aplicação de esquemas de ação, de conhecimentos acumulados por outros.

Desse modo, entendemos o professor como um agente que, diferentemente de muitos profissionais, possui “algo mais do que conhecimento” em sua atividade (LUDKE e MOREIRA, 1998 apud MONTEIRO, 2007). Parafraseando Perrenoud (1996), o professor é aquele que age na urgência e decide na incerteza, contrariando toda a lógica da racionalidade técnica. Assim, os professores mobilizam diariamente na sua prática cotidiana diversos saberes e conhecimentos provenientes de diferentes fontes. Além disso, complexificando o olhar em relação a esta problemática, podemos dizer “que a mobilização de saberes implica

uma síntese criativa. Na qual saberes da formação (inicial) se mesclam com os saberes a ensinar, recontextualizados pela dimensão educativa, processo este que envolve o antes, o durante e o pós-ação” (MONTEIRO, 2007, p. 24).

Ainda segundo Tardif (2002), o “saber docente” diz respeito a esta pluralidade e heterogeneidade de saberes. Estes diversos saberes constituem e servem como base de formação e trabalho dos professores. Tardif (2002) sistematiza esta pluralidade de saberes da seguinte forma: saberes provenientes da formação profissional (transmitidos pelas instituições de formação de professores; pela graduação, pelas leituras acadêmicas, pelos estágios supervisionados...), saberes das disciplinas (sistematizados e tematizados nas universidades), saberes curriculares e experienciais. Estes últimos saberes são forjados na prática cotidiana do docente, bem como na articulação e na reorganização dos outros demais saberes. Esta amálgama de saberes constitui e serve como base de formação e trabalho para os professores.

Quando analisamos a relação que os docentes estabelecem com os seus saberes, percebemos que, por meio do paradigma da racionalidade técnica, esta relação ignora a subjetividade do professor. Nesta perspectiva, o professor é apenas aquele que transmite saberes produzidos por outros. No entanto, levando em conta a complexidade das questões que envolvem o “saber docente”, outras perspectivas no campo da educação tem se debruçado sobre a natureza desse saber e sobre o tipo de relação que o professor estabelece com os diversos saberes para sua prática (TARDIF, 2002).

Para Tardif (2002), a relação dos professores com os saberes não se reduz apenas à função de transmitir conhecimentos forjados por outros, mas demanda do mesmo a articulação de uma gama diferenciada de saberes. E esta articulação ocorre na relação entre os docentes e seus alunos, na prática cotidiana da sala de aula, demandando dos profissionais em questão uma abertura de subjetividade na sua prática. E a prática docente, desta forma, não é um local de simples aplicação dos saberes acadêmicos, mas um sim o local privilegiado para articulação de diversos saberes em função das demandas do cotidiano escolar.

Apropriando-me das reflexões de Tardif (2002), penso como as condições de trabalho, as relações escolares, bem como a cultura escolar, influenciam na construção dos saberes experienciais e na sua articulação com os demais saberes por parte dos professores. Segundo Fonseca (2003), a questão da prática de ensino do professor de História é omitida no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História, quando as mesmas se referem às competências e habilidades que este profissional deverá possuir para lecionar. A perspectiva da racionalidade técnica é encontrada no texto das Diretrizes, já que a prática é entendida como mero campo de aplicação das teorias:

Logo, para ser professor é necessário dominar os conhecimentos específicos da disciplina que vai ministrar. A prática e os saberes práticos não têm estatuto epistemológico (...), logo não são valorizados e tampouco considerados no processo de formação inicial do profissional docente (FONSECA, 2003, p.69).

A partir deste quadro no processo de formação acadêmico dos professores de História, cabe questionar e repensar a relação entre formação universitária, construção de saberes e práticas no ensino de História. Além disso, é importante o questionamento em relação a separação entre teoria e prática, bem como entre conhecimento específico e pedagógico na formação dos professores de História.

Mesquita e Fonseca (2006) defendem que a formação do professor de História vai muito além das propostas curriculares e das políticas públicas. As autoras salientam para importância de considerarmos outros fatores neste processo:

Formar professor de história significa proporcionar ao profissional as **condições reais** para produzir conhecimentos, dialogar com as diferentes fontes e saberes construídos para transgredir as práticas pedagógicas (...) que, muitas vezes, aprisionam e submetem o debate, o conhecimento e a reflexão sobre a própria experiência (grifo nosso, p. 342).

Através desta reflexão, as autoras nos induzem a pensar que são necessárias condições/mudanças no espaço escolar favoráveis para a emergência dos “saberes experienciais” dos docentes de História. Cabe nos questionarmos quais condições reais seriam estas. A presente investigação pretendeu refletir sobre a questão a partir da escuta atenta às experiências profissionais narradas pelos sujeitos participantes. Assim, tive como um dos objetivos de investigação compreender, no âmbito dos processos formativos, como os professores de História constroem, articulam e mobilizam seus saberes. Partindo da ideia de que esta, bem como outras questões, poderiam me ajudar a compreender melhor aspectos da formação e saberes docentes dos professores iniciantes de História da FFP–UERJ.

2.4 Aspectos da formação institucionalizada no Brasil: diálogos com a FFP–UERJ

No capítulo em que abordo os aspectos teórico-metodológicos da dissertação, conceituo o que entendo por formação, na perspectiva dos processos formativos. Neste sentido, Bragança (2011) nos ajuda a compreender que a intensidade das experiências que se tornam significativas e formativas para os sujeitos são necessariamente coletivas. No caso da

formação de professores, entendo que as experiências devem ser propiciadas, não só pelo próprio sujeito, mas, sobretudo, por um investimento social na formação deste mesmo sujeito. Desta forma, corroboro com a defesa da autora, quando a mesma diz que:

(...) sem minimizar a importância da participação e envolvimento do sujeito no seu processo de formação permanente, demarcamos uma posição crítica quanto à abordagem que responsabiliza o sujeito por esse processo, esvaziando o significado e a importância de políticas públicas que garantam o acesso e a qualidade do processo educativo formal (BRAGANÇA, 2011, p. 160).

Assim, defendo o sentido da centralidade do sujeito no processo de formação, entretanto, salientamos que este sujeito está necessariamente imerso em relações sociais que o constituem e que dão sentido ao seu projeto de formação. Dessa forma, julgo importante trazer no capítulo em questão aspectos sobre a formação inicial institucionalizada de professores no Brasil, cotejando com dados sobre a realidade de formação ofertada pela FFP-UERJ.

Em “Professores do Brasil: impasses e desafios”, Gatti e Barretto (2009) nos apresentam um panorama da profissão docente no Brasil. As autoras trazem aspectos sobre a formação, carreira e perspectiva profissional dos professores no país. A partir de suas análises, podemos ter uma compreensão maior a respeito dos aspectos que envolvem da formação de professores e o trabalho docente no contexto nacional.

O segundo capítulo da presente dissertação se debruçou sobre os aspectos das políticas públicas educacionais, tendo como base da discussão a massificação de ensino e suas influências na formação e no trabalho docente. Gatti e Barretto (2009) defendem que o processo de expansão da escolarização básica no Brasil atingiu de forma direta a formação de professores. Afirmam que a formação no país ainda sofre os impactos do crescimento efetivo tão recente e rápido das redes de ensino.

Ainda para as autoras, vários fatores interagem na composição dos desafios à formação de professores. De um lado, a expansão da oferta de educação e a demanda por um maior contingente de professores. De outro, as urgências colocadas pelas transformações sociais, pressionando por concepções e práticas educativas que possam contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna.

Refletindo sobre um breve histórico da formação de professores no Brasil, as autoras apontam para a formação 3+1 a qual a partir de 1930 passou a vigorar na formação de bacharéis. Neste modelo formativo, o sujeito estudava durante três anos as matérias específicas da sua área docente e cursava mais um ano de disciplinas da área de educação para

obtenção da licenciatura. Para Gatti e Barretto (2009), o licenciando ficava entre duas formações estanques, “com identidade problemática: especialista em área específica ou professor?”. Como as autoras salientam, esta problemática ainda hoje está em pauta nos cursos de formação de professores.

Caimi (2008) ainda salienta que, no caso específico da formação do professor de História, há uma tradição mais acentuada nos cursos de História “de dicotomizar o currículo acadêmico em saberes ditos ‘específicos’, que trata do objeto a ser ensinado, (...) e em saberes ditos ‘pedagógicos’, que tratam dos modos de ensinar e aprender”. A situação, segundo a mesma, acarreta numa hierarquia de valor e importância entre esses dois saberes.

Em 1971 foi aprovada a Lei n. 5.692, que instituiu os cursos de licenciaturas curtas, para atuação no ensino fundamental com menos horas-aula do que as licenciaturas plenas. As Licenciaturas curtas acabavam tornando os currículos de formação geral diluídos e a formação específica superficial. Daí o surgimento da Licenciatura em Estudos Sociais (com componentes de História, Geografia e Sociologia) que acabava por diluir o conteúdo da disciplina História. Bittencourt (1998) aponta para o fato dos cursos de Estudos Sociais, implementados a partir de então, não terem acompanhado as pesquisas historiográficas e terem formado professores dependentes de livros didáticos:

Os cursos de licenciatura de Estudos Sociais, que proliferaram no regime militar para atender à demanda da formação de docentes para as escolas públicas, não acompanharam ou sequer incorporaram os avanços das pesquisas historiográficas, criando clivagens entre pesquisa e ensino e tornando um número significativo de professores dependentes de livros didáticos, com autonomia limitada e relativa sobre sua prática escolar (BITTENCOURT, 1998, p. 130).

Segundo Gatti e Barretto (2009), as licenciaturas curtas só passaram a ser efetivamente extintas com a aprovação da LDB, em 1996. A partir da implementação da referida legislação, as Licenciaturas passaram a ser plenas, formando os professores em áreas específicas em nível superior. As universidades ganharam certo grau de autonomia na organização da formação, podendo formar de acordo com seus próprios projetos institucionais.

Em relação a FFP–UERJ, já em 1975, mesmo no momento onde as Licenciaturas curtas estavam em voga, os cursos de Letras e Ciências foram convertidos em Licenciaturas plenas, com habilitações em Português/Literatura e Português/Inglês e com habilitações em Biologia e Matemática. E em 1985 houve a conversão do curso de Estudos Sociais em Licenciatura Plena com habilitação em História e Geografia (ASSIS e SILVA, 2001).

Assim, os pesquisadores ainda contam que, no caso particular da FFP–UERJ, a partir de 1983, novos currículos passaram a ser elaborados nas Licenciaturas, tendo como preocupação “garantir a articulação teoria-prática-teoria, com as disciplinas didático-pedagógicas integradas aos conteúdos específicos do primeiro ao último período, ao contrário do modelo 3+1” (p. 95). Ainda segundo os autores, desde a sua fundação a FFP–UERJ preza por uma zona de contato entre as disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas da área didático-pedagógica, sendo que ambas são oferecidas de forma uniforme e sequencialmente em diferentes momentos da formação dos licenciandos. Para os autores,

isto significa que, ao longo de todo o curso, os alunos fazem, simultaneamente, disciplinas desses dois blocos, o que propicia uma relação orgânica entre esses elementos no processo de sua formação, superando a fórmula de justaposição entre as disciplinas dos dois campos, características do sistema 3+1 (ASSIS; SILVA, 2001, p. 96).

Ainda segundo os autores, esta composição curricular fortalece e enriquece a formação dos licenciandos, na medida em que prepara de forma dinâmica o sujeito para o exercício da docência e para a produção do conhecimento. Acrescentam dizendo que o professor é formado para ser um professor-pesquisador, um “profissional reflexivo”, que reflete “na” e “sobre” sua própria prática, “forjando habilidades necessárias à sua atuação na interlocução entre o cotidiano pedagógico e a reflexão teórica” (p. 96). Assim, na relação entre a escola e os saberes docentes concebe-se que “na sala de aula também se produz conhecimento”.

Assis e Silva (2001) defendem que a produção de conhecimento se dá na FFP–UERJ através de disciplina como Monografia, Estágios Supervisionados, dentre outros. Em relação a preparação didática do futuro professor a faculdade em questão possui uma carga horária voltada para o módulo pedagógico elevada. Além do mais, as disciplinas pedagógicas são oferecidas para diversos cursos, o que aumenta o contato entre os alunos das diversas áreas. Para eles, o espaço físico também contribui para uma maior aproximação entre os cursos, já que todas as licenciaturas são oferecidas no mesmo ambiente.

Os Estágios Supervisionados são oferecidos tanto pelo Departamento de Educação para todas as Licenciaturas da FFP, através do Estágio I, quanto pelos departamentos específicos, por meio dos Estágios II, III e IV. Buscam despertar valores como a “cooperação, ousadia, autonomia e o exercício da crítica nos alunos-mestres” (ASSIS; SILVA, 2001, p.99). Configuram-se como o momento de síntese entre a perspectiva dos conteúdos específicos e a perspectiva pedagógica. Buscam incentivar o aluno na construção de sua própria elaboração acerca da ação e reflexão docente.

Assis e Silva (2001), ainda no estudo sobre a realidade formativa na FFP–UERJ, defendem alguns valores básicos na formação de professores: trabalho coletivo; formação de cidadania; gestão democrática; estímulo à crítica; compromisso com a ética e a responsabilidade social. Estes aspectos reunidos servem, na visão dos pesquisadores, como verdadeiros alicerces para um projeto educacional à altura do que o país merece.

Todavia, os próprios autores reconhecem algumas limitações no âmbito da FFP–UERJ as quais criam obstáculos à construção de uma instituição mais comprometida com seus componentes e com a sociedade. Limitações tanto em relação ao espaço físico reduzido, quanto à carência de recursos humanos administrativos, à ampliação do quadro docente e à precariedade de apoio didático.

Retornando ao histórico sobre a formação e professores pesquisado por Gatti e Barretto (2009), percebemos que, com a aprovação da Resolução CP n. 1/99, consolidou-se uma nova proposta de estrutura de formação de professores. A Resolução defende que os projetos pedagógicos das diferentes licenciaturas devem “ter obrigatoriamente uma articulação entre si, evitando-se, portanto, que funcionem de modo fragmentado como é nossa tradição” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 44).

Ainda de acordo com a Resolução, há uma preocupação com a qualidade do corpo docente das instituições formadoras de professores. No artigo 4, primeiro parágrafo, é reforçado que o corpo docente deverá ter titulação pós-graduada, preferencialmente em área relacionada aos conteúdos curriculares da educação básica e incluirá, pelo menos:

- I. 10% (dez por cento) com titulação de mestre ou doutor;
- II. 1/3 (um terço) em regime de tempo integral;
- III. Metade com comprovada experiência na educação básica;

Em 2002, novas alterações foram propostas para as instituições formadoras, com a promulgação das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para Educação Básica”, e através de diretrizes específicas para cada curso de licenciatura. A redação das Diretrizes centra-se no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Dentro dos princípios norteadores do preparo para o exercício profissional espera-se, por um lado, coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. De outro lado, defende-se a pesquisa como foco no ensino e na aprendizagem. As aprendizagens deverão ser orientadas pelo princípio da ação–reflexão–ação tendo a resolução de situações-problemas uma das estratégias didáticas privilegiadas (BRASIL, MEC/CNE, 2002).

As Diretrizes orientam que “a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (art, 12). Gatti e Barretto (2009) salientam que nem todos os cursos formadores de professores concretizam em seus currículos as referências das Diretrizes. Acrescentam dizendo que, mesmo com os ajustes propostos pelas Diretrizes, verifica-se nas licenciaturas “a prevalência da histórica ideia de oferecimento na área disciplinar específica com alto peso em número de disciplinas e horas-aula, praticamente sem integração com as disciplinas pedagógicas. Estas ficam com parcela reduzida no total de horas-aula” (p. 48, apud GATTI; NUNES, 2008).

Em 2009 foi editado o Decreto n. 6.755 (BRASIL, 2009), que instituiu uma política nacional para a formação de profissionais do magistério da educação básica. O Decreto propõe que as ações formativas deverão prever articulação entre as instituições de ensino superior e as redes de ensino da educação básica e a participação dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública. Cabendo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Superior (CAPES) fomentar projetos pedagógicos que proponham inovação nas matrizes curriculares e percursos formativos, como propostas de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura e pesquisas que impactem a formação de docentes (arts. 10 e 11 apud GATTI e BARRETTO, 2009, p. 52).

Em relação à articulação dos cursos formadores com os sistemas e as escolas de educação básica, Gatti e Barretto (2009) salientam que

ainda é necessário que a universidade e as demais instituições formadoras se esforcem por buscar canais institucionais de interação com as escolas, em uma parceria na formação dos futuros professores, pois isto não é realizado na maioria dos cursos (p. 48).

Assim, as autoras apontam alguns fatores problemáticos na efetivação das políticas oficiais sobre formação de professores, tais como: mentalidades e representações vigentes nas instituições e em seus membros, que se encontram impregnados pela conformação que historicamente se instituiu entre nós quanto à formação de professores; tensão entre acadêmicos, tecnólogos e educadores; questão do racionalismo e do enciclopedismo que se opõem às intencionalidades e finalidades humanísticas da educação. Sobre este último aspecto, elas salientam que

A multiplicação de disciplinas e o engessamento do currículo em grades curriculares de feição enciclopédica, sem uma discussão mais aprofundada do seu escopo na educação básica, pode estar servindo mais a interesses ligados à ampliação de postos

de trabalho do que propriamente às necessidades de formação dos estudantes (GATTI; BARRETO, 2009, p.82).

Pensando sobre as variáveis que influenciam na escolha pela docência, Gatti e Barretto (2009) salientam para a influência de mercado sobre a procura pelas licenciaturas, já que muitas delas oferecem maiores ou mais diversificadas oportunidades de inserção no mercado de trabalho e são, por vezes, mais bem remuneradas.

Através da análise dos dados sobre a escolaridade dos pais dos estudantes das licenciaturas feita pelas autoras, podemos observar que quase metade destes alunos têm pais que frequentaram apenas até a 4^o série do ensino fundamental. Além do mais, a maioria dos estudantes é oriunda de escolas públicas. Para Gatti e Barretto (2009), este dado denota um claro processo de ascensão social do grupo geracional destes alunos aos mais altos níveis de formação: “A formação para a docência agrega, e em particular no caso brasileiro, um capital cultural aos estudantes que, ainda mais do que a renda, parece constituir um importante distintivo social” (p. 167).

Como forma de dialogar com estes dados, temos o trabalho acadêmico da pesquisadora Fernandes (2013) a qual durante sua dissertação de Mestrado analisou o perfil dos estudantes que escolhem a carreira docente na FFP–UERJ. Segundo a autora, um pouco mais da metade dos estudantes possuem pais com ensino superior. Isso revela um índice um pouco maior de escolarização dos pais dos estudantes gonçalenses se comparado ao nível nacional. Segundo a pesquisadora, este dado também demonstra a relevância social da FFP–UERJ na elevação dos níveis de escolaridade do próprio município, já que a maioria dos estudantes é originária de São Gonçalo.

Com base na análise dos dados do Enade feita por Gatti e Barreto (2009), verificamos que cerca de 85% dos professores relatam que as disciplinas da licenciatura são plenamente articuladas. Todavia, um dado que espanta relaciona-se ao alto índice de aulas expositivas nas licenciaturas, sendo que as aulas práticas são quase que escassas nestes cursos. As pesquisadoras reforçam que este dado é preocupante no sentido de que não tem sido considerada a dimensão da prática nos cursos de formação de professores:

Como, na prática docente da escola básica, os professores tendem a reproduzir mais as experiências provenientes da sua vivência como estudantes do que as teorias com as quais entram em contato, um dado preocupante é o extremo desequilíbrio, nos cursos de formação docente, entre as abundantes aulas expositivas e a absoluta escassez de aulas práticas em todos os cursos (GATTI; BARRETO, 2009, p. 175)

Quem são os estudantes da FFP–UERJ que conduzirão a docência?

A fim de conhecermos melhor quem são os futuros professores formados na FFP–UERJ dialogo neste momento com os dados de pesquisas realizadas pela Secretaria e pelo Departamento de Ciências Humanas da própria Faculdade, bem como com outros estudos acadêmicos que se debruçaram sobre a realidade da instituição.

Cotejando os dados das pesquisas de Fernandes (2011) e Fernandes (2013) sobre estudantes e egressos da FFP–UERJ, percebemos que setenta e seis por cento dos alunos pretendem ser professor quando ingressam na instituição, e em torno de setenta por cento deles acabam trabalhando na sua área de atuação após formados. Em torno de vinte por cento deles não pretendem e acabam não atuam no magistério, dentro os motivos estão: mercado saturado, seguir outra carreira, falta de vocação, investir no bacharelado, busca de melhores oportunidades, dentre outros.

O Departamento de Ciências Humanas da UERJ–FFP, a partir de uma amostra de 115 alunos, realizou no ano 2000 um levantamento de dados sobre alguns aspectos da vida escolar dos alunos do curso história. Segundo os dados, o curso de História tem tido uma procura bem alta desde 1997. O curso é um dos três mais disputados na relação candidato/vaga juntamente com os cursos de Biologia e Geografia. É relevante também destacar que, segundo os levantamentos realizados pela secretaria, o curso de História é o quem tido um maior número de alunos matriculados nos últimos anos. Isto evidencia que, embora a licenciatura em História não seja a mais concorrida, ela é a que conserva um número maior de alunos matriculados após passarem no vestibular.

Complementando os dados deste levantamento, a FFP–UERJ conta com uma pesquisa sobre os egressos da instituição elaborada pelos professores da própria instituição. A partir dos dados coletados nesta pesquisa podemos traçar um panorama dos alunos e dos cursos da Faculdade. Na análise dos gráficos elaborados, percebemos que a maioria dos egressos se constitui pelo sexo feminino, sendo que o curso de História é o terceiro curso com o maior contingente de alunos matriculados e o segundo curso que mais forma professores por ano. Além destes dados, podemos tecer também as seguintes considerações:

- Setenta e quatro por cento dos egressos trabalham na sua área de atuação. A maioria ingressou na empresa pública, através de concurso público (56%).
- A maioria dos egressos diz receber até três salários mínimos (57%), declarando um nível de satisfação muito baixo no aspecto financeiro da profissão.
- Já o nível de satisfação social é tido como médio ou alto pela maioria (61%).

Esses achados ganham eco na investigação da pesquisadora Fernandes (2011), que também pesquisou em sua dissertação a realidade dos egressos da FFP–UERJ. Boa parte dos participantes de sua pesquisa evidencia um maior nível de satisfação no âmbito social do que no financeiro em relação à profissão docente. Assim sendo, a maioria dos professores julga como “mediana” (34,8%) sua realização financeira na sua área profissional e tantos outros julgam como “péssimo” (31,9%).

Mais de setenta por cento dos participantes da pesquisa declaram que o nível de preparação da FFP–UERJ para o mercado de trabalho foi pouco ou médio. Quando nos deparamos com o gráfico a respeito da contribuição das disciplinas teóricas/práticas da FFP–UERJ para o desenvolvimento profissional, vemos que a maioria diz que este preparo foi razoável (37%), todavia um número significativo também salienta para uma boa contribuição das disciplinas (36%). Esses dados podem ser reiterados com a investigação mais atual de Fernandes (2011), que mostra que um pouco mais de quarenta por cento dos estudantes da Faculdade julga como “razoável” a contribuição das disciplinas teóricas e práticas para a atuação em sala de aula.

Ainda segundo os dados de Fernandes (2011), é indiscutível a colaboração dos cursos de licenciatura para o desenvolvimento cultural e pessoal dos egressos (74%). No geral os professores e os cursos são avaliados como “bons”. Percebemos que a maioria dos sujeitos que ingressa na FFP–UERJ é atraída pelo fato da instituição ser uma universidade pública, porém, ainda é significativo (quase 20%) aqueles que ingressam pela localidade da faculdade. Este dado revela aspectos do município de São Gonçalo, o qual, embora seja o terceiro maior do Estado do Rio de Janeiro, conta apenas uma instituição de ensino superior pública, a própria instituição de formação de professores .

Cinquenta por cento dos egressos elegem como “desanimadora” e “razoável” a perspectiva profissional na área, já quarenta e oito por cento julgam “ótima” e “boa”. Dialogando com estes dados, a pesquisa da Fernandes (2011) mostra que, quando indagados acerca da perspectiva profissional no magistério, 34,5% dos participantes demonstram ter esperança na profissão, apesar dos percalços e desafios que perpassam o ensino escolarizado atualmente.

A partir das análises feitas até o momento, podemos conhecer um pouco melhor sobre o contexto de formação da FFP–UERJ, além de poder comparar com a situação da formação no âmbito nacional. Os dados trazidos até aqui nos revelam o quão complexas são as escolhas e perspectivas daqueles que ingressam e permanecem na área docente.

No caso particular da FFP–UERJ, fica difícil fazermos quaisquer generalizações, todavia, é consensual a relevância social da Faculdade dentro do município de São Gonçalo, elevando os índices de escolarização e o intercambio social e cultural dos moradores da região e adjacências. O perfil dos estudantes das Licenciaturas e do professorado atuante se mostra bem diversificado, incentivando investigações que vão além dos números e das porcentagens, que tenham como intuito compreender melhor a formação e o trabalho docente, buscando apreender sensibilidades, valores e experiências, a partir, quem sabe, da narrativa destes sujeitos. Por este mesmo motivo o capítulo que se segue, destinado à abordagem teórico–metodológica, é fruto do esforço de compreender os participantes desta pesquisa como narradores de experiências pessoais e coletivas, experiências estas também que são formadoras e ao serem narradas se mostram relevantes para os propósitos de investigação.

3 ABORDAGEM TEÓRICO–METODOLÓGICA

3.1 Em busca de uma abordagem teórico–metodológica

O narrador morreu?

Para Benjamin (1993) a figura do narrador vem se distanciando paulatinamente do nosso cotidiano, e isso tem produzido efeitos negativos na nossa capacidade de falar e escrever sobre nossas vivências e experiências. O filósofo que assistimos à morte das narrativas diante do pragmatismo e da emergência do utilitarismo das nossas ações sociais e humanas, intensificados no pós-guerra. Ainda para ele, é como se estivéssemos privados da faculdade de intercambiar experiências, sendo que as ações de experiências estariam em baixa. Neste sentido, experiência e narração possuem grande imbricação, já que “o narrador retira da experiência o que ele conta” (1993, p. 201).

Nora (1993) salienta que a contemporaneidade nos confronta com uma intensa “aceleração”. Convivemos hoje com um ritmo tenso e intenso que leva, na maioria das vezes, à interdição do diálogo, da partilha, do encontro e da reflexão. Nesse sentido, temos hoje mais a informação do que o conhecimento (BRAGANÇA 2011).

Na contramão de uma modernidade acelerada, muitos movimentos ganham força no final do milênio forjando um novo paradigma em diversas áreas do conhecimento, como na sociologia e na educação. No âmbito da educação temos a proliferação de diversos trabalhos comprometidos como uma nova abordagem em relação a formação, a identidade e as práticas docentes. Os novos estudos passam a priorizar o sujeito professor na pesquisa, bem como a contribuição de suas experiências e memórias narradas para as pesquisas educacionais.

Nóvoa (1995) considera a obra “O professor é uma pessoa”, de Ada Abraham, 1984, como um marco na viragem no âmbito da literatura pedagógica. A partir de então, vários estudos foram escritos tendo como temática a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes e o desenvolvimento pessoal dos professores. O mérito indiscutível dos trabalhos nesta temática, segundo Nóvoa (1995), foi “recolocar os professores no centro dos debates educacionais e das problemáticas da investigação” (p. 15).

Desta forma, as histórias de vida dos professores ganham destaque dentro deste novo movimento. Para Ferroti (1988 apud NÓVOA, 1995), o interesse pelas biografias docentes justifica-se devido à crise dos paradigmas hegemônicos da sociologia e da ciência. Neste sentido, o referido movimento “faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído” (NÓVOA, 1995, p. 18).

A partir de uma nova literatura na área da educação, epistemologicamente comprometida com a vida e a pessoa do professor, as narrativas ganham espaço como fecundo procedimento metodológico. Neste sentido, a indagação de Souza e Abrahão (2006) se mostra pertinente: O que é educação senão a construção sócio histórica e cotidiana das narrativas pessoal e social? Os autores salientam que o cotidiano humano é marcado pela troca de experiências, pelas narrativas que ouvimos e que falamos, pelas formas como contamos as histórias vividas.

Desta forma, a pesquisa com narrativas tem ganhado destaque no âmbito educacional, buscando

evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos (SOUZA; ABRAHÃO, 2006, p. 136).

Souza e Abrahão (2006) acrescentam dizendo que biografias educativas, ou narrativas docentes, permitem adentrar, através do texto narrativo, no campo das representações de professores sobre as relações ensino-aprendizagem, sobre identidade profissional e os ciclos de vida. Além disso, as biografias buscam entender os sujeitos e os sentidos do/no contexto escolar.

Desta forma, entendo que a utilização da narrativa como procedimento metodológico pode ajudar na investigação acerca da profissão docente, aprofundando as representações que os sujeitos têm sobre sua formação, sobre a identidade profissional e sobre as suas experiências formadoras, dentre outros. No que tange ao presente trabalho, utilizo-me das narrativas com o objetivo de lançar luz e refletir acerca dos processos formativos e do trabalho dos professores iniciantes no âmbito da formação e do ensino de História.

Uma pretensão: pesquisar sobre/com os sujeitos do cotidiano escolar

As escolas e as universidades possuem diversos documentos e registros acerca do que se passa em seu cotidiano com/entre alunos e professores, dentre outros sujeitos. Quando tentamos saber e entender o que se passa nestas instituições, podemos recorrer a planilhas, diários, formulários etc. Por um lado, estes registros nos ajudam a compreender o que se passa dentro das instituições educativas, por outro, acabam por mostrar de forma engessada e fria o que se passa no cotidiano destes ambientes, bem como as relações entre os sujeitos. Araújo (2008) complementa o debate dizendo que:

Em geral, nos registros sobre a escola tem predominado uma versão documentada, em geral escrita a partir do poder estatal, que destaca a sua existência homogênea. Entretanto, coexistem com essa história, outras histórias não-documentadas oficialmente, que circulam nos corredores, nas práticas, nos rituais, nas memórias que materializam a escola (p. 138).

Como dito anteriormente, em busca de uma investigação que registre a subjetividade, os sentidos, a vida e o cotidiano da escola, a narrativa docente tem ganhado força no âmbito das pesquisas educacionais. Este movimento busca evidenciar os sujeitos da escola, valorizando seu saber e suas experiências. Além disso, mostra-se afiliado com uma perspectiva de pesquisa que tem como protagonistas aqueles quem vivenciam, (re)construem e (re)fazem o cotidiano escolar.

Assumi na minha pesquisa o compromisso político e ético com a perspectiva de pesquisa que trabalho sobre/com os sujeitos do cotidiano escolar. Utilizo o termo “sobre/com” no intuito de apontar a tentativa de fazer uma investigação que, para além de dissertar “sobre”, tenciona produzir conhecimento “com” os sujeitos participantes. Mas em que medida assumi este compromisso? Quais os limites desta escolha? E as potencialidades? Estas questões são complexas, mas pertinentes quando assumo a perspectiva de pesquisa sobre/com os sujeitos do cotidiano escolar. Na medida em que escrevo, tento refletir e responder estas questões.

A pesquisa que realizei teve como objetivo compreender as experiências de professores iniciantes de História com a formação e o trabalho docente. Neste sentido, por uma questão político e epistemológico, considerei como sujeitos, praticantes e coautores, todos os participantes desta investigação. Ademais, procurei valorizar e registrar os relatos experienciais dos docentes, suas memórias narradas, concernentes a temática em questão.

Atribuí, assim, aos professores um lugar de destaque na pesquisa, sendo eles protagonistas, colaboradores e coautores da mesma.

Alguns autores nos ajudam a entender em que medida o uso das narrativas nas investigações em educação está em consonância com a pesquisa sobre/com o cotidiano escolar. Assim, para Ferraço (2007), o uso das narrativas se mostra como possibilidade nas pesquisas sobre/com os cotidianos das escolas, além de se configurar como “uma aproximação menos estruturante, menos edificante para a vida ali vivida e, por consequência, como possibilidades de expressão das redes tecidas nessas vidas” (p. 14). O autor ainda salienta que as narrativas envolvem diferentes lugares praticados pelos sujeitos narradores, bem como diferentes relações de “fazeressaberes”.

Corroborando com esta perspectiva, Alves e Garcia (2002) defendem “ser possível dialogar com o cotidiano da escola dentro de sua própria “música”, com a inventividade e as repetições que comporta” (p. 227). Mas, para isso, alertam que é preciso contar o cotidiano escolar a partir de relatos orais dos sujeitos que praticam este mesmo cotidiano. No caso da pesquisa em questão, procurei compreender os processos formativos e o trabalho de professores iniciantes a partir do que eles próprios narram sobre suas experiências com a formação inicial e com o cotidiano da escola.

Desta forma, estou de acordo com Ferraço (2007) quando o mesmo defende que o trabalho com as narrativas mostra-se como uma possibilidade de fazer valer as dimensões de autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas dos discursos dos sujeitos cotidianos. Assim, quando me proponho neste trabalho valorizar as narrativas dos docentes participantes, através dos seus relatos experienciais, tenciono dar visibilidade a esses sujeitos, afirmando-os como autores e protagonistas desta pesquisa.

Todavia, o próprio Ferraço (2007) nos alerta para as armadilhas inerentes à escolha por uma perspectiva de pesquisa que se propõe a pensar não só “sobre” o cotidiano e seus sujeitos, mas “com” o cotidiano escolar. O autor diz que mesmo com todo empenho e determinação que possamos ter, ainda somos nós, pesquisadores da educação, que decidimos que “fios”, que “lembranças”, que “silêncios” se tornarão “visíveis” aos nossos leitores. Assim sendo, assumo os limites e as amarras como condição própria do estudo que se propõe a ser sobre/com os sujeitos do cotidiano escolar.

Como orientam os autores que trabalham na perspectiva de investigação sobre/com o cotidiano, também entendo minha pesquisa como um texto na condição de “discurso inacabado”, já que dificilmente se configurará, epistemológica e metodologicamente, enquanto um estudo realmente “com” os cotidianos e sujeitos escolares. Como Ferraço (2007)

nos alerta, “os cotidianos estão pulsando muito mais fortemente do que qualquer análise que façamos ‘com’ eles” (p. 15).

Narrando experiências individuais e coletivas

Larrosa (2002), um dos interlocutores atuais de Benjamin, nos ajuda a compreender o sentido das narrativas, entendidas nesta pesquisa enquanto relatos experienciais, através da definição da palavra “experiência”. Para o autor, a experiência é aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Desta forma, Larrosa (2002) salienta que o componente fundamental da experiência é sua capacidade de formação e transformação dos sujeitos.

De acordo com Benjamin (1993), encontramos uma contraposição entre vivência e experiência. Enquanto a vivência é tida como algo pontual e efêmero, a experiência é o que nos mobiliza, toca-nos, afeta-nos. Ainda para o autor, o entendimento da expressão experiência deve levar em conta seu sentido pessoal e coletivo. Para ele, as experiências são as fontes originais de todos os narradores, as quais são construídas e socializadas no cotidiano entre as pessoas, através de aprendizagens extraídas de vivências particulares e/ou coletivas. Portanto, a experiência tem um potencial transformador e traz a força do coletivo, da participação do outro, além de ter a marca de uma abertura polifônica por seus múltiplos sentidos e leituras (BRAGANÇA, 2011).

Desse modo, entendo que, ao narrar sua trajetória de vida, o sujeito traz imbricado em sua fala as suas experiências, aquilo que verdadeiramente o tocou, o arrebatou, o transformou e foi significativo. Por outro lado, corroborando com Benjamin (1993), considero que aquilo que é tido como uma experiência traz consigo a força do coletivo, da participação do outro. Na presente investigação entendo que, ao dialogar com as narrativas dos professores iniciantes participantes, estou dialogando com suas experiências marcantes e singulares, mas também com o que é coletivo, que traz a marca do social, como as concepções e representações histórico-sociais.

Além disso, Larrosa (2002) salienta que nem tudo que nos passa se configura como uma experiência, já que “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (p. 21). O autor defende também que a experiência não deve ser entendida como acúmulo de tempo. Desse modo, penso nos sujeitos participantes da pesquisa dissertativa em questão. Podem eles narrar sobre suas experiências na condição de professores iniciantes? Alicerçada no autor, compreendo ser legítimo a narrativa destes sujeitos, já que, mesmo na condição de iniciantes, são afetados e atravessados por acontecimentos cotidianos

assim como aqueles que estão a mais tempo na profissão. Além disso, entendo que os primeiros anos de atuação podem se configurar como um período propício para o advento de experiências significativas de formação e da prática docente.

Ainda para Larrosa (2002), a experiência, ou seja, a possibilidade de que algo nos aconteça, requer um gesto de interrupção: requer parar para pensar, parar para escutar mais devagar, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e ouvidos, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro etc. Entendo que ao optar por uma abordagem teórico-metodológica que valoriza as narrativas dos participantes, estou, ao mesmo passo, colaborando para a realização deste movimento que requer um gesto de interrupção e que tem como objetivo escutar o outro, cultivando a arte do encontro.

As narrativas docentes, entendidas aqui como relatos experienciais, são de suma importância, pois trazem à tona aspectos subjetivos que estão implicados no processo formativo e identitário, bem como nas práticas dos professores. Além de permitir uma compreensão mais ampla acerca da formação e da profissão docente, já que os relatos se entrelaçam revelando, por vezes, uma história coletiva.

Mesquita e Fonseca (2006) apontam para as potencialidades das narrativas em seus trabalhos. As autoras salientam para o fato de que “o ato de rememorar promove o encontro entre os sujeitos para compartilhar experiências (...)”. Acrescentam dizendo que a utilização da narrativa “suscita e (re)constrói memórias que estimulam análises e discussões sobre situações individuais e coletivas, compreendidas a partir do contexto social, pois o que nós pensamos, vivemos e sentimos está intimamente ligado ao(s) outro(s)” (MESQUITA; FONSECA, 2006, p. 334).

Bragança (2011) salienta que, apesar de nas narrativas recolhermos relatos individuais, numa perspectiva dialética, compreende-se que o individual está posto em um processo coletivo de constituição. Assim, tanto a memória individual quanto a coletiva fundamentam-se em enquadramentos sociais. A lembrança individual apoia-se nos quadros da memória coletiva e esta permite retorno ao passado. A narrativa é sempre plural e deve buscar a intensidade das mediações sociais e contextuais que dão sentido à trajetória estudada (BRAGANÇA, 2011, p. 255).

Assim como Bragança e Maurício (2008), compreendo que as narrativas, na perspectiva das histórias de vida, são elaboradas por meio de recordações individuais, que têm como base as memórias coletivas ou comuns, forjadas por representações que revelam identidades grupais.

Além disso, os sujeitos ao relatarem seus processos de formação, bem como suas histórias de vida, expressam suas representações dos processos que vivenciam ou que já vivenciaram. Neste sentido, existe uma relação íntima entre representações e memórias dos professores. A representação social é entendida como um conhecimento prático, simboliza e interpreta o objeto, substituindo-o e atribuindo-lhe sentido.

Para Bragança e Maurício (2008), as narrativas dos professores desvelam “valores, crenças e conhecimentos que orientam suas ações, revelando-se a si mesmo e a seus grupos de pertença nos objetos que descrevem” (p. 265). Em consonância com o debate, Nóvoa (2010) defende que a trajetória de vida de um ator social introduz-nos, inevitavelmente, na vida social de um grupo (e/ou coletividade). O autor entende que a história individual está sempre em interação constante com os acontecimentos históricos. Larrosa (1994) corrobora com a ideia, dizendo que “as histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas” (p. 48). Assim, a formação é entendida como um espaço de socialização e está marcada pelos contextos institucionais, profissionais, socioculturais e econômicos, em que cada indivíduo vive.

A discussão posta até o momento está em consonância com os debates entre espaços macro e micro, global e local. Tavares e Araújo (2008) nos ajudam a compreender esta questão de nível mais amplo defendendo que o local é fundamentalmente um campo de análise e produção conceitual que possibilita construir mediações entre abordagens micro e macroanalíticas, buscando a compreensão e a desnaturalização dos processos históricos presentes nos fenômenos (estudados) (p. 156).

Desse modo, a presente investigação partiu da compreensão de que, mesmo pesquisando numa perspectiva qualitativa, a partir das narrativas individuais uma história coletiva pode ser revelada, possibilitando o cotejar das dimensões macro e micro. Assim, a abordagem teórico-metodológica defendida permitiu a análise das experiências dos professores iniciantes de História com a formação e trabalho docente, dialogando com experiências que são coletivas e articuladas a uma dimensão macro social.

Experiências e processos formativos

Pertence exclusivamente ao sujeito apropriar-se do seu próprio processo de formação

Antônio Nóvoa

Nóvoa (2010) defende que a formação não tem nada a ver com a obtenção de certos objetivos educacionais ou com a satisfação de um conjunto de exigências de avaliação. Ela se dá por meio das experiências, dos contextos e dos acontecimentos que acompanham a existência dos sujeitos. Neste sentido, a ação educativa só adquire capacidades formadoras quando consegue interagir com uma certa lógica da evolução pessoal de cada um. Ainda para o autor, “ninguém forma ninguém, a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida” (NÓVOA, 2010, p. 167).

Corroborando com a discussão, Bragança (2011) nos ajuda a compreender a formação como um processo interior, ao contrário dos processos educativos que se constituem como práticas sociais. Para a autora, a formação liga-se à experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento. Assim, podemos afirmar que, potencialmente, todos os espaços e tempos da vida são espaços e tempos de formação, de transformação humana.

Em consonância com os autores, entendo que as experiências são sempre formadoras e, neste sentido, não existe uma formação acabada, mas sim processos formativos. Desta forma, entendo que a formação não se reduz à formação inicial institucionalizada, como ocorre na FFP–UERJ. Mas parto de uma conceituação que entende que, para além da certificação da formação, os sujeitos continuam se formando no decorrer do tempo e nos diferentes espaços. Assim, as experiências que acompanham os sujeitos para além dos anos de magistério, lhes atribuindo sentido por intermédio do que os *toca*, os *atravessa* (LARROSA, 2002), são entendidas também aqui como parte dos processos formativos que o sujeito vivencia.

Nóvoa (2010) e Bragança (2011) entendem os processos formativos no seu viés autoformativo, a formação enquanto um processo interior. Outros autores também defendem esta perspectiva, conceituando a autoformação como o movimento pelo qual o sujeito assume a responsabilidade por seu processo formativo e que pressupõe uma experiência com o conhecimento, uma reorganização interna do sujeito frente à vida, à produção de sentidos, à transformação pessoal (BRAGANÇA, 2011).

Bragança (2011) se refere à formação, no sentido de processo interior e com centralidade no sujeito, como “possibilidade do sujeito se permitir tocar pelos movimentos educativos da vida, transformando-os em experiências significativas” (p. 160).

Trago a formação no sentido dos processos formativos a fim de ampliar e complexificar o conceito, que é marcado por disputas teóricas e distintas definições. Todavia, não posso deixar de enfatizar a importância sócio-política das instituições de formação inicial, como as universidades, na produção de experiências formadoras e de sentidos, bem como na

transformação dos sujeitos. Uma Faculdade de Formação de Professores não garante a formação dos sujeitos que ali se encontram, mas este é um dos seus propósitos, a qual devemos reivindicar numa luta constante para uma efetiva formação dos docentes.

Assim, para além dos recursos materiais, que são essenciais dentro das instituições de ensino superior, devemos atentar também para as concepções que as licenciaturas pregam e praticam em relação à formação de professores. Acredito que as universidades formarão efetivamente seus alunos, na medida em que incorporem e pratiquem abordagens pedagógicas que incluam uma perspectiva complexa da formação dos sujeitos que ali se encontram, levando em conta seus saberes e suas trajetórias de vida.

Por isso Nóvoa (1995) diz que “é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (p. 25). Além disso, Mesquita e Fonseca (2006) parafraseiam o autor destacando que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de um identidade pessoal” (p. 342).

Todavia, ao trazer ao diálogo a dimensão autoformativa, não objetivo responsabilizar exclusivamente os sujeitos pelo seu próprio processo de formação, tão pouco desresponsabilizar os órgãos públicos no seu papel de prover meios e condições para que a formação inicial de professores possa devidamente ocorrer. Por isso afirmo que, para além do papel do próprio sujeito no seu processo de formação, há uma dimensão formativa que é de cunho sócio-político e que não devemos ignorar.

Mesquita e Fonseca (2006) apontam para importância da formação institucionalizada quando defendem que “a formação inicial constitui espaço e tempo de construção da identidade profissional do sujeito” (p. 340). Entretanto, as autoras salientam para a criação de uma nova cultura de formação de professores. Uma nova cultura que dialoga com a defesa de Nóvoa (1995) sobre a necessidade de (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, que pode ser propiciada pelas instituições de ensino superior.

Desse modo, Rassi e Fonseca (2006) discutem e apontam para a importância dos cursos de licenciatura na formação docente. Para os autores, estes cursos “respondem pela formação dos professores do Brasil, não só legalmente, mas por deter todo um arcabouço teórico e técnico especializado, disponibilizado para as escolas” (p. 109). Sendo assim, ainda para eles, a formação inicial institucional é “o locus privilegiado de mobilização e sistematização dos saberes profissionais docentes” (p. 109).

Assim como Bragança (2011), defendo o sentido da centralidade do sujeito no processo de investigação, entretanto, saliento que este sujeito está necessariamente imerso em

relações sociais que o constituem e que dão sentido ao seu projeto de formação. Por este mesmo motivo é que, em um dos capítulos da dissertação, debruço-me sobre aspectos da formação inicial de professores, dialogando com pesquisadores e pesquisas nesta mesma área, a fim de compreender melhor a importância e o papel da universidade na formação docente, em especial da FFP–UERJ.

“Narrativas de vida”

Trabalhei nesta pesquisa com abordagem das histórias de vida. Esta abordagem possui duas dimensões, por um lado, mostra-se como um método ou meio de investigação, de outra, revela-se como um instrumento pedagógico, que procura estimular a autoformação. Nóvoa (2010) salienta que a abordagem biográfica, além de desencadear uma reflexão teórica sobre o processo de formação, contribuindo para uma nova epistemologia da formação, ela também reforça o princípio de que a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida. Desta forma, o autor defende que a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação é inevitável.

Souza e Abrahão (2006), em diálogo com a perspectiva defendida por Nóvoa (2010), trazem a contribuição das biografias educativas para pesquisa educacional e para a formação de professores. Para os autores, a narrativa de si caracteriza-se como processo de formação e de conhecimento, configurando-se como uma abordagem de investigação–formação. Segundo eles, através da narrativa docente podemos compreender o processo de conhecimento e de aprendizagem que estão implicados nas experiências ao longo da vida dos sujeitos. Além do mais, ao convidar os sujeitos a um mergulho em suas memórias e experiências, a narrativa de si e das experiências vividas pode se configurar como formadora “porque remete o sujeito para uma posição de aprendiz e questiona suas identidades a partir de diferentes modalidades de registro que realiza sobre suas aprendizagens experienciais” (SOUZA; ABRAHÃO, 2006, p. 136).

Neste sentido, as narrativas são formadoras na medida em que o sujeito, enquanto narra suas experiências docentes atribui significados às suas vivências numa dimensão contextual. Além do mais, ao narrar o docente elege e avalia a importância: das representações sobre sua história de vida e sua identidade, das práticas formativas que viveu, das situações que marcaram escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens, da função do outro e do contexto sobre suas escolhas, dos padrões construídos em sua história e de

barreiras que precisam ser superadas para viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio (SOUZA e ABRAHÃO, 2006, p. 143).

Para fins deste trabalho, não me debrucei sobre a análise dos efeitos formativos da abordagem narrativa, porém julgo importante reconhecer a existência destes mesmos efeitos. Assim, focalizarei neste trabalho as contribuições que a narrativa tem a dar como meio de investigação sobre a formação de professores, enquanto significativo instrumento de recolha de fontes sobre o itinerário de vida docentes e para a compreensão do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Todavia, considerando a dimensão auto formadora da abordagem em questão, entendi que ao longo da presente pesquisa ocorreu inevitavelmente o processo de formação coletiva entre mim, enquanto pesquisadora, e os participantes.

Bragança e Mauricio (2008), a partir de um trabalho minucioso de levantamento bibliográfico e de sistematização dos variados conceitos e perspectivas, nos ajudam a compreender a diversidade de aportes metodológicos dentro da abordagem teórico-metodológica das histórias de vida.

Na esfera dos estudos da abordagem das histórias de vida, Bertaux (1997, apud BRAGANÇA; MAURÍCIO, 2008) salienta para a distinção entre algumas expressões. Enquanto a “autobiografia” é entendida como um trabalho do sujeito feito a partir de uma narrativa na forma escrita que tenciona ser formativa, priorizando um olhar sobre a globalidade da vida. Por outro lado, a “narrativa de vida” se configura como um relato que assume a forma oral e é fundada no diálogo entre o investigador e o sujeito, focalizando as experiências por meio de um “filtro”. Assim, este tipo de narrativa prioriza o trabalho com fragmentos da vida, orientados de acordo com o interesse de estudo e dos movimentos da memória daquele que reconta e narra suas experiências (BRAGANÇA; MAURÍCIO, 2008, p. 256).

Desta forma, a pesquisa em questão trabalhou com fragmentos da vida dos participantes, através de uma filtragem relacionada aos interesses de investigação, já que não tive como propósito o recolhimento de relatos globais da vida dos participantes. Optei, assim, por trabalhar com a perspectiva das narrativas de vida, utilizando como procedimento técnico-metodológico as entrevistas biográficas temáticas. Estas entrevistas podem ser abertas, semiestruturadas ou estruturadas, nas quais o investigador estabelece uma relação com o entrevistado, relativamente à sua trajetória de vida ou com enfoque em determinada temática específica. (BRAGANÇA; MAURÍCIO, 2008). Para fins desta pesquisa, trabalhei com as entrevistas abertas.

É importante considerar que os fragmentos de vida narrados fazem parte de uma seleção feita tanto pelo pesquisador quanto pelos participantes, os quais, de acordo, com suas trajetórias individuais e experiências, selecionam através da memória recortes de suas vidas. Desta forma, é legítimo nesta perspectiva de investigação que os movimentos da memória levem o diálogo entre os participantes e quem pesquisa para outras questões e temáticas que não tenham sido previamente definidas.

Ainda sobre as narrativas de vida, Bertaux (1997, apud BRAGANÇA; MAURÍCIO, 2008) destaca três funções das mesmas na investigação: 1) função exploratória, quando o pesquisador quer se familiarizar com a temática e as narrativas se configuram como uma etapa inicial da recolha de dados; 2) função analítica, constitui o processo de recolha e análise das entrevistas e de outras fontes; 3) função expressiva, quando ocorre a publicação de forma integral da narrativa, destacando-se a função de comunicação.

Para fins deste trabalho, detive-me às duas primeiras funções das narrativas de vida, de caráter exploratório e analítico. Pretendi que as narrativas fosse uma etapa inicial do processo de investigação, concomitante com o levantamento bibliográfico a respeito da temática de pesquisa. Entendo que, ao considerar as narrativas dos sujeitos participantes como uma etapa inicial da pesquisa, assumi o compromisso com a pesquisa sobre/com o cotidiano escolar.

Entrevistas/conversas

Como procedimento metodológico, lancei mão do seguinte termo: entrevistas/conversas. Desse modo, as entrevistas ganham um caráter de conversa. Assumo esta opção metodológica na pesquisa no intuito de fazer o outro pensar, bem como pensar com o outro. Quando a entrevista ganha um caráter conversativo abre-se a possibilidade da pesquisa fazer “com” e “fazer junto” com os sujeitos do cotidiano. Ferraço (2007) defende que o estudo com o cotidiano escolar só se legitima como possibilidade de trazer novas compreensões e práticas da/na escola se isto acontecer “com as pessoas que praticam esse cotidiano e, sobretudo, a partir de questões e/ou temas que se colocam como pertinentes às redes cotidianas” (p. 57). Desta forma, reforço que os sujeitos cotidianos, mais que objetos de análises nesta pesquisa, também são protagonistas e coautores da mesma.

Defendo a utilização das entrevistas com caráter conversativo no intuito de me afastar de uma certa concepção de entrevista que separa os papéis dos sujeitos: o entrevistado e o que vai entrevistar – onde este último deve se manter o mais imparcial possível diante das respostas do primeiro. Segundo Serpa (2010), nesta perspectiva de entrevista existe um desejo

de distância, uma certa crença na imparcialidade e neutralidade do entrevistador, que deve conduzir o entrevistado, rumo “a” verdade. Por outro lado, Serpa (2010) aponta para outra forma de concebermos as entrevistas, onde

o entrevistador assume uma outra postura, buscando uma conversa mais dialogizada, onde se deixa surpreender, questiona, discorda, pensa e repensa junto com o entrevistado. Ele vai tecendo junto com o entrevistado os caminhos por onde a conversa desliza, flui sem respeitar muito as margens pré-estabelecidas (p. 64).

Neste sentido, a pesquisa em questão considera os seus participantes como sujeitos/autores da mesma. O que os professores têm a narrar ganha destaque, bem como contribui para dar novos e surpreendentes contornos à própria pesquisa. Assim, reforço o compromisso com uma pesquisa que se pretende realizar sobre/com os sujeitos do cotidiano escolar.

Na investigação acerca dos processos formativos de professores, Nóvoa (2010) nos apresenta de forma sistemática alguns “eixos de investigação” norteadores na pesquisa em torno dos processos formativos de professores. O autor salienta que estes eixos podem servir na orientação da pesquisa acerca da formação de professores no sentido de: detectar etapas, momentos formadores, pontos de ruptura, fases de transição que modificam e estruturam as relações ao saber e à atitude frente à profissão. Além disso, os eixos permitem pensar acerca das pessoas, espaços e meios sociais que influenciam e influenciaram a trajetória de vida dos professores.

Ainda para Nóvoa (2010), não se pode evocar tudo, tem que se fazer uma seleção. Desta forma, a pesquisa em questão contou com um roteiro de perguntas norteador das questões de estudo (APÊNDICE A). Estas perguntas fizeram parte das entrevistas/conversas e ajudaram a perseguir os objetivos de pesquisa, guiando a narrativa do percurso de vida dos participantes, além de ter possibilitado que estes últimos organizassem suas memórias.

Contexto e sujeitos da pesquisa

Participam da pesquisa dois professores iniciantes de História egressos da FFP–UERJ, entre os anos de 2011 e 2012. Estes professores possuem no máximo dois anos de atuação na rede pública estadual de ensino do município de São Gonçalo. Estipulei este tempo de atuação para que pudesse esboçar uma conceituação prévia do que entendia como “professor iniciante”, já que a literatura não é consensual a respeito desta definição. E por que

professores iniciantes e não aqueles que trabalham há mais tempo? Afinal, os referenciais teóricos com os quais dialoguei nesta pesquisa estudam as relações entre formação, saberes e práticas de professores de História “experientes” ou com bastante tempo de atuação.

A fim de responder esta pergunta, lancei-me no processo de rememoração das experiências que me fizeram ir ao encontro desta escolha, ou seja, por professores iniciantes. Como relato em meu memorial, bem como na introdução da dissertação, o que me levou ao encontro destes professores foi o fato de, logo após de formada, ter me encontrado recorrentemente com meus parceiros de graduação e eles fazerem dos nossos encontros um momento de contar suas experiências iniciais com a docência. A maioria deles relatou suas experiências com a rede estadual de ensino de São Gonçalo, já que um grande número de egressos foi convocado, devido ao concurso de 2009. Alguns desabafam, riem, choram, outros se arrependem e dizem que “não foi pra isso” (para ser professor) que nasceu, mas muitos outros se orgulham da profissão, dizem que é um trabalho que dá oportunidades, etc.

A relação próxima com estes parceiros de graduação, que também são meus amigos pessoais, inspirou-me a pesquisar sobre o início da carreira, seus desafios e prazeres. O que estes docentes tinham a nos dizer e nos ensinar sobre a profissão professor? Como suas experiências podiam contribuir para a compreensão do trabalho docente na rede estadual de ensino? O que eu, enquanto pesquisadora desta temática, tinha a contribuir para a reflexão do professor iniciante de História, seus processos formativos, saberes e práticas? Acreditei que as respostas para tais indagações serão obtidas ao longo da própria pesquisa. Mas, de antemão, pensei ser importante apontar que, mesmo com pouco tempo de atuação, estes professores possuíam experiências significativas a narrar, assim como aqueles que estão há mais tempo no magistério.

Além disso, entendi que o possível “choque de realidade” vivenciado pelos iniciantes sugeria que estes mesmos professores narrariam com mais calor e entusiasmo as experiências vivenciadas na transição entre universidade e escola, as divergências ou aproximações entre a insistente divisão entre o que tem sido dicotomizado como campo teórico e prático, as relações entre formação inicial, processo formativo e (re)construção de saberes. Ademais, acreditava que poderia compreender as representações e as influências das políticas públicas no trabalho docente por aqueles que estavam tendo um contato inicial com as mesmas na prática do cotidiano escolar.

No início da investigação, quando tinha apenas um esboço do que iria pesquisar, criei uma página na rede social *facebook* convidando vários professores que tinham entrado para o magistério há pouco tempo, muitos do meu círculo social de amizade e que tinham estudado

comigo na FFP–UERJ. Contava com uma média de cinco a seis voluntários, mas com o desenrolar da pesquisa e com o registro das conversas, pude perceber o quão laborioso seria entrevistar todos os candidatos, já que as entrevistas/conversas foram feitas com profundidade de análise. Ademais, alguns professores demonstraram certa indisponibilidade para participarem da pesquisa.

Cada entrevista/conversa teve uma média de duas horas ou mais de registro gravado. A transcrição das narrativas foi feita de forma minuciosa, e por este mesmo motivo demandou bastante tempo e dedicação de minha parte. As entrevistas/conversas foram realizadas no início do primeiro semestre de 2013 e, posteriormente, devido a necessidade de retorno aos participantes com novas perguntas pendentes, bem como com novas indagações, houve mais um encontro com cada um dos professores no início do ano de 2014. Segue abaixo um quadro resumido contendo a duração total das gravações das entrevistas/conversas feitas com os participantes:

Professores participantes	Total de tempo das entrevistas/conversas
Gabriel	2h 02 min
Pedro	3h 04min

Percebemos que a conversa com o professor Pedro se prolongou um pouco mais que a que tive com o Gabriel. Isto se deu mais por uma questão subjetiva e circunstancial do que por uma intenção prévia. Assim, posso dizer que durante os nossos encontros, Pedro divagou mais em cima das experiências narradas, mostrando-se mais prolixo nas suas posições do que Gabriel, que possui uma fala mais objetiva e sucinta, entretanto, reveladora de elementos de análise plurais e complexos.

A escolha dos participantes se deu tanto por se enquadrarem no perfil dos sujeitos da pesquisa, quanto por uma questão de cunho pessoal, já que ambos os participantes foram meus parceiros de graduação no curso de História da FFP–UERJ.

O fato de haver uma aproximação pessoal com os participantes facilitou o contato e a solicitude para com a investigação. Ademais, a proximidade com os sujeitos colaborou para o caráter conversativo das entrevistas, já que o contato, por vezes rígido, entre entrevistado e entrevistador foi amenizado por uma relação afetuosa já existente entre estes dois sujeitos.

Esta relação foi estabelecida tanto por termos tido uma mesma formação instucionalizada na FFP–UERJ, quanto pelo caráter de amizade de nossas relações.

Em algumas ocasiões os participantes me relataram: “–Ah, para você eu posso falar”; “–Isso você entende”; “–Vou falar a verdade para você...”. Estas falas podem significar certa segurança e confiança que os participantes estabeleceram em relação a mim, enquanto pesquisadora. Por outro lado, elas me alertaram sobre o perigo da familiaridade com os participantes nesta pesquisa qualitativa. Por este motivo assumo as fragilidades da perspectiva implicada neste trabalho, salientando para minha vigilância e tentativa em não fazer com que minha voz e experiência refletissem na narrativa do outro, devido ao meu olhar próximo e familiar. No entanto, tenho a convicção das dificuldades desta tentativa.

Além disso, em outros momentos as falas dos professores participantes revelaram a seriedade e o compromisso que estabeleceram com a temática de investigação: “Que legal você falar sobre o início da carreira!”; “Quero ajudar você, pode contar comigo!”; “Quero ler sua dissertação, vai me ajudar muito”.

Desse modo, aponto ser importante a apresentação pessoal e de formação dos sujeitos que me ajudaram a elaborar esta pesquisa. Os nomes dos participantes são fictícios, já que foi consenso a preservação de suas identidades. Desta forma, apresento-os neste momento e ao longo da dissertação com nomes que eles próprios se deram e outros que eu mesma designei, quando da não escolha por eles.

Pensando num modo de apresentar os sujeitos da presente pesquisa, optei por enviar um e-mail para todos os participantes contendo algumas perguntas orientadoras (APÊNDICE B). Deixei-os livres para respondê-las e/ou criarem um texto livre contendo uma auto apresentação.

Professor Gabriel

O professor Gabriel cursou a graduação em História na FFP-UERJ e possui Mestrado na área de História. Ele foi nascido e criado no município de São Gonçalo, bairro do Mutuá, e atua na rede estadual de ensino do município há três anos. Dentre os colégios que lecionou após sua diplomação, estão: Colégio Estadual Doutor Armando Sá Couto; Colégio Estadual Coronel Oswaldo Ornellas; Colégio Estadual Ismael Branco; e Colégio Estadual Comendador Valentin (NATA).

Ele diz que seus pais não tiveram influência na sua escolha pela docência, mas destaca o papel importante que sua irmã, pedagoga, teve no seu percurso profissional: “minha irmã pedagoga que muito me influenciou investir no magistério”.

O professor sempre estudou em instituições privadas de ensino durante sua fase de escolarização: Centro Educacional Mendes Duarte e Colégio São Gonçalo. Ambos os colégios situados no município onde reside. Sobre a experiência com sua formação escolar, ele diz que nestes dois colégios teve “a oportunidade de conhecer dois dos melhores professores de história” que teve.

Ele diz que atualmente, na condição de professor iniciante, tem se “descoberto professor a cada dia, no momento em que” tem a “oportunidade de brincar com um determinado tema em sala de aula e ver o posicionamento” de seus “alunos de maneira crítica”. Ele acha que “a História é o máximo porque é a matéria que te faz ter análise crítica”, além de te fazer “pensar na construção do seu personagem, do seu Eu, do seu cidadão brasileiro”. Assim, ele diz que no estudo da História existem “n” fatores que você pode “linkar”, relacionando o passado com o presente. O professor acredita que sendo professor de História, “você faz o cidadão pensar”, além disso, a docência se mostra para ele como um trabalho que possui certa autonomia.

O professor se diz “um pouco neoliberal” quando se trata em discutir a questão salarial no magistério. Ele diz que “se o cara estudar mais um pouquinho, ele vai ganhar mais um pouquinho, se o cara está achando ruim o salário dele, ele investe mais”. Desse modo, ele acredita que o esforço pessoal e profissional pode acarretar em um sucesso financeiro na área docente. Conclui dizendo que um sujeito com uma formação docente, “faz mestrado e faz doutorado, podendo chegar ao salário de um médico, por exemplo”.

Professor Pedro

O professor Pedro preferiu dissertar um texto próprio a respeito de si mesmo e de sua experiência como professor iniciante da rede estadual pública de ensino. Desse modo, optei por trazer abaixo na íntegra sua auto apresentação, que nos ajuda a conhecê-lo um pouco melhor, saber um pouco mais das suas influências e do modo como vem atuando enquanto professor.

Professor de História, às vezes pesquisador, interessado por diferentes aspectos do conhecimento histórico. Nascido na cidade de São Gonçalo, em agosto de 1987.

Filho de pais humildes, pai analfabeto, mãe com antigo segundo grau completo. Órfão de pai aos 7 anos de idade. Embora a escolha pelo curso de História tenha sido própria, sem interferência externa, o ingresso no ensino superior foi uma exigência de minha mãe. Ela acreditava que deveríamos, minha irmã e eu, ter uma oportunidade que ela não teve. Dentre as opções, à época, escolhi História. Gostava de formação dos Estados Nacionais e não conhecia o campo. Escolhemos a profissão cedo demais.

A escolarização se processou em escolas particulares e públicas. Nunca fui um aluno brilhante na escola básica, uma nota 5.0 me satisfazia completamente. Era o necessário para ser aprovado e isso bastava. Não lembro de nenhum professor que tenha marcado, sempre gostei de uma professora de História, chamada Luciana, não tanto pelo método de ensino, mas pela proximidade com o aluno. A maneira como nos tratava. Atualmente, moro e leciono em escolas da rede estadual no município de São Gonçalo. Agora, em agosto completo 1 ano no magistério estadual. É uma grande experiência, as condições são as mais adversas possíveis. É uma novidade por dia... (PEDRO).

Complementando a bela fala a respeito de si mesmo, trago algumas percepções tidas sobre o participante a partir dos nossos encontros e da sua própria narrativa que nos ajudam a compreender melhor sobre o professor Pedro. Além das informações dadas pelo próprio professor, é relevante salientar para o fato dele ter entrado em sala de aula somente após ter concluído seu Mestrado na área de História. Assim, ele diz que o pesquisador veio antes do professor.

O professor acredita que, “das disciplinas, a História é a mais complicada, por estar muito distanciada da realidade do aluno”, sendo que “alguns conteúdos a gente consegue ‘trazer para o hoje’, outros não”. Para Pedro, o ensino de História tem como finalidade demonstrar para os alunos “a possibilidade de reclamar de alguma coisa que está errada”, de lutar por direitos. A gente vai aprendendo, segundo o professor, “através dos exemplos da história”. Por fim, ele confessa que não sabe “muito bem qual é a função da história”, e que está “tentando descobrir ainda”.

Ele acredita que “quem tem interesse pela História é o historiador e o professor de História”, e não necessariamente os alunos da educação básica. Considera os professores universitários, em especial alguns que lecionaram para ele na FFP, como “parceiros de

História”, os quais possuem uma concepção romântica do ensino de História: “O ensino de História pra eles é um romance, que é diferente da realidade da minha escola”.

O professor atribui uma grande importância social à escola. Ele diz que precisamos “de pessoas qualificadas, e a escola é o primeiro espaço de qualificação dessas pessoas”. Assim, a “escola é um ambiente de socialização, de aprendizado, ali é que ele entra em contato com diversas realidades, com diferentes pessoas, ele vai aprendendo a lidar com a diferença”.

Tematizando as narrativas

Em busca de categorizar/tematizar os dados obtidos na pesquisa, lancei mão das contribuições teóricas de Fontoura (2011). Para a autora, quando nos deparamos na etapa de análise de dados com uma grande quantidade de informações, necessitamos de uma técnica que possibilite uma análise rica e aprofundada dos dados coletados. Desse modo, ela apresenta a tematização como proposta de análise, proposta esta que ajuda na concatenação dos dados através de uma análise temática.

Fontoura (2011) ainda explica que esta análise permite apreender núcleos de sentido contidos nas entrevistas, completa dizendo que os temas podem ser determinados anteriormente, com base na literatura adotada e/ou nas perguntas da pesquisa, ou podem depender do material coletado no campo e estabelecidos a partir dele. Em geral, salienta a autora, costuma-se utilizar uma combinação das duas abordagens, trazendo alguns temas iniciais e complementando com temas do campo, como ocorrido no caso da presente investigação.

Assim, a partir das entrevistas/conversas, busquei eleger os principais temas e subtemas surgidos a partir das narrativas dos participantes, articulando-os com os temas previamente definidos a partir da leitura da bibliografia, bem como da delimitação da problemática e dos objetivos de pesquisa.

Desse modo, tendo a tematização como proposta de análise, Fontoura (2011) destaca suas etapas:

- 1) Transcrição de todo material coletado;
- 2) Leitura atenta do material;
- 3) Demarcação do que for considerado relevante, delimitando o *corpus* de análise;

- 4) Levantamento dos temas de acordo com o agrupamento de dados. O agrupamento deve seguir os seguintes princípios: coerência, semelhança, pertinência, exaustividade e exclusividade;
- 5) Definição das unidades de contexto (trechos mais longos) e unidades de significado (palavras ou expressões); descobrir os núcleos de sentido cuja frequência de aparição (muita ou pouca) pode significar alguma coisa para os objetivos de pesquisa.
- 6) Tratamento dos dados, separando as unidades de contexto do corpus;
- 7) Interpretação propriamente dita, propondo inferências de acordo com seus referenciais teóricos ou abrir outras pistas em torno de dimensões teóricas sugeridas pela leitura do material.

Adotando a tematização proposta pela autora para a análise dos dados das entrevistas/conversas, apresento neste momento parte da sistematização deste procedimento utilizado durante a realização da pesquisa.

O primeiro passo se deu com a elaboração do roteiro de perguntas (APÊNDICE A), no qual elenquei questões as quais se mostravam relevantes para análise, estando elas de acordo com os objetivos e as questões de pesquisa. Este roteiro de perguntas foi criado a fim de nortear as entrevistas/conversas com os participantes, nele continham questões separadas por blocos temáticos, a saber: 1. Trajetória e escolha profissional; 2. Formação inicial na FFP–UERJ; 3. Prática docente e cotidiano escolar. Estes blocos temáticos foram criados no intuito de organizar as perguntas por afinidades de assunto. Estas questões prévias propiciaram o surgimento do que denomino de “temas delimitados previamente”.

Posteriormente o processo de análise das entrevistas/conversas se deu com a desidentificação dos sujeitos participantes, garantindo o anonimato dos mesmos. Para isto foi necessária a troca dos nomes dos participantes por nomes fictícios. Logo em seguida foi feita a transcrição das entrevistas/conversas, sendo o passo seguinte a leitura atenta de todo o material transcrito, destacando nas narrativas o que se mostrou pertinente para os objetivos da pesquisa em questão. Desse modo, demarquei o que considere relevante na fala dos participantes, para que assim, pudesse levantar grupos temáticos de acordo com o agrupamento de dados. A partir destas etapas foi possível elencar subtemas que se mostraram pertinentes nas narrativas dos participantes, delimitando o que designo como “subtemas delimitados pelo campo”. Assim, um número elevado de subtemas foi surgindo, tais como: “leitura no ensino de história”, “número de alunos em sala de aula”, “vocação”, “professor–pesquisador”, “relação entre professores e alunos”, dentre outros.

A partir de um número considerável de subtemas senti a necessidade de fazer uma nova sistematização, na qual pudesse agrupá-los dentro de novos blocos temáticos. Assim sendo, o roteiro prévio de perguntas mostrou não dar conta tematicamente de todas as questões advindas após as entrevistas/conversas. Nesta etapa tive que reavaliar quais questões e subtemas deveriam ser analisadas e incluídas na pesquisa, levando em conta meus propósitos de investigação. Por este motivo alguns subtemas ficaram de fora da análise que trago neste trabalho; todavia, possuem grande potencial para serem pensados e discutidos numa futura pesquisa.

Como recomenda Fontoura (2011), a sexta etapa do procedimento de tematização pode ser feita através da organização de quadros. Desse modo, a título de exemplificação, trago abaixo um quadro que elucida a forma como as análises das entrevistas/conversas foram feitas, explicitando as unidades de contexto e de significado, bem como o procedimento de interpretação das narrativas dos participantes.

Quadro ilustrativo do processo de tematização

Tema delimitado previamente		
Trajetória e escolha profissional		
Trechos selecionados para evidenciar tema (unidade de contexto)	Essência do trecho (unidade de significado)	Comentário (s)
<p>“achar que minha <i>escolha profissional foi por vocação, é uma visão um tanto romântica</i>” (Gabriel)</p> <p>“não sei se tenho o dom para ser professor (...) Acho que <i>ninguém nasce professor, a pessoa vai se fazendo professor ao longo da sua profissão</i>, com erros e acertos” (Pedro)</p>	<p><i>escolha profissional por vocação visão um tanto romântica</i></p> <p><i>ninguém nasce professor a pessoa vai se fazendo professor ao longo da sua profissão</i></p>	<p>Por mais que a questão da “vocação” não tenha se configurado previamente como temática para a pesquisa, ela apareceu de forma implícita como problemática durante as entrevistas/conversas. Demonstrando, assim, a importância do debate em torno da relação entre escolha profissional e vocação. Os próprios participantes dão pistas para compreensão da discussão, na medida em que refutam a ideia de uma predisposição inata para atuação no magistério. A partir daí, dei início ao processo de análise das narrativas, a partir das unidades de significado, cotejando-as com a literatura pertinente na área educacional.</p>
<p>Resumo: A partir do tema “Trajetória e escolha profissional” juntamente com as perguntas relacionadas à opção pela docência, percebi, a partir das narrativas dos professores, que o subtema “vocação” poderia ser uma categoria de análise, mesmo não tendo sido forjado previamente, contribuindo, assim, para a reflexão em torno das questões da pesquisa.</p>		

É importante salientar, assim como Fontoura (2011), que mesmo que um assunto ou tema aparece apenas uma vez na narrativa, aparentando não ter importância quantitativa, ele pode ser incluído no que julgamos como dados significativos, mostrando ter relevância qualitativa aos olhos do pesquisador. E foi partindo desta reflexão que criei e analisei temas

originados a partir da narrativa de apenas um participante, não tendo, pois, um valor quantitativo para a investigação. Exemplo desta situação foi a emergência do subtema “ascensão social e econômica no magistério”. Este subtema surgiu a partir da questão/temática “trajetória e escolha profissional” e mostrou ter relevância particular na narrativa do participante Gabriel, dialogando com uma literatura atual e pertinente na área, evidenciando um potencial qualitativo para a pesquisa.

Na parte da dissertação destinada à análise das narrativas, encontra-se o resultado de todo o procedimento descrito acima. Acredito que ao passo que descrevo as etapas da investigação, possibilito ao leitor a compreensão da trajetória da presente pesquisa, bem como o entendimento do surgimento dos temas e subtemas analisados. Por fim, após todas as etapas descritas, sistematizo através de um quadro (APÊNDICE E), a abordagem teórico-metodológica, os procedimentos de análise, bem como os temas e os subtemas surgidos ao longo da pesquisa em diálogo constante entre as leituras bibliográficas e as narrativas dos participantes.

3.2 Aprendizados da/com a pesquisa

O que aprendi com as conversas

Durante a pesquisa tive produtivas conversas com os participantes, que, num linguajar popular, dão “pano pra manga”. Com o professor Pedro conversei por mais de uma hora, sem mesmo entrar nas questões propostas no roteiro da entrevista/conversa (APÊNDICE A). A conversa se iniciou com a seguinte pergunta da minha parte: “– Como está lá na escola?”. A partir desta simples pergunta, conversamos sobre diversos aspectos do trabalho docente, das suas dificuldades e possibilidades no início da carreira.

Já com o participante Gabriel, a entrevista/conversa teve um caráter menos conversativo, pois o mesmo demonstrou em alguns momentos uma preocupação em não sair do roteiro de perguntas elaborado previamente. Assim, ele aparentou certo receio de sair do “foco” das perguntas feitas. No desenrolar da entrevista/conversa me perguntava em alguns momentos: “Posso falar da minha prática agora, só para poder explicar melhor?”; “Posso dá um exemplo da minha aula?”. Esta posição é compreensível, já que a representação que temos de entrevista por vezes vai de encontro com a posição defendida neste trabalho. Afinal, numa

lógica rígida, o entrevistador pergunta e o participante responde, tentando ao máximo não sair do roteiro e do “foco da investigação” (SERPA, 2010).

Este fato pode estar atrelado à formação específica do próprio professor de História. Em estudo realizado por Fonseca (2003), a autora salienta para as dificuldades que seus participantes de pesquisa, professores de História, tinham em narrar suas próprias histórias, tentando ao máximo prezarem pela objetividade, para não caírem nas armadilhas da memória. Segundo a autora:

estudos revelam que professores de História e historiadores, em geral, encontram dificuldades para falar de si e, sobretudo, para reconstruírem suas próprias histórias. Isso porque foram educados no exercício da crítica, aprenderam a reprimir a subjetividade e a detectar as armadilhas da memória. (...) a busca da universalidade e da objetividade no ato de ensinar e produzir História geram temores e resistências ao narrar e registrar memórias individuais (FONSECA, 2003, p. 115).

Embora o professor Gabriel tenha demonstrado certo receio em levar a entrevista de uma forma mais descontraída, em um momento do nosso encontro ele me surpreendeu questionando minha atitude em relação à forma como estava conduzindo as perguntas. Neste momento pude me colocar diante das contradições da metodologia escolhida e defendida. Afinal, estou praticando uma entrevista/conversa ou estou assumindo uma postura limitada de compreender meu entrevistado? O exemplo desta situação se deu quando tentei limitar a experiência do professor numa resposta única e fechada. Queria saber dele o que havia levado ele à docência. Ele me mostra a complexidade desta questão apontando para diversos fatores que imbricados revelam um encontro nada simples com o magistério.

Durante a conversa insistia na seguinte questão: “–Então, eu acho que o que te levou para docência foi enxergar nela estabilidade financeira?”. A resposta do professor se tornou um aprendizado para mim em relação à complexidade das escolhas e dos caminhos formativos percorridos na docência. Ele me disse: “–Na verdade, o ser humano não é só uma coisa: ‘traçar isso, foi por causa disso’. Foram *ene* coisas, uma conjuntura gigantesca que foi me levando há uma bagunça, há uma crise de identidade (...)”.

A fala do professor me levou a refletir acerca da não existência de determinismos. Apesar de a minha postura ter sido insistente em achar uma única resposta para a pergunta feita, Gabriel me alertou para o perigo de traçar apenas um ponto ou uma causa determinante para as escolhas e os caminhos percorridos na docência. Este aprendizado me fez rever a forma com tenho dialogado com meus participantes, bem como me colocou diante dos desafios da metodologia de investigação escolhida: entrevista/conversa.

Com esta situação pude pensar a respeito da dimensão formativa da entrevista/conversa, que me desafiou a colocar-me aberta ao outro. Além disso, em uma circunstância do nosso encontro pude verificar o processo de transformação e formação que o diálogo e a narrativa entre participante e pesquisadora podem propiciar (SOUZA; ABRAHÃO, 2006; SERPA, 2010). O professor Gabriel deixou escapar evidências deste processo quando soltou as seguintes expressões: “Eu acho que agora, pensando contigo...”; “Eu não sei explicar isso, agora que você me perguntou...”.

Estas reações expressadas pelo professor indicavam a importância do “pensar junto” na entrevista/conversa tanto para o participante, quanto para mim, enquanto pesquisadora. No meu caso, em particular, diversas vezes me peguei lembrando acontecimentos e experiências pessoais a partir da narrativa do entrevistado. O que fortaleceu a minha crença no viés plural e coletivo das memórias e experiências narradas (BRAGANÇA, 2001; MESQUITA; FONSECA, 2006).

Outro ponto que gostaria de destacar, ainda sobre os aprendizados da entrevista/conversa, relaciona-se com o fato deste instrumento metodológico possibilitar que o sujeito reveja o que foi dito anteriormente, que tenha tempo para reavaliar suas respostas, acrescentando novos posicionamentos. A fim de exemplificar este processo, trago duas situações ocorridas durante o encontro com os professores Gabriel e Pedro. Durante a entrevista/conversa com o professor Gabriel, ocorreu que ele pontuou apenas a grande quantidade de alunos em sala de aula como fator desmotivador no processo de ensino-aprendizagem. Mesmo eu tendo insistido para que apontasse outros aspectos. A conversa foi fluindo, e, no momento em que relatava sobre uma experiência de trabalho com o terceiro ano do segundo grau revelou sua frustração em ter que, em muitos momentos, restringir seu conhecimento e adaptar seus exercícios devido às limitações dos alunos em compreender a matéria a ser dada. O fato de o professor revelar que esta situação é recorrente e que causa frustração nos mostra que outros fatores concorrem na desmotivação do seu trabalho.

No caso do professor Pedro, ele demarcou em alguns momentos que é uma pessoa pessimista tanto em questões pessoais quanto em relação ao seu ofício. Embora sua fala fosse marcada por uma auto definição, o professor deixou escapar em um momento da conversa que, entre os fatores que o motiva a continuar lecionando, está a esperança em modificar a vida dos seus alunos. Essa situação revela um Pedro que é plural, que não é engessado numa identidade fixa, a de “professor pessimista”. Pelo contrário, no fluir da conversa temos a oportunidade de constatar um professor habitado pela contradição de um ser não definido, que estando na condição de “sendo”, é complexo. Estas contradições, reveladas a partir das nossas

conversas, foram consideradas na pesquisa, na medida em que se mostraram relevantes para os propósitos investigativos.

Desse modo, tanto num caso quanto no outro, compreendo que a entrevista/conversa se mostra como relevante procedimento metodológico na construção de um olhar complexo em relação às ações e identidades dos sujeitos. Possibilitando, assim, que o participante tenha oportunidade de voltar em temáticas já abordadas, fazendo um movimento de acrescentar informações e experiências relevantes, até então não narradas. Portanto, entendo que o procedimento escolhido pode contribuir para ampliação do olhar do pesquisador, já que dispensa perguntas fechadas e possibilita que o entrevistado possa reelaborar sua fala em diversos momentos, evidenciando a complexidade das suas experiências, bem como as contradições que o habitam.

Uma pausa na pesquisa, um encontro com o cotidiano escolar

Não menos importante, dentre as aprendizagens advindas com o movimento da pesquisa, foi a minha entrada para sala de aula em meados do ano de 2013, a partir da convocação do concurso público do município de Maricá de 2011. O fato de a pesquisadora sair da sua antiga zona de conforto, respaldada pelas diversas teorias educacionais e pelo conforto por detrás dos livros e da tela do computador, teve influências relevantes nos caminhos e no andamento desta pesquisa. Passei, a partir de então, a encarar o desafio de conciliar a escrita com os diversos trabalhos, compromissos e dilemas que fazem parte do início da carreira docente.

Após o momento da minha qualificação, em agosto de 2013, revi os caminhos da pesquisa que vinha tomando até aquele momento. A banca pôde me orientar e ajudar muito neste processo. Além disso, após a qualificação posso dizer caí imediatamente na realidade dos sujeitos participantes da presente pesquisa: a realidade do cotidiano escolar. Passei a vivenciar a partir de então o debatido e teorizado “choque de realidade” e seus dilemas, agora eu também era professora iniciante, assim como os sujeitos da pesquisa. Pude reafirmar certas reflexões e refutar tantas outras. Minha escrita já não poderia ter o mesmo teor, a experiência com o cotidiano da escola não me permitia seguir exatamente os mesmos caminhos de antes.

E o que mudou? Primeiramente, eu revi e fui desafiada a rever meu entendimento sobre a sala de aula, bem como a minha atuação enquanto professora. Até então não havia assumido uma turma que pudesse chamar de “minha”. Mas a partir daquele momento eu passei a ter três turmas inteiramente minhas no que diz respeito à disciplina de História, um

oitavo e dois nonos anos. Pude, assim, encontrar-me de frente e, sobretudo, compreender todos aqueles desafios outrora salientados pelos sujeitos da pesquisa. Jovens e mais jovens, querendo e esperando de mim o quê? Acho que nem tanto uma conhecedora da História, mas uma amiga, ou quem sabe alguém “legal” que os entendesse e que fizesse com que as coisas fossem no seu ritmo. Foi mais ou menos assim que me senti naquele momento inicial.

Em alguns momentos a amiga se tornava uma professora rígida, sedenta pela tal da ordem em classe, punindo os alunos pelo que ela aprendeu desde seu tempo de escolarização como indisciplina. O comportamento dúbio passou a me acompanhar, ora a possibilidade de um ensino aprendido renovado e próximo da realidade dos alunos me habitava, em outros momentos o que é mais ordeiro e disciplinante da cultura escolar falava mais alto. Dualidade que me fazia refletir sobre meu tempo de escolarização, minha passagem pela FFP–UERJ, e nas histórias de vida e experiências dos meus sujeitos de pesquisa.

Assim, num segundo momento, pude pensar mais especificamente sobre meu trabalho investigativo, nas experiências dos meus entrevistados, nas minhas análises, na minha escrita. E durante esta reflexão fui fazendo outras escolhas, trilhando novos caminhos, sem, no entanto, abandonar as motivações e questões iniciais que me levaram ao campo da pesquisa no Mestrado. Dentre estas mudanças acho relevante informar aos meus leitores algumas delas.

Esses novos caminhos foram marcados, não só pelo processo de reflexão que fui vivenciando, mas notadamente foram orientados por novas demandas do início da minha carreira. Assim, além da escrita da dissertação, passei a ter outras obrigações e compromissos, situação esta que afetou diretamente o planejamento da pesquisa, o andamento da escrita e o tempo que teria a partir de então para conciliar os vários compromissos ligados à dissertação e, agora, à sala de aula também.

É curioso perceber as mudanças nas minhas análises de dados a partir do momento em que confrontei as narrativas dos participantes com minha experiência particular no magistério. No início da pesquisa tinha algumas questões e objetivos delimitados que me fizeram recorrer a uma literatura educacional que dialogava com as questões estruturais na docência, como a questão salarial, outras questões materiais, bem como outras relacionadas às políticas públicas educacionais.

Ao me deparar com a realidade de sala de aula, e agora como professora, pude entender certas demandas que os professores participantes traziam em suas narrativas e que, talvez pelo meu olhar de pesquisadora, um tanto limitado pelo excesso de teoria, não conseguia compreender naquele momento. Assim que tive minhas primeiras entrevista/conversa com os professores iniciantes, eles me trouxeram questões do cotidiano

escolar relacionadas ao número de alunos em sala de aula, bem como as dificuldades de relação com o alunado, como fatores desafiadores para o trabalho docente.

As questões que havia sistematizado previamente apareceram apenas em alguns poucos momentos das nossas conversas. Pelo contrário, a questão salarial e sobre as políticas públicas educacionais ganharam um segundo plano na fala dos entrevistados. De certo modo, posso dizer que não conseguia compreender o porquê dessas questões não serem prioritárias, já que são tão debatidas no atual momento da educação e relevantes nas reivindicações das greves feitas pela categoria docente estadual.

Por mais que minha realidade esteja se dando na rede municipal de ensino, a minha experiência pôde se entrecruzar com a dos participantes no momento em que me deparei com alunos em sala de aula. Neste momento pude não só compreender, mas reiterar a narrativa dos professores participantes, percebendo o quão crucial se torna a questão da relação e interação do professor com os alunos em sala de aula. E a questão salarial e estrutural também acompanha nossas demandas e possuem peso crucial para nossa categoria, mas, quem sabe, não seja uma problemática tão latente nesse momento inicial da docência. E, quem sabe, por este motivo não tenham ganhado tanta centralidade nas narrativas dos sujeitos participantes.

Desse modo, justifico certos caminhos que esta pesquisa acabou tomando no seu desenrolar. Longe de achar que pesquisa é algo dado e previamente estruturado, percebi o quão importante são as entrelinhas, as quais percorremos durante a elaboração de um trabalho acadêmico. Entrelinhas que permitem a abertura de novas possibilidades e/ou a reiteração de linhas que já foram traçadas. Neste sentido, no momento em que iniciei o processo de tematização dos dados da pesquisa, ou seja, a criação de temáticas para análise das narrativas dos sujeitos, posso dizer que minha experiência como professora iniciante teve grande influência, servindo mais ou menos como um “filtro” no momento em que tive que fazer escolhas sobre quais análises iria privilegiar para fins deste trabalho.

4 CONTADORES, NARRADORES E PROFESSORES DE HISTÓRIA

Trago neste capítulo os diálogos elaborados no processo da pesquisa envolvendo as experiências e os debates teóricos. As entrevistas/conversas com os participantes contaram com um roteiro prévio de perguntas (APÊNDICE A), todavia, reforço que este instrumento se configurou apenas como um guia (NÓVOA, 2010) na condução da pesquisa, a qual contou com a colaboração ativa dos professores participantes. Desse modo, estando de acordo com a abordagem teórico–metodológica escolhida, pude perceber que a partir de uma simples pergunta muitos desdobramentos temáticos podem surgir ao longo das entrevistas/conversas, os quais sinalizam demandas e questões próprias das experiências dos professores iniciantes de História.

Desse modo, as entrevistas/conversas permitiram que pesquisadora e participantes saíssem do roteiro previamente elaborado para se aventurarem nos fios das experiências e das memórias de formação, da época de escolarização, traçando paralelos com as vivências atuais. Retomando a reflexão de Ferrazo (2007), entendo que o estudo que pretende ser com os sujeitos do cotidiano escolar só se legitima como possibilidade de nos trazer outras compreensões das práticas da/na escola quando o discurso das “pessoas que praticam esse cotidiano e, sobretudo, a partir de questões e/ou temas que se colocam como pertinentes às redes cotidianas” (p. 78). Desta forma, reforço que os sujeitos cotidianos foram protagonistas e coautores desta investigação, já que ajudaram na sua condução e elaboração.

4.1 Trajetória e escolha profissional

Entre “bons” professores e as experiências com o ensino de História

Durante o encontro com o professor Pedro, conversamos sobre sua escolha pelo curso de licenciatura em História. Os fios da memória o conduziram aos tempos de escolarização, bem como à representação que o ensino de História tinha para ele neste período. Assim, o professor conta que sempre gostou da disciplina no colégio, que a História era algo que lhe

interessava, que lhe trazia curiosidade. Gostava de História até o momento em que se viu em recuperação na disciplina. Este fato o marcou muito, fazendo com que ele estudasse mais para que não viesse a repetir na matéria. Desse modo, acho válido trazer na íntegra a narrativa do professor a respeito desta experiência marcante relacionada ao surgimento do seu apreço pelo ensino de História:

O que aconteceu com a História foi o seguinte, envolve a quinta série, que hoje é o sexto ano. Eu estudava no Clélia Nanci, ainda era a época dos conceitos, eu fiz todas as avaliações e na história eu tirei D. Foi a única que fiquei em recuperação, eu achei aquilo muito estranho, por que eu nunca tinha ficado em recuperação. Aí eu comecei a estudar, a me interessar pela história, lia para além daquilo da sala de aula, com a ideia de não ficar mais em recuperação, e aí fui gostando daquilo, esse gosto foi crescendo ao longo dos anos do ensino fundamental e médio (Pedro).

Já o professor Gabriel relata que nem sempre gostou da disciplina de História na escola e que seu interesse pela mesma começou quando cursou um pré-vestibular. A fim de demarcar seu desafeto com a disciplina, destaca que nunca teve “uma boa visão com a história, o pessoal era muito chato, os professores eram muito ruins”. Ele diz que suspeita que seus professores eram “ruins” por uma “questão didática, aquela coisa de passar só no quadro e passar a matéria adiante”. E acrescenta dizendo que “eram pessoas que tinham mais tempo de trabalho e que, não é uma questão de não se dedicar, mas parece que não era mais aquela vontade de investir no trabalho”. Além disso, cita o caso particular de um professor de História que teve durante a escolarização que “pegava só os tópicos (do livro didático) e escrevia (no quadro negro), falava pouco tempo e lia o livro, e exercício...”.

No contexto da narrativa acima exposta, destaco a questão apontada pelo professor Gabriel a respeito dos professores de História “ruins” que teve durante sua fase de escolarização, os quais não souberam tornar a disciplina História um atrativo para os alunos. O professor salienta que, por serem pessoas mais velhas e com longo tempo de atuação no magistério, demonstravam certo desinvestimento na profissão docente:

(...) Hoje eu vejo exercendo a profissão que eram pessoas que tinham mais tempo de trabalho. Não é questão de não se dedicar, mas parece que não era mais aquela vontade de investir no trabalho... Como explicar? É mais aquele roteiro, não tem

uma expressão certa pra isso. Enfim, seguem o próprio roteiro, o roteiro que é aquela coisa: vou, chego, faço o meu trabalho e vou embora (Gabriel).

Huberman (1995), ao analisar o ciclo de vida dos professores, aponta para várias “fases” e tendências gerais que perpassam a carreira desses profissionais. Dentre estas “fases”, destaco algumas como forma de ilustrar possíveis situações vivenciadas na carreira por estes professores designados como “ruins” por Gabriel. Não tendo, no entanto, o intuito de enquadrar seus professores em “fases” e categorias engessadas.

A fase da “serenidade e distanciamento afetivo”, a qual ocorre com professores entre 45 e 55 anos, é definida pelo autor como um momento onde o docente baixa o nível de investimento no seu trabalho, além de se distanciar afetivamente face aos alunos. Além desta fase, vale destacar características das fases posteriores, onde o professor com longos anos de atuação na docência resiste às inovações (fase do “conservantismo e lamentações”), e, posteriormente, passa a desinvestir progressivamente na carreira, passando o testemunho aos jovens (fase do “desinvestimento”).

Recordando a época em que era aluno, onde seus professores eram mais velhos, aparentando certo desgaste e cansaço com a profissão, o professor Gabriel avalia como positiva a relação ensino–aprendizagem que possui hoje com seus alunos. Assim, aponta o fato de ser “jovem” e ter pouco tempo de atuação na carreira como um fator relevante e que contribui bastante para esta relação e para a didática no ensino de História. Desse modo, o professor explica:

Nós somos novos, o fato de sermos novos aproxima mais a gente da vida dos alunos, o fato de sermos novos nos aproxima também do que os alunos veem na televisão, do que os alunos veem na internet, porque a gente vê isso também, e depois de uma determinada idade ou depois que a gente tem um filho ou é casado tem “n” trabalho pra fazer, você vai se desligando dessas coisas e você acaba desfazendo laços, esses vínculos. Mas quando você tem esse vínculo, você consegue se aproximar dele, você consegue trazer uma coisa atrativa através de uma citação de uma coisa que ele está vendo na internet, você faz aquela zuação de futebol do time que acabou de jogar... (Gabriel).

Também nesta questão trazida pelo professor, onde o fato de ser jovem o ajuda na relação com seus alunos, recorro às contribuições teóricas de Huberman (1995). O autor nos

ajuda a compreender tal situação apontando para a questão dos alunos tratarem “os professores muito jovens como irmãos ou irmãs mais velhos(as)”, e, em contrapartida, recusarem “esse estatuto aos professores com idade dos seus próprios pais” (p. 45). Ele complementa dizendo que, com efeito, o distanciamento entre os professores mais velhos e seus alunos mais novos pode surgir devido ao fato de pertencerem a gerações e culturas diferentes, o que dificulta o diálogo entre os mesmos.

Apesar de apontar os professores que não contribuíram didaticamente no ensino de História, Gabriel demarca que durante a sua fase de escolarização teve dois professores que julga como “muito bons”. Diz que “um foi na 8ª série e o outro foi no 2º e 3º ano”. Os professores marcantes que designa como “bons” eram “mais dinâmicos, eram mais participativos, eram mais engraçados, tipo “*show man*”. Ele retorna a questão da didática, dizendo que os “bons professores” projetavam a realidade e inseria os alunos nela, aproximavam “um tema com o presente do aluno”.

Ao contrário de Gabriel, durante a entrevista/conversa com o professor Pedro, ele não salientou para nenhum professor que tenha sido marcante na fase de escolarização. Todavia, em outro momento da nossa conversa ele recorda a importância que uma professora de História teve em sua vida, pela qual ele sempre teve uma grande admiração, “não tanto pelo método de ensino, mas pela sua proximidade com o aluno”, pela maneira afetuosa como tratava a turma.

A partir das experiências dos professores com o ensino de História e com os professores marcantes durante a fase de escolarização, podemos perceber o quão importante são as representações que os mesmos possuem sobre a própria profissão docente, acarretando olhares e identidades sobre a docência. Como Tardif (2002) alerta, devemos levar em conta na análise da docência os contextos de pluralidade e heterogeneidade na construção dos caberes docentes. Assim, ele chama atenção para a temporalidade do saber, levando-se em conta a influência da trajetória de vida dos sujeitos na (re)construção dos saberes docentes. Desse modo, entendo que seja relevante que no âmbito da formação inicial seja considerada tais representações, a fim de não ignorarmos que os professores, antes mesmo de ingressarem na faculdade, já sabem e compartilham percepções e comportamentos do ofício docente.

“Sempre quis ser professor? Não sei se sempre quis ser professor”: entre vocação e o acaso

Em relação à escolha por cursar História e ser professor, as narrativas dos participantes revelam experiências singulares, mas que, ao mesmo tempo, dialogam e apresentam caminhos

complexos, subjetivos e/ou profissionais, que se entrecruzam numa opção por uma carreira que não se revela determinada a priori.

O professor Gabriel conta que sua primeira opção era cursar Direito, mas julgou não estar apto para ser aprovado no vestibular para tal curso, preferindo, assim, cursar História. Desse modo, ingressou na licenciatura em História da FFP–UERJ como uma forma de se preparar para o vestibular de Direito futuramente, que contava com a disciplina de História como específica da segunda fase. Ele mesmo explica a sua estratégia:

Quando eu entrei na Faculdade eu pensava: tendo a formação em História eu posso tentar depois o concurso de Direito para o vestibular. Então, vou ter uma formação intelectual já possível para passar no vestibular (Gabriel).

Na fala do professor encontro eco das representações que se tem do magistério na sociedade enquanto uma profissão desvalorizada e que, por vezes, serve como “escada” para outra profissão, a qual não está relacionada com o ofício docente. Por conseguinte, a sua narrativa também evidencia uma escala hierárquica que ainda permanece entre as carreiras. Sendo que, no seu caso particular, o magistério seria a base para atingir uma profissão com um status social elevado, na área do Direito.

O professor Pedro salienta que na escola gostava mais da História Moderna, mas que o fato de gostar desta temporalidade histórica não significava que um dia ingressaria em uma universidade para estudar História. Todavia, foi o apreço pelo estudo da Idade Moderna que o fez optar por cursar a disciplina em nível superior. Na época de pré-vestibular o professor decidiu que ia tentar História para UERJ e UFF, pois não conhecia outras universidades, e nem sabia “qual tinha o melhor curso de História”, todavia a opção pelo bacharelado e/ou licenciatura não era uma questão significativa neste momento.

Ademais, ele explica que não sabe dizer se sempre quis ser professor, que a questão da docência ainda não estava posta para ele até então, assim ele se questiona: “Sempre quis ser professor? Não sei se sempre quis ser professor”. Hoje, enquanto professor, Pedro acredita que “ser professor é uma das melhores profissões que possam existir, apesar de tudo... Pois você está ali tentando formar uma geração, se você pode fazer uma modificação qualquer naquela pessoa, eu acho que você já está mudando”.

Pedro ainda diz que não sabe se tem “o dom para ser professor”, no entanto, ele mesmo explica que acha “que ninguém nasce professor”, e que o sujeito “vai se fazendo ao longo da sua profissão, com erros e acertos”. Ainda para ele a ideia de vocação para o

magistério “seria no sentido de que algumas pessoas estão mais predispostas para aquilo. Exemplo, às vezes você tem mais paciência com criança e adolescente do que outras pessoas”.

O professor Gabriel relata que, no seu caso, dizer que a escolha pela docência foi por vocação é uma “visão um tanto romântica”. Isso por que ele pretendia fazer da Licenciatura em História um meio para ingressar na área do Direito. Além disso, o professor reforça que a FFP–UERJ não era sua prioridade, assim, ele explica que ingressar numa faculdade de formação de professores “foi uma segunda opção”. E ainda salienta que, “vendo assim, não é nem um pouco romântico não, nem um pouco bonito, é feio mesmo”. Ele compreende seu ingresso na Faculdade num viés negativo, pois parte da representação que temos do magistério não como uma motivação profissional, mas como uma escolha marcada pela vocação pessoal.

Ainda sobre a relação com carreira docente, Gabriel diz que sua admiração pela docência, “essa coisa bonita”, ele só adquiriu com o tempo, quando entrou em sala de aula para lecionar. Para o professor, foi a “experiência” que teve com a prática docente, durante estágios internos e externos que fez durante a licenciatura, que despertou o seu “lado romântico” pela docência. Lado romântico este que o fez descobrir que era aquilo que queria fazer, ou seja, ser professor.

A narrativa do professor me faz pensar na importância dos estágios supervisionados e das disciplinas práticas dentro dos cursos de Licenciatura para a formação e identidade profissional docente. Desse modo, Pimenta e Lima (2004) nos ajudam a compreender esta situação defendendo o período de estágios como o lugar de um “ritual de passagem” que anuncia a chegada de um novo professor:

(...) numa perspectiva de ritual de passagem, esperamos que essa caminhada pelas atividades de estágio se constitua em possibilidade de reafirmação da escolha por essa profissão e de crescimento, a fim de que, ao seu término, os alunos possam dizer, “abram alas para a minha bandeira, porque está chegando minha hora de ser professor” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 95).

A fala do professor Gabriel parece ir ao encontro da reflexão feita pelas autoras, já que ele frisa a importância do papel da prática no seu processo de identificação com o magistério. Ele ainda diz que, é na prática, quando “você chega lá e é só você numa sala com 30 alunos te olhando” e descobre que: “ó, é pra isso que eu nasci”. O professor, assim, explica que o “despertar da vocação pela docência”, no seu caso, se deu durante a própria prática docente:

Você chega à sala de aula e é aquele desespero. E agora?! Primeira sala de aula, primeira matéria que você vai passar, fica imaginando *ene* perguntas, ou então você estuda, estuda, estuda pra poder responder todas as perguntas trabalhísticas, que não ocorrem! Quando você abre a boca, ou você faz bem ou você faz mal no seu primeiro dia de aula. Mas quando você consegue levar a matéria, todo mundo fica te olhando e prestando atenção, e você vê que está passando coisa que é muito mais importante que a conversa que as garotas lá atrás estão tendo, os garotos lá atrás, ou aquele xaveco ali da frente, ou coisa do gênero, e alguém cutucar e a pessoa falar assim: agora não, agora não (Gabriel).

Para o professor, no momento em que capta a atenção dos alunos, em que sua figura começa a representar para eles uma referência de saber, que a construção da identidade docente começa ou não a fazer sentido. Ele ainda diz que é na prática, dentro de sala de aula, na relação com os alunos que o professor “faz a diferença”. Mas não sabe explicar se esta diferença está diretamente ligada à “vida do aluno”. Além disso, destaca que algo ocorre quando se “faz bem o seu trabalho” e é reconhecido por isso, “aí você fala: ‘Poxa, eu gosto disso!’”.

Desta forma, percebemos algumas representações que os professores foram construindo e ainda constroem a respeito da sua própria profissão e que os fazem se identificar com a mesma. Assim, ser professor para eles é também: formar uma geração, provocar uma modificação na pessoa, saber captar atenção e fazer a diferença na vida do aluno, ser um referencial de saber, “fazer bem o trabalho” e ser reconhecido por isso.

De modo geral, os professores explicam que ao ingressarem no curso de História da FFP–UERJ não desejaram de antemão seguir a carreira docente. No entanto, a situação pode ser cotejada com os dados de pesquisas feitas no âmbito da instituição, que evidenciam que mais de setenta por cento dos alunos que ingressam na Faculdade pretende ser professor e acabam trabalhando em sua área de atuação depois de formado (FERNANDES, 2011; FERNANDES, 2013).

Retomando os caminhos que levaram à escolha pelo magistério, percebemos que no caso dos participantes o ingresso em uma instituição formadora de professores foi marcado mais por um fator acidental do que vocacional. Noto que eles questionam mesmo que implicitamente em suas narrativas a problemática da vocação enquanto pressuposto para o exercício da docência. Assim, ao narrarem suas experiências, eles trazem à tona a discussão da relação entre magistério e vocação.

Segundo o dicionário Aurélio, vocação é uma “tendência ou inclinação para um estado, uma profissão etc.”, ou “apelo ao sacerdócio ou à vida religiosa”. Pressupõe que o sujeito tenha uma “aptidão natural”, um “talento” para determinada coisa ou profissão. Assim, sendo, num primeiro momento, podemos refletir a respeito da vocação para o magistério a partir de viés positivo. Quando Weber (1946) reflete acerca da profissão docente, ele chama a atenção para o fato de o professor necessitar de duas habilidades básicas para exercer bem sua profissão: a tarefa pedagógica em si e a paixão pela erudição e pelo conhecimento. Assim, para o autor, muitas vezes o sucesso profissional que o professor consegue em sala de aula está mais associado à arte que possui de encantar alunos através de uma tarefa pedagógica proveniente de um dom pessoal do que necessariamente à formação profissional que teve.

Por outro lado, Nóvoa (1999) nos alerta para a relação histórica entre profissão docente e a ideia de vocação. Ele conta que, a partir da metade do século XVIII, passou-se a discutir se o professor deveria ser leigo ou religioso, se deveria pertencer a um corpo docente ou realizar um trabalho individual, se deveria ser escolhido ou nomeado, dentre outras questões. O resultado destes debates foi a estatização e secularização do ensino. A partir de então, o Estado passou a ser o padrão dos professores. Ainda segundo o autor, houve apenas uma transferência de recrutamento que outrora cabia à Igreja para as autoridades estatais, de professores religiosos para leigos. E neste sentido, não houve mudanças significativas nas normas e nos valores originais da profissão docente. O modelo e o perfil de professor, gerados dentro das congregações religiosas, mantiveram-se muito próximo ao de um sacerdócio.

Assim sendo, podemos refletir sobre algumas implicações negativas da ideia de vocação na área docente. Se levarmos adiante a imagem de sacerdócio para o magistério, acreditamos que alguns sujeitos estão predestinados a seguir esta carreira, devendo doar-se ao seu ofício. Daí, partiriam três grandes consequências, a primeira relacionada à própria formação de professores, que não teria um papel tão preponderante na formação de um sujeito que já se encontrariam “pronto”, outra envolvendo a luta pela profissionalização docente e, por fim, a refutação da ideia de que a formação, os saberes, bem como a identidade docente, também se dão no processo da prática docente.

Sobre o primeiro aspecto, Libâneo (1994) traz ao foco a questão da formação de professores como elemento primordial no desenvolvimento do profissional docente, deixando a problemática da vocação em um segundo plano:

A formação docente deve privilegiar a produção de conhecimentos que contribuam para constituição de profissionais reflexivos, críticos e transformadores. Para tanto, [...] A formação profissional para o magistério requer, assim, uma sólida formação

teórico-prática. Muitas pessoas acreditam que o desempenho satisfatório do professor na sala de aula depende de vocação natural ou somente da experiência prática, descartando-se a teoria. É verdade que muitos professores manifestam especialmente tendência e gosto pela profissão, assim como se sabe que mais tempo de experiência ajuda no desempenho profissional. Entretanto o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho (LIBÂNEO, 1994.p.28).

Levando em conta a segunda implicação, Arroyo (2000) argumenta que a ideia de vocação seria um resquício de uma visão religiosa que ainda perdura no imaginário social e na autoimagem que se faz do magistério. E como resultado deste imaginário, haveria um certo descrédito, uma dificuldade de se conquistar o profissionalismo e uma valorização financeira para a categoria dos professores.

Corroborando com o debate, Gatti e Barretto (2009) dizem que a questão da vocação implicada na representação do magistério tem trazido consequências para a profissionalização dos professores. Assim, as autoras dizem que a representação da docência como “missão” e “vocação” tem afastado historicamente e socialmente a categoria dos professores da ideia de uma categoria profissional de trabalhadores. Além disso, esta representação tem reforçado a perspectiva de “doação de si” do sujeito que opta pela docência, dificultando a luta da categoria por melhores salários, repercutindo não só nas dimensões materiais da profissão, mas também nas mentalidades, identidades e práticas dos professores.

Assim, tal situação não escapa do imaginário social. A exemplo disto são as diversas e bem-humoradas charges compartilhadas diariamente via rede social em páginas destinadas à profissão docente:



(FONTE:<https://www.facebook.com/310167222377505/photos/a.310268855700675.74168.310167222377505/661404393920451/?type=1&theater>
<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=596784873729504&set=p.596784873729504&type=1&theater>)

Ainda em relação a ideia de vocação para o magistério, Monteiro (2005) aponta para a existência de uma preocupação despertada nas pesquisas educacionais para essa temática. Assim, ela diz que devemos reconhecer a existência de saberes e fazeres pertinentes ao ato de ensinar, e a compreensão de que eles podem ser objeto de ensino/aprendizagem pelos docentes. Esse reconhecimento representaria um avanço em relação à perspectiva ainda presente no senso comum de que a docência é atividade decorrente de uma vocação, expressão de talento inato que alguns privilegiados possuem.

Sobre os fatores que contribuem na motivação para a carreira docente, Gonçalves (1992) revela que são múltiplas as razões daqueles que optam pelo ensino como profissão. Todavia, ele salienta que à opção de carreira está associado o problema da vocação. Seus sujeitos de pesquisa dizem sentir-se “vocacionados” pela carreira docente por “gosto” e para satisfação de seu ego, outros se veem compelidos a aceitar a oportunidade de formação que lhes aparece.

Gonçalves (1992) ainda salienta para o perigo de considerarmos a vocação como algo linear, fato este que, como já visto, traz consequências para o processo de profissionalização docente. Para o pesquisador: “o problema da vocação não é, porém, linear, nem a carreira docente se pode ater, apenas, às vocações individuais, na medida em que *ser professor* se constrói e deve ser encarado numa perspectiva científica” (p. 162). O autor ainda diz que para alguns professores a condição de “bom professor” não depende da vocação, podendo o próprio exercício da prática docente vir a tornar-se motivador. E este é o caso dos professores participantes que se sentiram motivados a seguir na carreira docente, ou com diz o professor Gabriel, o “despertar da vocação”, ocorreu no período de formação inicial e/ou associado à prática pedagógica.

Gonçalves (1992) ainda nos explica que a própria ideia de vocação, a qual tem levado muitos professores a optar pelo magistério, parte, na verdade, de um imaginário pessoal e social que se faz a respeito da profissão docente. Assim, são razões subjetivas, mas também historicamente situadas, que determinam a escolha profissional mais do que uma motivação intrínseca pessoal.

Colaborando com o debate, Day (2005) afirma que “a responsabilidade moral e profissional dos docentes deve constituir a principal motivação para o desenvolvimento profissional contínuo” (p.30). O referido autor reconhece, ainda, que a “apaixonada vocação” pode se configurar como elemento motivador para exercício da profissão docente. Assim, ele salienta que o desenvolvimento profissional deve considerar a vocação dos professores,

mantendo a sua motivação e entusiasmo pela docência a fim de construir o processo de “comportar-se como profissionais”, durante toda a carreira.

Desse modo, o autor nos faz supor que a motivação oriunda da vocação deve ser considerada, porém superada em nome de uma motivação maior pela responsabilidade moral e profissional dos sujeitos que optam pela docência. Quem sabe, a partir desta perspectiva, apagar-se-ia aos poucos os resquícios da ideia de vocação atrelada à imagem de doação, sacerdócio e desprofissionalização.

As considerações feitas até aqui não têm como intuito defender a vocação como uma pré-condição para o exercício docente, ao contrário, compreendo que na escolha profissional múltiplos fatores concorrem para a opção do ensino como profissão. Dentre eles temos questões tanto de cunho material quanto subjetivas, relacionadas às condições individuais e circunstanciais. A própria experiência narrada pelos professores demonstra que a escolha por ser professor em certas ocasiões se dá muito mais por uma construção ao acaso do que por uma vocação individual linear e progressiva.

Contudo, a partir das experiências narradas pelos participantes, podemos questionar que implicações trariam no processo formativo do sujeito que ingressa em uma instituição de formação de professores, mas que, de antemão, não desejou ser professor. A formação inicial, de certa forma, não estaria comprometida? Este não seria um fator que contribui para um maior desinvestimento do aluno na sua formação pedagógica? A própria experiência dos professores propicia uma reflexão sobre tais questões, já que eles revelam que o gosto e o compromisso pela profissão docente se deu no próprio “tornar-se” professor, durante a formação inicial, bem como na prática docente. Nesse caso, a FFP–UERJ estaria cumprindo um dos seus principais propósitos, que é trazer o foco pedagógico para a formação dos futuros professores (ASSIS; SILVA, 2001).

4.2 Formação inicial na FFP – UERJ: “A graduação nos fornece alguns ingredientes”

Durante as entrevistas/conversas propus aos professores iniciantes que falassem a respeito de seu ingresso na FFP–UERJ, se a instituição em questão foi uma escolha ou não por parte dos participantes. Assim, procurei saber acerca da relação que estes professores estabeleceram com a Faculdade antes de seu ingresso e ao longo do período em que estudaram na mesma. Além disso, propus aos participantes que relatassem quais foram as

maiores contribuições teóricas e práticas, bem com os desafios enfrentados durante a etapa da formação inicial.

Expectativas prévias ao ingresso na FFP–UERJ

O professor Gabriel diz que não tinha muitas expectativas antes de ingressar na FFP–UERJ, porém, aos poucos foi “gostando do ambiente, dos amigos” e “se filiando ao lugar, vestindo a camisa mesmo sem saber por que”. Quando o professor narra sua experiência prévia com a FFP–UERJ, ele faz questão de frisar o seu desconhecimento, e o de muitos moradores de São Gonçalo, da função e da importância da instituição: “É faculdade em São Gonçalo, a gente passa de ônibus e às vezes nem sabe o que tem ali”.

Sobre o ingresso e a relação com a FFP–UERJ, o professor Pedro compartilha com Gabriel a experiência de desconhecimento em relação à instituição. Assim, ele conta que “não conhecia esta faculdade, mesmo sendo morador de São Gonçalo”. O professor ainda diz que “quando a gente entra numa Faculdade de Formação de Professores, a gente não tem muito ideia do que é ser professor, então não tem ideias das expectativas...”.

Ainda a respeito da formação inicial na FFP–UERJ, a narrativa do professor Gabriel revela questões relacionadas à importância social da instituição, bem como à problemática relação entre “universidade – comunidade escolar”. Baseado na sua experiência e relação prévias ao ingresso na instituição, o professor salienta que

a gente não tem ideia da estrutura da universidade, a gente não sabe o que se passa lá dentro (...) Será que o que está lá dentro é pra todo mundo? (...) Os muros estão ali por um motivo, para definir quem está dentro e quem está fora (Gabriel).

Desse modo, entendo que a Universidade, não só a FFP–UERJ, aparece na fala do professor Gabriel como uma caixa preta a ser desvendada. Mas desvendada por quem? O próprio professor tenta dar conta desta questão:

A faculdade, por mais que você fale que tem um papel social, quando você fala da UERJ sem muros, a UERJ sem muros fica delimitado pros alunos, não é pra sociedade, não é para o cidadão, para o padeiro que está passando ali na frente. (...) Na pós (graduação) o trabalho deles é acadêmico, não é social, o trabalho deles é uma pesquisa acadêmica que vai ficar lá arquivado, não é um trabalho que

você está fazendo pra ficar na mão do povão, não é um jornal. (...) Quem procura as monografias? Quem está dentro. Quem procura as dissertações? Quem está dentro. Eu penso isso. (...) Então, por que a pesquisa tem que ficar só dentro da universidade?! (Gabriel).

A narrativa do professor entra em consonância com o debate acerca do sentido da pesquisa acadêmica e encontra eco em produções teóricas que discutem o papel social da universidade. Trago neste momento reflexões de Garcia (2001) sobre os impasses vividos pelos pesquisadores a fim de dialogar com as questões contidas na narrativa de Gabriel:

Nossas pesquisas, reflexões e escritos contribuem para estabelecer um fértil diálogo universidade-escola ou apenas ampliam o fosso entre estes dois níveis de escolaridade? Afinal, para quem pesquisamos? E para quem escrevemos? Quem, afinal, se beneficia com as nossas pesquisas e os nossos escritos? (p.13).

As experiências narradas dos professores são bem interessantes, fazem-me refletir sobre que representações os aspirantes a professor possuem acerca “do que é ser professor” antes mesmo de ingressar em uma instituição de formação de professores. Assim, quem são os alunos que aspiram à profissão docente? Não teriam eles nenhuma ideia acerca da sua futura profissão? Essa mesma ideia permanece ao longo da formação inicial? Continua permanecendo ou se rompe ao ingressarem profissionalmente no magistério? O que estas representações nos dizem sobre a própria profissão docente? Em que medida estas mesmas representações podem ser aproveitadas no período de formação inicial?

Levando em conta que os professores não agem somente a partir do conhecimento sistematizados na academia, acredito que seja fundamental a criação de espaços, tanto na formação inicial quanto na continuada, para que se articulem as experiências prévias e as representações pessoais e sociais com o projeto de educação que se pretende. A partir das questões trazidas pelos participantes, podemos pensar também no próprio choque de realidade vivenciado pelos professores no início de carreira. Quem sabe esse choque poderia ser minimizado na medida em que estas representações que se tem ou não sobre a profissão docente fossem trabalhadas com os alunos nas Licenciaturas.

A formação na FFP–UERJ: “se preparou, foi muito pouco”

Ainda em relação à Licenciatura de História cursada na FFP–UERJ, o professor Pedro diz que não sabe se a instituição formadora o preparou para ser professor e “se preparou, foi

muito pouco”. Ele afirma que “a formação ocorre muito mais na prática do que na faculdade”. Não sabe dizer se a Faculdade teria condições de preparar os professores, já que “ela está hoje muito distanciada das escolas”. Todavia, o professor adverte que ele foi preparado “em termos de conteúdos, mas não uma preparação para a prática, para a prática ela não prepara. (...) A FFP nos dá uma base teórica e de conteúdo”. O professor ainda reitera dizendo que a formação docente tem sido em amplo sentido de forma “totalmente distanciada” da sala de aula, e é por isso “que o Estado inicia cada vez mais com uma carência enorme de professores, por que tem muita exoneração, nós não estamos preparados para esta realidade”.

A ideia de despreparo trazida pelo professor possui eco na reflexão de Nóvoa (1999), que corrobora com a ideia de que o professor iniciante sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve a sua formação inicial. A situação também possui diálogos com a pesquisa de Gonçalves (1992) realizada com professoras de Portugal. A pesquisa revelou que um percentual de quase 80% das docentes participantes julga a formação inicial que tiveram como “desajustada da realidade”, por ser “insuficiente” e “não preparar para o contato com os alunos”. Apesar do contexto e do tempo de realização da pesquisa do autor, ela demonstra que o sentimento de despreparo em relação à instituição formadora perdura com o passar dos anos, perpassando também diferentes realidades. Além do mais, a situação ganha relevo quando levamos em conta as considerações feitas por Gatti e Barreto (2009) no contexto nacional, que revelam que a dimensão da prática tem sido, em certo sentido, ignorada nos cursos de formação docente.

Deste modo, a partir da afirmação da experiência do professor Pedro, podemos refletir acerca da natureza do saber e do local de formação do professorado. Como e aonde o professor se forma? Que papel cabe à universidade nesta formação? Qual a importância da prática no processo de formação? Por fim, que elementos estão envolvidos no “tornar-se” professor? A discussão em torno destas questões nos levam a várias temáticas de investigação, dentre as quais algumas são contempladas nesta pesquisa: saberes docentes, prática docente e processos formativos.

Temos hoje em dia uma vasta literatura que defende a relevância de considerarmos os saberes produzidos pelos professores durante a própria prática pedagógica (ARAÚJO, 2008; TARDIF, 2002; NÓVOA, 1999). No presente trabalho, parto desta compreensão, todavia, trago ao centro de discussão o papel fundamental que as instituições de formação inicial possuem no processo formativo dos futuros professores, a fim de prepará-los para o ofício da prática docente. Longe de querer responsabilizar exclusivamente estas instituições pelo

processo de formação, entendo que seja fundamental que as mesmas (re)elaborem seu currículo, bem como (re)discutam certas práticas engessadas na formação inicial, as quais acabam prejudicando a formação de professores.

Relação entre conhecimentos específicos e pedagógicos

A pesquisa realizada em âmbito nacional por Gatti e Barretto (2009) sinalizam para um número elevadíssimo (85%) de professores que julgam que há uma articulação plena entre as áreas da licenciatura, em contrapartida, apesar desta estatística, os participantes da pesquisa apontam para uma grande falta de relação entre as disciplinas específicas e pedagógicas durante a formação inicial na FFP–UERJ.

Assim, a respeito do diálogo proporcionado pela FFP–UERJ entre aos conhecimentos específicos e pedagógicos, o professor Pedro conta que “por mais que a gente tenha conhecimentos pedagógicos desde o início, eles são separados das disciplinas específicas, como se fosse outra universidade”. Além disso, ele questiona o sentido do extenso currículo da área pedagógica, já que as disciplinas não o ajudam a se preparar “nem mesmo para um concurso público” na área docente, pois as “leituras” ofertadas pela Faculdade não dialogam com os conhecimentos teóricos exigidos nas provas de concurso.

O professor ainda questiona o porquê dos docentes universitários da área de História não se empenharem em ajudar os futuros professores a relacionar os conhecimentos históricos específicos com os pedagógicos:

Exemplo, que fontes a gente poderia pensar para trabalhar na escola? É aquela ideia de conhecimento bruto, a gente discute uma penca de autores que a gente não usa em sala de aula (...) Você não vê a associação daquilo com sua futura prática (Pedro).

O professor Gabriel concorda com Pedro no sentido da ênfase e importância dadas na Licenciatura às “questões de pesquisa histórica” e aos conteúdos específicos da área. Esta situação entra em consonância com a advertência de Andrade (2006), que diz que a concepção predominante nos institutos específicos do curso de História, “indica que é necessário formar primeiro o especialista – e só depois o professor – como sujeito que assume a responsabilidade por um amplo conjunto de tarefas inerentes ao campo profissional de sua área específica” (p. 57). O autor complementa dizendo que, desse modo, o ensino não passa

de uma tarefa contida no campo mais amplo de possibilidades de atuação profissional do especialista no conhecimento de referência, no caso, do historiador.

Gabriel acredita que sua formação pedagógica foi atendida em partes, já que hoje em dia quase não usa “quase nada” do que aprendeu na Faculdade em sala de aula: “Por exemplo, dificilmente eu vou usar a matéria de Brasil III em sala de aula, Brasil II, Brasil I...”. Dessa forma, salienta, assim como Pedro, para o fato de não ter tido “uma formação para a sala de aula”, mas sim “uma formação para se tornar um pesquisador” na área de História. E por este motivo, ele continua investindo na área da pesquisa histórica, especializando-se e usufruindo da bagagem teórica que o curso de História ofertou.

As narrativas dos professores podem nos estar revelando mesmo que implicitamente a problemática da transposição didática. Ao sair da universidade e ingressar em sala de aula, o professor iniciante passa por um processo quase que inevitável, no qual deve rever o conhecimento aprendido na sua formação inicial, bem como sua linguagem, para que possa melhor dialogar com seus alunos. Este processo, no qual um objeto de saber a ensinar é transformado em um objeto de ensino, é denominado “transposição didática”. Monteiro (2007) salienta que o professor trabalha nesta transposição, elaborando versões possíveis do saber ensinado. Desse modo, os saberes a ensinar sofrem transformações no momento em que se tornam saberes ensinados. Essas modificações são “traços característicos de formulação de um outro saber que é o escolar” (MONTEIRO, 2007, p. 91). Esteve (1999) complementa dizendo que, apesar dos professores dominarem certos conteúdos a “transmitir”, os mesmos não têm uma ideia muito precisa do modo de estruturá-los e de torná-los acessíveis aos alunos de diferentes níveis.

O Parecer nº 9/2001 (BRASIL, 2003), que traz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, nos dá base para compreender a questão na medida em que aponta a necessidade da relação entre o que é aprendido na formação inicial com aquilo que será ensino futuramente pelos formandos na educação básica. Assim, o Parecer diz que é

preciso indicar com clareza para o aluno qual a relação entre o que está aprendendo na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. (...) Esses dois níveis de apropriação do conteúdo devem estar presentes na formação do professor (BRASIL, 2003, p. 93-94).

Desta forma, entendo que os professores apontam em suas narrativas para certa dificuldade em utilizar os conhecimentos apreendidos na formação inicial na prática docente

cotidiana. Esta situação encontra respaldo nas pesquisas realizadas a partir da realidade da FFP–UERJ, sendo, assim, compartilhada por outros egressos da instituição. Desse modo, vemos que a maioria dos formados aponta como “razoável” a contribuição das disciplinas teóricas e práticas da instituição para o desenvolvimento profissional (FERNANDES, 2013).

Tal problemática pode ser entendida também se partirmos de uma compreensão maior acerca dos propósitos formativos das instituições de formação de professores ao longo do tempo. Segundo Gatti e Barretto (2009), por muito tempo vigorou e ainda se faz presente a lógica “3+1” na formação de professores. Todavia, as autoras salientam para o perigo de tal concepção formativa, que coloca o licenciando entre duas formações estanques, sem diálogo entre si. Acrescento salientando para implicações negativas que tal modelo formativo pode gerar na identidade dos futuros professor, assim como no próprio processo de profissionalização docente.

Assim, os dados trazidos em diálogo com as narrativas dos participantes da pesquisa entram em conflito com os propósitos de formação da FFP–UERJ. A instituição vem contribuindo ao longo da sua trajetória para a superação desta lógica de formação estanque, tornando os currículos integrados, prezando por uma zona de contato entre as disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas da área didático-pedagógica desde o início das Licenciaturas (ASSIS; SILVA, 2001). No entanto, percebemos que ainda há desafios a serem enfrentados neste sentido. A instituição poderia, quem sabe, empenhar-se mais em projetos práticos e em debates teóricos no intuito de continuar contribuindo no melhoramento no contato maior entre área específica e pedagógica durante o processo da formação do professor, contribuindo, assim, para a superação da fórmula de justaposição entre as disciplinas dos dois campos, características do sistema 3+1.

Laboratórios de Ensino de História: “Ali eu soube: o negócio é ser professor de história, é magistério...”

Apesar de atribuir na maior parte do tempo um valor negativo à experiência de formação na FFP–UERJ, os professores são enfáticos em atribuir uma relevância formativa aos Laboratórios de Ensino de História, que fazem parte da grade curricular do curso de História da FFP–UERJ.

De acordo com a ementa da disciplina disponibilizada pelo Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica – DEP – da FFP–UERJ, os Laboratórios de ensino visam “identificar os diferentes espaços socioeducativos que contribuem para a formação do professor, reconhecendo o magistério como *locus* fundamental dessa formação; discutir a

indissociabilidade prática–teoria–prática como fundamento da atuação docente; analisar os condicionantes históricos, culturais, sociais, políticos, econômicos e subjetivos das práticas docentes em escolas de ensino médio e fundamental; além de investigar o cotidiano escolar, reconhecendo as relações, tensões, sujeitos e processos que o produzem”.

Segundo Gabriel, foram os Laboratórios que ajudaram na sua formação pedagógica, “como profissional professor de História”. Gabriel ainda demarca a iniciativa e importância dos Laboratórios de Ensino na aproximação dos conhecimentos específicos da área de História com os pedagógicos. Assim, ele relata que aprendeu várias técnicas de avaliação, o que o fez compreender, por exemplo, que o formato tradicional de prova não deve ser um instrumento avaliativo hegemônico no contexto da sala escola.

O professor Pedro diz que assim que ingressou na FFP–UERJ “já sabia que ia ser professor de História”. O professor reforça que ao entrar para o curso de História, a disciplina “Laboratório de Ensino de História I” evidenciou para ele que “o negócio é ser professor de história, é magistério”. Dessa forma, ele “soube que ia ser professor de História”, no entanto, antes do seu ingresso na instituição a opção pela docência não era algo evidente.

Pedro ainda se diz “muito devedor dos laboratórios de ensino”, já que foi através deles que conseguiu “os ingredientes para se tornar professor”. Aprendeu a escrever de forma sucinta e numa “linguagem acessível”, sendo que os resumos que passa hoje para os seus alunos, os quais carecem de livros didáticos, baseiam-se nas técnicas que aprendeu durante os diversos Laboratórios.

A questão da escrita, eu volto aos laboratórios de ensino (...) É você saber fazer uma síntese, um esquema, um resumo, isso é o que eu mais levo para minha prática da escola, essa capacidade... Essa formação nos deu alguns elementos, o resto a gente vai ter que fazer na hora... (PEDRO).

Todavia, Pedro faz uma ressalva, diz que durante os Laboratórios de ensino os planos de aulas beiravam a perfeição. Conta que ele, bem como os outros alunos da Licenciatura, utilizava diversas fontes históricas e pensava em passeios interessantes como estratégia didática na elaboração das aulas fictícias. No entanto, hoje, enquanto professor iniciante, ele avalia que “não se tem condições de fazer isso”. Sua experiência cotidiana com a escola tem demonstrado as dificuldades de se colocar em prática os roteiros de aula previamente elaborados: “Nos laboratórios a gente fazia um plano de aula... até quando a gente fazia o

básico, aula expositiva, com deverzinho, às vezes nem isso a gente consegue na sala de aula, vai depender muito daquele dia do aluno”.

Função social da FFP–UERJ

O professor Gabriel conta acerca do significado que atribui hoje à FFP–UERJ. Baseado na sua experiência de formação inicial, enquanto aluno da instituição, o professor revela sua experiência com o estabelecimento marcada por uma relação de afeto e solidariedade entre os pares:

A estrutura da faculdade é boa porque ela é pequena, então, te aproxima dos outros cursos e você conhece “n” pessoas dentro da faculdade. Querendo ou não, você se relaciona com muitas pessoas, muitas pessoas são pessoas que vão te dar a guinada ou não para o mercado de trabalho. Que é aquela coisa: tem um pré-vestibular em tal lugar, preciso de alguém de matemática ou de história. Foi o que aconteceu com a gente, e acontece com outras pessoas também. Por exemplo, o Manuel está trabalhando com um outro amigo dele que também era de biologia, isso no ramo profissional, e no campo pessoal também é legal você conhecer as pessoas (Gabriel).

Segundo Assis e Silva (2001), o espaço físico da FFP–UERJ contribui não só para o aumento do contato entre os alunos das diversas licenciaturas, mas também para uma maior aproximação entre os cursos, já que todas as licenciaturas são oferecidas no mesmo ambiente. Eles acreditam que esta configuração espacial e física da Faculdade possibilita abrir um significativo campo de discussão político-pedagógico interdisciplinar dirigido à elaboração de um projeto de estrutura e funcionamento para a Unidade. Ainda para os autores, esta discussão articula as disciplinas que compõem cada curso, além de possibilitar troca e complementariedade entre os conhecimentos próprios das áreas dos diferentes cursos oferecidos.

Ainda sobre a FFP–UERJ, o professor Gabriel fala que o envolvimento político por parte dos alunos com a Faculdade é um algo que ele designa como “engraçado”. Argumentando sobre esta situação, ele diz que se perguntarmos sobre este envolvimento para boa parte das pessoas que estudam na instituição, elas não demonstrarão um compromisso mais estreito com a mesma. Acrescenta dizendo que, assim como ele, geralmente as pessoas

que ingressam na FFP-UERJ “queriam fazer outra coisa. Por exemplo, biologia queria fazer medicina, letras queria fazer jornalismo, história queria fazer direito, coisas do gênero assim”.

Todavia, como já foi dito, pesquisas com estudantes e egressos da FFP–UERJ revelam que a hipótese levantada pelo professor pode ser relativizada, já que mais de setenta por cento dos alunos que ingressam na Faculdade pretende ser professor e acabam trabalhando em sua área de atuação depois de formados (FERNANDES, 2011; FERNANDES, 2013).

Ao mesmo tempo em que o professor Gabriel aponta para o fato de a FFP–UERJ ser uma segunda opção para muitos, salienta que a maioria dos egressos se forma e acaba atuando no campo da educação, morando e trabalhando dentro do próprio município de São Gonçalo. Finaliza dizendo que a Faculdade traz um desenvolvimento interno para o município, pois “acaba contribuindo muito ao redor da cidade, porque são pessoas de São Gonçalo” trabalhando na própria cidade. Tal percepção é reiterada por dados de pesquisas realizadas no âmbito da instituição gonçalense, que demonstram a inquestionável relevância da FFP–UERJ para o desenvolvimento social e econômico da população do município e adjacências (ASSIS; SILVA, 2001; FERNANDES, 2013)

(Re)pensando a formação inicial

Os mesmos professores que apontam os desafios da formação de professores nos dão pistas do que poderia ser feito no nível da formação inicial para um melhor preparo destes profissionais, que ao sair do nível universitário se deparam com um grande choque do real da sala de aula. Assim, o professor Pedro levanta a ideia da “‘residência pedagógica’, da mesma forma que se tem a residência dos médicos”. A sua proposta é viável na medida em que conceitua como “superficiais” os estágios supervisionados da grade curricular do curso de História:

A gente fica muito pouco tempo na escola. E o tempo que a gente fica, certa vez eu falei que é um limbo, a gente não é nem aluno da escola, nem professor, é um corpo estranho ali. Então, é muito esquisita essa formação do estágio... Parece que você cumpre apenas uma carga horária, no final você ministra uma prova aula, e pronto (Pedro).

Assim sendo, ele diz que “a FFP poderia fazer mais acordos com as escolas, o maior número de convênios”. Ele sugere que, ao invés dos alunos cumprirem apenas uma

determinada carga horária nas escolas durante os estágios, eles deveriam vivenciar uma residência pedagógica, na qual pudesse ficar por mais tempo na escola, conhecendo melhor seu futuro ambiente de trabalho.

Em acordo com o professor, Gabriel sugere que os alunos da graduação façam uma espécie de “trabalho de campo” associado ao estágio supervisionado:

ao invés somente daqueles estágios, que você fica sentado vendo a aula de outro professor, uma proposta é entrar numa sala de aula para dar aula mesmo. Que a primeira experiência dele seja na profissão, que ele entre como estagiário em sala de aula, um trabalho de campo... O aluno de História dentro de sala de aula dando aula de História. No estágio você fica sentado assistindo a aula de outro professor, pedindo para ele assinar o seu papel. Você tem aquela avaliação que o professor vai contigo lá em sala de aula te avaliar, mas aquilo é a primeira experiência que ele tem naquela sala (GABRIEL).

Segundo Assis e Silva (2001), os estágios da instituição possuem como intuito despertar certos valores nos graduando, tais como a “cooperação, ousadia, autonomia e o exercício da crítica nos alunos-mestres” (p.99). Configurando-se também como o momento de síntese entre a perspectiva dos conteúdos específicos e a perspectiva pedagógica. No entanto, a partir da narrativa dos participantes, percebemos que, em parte, eles não consideram muito formativa a experiência que tiveram com os estágios supervisionados ofertados pela FFP–UERJ, não tendo estes últimos contribuído de forma significativa nesta síntese entre os saberes específicos e pedagógicos. A ideia levantada pelos professores sobre uma parceria maior entre a universidade e a escola é respaldada por Gatti e Barretto (2009). As autoras apontam que ainda se faz necessário que as “instituições formadoras se esforcem por buscar canais institucionais de interação com as escolas, em uma parceria na formação dos futuros professores, pois isto não é realizado na maioria dos cursos” (p. 48).

No geral, o professor Gabriel relata que não enfrentou grandes desafios durante sua formação inicial, já que ele “só fazia aquilo” e não trabalhava. O professor Pedro pontua que o primeiro desafio travado foi “entender determinados conceitos, determinadas práticas, determinadas metodologias”. Outro grande desafio era pensar na dificuldade de transpor didaticamente aquilo que aprendia nas disciplinas de História da Faculdade, já que num determinado momento aquele conteúdo teria que ser explicado para alunos da educação básica.

Depois de formado, Pedro relata que “esperava mais” da sua formação na FFP–UERJ, já que ela não atendeu às suas expectativas relacionadas à formação específica e pedagógica, nem mesmo na “questão do compromisso do professor com o aluno”. Sobre este último aspecto, ele expressa a dificuldade que teve de acesso aos professores universitários, alguns demonstrando soberba e arrogância em certas ocasiões: “eu tive professores que eram tão arrogantes que atrapalharam na minha formação...”.

Além disso, o professor acrescenta dizendo que, no período em que cursou o estágio supervisionado na FFP–UERJ, não recebeu apoio da professora que ministrava a disciplina quando contou que a “sala de aula” na qual estagiava “era muito violenta”. Ele diz que a professora “não acreditou” no que ele estava dizendo, assim, ele conclui que o professor que está na escola básica, mesmo na condição de estagiário, pode ajudar a universidade “a conhecer esses pequenos detalhes que às vezes passam despercebidos e que fazem toda diferença”.

Assim, o docente salienta para alguns modelos de professores universitários que teve durante a formação inicial, os quais desconheciam a realidade de sala de aula das escolas, além de não possuírem didática ao lecionar, e que, por isso, não contribuíram positivamente na sua formação: “Como é uma aula aqui (na FFP–UERJ)? O professor sentado. Aí quando a gente sai daqui e chega na escola, a gente acha que vai fazer isso. Muitos acham isso, e é um primeiro choque”.

Sobre este aspecto, temos a Resolução CP n. 1/99, que, desde o final da década de noventa, preza legalmente pela qualidade do corpo docente das instituições formadoras de professores. Em um dos itens, defende que pelo menos metade do corpo docente das instituições de formação de professores tenham “comprovada experiência na educação básica”. Se tal medida for considerada, podemos, quem sabe, ter mais professores universitários comprometidos com a escola básica, ajudando os futuros professores a melhor se prepararem para a realidade e os dilemas da profissão docente.

Colaborando com o debate, Caimi (2008) salienta para a lógica tradicional de aprendizagem que perpassa tanto a escolarização quanto a formação inicial e que deixam marcas indeléveis na prática profissional dos futuros professores. Assim, a autora defende:

Por terem construído um conceito de professor que se limita a reproduzir e a transmitir um conhecimento acabado, elaborado por outrem, e por terem assumido uma condição de aluno que vem à universidade para aprender, o que significa escutar, copiar, memorizar e devolver na prova, resta aos futuros professores, em geral, reproduzir tais experiências pedagógicas no seu contexto profissional (p. 22).

A fim de refletir mais sobre a importância dos modelos de professores universitários, aproprio-me neste momento das indagações de Andrade (2006):

Os formandos serão professores; mas, e os formadores, ainda o são? É na condição de professores que eles atuam na formação de iguais? O que eles sabem é precisamente aquilo que se faz necessário ensinar aos formandos para que se tornem professores ou haverá saberes necessários especificamente aos formadores, que a eles interessam nessa condição, mas que não dizem respeito a um professor genérico? Os formadores devem formar também pelo exemplo, fazendo com que seu trabalho na formação configure modelos úteis aos formandos, depois transpostos para a escola, ou as respectivas especificidades constituirão obstáculos e opacidades intransponíveis entre um espaço e outro? Serão, de fato, um espaço e outro ou as articulações circunstanciais e institucionais ultrapassam este paradigma? (ANDRADE, 2006, p. 167).

Para Andrade (2006), devemos compreender as resistências e as dificuldades que enfrentam os professores universitários em reconhecer a diferença crucial entre o ensino na educação básica, fundado em disciplinas escolares destinadas a instruir e educar alunos de acordo com as finalidades propriamente escolares, e o ensino em nível superior, significando a comunicação de um saber sábio a estudantes, cuja finalidade esgota-se em si mesma. Chervel (1990), caracterizando o ensino de nível superior, salienta que o mestre universitário ignora

a necessidade de adaptar a seu público os conteúdos de acesso difícil, e de modificar esses conteúdos em função das variações de seu público: nessa relação pedagógica, o conteúdo é uma invariante. Todos os seus problemas de ensino se remetem aos problemas da comunicação: eles são, quando muito, de ordem retórica. E tudo que se solicita ao aluno é “estudar” esta matéria para dominá-la e assimilá-la: é um “estudante”. Alcançada a idade adulta, ele não reivindica didática particular à sua idade (p. 185).

Além da preocupação didático-pedagógico na educação superior, Andrade (2006) salienta para o fato de que “podemos observar que também a formação do professor universitário, especialmente nas áreas específicas, enfatiza pouco o ensino e a pesquisa sobre o ensino, priorizando o pesquisador historiador” (p. 23). O autor ainda destaca que “há uma cultura universitária que impele os professores a realizarem mestrados e doutorados nas suas áreas específicas, sem se darem conta de que são, antes de tudo, professores” (p. 24).

Desse modo, concordo com Andrade (2006) quando o mesmo leva em conta a relevância do papel das instituições formadoras. O autor diz que a universidade constitui-se como instituição essencial de transformação da realidade. Assim, ele aponta para a necessidade do “reconhecimento da importância de uma cultura universitária na formação, na

medida em que esta seja capaz de constituir no aluno um *habitus* que irá presidir todo o seu processo de desenvolvimento profissional” (p. 59).

Professor e/ou pesquisador?

O professor Pedro reforça o fato de que seu ingresso na FFP–UERJ se deu por gostar de estudar História, em específico, História Moderna. Todavia, dentro da Faculdade, ele descobriu “uma outra possibilidade: pesquisar a área de educação”. Sua experiência enquanto participante de pesquisas sobre ensino o aproximou da área de educação. A partir de então, o Pedro, amante da História Moderna, passou a se interessar aos poucos pelos benefícios práticos da pesquisa educacional:

Você pesquisando educação, o que você está pesquisando, pode contribuir para o ensino, para a realidade do professor do estado do Rio de Janeiro. Que é diferente de uma pesquisa em história moderna, que não diz muita coisa para ninguém, fora dos muros da academia. Eu acho que você pesquisando o ensino, a questão educacional isso contribui de alguma forma para o ensino, para educação, para a população... (PEDRO, 2013).

Assim, com o tempo, o professor Pedro passou a não ver muito sentido na pesquisa em História Moderna e optou por investigar algo que “contribuísse de alguma forma para o ensino, para educação, para a população”, bem como “para a realidade do professor do estado do Rio de Janeiro”. Neste sentido, ele evidencia a necessidade de um sentido para o ato de pesquisar. Assim, trago ao debate as reflexões de Garcia (2001) no intuito de dialogar com a experiência do professor. A autora nos coloca uma instigante questão, pergunta se neste momento de crise global alguém que se pretenda intelectual pode estar insensível ao que acontece.

Além disso, Garcia (2001) acrescenta dizendo que vivenciamos um momento desafiador no qual os intelectuais são chamados a participar a serviço de um projeto emancipatória. Assim, sem o intuito de descreditar as pesquisas no âmbito da História, entendo que a fala do professor Pedro pode estar evidenciando essa demanda por comprometimento por parte dos pesquisadores com a resolução de problemas reais da atualidade vivenciada.

Retomando a experiência do professor Pedro com a FFP–UERJ, ele diz que com o tempo “aquela questão que seria professor de História foi se tornando cada vez mais forte” no período da licenciatura. Tendo a docência como uma finalidade profissional certa, o professor passou a se interessar e a pesquisar mais sobre a área educacional. Contudo, ele explica que a pesquisa nesta área só surgiu no final da faculdade. Complementa dizendo que:

É engraçado, o pesquisador surgiu antes do professor. Depois eu ainda fui fazer o mestrado para depois do mestrado ir para a sala de aula. (...) É muito complicado você lidar com as duas coisas, ensino e a pesquisa, são realidades muito distantes. (...) A forma de você agir é totalmente diferenciada. Exige praticamente da pessoa, duas... (PEDRO, 2013).

Assim, o professor conclui evidenciando a dificuldade de conciliar “ensino e pesquisa”, que habitam nele duas pessoas, o pesquisador e o professor. Ele explica tal dicotomia da seguinte forma: “As duas coisas, parece, trilham caminhos totalmente diferenciados. Ou você faz doutorado ou você ensina, ou você produz ou você explica”. Pedro ainda salienta que não se considera nem um pesquisador, nem mesmo um historiador, mas sim um professor de História.

Assim como Pedro, o professor Gabriel evidencia o dilema que perpassa o binômio professor-pesquisador. Ele relata que se vê como “dois profissionais, um é o pesquisador que está dentro da academia, que está tem o mestrado querendo doutorado, e o outro é o professor, que está no meio da escola. E esses dois não são iguais”. Ao indagá-lo a respeito dos motivos desta divisão, o professor explica que “o salário não é o mesmo, nem o reconhecimento é o mesmo”. O professor ainda diz que na escola você não trabalha da “mesma forma como você trabalha como pesquisador, pesquisador está no meio acadêmico”, já que, por exemplo, não se “pode pegar um texto que se produz na academia e colocar em sala de aula. Por quê? Porque são dois públicos”.

A partir da ideia de categorias estanques, os professores nos revelam a impossibilidade de conciliar o lado pesquisador com o professor que são no dia-a-dia da escola. Assim, as narrativas dos docentes me faz pensar na persistência da dicotomia entre teoria e prática, entre pesquisador e professor.

Em um primeiro momento, esta situação pode ser compreendida a partir da persistência da prática na formação de professores das formações estanques, que, como alerta Gatti e Barretto (2009), coloca o licenciando numa identidade problemática: ora se sentindo

especialista em uma área específica ora professor . A problemática é antiga e ainda hoje está em pauta nos cursos de formação, fazendo com que os formados optem por uma carreira de pesquisador ou pela docência, não compreendendo, no entanto, como conciliar as duas atividades.

Assis e Silva (2001) defendem que a FFP–UERJ tem como um dos seus maiores propósitos o professor é formar o professor para que seja um “professor–pesquisador”, um “profissional reflexivo”, que reflète *na* e *sobre* sua própria prática, “forjando habilidades necessárias à sua atuação na interlocução entre o cotidiano pedagógico e a reflexão teórica” (p. 96). Assim, na relação entre a escola e os saberes docentes concebe–se que “na sala de aula também se produz conhecimento”.

Desta forma, reflito sobre a dificuldade revelada pelos professores de conciliar a ideia de professor–pesquisador. A meu ver, há um descompasso entre os propósitos da FFP–UERJ, a formação inicial em si e a futura prática docente, já que os participantes demonstram a persistente dicotomia teoria x prática. Assim, entendo que, se o projeto político pedagógico da Faculdade de educação da FFP–UERJ a ideia de “professor–reflexivo” é notória, não podemos dizer que a concepção é consensual no corpo docente de professores, nas disciplinas e nas práticas realizadas pelo Departamento do curso de História.

Desse modo, a discussão em torno do cotidiano escolar enquanto formador e produtor de conhecimento parece não ser hegemônica no contexto da FFP–UERJ.

Neste sentido, sem querer responsabilizar exclusivamente às instituições formadoras pelo preparo profissional dos professores, entendo, assim, como Caimi (2008),

que o desenvolvimento profissional se efetiva, fundamentalmente, pela capacidade dos professores em olhar para a sua prática docente e sobre ela (e nela) refletir sistematicamente, em interlocução com seus pares, mediados pela apropriação de teorias-referência atinentes às problemáticas que emergem do cotidiano escolar (p. 25).

Dessa forma, entendo, primeiramente, que seja necessário que o movimento de legitimação da experiência advinda da prática docente ganhe força, que se produzam condições viáveis para uma reflexão “na” e “sobre” o cotidiano escolar, criando–se espaços de diálogo de aprendizado, cotejando–se sempre prática–teoria–prática. Neste sentido, estou de acordo com Tardif (2002), quando o mesmo salienta para a importância que as instituições formadoras têm em levar em conta o saber experiencial construído na própria prática docente, ou seja, na cultura formadora em ação. Por fim, é preciso que haja uma aproximação cada vez maior entre a universidade e a escola, mas não só uma simples aproximação, mas sim

diálogos a partir de uma relação “trans”, onde ambas instituições se atravessam mutuamente, no sentido de compartilhar e gerar saberes e conhecimentos, onde a escola é entendida também enquanto um espaço-tempo produtor de saber e conhecimento a ser reconhecido e valorizado.

4.3 Chocando-se com a realidade: “somos nós que batemos o bolo”

Tornando-se professor na prática cotidiana

Entendo o contexto da prática como aquele em que o professor continua se formando, tornando-se professor. Desse modo, compreendo que o professor elabora novos saberes relacionados ao seu ofício no contexto do cotidiano escolar, além de passar a conhecer melhor a realidade e os dilemas que perpassam a sua profissão.

Ao conversar com os professores iniciantes acerca do “choque de realidade” e dos desafios que perpassam o início de carreira, eles revelam os desafios que sofreram neste momento inicial da profissão. Dentre as dificuldades, eles destacam os desafios da transposição didática, a dificuldade de se relacionar com um grande quantitativo de alunos, a questão disciplinar em sala de aula, a influência negativa das avaliações externas na autonomia docente, bem como outras problemáticas relacionadas especificamente ao ensino de História.

Pedro é categórico em dizer que “não tem como uma faculdade formar um professor em quatro anos”. Complementa dizendo que o despreparo do professor no início de carreira é normal, e ele vai aprendendo “pela tentativa e erro”. Finaliza frisando “que a graduação nos fornece alguns ingredientes, mas ao fim, quem vai bater o bolo somos nós”. Do mesmo modo, o professor Gabriel diz que

a formação é a sala de aula, quando você entra lá e tem que fazer seu trabalho, quando você tem que chegar lá e se virar, porque não tem mais ninguém ali, não tem professor, não tem aluno, não tem trabalho em grupo, não tem nada, só você e uma turma, e você tem que exercer o seu ofício (Gabriel).

Além disso, o professor Gabriel explica que não podemos dar conta do “fator humano” em uma sala de aula, já que os alunos são humanos, logo, imprevisíveis. E o fato de não podermos ter a previsão do que vai ocorrer cotidianamente no ofício docente inviabiliza, para o professor, a elaboração de roteiros e planos de ação rigidamente prévios:

Não tem como prever o fator humano, não tem como saber como vão ser os alunos, como eles vão reagir a um comentário seu, a uma piada ou até a matéria séria (...) você não tem como saber o fator humano, você prepara um roteiro e vai chegar lá e não tem faculdade, não tem professor, não tem gente que vai prever isso e vai falar: “olha, quando acontecer isso, você se mantém dessa maneira, você se comporta dessa maneira, fale tranquilo, não debata com os alunos, espere eles se expressarem” (Gabriel).

Se não como há como a faculdade preparar e se não podemos prever as situações cotidianas da escola, como e quem deve preparar os futuros professores? A narrativa dos professores traz implicitamente a problemática da formação de professores. Como nos alerta Andrade (2006), existe o problema das responsabilidades institucionais com a formação, isto é, da definição sobre a quem cabe formar professores, de que forma e atendendo a que finalidades. Para além desta constatação, saliento para a importância das faculdades de formação incluir um novo olhar sobre a própria formação dos professores, levando em conta a pessoa dos sujeitos que ali se encontram, assim como a ideia de “auto formação” (NÓVOA, 2010; BRAGANÇA, 2011) como um elemento importante para o entendimento dos limites do próprio processo formativo institucionalizado.

Desse modo, estamos diante da velha problemática relacionada à questão dos saberes e práticas docentes, e que me faz pensar em outras questões: Como as instituições formadoras devem preparar os professores? Que saberes devem fazer parte dos currículos e das disciplinas a fim de contribuir para uma formação que prepare melhor os professores para a prática? No que a própria escola junto à equipe pedagógica pode intervir a fim de ajudar estes professores iniciantes a lidarem com os desafios da sua própria profissão? E, por fim, que estratégias podem ser criadas no intuito de evitar uma solidão docente na qual o professor recorre somente as suas experiências particulares para lidar com os conflitos cotidianos?

Desse modo, quando indago a respeito dos maiores desafios enfrentados em sala de aula, o professor Pedro alerta que podemos entendê-los na medida em que considerarmos “uma tríade” de fatores: “A questão da infraestrutura, o aluno e o próprio despreparo do

professor”. Para ele, estes três pontos são cruciais “para uma boa aula, ou para uma aula ruim, e não adianta ter um e não ter os outros dois”. Sobre o último aspecto, ele reforça que “o professor não é preparado” para estar em sala de aula. Salienta que “quando um aluno de graduação faz o plano de aula, ele não conhece a realidade, muitas das vezes ele só vai conhecer esta realidade quando se forma”.

O professor Gabriel conta que sofreu um grande choque no momento em que se propôs no primeiro dia de aula “a passar a bagagem de conteúdo que a universidade” lhe ofertou, todavia, percebeu logo de início que não poderia “utilizar nem 15% daquilo” que aprendeu, já que o “linguajar é diferente” e “a realidade do aluno” são diferentes do professor recém-formado.

Neste sentido, reflito sobre os motivos que levam os professores iniciantes estranharem e se chocarem com as diferenças entre alunos e professores. Desse modo, penso no porquê de somente após a formação acadêmica, ao entrar profissionalmente em sala de aula, que os professores se deparam e se chocam com tal realidade? Não saberiam previamente destas diferenças? Do contrário, durante o momento da formação inicial não foi oportunizado a eles o conhecimento teórico e prático da realidade do alunado da escola básica? Que representações estes professores carregam ao longo da sua formação sobre os alunos da escola pública? E, por fim, estas mesmas representações também não deveriam ser objeto de atenção e trabalho da faculdade de formação de professores?

Dentre os materiais didáticos utilizados pelos professores na elaboração de suas aulas, o professor Pedro destaca a importância dos saberes sistematizados antes mesmo do seu ingresso na FFP–UERJ. Assim, ele conta que no preparo das suas aulas ele tem mais facilidade de domínio dos assuntos que “já lia desde antes da graduação”, por que gostava do conteúdo histórico.

Além disso, ele frisa a contribuição relevante dos materiais disponibilizados pela formação continuada oferecida pelo Estado no preparo das aulas. Entretanto, ele salienta que “não é um material bom para realidade de ensino”, mas que através de “algumas modificações” ele se torna eficaz. Como forma complementar a tal recurso, ele diz utilizar fontes históricas, alguns resumos das aulas de faculdade, livros didáticos, resumos da internet, bem como matérias de revistas de História.

Já o professor Gabriel demarca a importância dos modelos de professores e do material do pré-vestibular que adquiriu antes mesmo de ingressar na Faculdade. Assim, “através dos materiais que os professores disponibilizaram no pré-vestibular, eu digitalizei

aquilo, e fui acrescentando com o que eu lia nos livros didáticos e nos livros acadêmicos, mas é bem pouco do livro acadêmico, na verdade, e mais o livro didático”.

A partir das narrativas dos professores sobre a forma como constroem seus materiais didáticos, observamos a pluralidade de fontes, no caso de Pedro, bem como a relevância das experiências prévias à formação inicial na elaboração das aulas, como nos mostra Gabriel. Tardif (2002) salienta, no estudo sobre formação de professores, para a diversidade saberes docentes, alertando para a importância da compreensão das diferentes fontes e natureza da construção destes mesmos saberes.

As pesquisadoras Gatti e Barretto (2009) nos ajudam a compreender a prática do professor Gabriel de se basear em conhecimentos prévios para elaboração de suas aulas. Como elas nos dizem “na prática docente da escola básica os professores tendem a reproduzir mais as experiências provenientes da sua vivência como estudantes do que as teorias com as quais entram em contato”. As autoras ainda complementam apontando para “o extremo desequilíbrio, nos cursos de formação docente, entre as abundantes aulas expositivas e a absoluta escassez de aulas práticas em todos os cursos”, como um fator que contribui para que o professor iniciante recorra a outros recursos na preparação das suas aulas que não aqueles ofertados pela faculdade de formação.

Catani (2010) salienta que essas experiências prévias à formação inicial ajudam os docentes a construir seus “estilos didáticos”. Entretanto, a autora pontua que as instituições formadoras têm negligenciando tal processo, o que, segundo a mesma, gera um distanciamento cada vez mais entre a universidade e a prática que os professores realizam na escola. Nestes sentindo, podemos compreender que, o fato das faculdades de formação ignorar os estilos próprios dos professores, contribui para um maior desconhecimento do trabalho docente, refletindo negativamente na própria formação dos futuros profissionais.

Currículo mínimo e avaliações externas: “O colégio se transforma numa empresa”

Além destas problemáticas, tanto Pedro quanto Gabriel enfatiza as dificuldades de se trabalhar os conceitos complexos relacionados ao ensino de História exigidos pelo currículo mínimo do Estado. O professor Gabriel aponta a problemática de se trabalhar conceitos requeridos por este currículo num curto espaço de tempo. Em diálogo com o professor, Pedro diz que

O currículo mínimo exige que se ensine a questão da “verdade” na história, das várias interpretações na história (...) eu acho muito complicado explicar isto pra eles (...) os conteúdos são muito complexos, todos os conteúdos de história são complexos. Por que uma coisa liga a outra, aí eu sempre tento fazer essa associação. Mas aí não consigo (Pedro).

Para Pedro, um grande desafio que atravessa o ensino de História é “aproximar o conteúdo da realidade do aluno”, já que ele está muito distanciado do contexto presente de seu alunado. E por esta razão, ele tem críticas contundentes ao currículo mínimo da rede estadual de ensino. Dentre suas críticas, está o fato deste currículo retirar certa autonomia docente e a própria flexibilização curricular no âmbito escolar. Somado a isto, ele aponta para conteúdos com importância secundária, mas que é obrigado a trabalhar com seus alunos: “Para que vai interessar o meu aluno estudar um determina do movimento nativista? Isso não interessa para ele”.

Ainda para o professor, “na medida que a gente tem que cumprir um currículo mínimo, e é cobrado por isto, pois tem fiscalização na escola, a gente sofre barreiras”. Neste aspecto da fiscalização e cobrança para o ensinamento de determinados conteúdos do currículo oficial, o professor Gabriel justifica tal situação salientando para relação existente entre este currículo e as avaliações externas cobradas pelo Estado a cada bimestre nas escolas estaduais.

Desse modo, os professores narram de que modo as políticas públicas educacionais interferem em sua atuação em sala de aula. Os professores exemplificam tal situação trazendo ao debate não só o currículo mínimo, mas também o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ.

O professor Pedro diz ser “contra essa avaliação”, pois ela representa “uma cobrança muito forte” para o professor, já que “conta o índice de alunos reprovados”, logo, controla os índices de reprovação por parte de cada professor. Para ele, o que desanima nesta situação, é que concordando ou não com este sistema avaliativo, no final das contas “o Pedro, a escola e os alunos sofrem as consequências de uma má avaliação”. Dentre as consequências estão o não repasse de verbas, uma nota ruim perante outras instituições, o fechamento de turmas e até mesmo de escolas.

Além desses fatores, ele aponta outra crítica relacionada a universalização de uma avaliação que não leva em conta as particularidades de cada instituição de ensino: “O saerjinho chega, o professor tendo ou não ministrado o conteúdo. A prova é a mesma pra

todos e não leva em consideração o calendário, é padrão estadual. Minha escola só esse ano fechou duas vezes por causa da morte de bandidos...”. Por fim, ele complementa salientando que considera como avaliação aquilo que de forma autônoma o professor realiza dentro do espaço da sala de aula e “não a avaliação que vem de fora, já que o aluno pode chutar tudo e acertar tudo...”.

Já o professor Gabriel, resume o SAERJ da seguinte forma:

essa prova universal que é passada para todos os colégios do Estado, é uma forma que avaliar os colégios de uma forma de meritocracia. Os colégios que têm as melhores notas, é que passaram os conteúdos, e serão beneficiados de alguma forma, bonificados é a palavra. Esta questão de bonificação é meritocracia pura. O colégio se transforma numa empresa, numa questão de bater metas, acaba transformando o colégio numa firma... (Gabriel).

Gabriel complementa dizendo que os docentes das escolas estaduais acabam “sendo pressionados a atender estas metas”, deixando em segundo plano a preocupação educativa fundamental no ensino de História de “estimular a capacidade crítica dos alunos”. Desta forma, teoricamente o aluno acaba se preocupando em “deter” informações chaves para realização de uma determinada avaliação. Além disso, o professor deve se envolver na causa, já que, dependendo do resultado na prova, o próprio professor, os alunos e o colégio como um todo serão beneficiados através de um sistema de bonificação. O professor conclui seu pensamento com a seguinte expressão: “Isto é mercadológico...”.

Contextualizando as narrativas dos professores, Monteiro (2012) alerta que, desde o final dos anos 80, houve um movimento de se investir na formação dos professores, proporcionando meios para que o docente se qualificasse e se tornasse mais autônomo em sala de aula. Todavia, a autora salienta que, a partir de 2009, este movimento perdeu forças em nome de uma política pública educacional de rendimento, mediada por avaliações, não mais centrada na formação do professor. A autora critica pressão que tais políticas exercem nos professores, os quais, em função de alcançar metas, tem se dedicado a somente ensinar conteúdos que cairão nas avaliações externas. Ainda para ela, “é preciso achar um equilíbrio entre avaliação e política pedagógica. A minha crítica é que a atual política aposta e investe na dependência do professor em vez de investir na sua autonomia e formação”.

Estou de acordo com Giroux (1997, p. 28) quando o mesmo diz que “qualquer tentativa de reformular o papel dos educadores deve partir da questão mais ampla de como

encarar o propósito da escolarização”. Desse modo, a situação trazida na narrativa dos participantes ainda pode ser compreendida na medida em que dialogamos com o atual projeto de ensino. Na parte da dissertação em que discuto a educação num viés de perversidade, reflito sobre a política pública educacional vivenciada no contexto atual de atuação dos professores iniciantes desta pesquisa, trazendo alguns dados e medidas adotadas dentro da realidade do sistema estadual de ensino a fim de iniciar uma reflexão mais ampla acerca dos propósitos educacionais nos dias atuais.

Quando os professores participantes destacam as expressões “falta de autonomia”, “cobrança”, “controle”, “meritocracia”, “metas”, “bonificação”, “escola como empresa”, eles estão dialogando com uma literatura atual acerca do trabalho docente. Segundo Ball (2005), há hoje nos dias a concepção de performatividade no trabalho docente, sendo esta uma das principais tecnologias da política de reforma educacional, um método de regulamentação, onde os sujeitos passam a servir de parâmetros de produtividade. É um método de controle, que utiliza mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados.

Tardif e Lessard (2013) também nos ajudam a refletir sobre a problemática, os autores dizem que a evolução do ensino é principalmente caracterizada pela introdução de controles burocráticos na gestão do trabalho docente. Assim, os gestores escolares adotam uma atitude prescritiva quanto às tarefas e aos conteúdos escolares, além de introduzirem medidas de eficiência e controle do tempo escolar. Resumindo tal situação, os autores dizem que “a escola e o ensino têm sido historicamente invadidos e continuam ainda a sê-lo por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas” (p. 25).

É consenso que deva haver uma transformação e melhora tanto na formação dos professores quanto no exercício da docência. Dentre estas reformas reivindicadas, Tardif e Lessard (2013) salientam para as seguintes exigências: poder aos estabelecimentos locais e aos atores da base; promover uma ética profissional; construir juntamente com as pesquisas educacionais uma base de conhecimentos, rigorosa e eficiente, que possa ser realmente útil na prática; aproximar pesquisadores e professores; valorizar competência profissional e práticas inovadoras, mais que as ações realizadas segundo receitas ou decretos; avaliações que realmente permitam melhoras das práticas e dos atores de ensino; fortalecer o coletivo docente e favorecer sua participação na gestão da educação; integrar os pais na vida da escola, dentre outros.

Contudo, com o passar do tempo percebemos que todas essas proposições nunca

chegam de fato a se concretizar, não sendo incorporadas realmente no funcionamento das escolas e nas práticas dos profissionais de ensino. Ainda para Tardif e Lessard (2013), alguns fatores atuais vêm contribuindo para a ineficácia de uma real profissionalização da atividade docente, tais como: desvalorização do professor e sua perda de prestígio; avaliações externas que diminuem a autonomia docente; deficiência e dispersão na formação, pouco relacionada com a realidade de sala de aula; pesquisas distanciadas das escolas, tampouco contribui para um projeto de edificação de uma base de conhecimento profissional, etc. Consequentemente, muitos professores se deparam com a solidão em seu exercício docente, presos a práticas e métodos tradicionais de ensino, recorrendo às experiências pessoais como critério de competência de seu trabalho.

Em suma, longe de estar se profissionalizando, constata-se que esses diferentes fatos levantam no fundo toda a questão da proletarização do trabalho docente ou, ao menos, da transformação de grupos de professores em equipes de executivos que não têm nenhum vínculo com as decisões que os afetam (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 27).

Todavia, os autores denunciam a natureza irrealista e até utópica das reformas escolares, questionam se a não concretização dessas reformas não se explicaria pelo fato delas serem concebidas fora das práticas cotidianas realizadas nas escolas, e sustentarem uma visão abstrata do trabalho docente. Eles defendem que a questão da profissionalização docente não pode ser desvinculada à questão ampla do trabalho docente. E, para isto, é precisa um outro olhar sobre a formação e o trabalho docente, olhar este que aproxime cada vez mais a universidade das escolas, que legitime os saberes e discursos dos professores.

Leitura e ensino de História: “Leia cidadão, com indignação”

Os professores, mesmo quando não questionados diretamente sobre os desafios específicos que perpassam o ensino específico do conhecimento histórico, revelaram ao longo das conversas um aspecto bem desafiador e que perpassa o ensino–aprendizagem da disciplina em questão. Assim, durante as conversas ambos os professores salientaram que, para além da questão do número de alunos em sala de aula, há problemática crucial no ensino de História: a leitura.

Desta forma, o professor Gabriel conta que a História é uma disciplina “que pede mais interpretação, leitura”. Rememorando o Gabriel aluno e traçando paralelos como sua posição atual de professor de História, ele diz que

A criança não tem afeição a leitura, não é aquela ligação: leitura é uma coisa boa. Quando você não tem uma figura atrativa (no ensino de História) que te incentive a ler, pior ainda. Por exemplo, em Literatura você tem que ler pelo menos quatro livros ao ano, cada bimestre você lê um livro. Só que ali (na disciplina de Literatura) você tem uma obrigação, ali você tem que fazer, e é só um livro. Agora, imagina toda aula você ter que ler aquele livro porque é obrigatório e não tem incentivo. O incentivo é: vou tirar ponto, menos dois pontos de participação se não tiver visto, é aquela coisa meio punitiva (Gabriel).

O professor Gabriel também traz uma experiência que teve com uma de suas turmas que exemplifica a questão da incompatibilidade entre a linguagem do professor e de seus alunos. Assim, julgo relevante trazer narrativa do professor na íntegra:

Quando você sai da faculdade, sua cabeça está a mil. Nossa leitura é lá em cima. Então, se você chega e vai usar seu linguajar acadêmico (em sala de aula), ninguém entende nada. (...) Eu fui trabalhar uma vez no 3º ano à noite, e o pessoal me cobrando questão de vestibular porque queria tentar vestibular, aí eu peguei passei a matéria, que era I Guerra Mundial. Tem o Tratado de Versalles, terminei de passar essa matéria e botei em baixo uma questão e no final assim: “cite ao menos três características geopolíticas do pós I Guerra Mundial”. Era só ele pegar o Tratado de Versalles e escrever lá, mas ninguém fazia, aí começaram a perguntar, então falei: “gente o que é geopolítica? Geo, geografia, o que é isso? Geo é terra e grafia é forma de escrita na terra, o mapeamento, e geopolítica é o que? Política é questão de estrutura de como um país está, a estrutura”. Ninguém respondia nada e **eu fiquei uma aula inteira só numa palavra**, eu fiquei frustrado que as pessoas ficam com raiva, não de não entenderem, mas de projetar em você o fato deles não entenderem aquilo que você não está sabendo ensinar e você **volta em coisas ridículas como significado da palavra**. Aí, uma hora o que você faz é dá a resposta e vai embora. (grifo nosso, GABRIEL, 2013).

Além da fala do professor Gabriel demonstrar tensões características do início de sua carreira na docência, ela é demonstrativa da relação específica entre o ensino de História e o domínio da escrita por parte dos alunos. Quando o professor diz que ficou “uma aula inteira

numa só palavra” e que por vezes tem que voltar “em coisas ridículas como significado da palavra”, ele revela a relevância que a leitura, bem como a escrita, possui no processo de ensino e aprendizagem na disciplina História. Vale destacar que, “geopolítica” não se refere apenas a uma palavra, mas a um conceito específico e complexo que é utilizado mais comumente nas disciplinas de História e Geografia.

Somado a este fato, o professor relata também outra situação característica desta problemática, demarcando a questão da interpretação no processo de leitura. Ele conta que ao preparar uma prova para os alunos do Ensino de Jovens e Adultos – EJA teve a sensação de que a avaliação estava difícil, já que os mesmos não responderam as perguntas que precisam de interpretação de texto, somente as que pediam citação do texto. Ao longo da nossa conversa, Gabriel expressa o seguinte desejo relacionado à interpretação dos seus alunos nos textos de História: “Leia cidadão, com indignação”.

A narrativa do professor, a qual revela sua experiência singular com uma de suas turmas, tem relação com algo muito maior, a cultura que perpassa a escola ao longo tempo. Possivelmente, na sua época de escolarização a cópia na forma de paráfrase era uma metodologia hegemônica, fazendo com que os alunos aprendessem a repetir, e não a refletir sobre o que lê e copia. Esta prática se encontra presente nos dias atuais. Por outro lado, o fato do professor Gabriel ter passado pelo nível superior, pela licenciatura em História, possivelmente contribuiu na sua forma de ler e interpretar textos. E este fato pode o afastar da linguagem coloquial de seus alunos.

Esta situação pode ser refletida quando trazemos novamente à tona os desafios em tona da questão da transposição didática na prática docente. Ao sair da universidade e ingressar em sala de aula, o professor iniciante passa por um processo quase que inevitável, no qual deve rever o conhecimento aprendido na sua formação inicial, bem como sua linguagem, para que possa melhor dialogar com seus alunos. Como Monteiro (2007) salienta, este processo, de transformação do saber a ensinar em um objeto de ensino, é denominado “transposição didática”, e o professor trabalha exatamente nesta transposição.

Assim como o professor Gabriel, Pedro, ao narrar sua experiência com as diferentes turmas do ensino fundamental, também aponta para a problemática da leitura no ensino de História. No momento em que o professor relata sobre as dificuldades dos seus alunos do nono na matéria de História, ele explica: “em História é uma questão muito complicada, por que, se você não gosta de ler, como é que você vai fazer?”. Além disso, o professor dialoga novamente com a questão da leitura quando explica os desafios da avaliação dos seus alunos na forma de prova:

Na prova, você faz uma pergunta, às vezes eles não sabem responder uma pergunta mais elaborada (...) A questão do chute me irrita profundamente. Eu passo o dever com uma questão de leitura. Aí vem a pessoa: “a resposta é aqui!”. E aponta o parágrafo de baixo. Ele não está fazendo o básico. **Se você ler**, você vai encontrar... (grifo nosso, Pedro)

Desse modo, ambos os professores, mesmo no início de suas carreiras, já revelam uma representação do ensino de História que é compartilhada por muitos outros, na qual este ensino está intimamente relacionado ao domínio da escrita e da leitura por parte dos alunos. A partir da narrativa do professor, penso na questão da importância da leitura no ensino de História. Seria a leitura uma condição imprescindível no ensino da disciplina? A fim de refletir sobre esta questão, trago ao diálogo a pesquisadora em ensino de História, Helenice Aparecida Rocha (2010).

Rocha (2010), ao tratar a questão do domínio da leitura e da escrita para o ensino e aprendizagem de História, salienta para o fato da História, inclusive a escolar, ser pautada na escrita (que envolve a competência leitora e escritora). Por conseguinte, a autora explica que, dependendo da expectativa que os professores têm acerca do domínio da escrita de seus alunos, são feitas diferentes escolhas didáticas e da História que se apresenta nas aulas. Além disso, a autora discute a protelação do processo de alfabetização às séries da segunda metade do Ensino Fundamental:

Professores de disciplinas diversas, inclusive história, quando dizem que estão ali para ‘ensinar’ sua ‘disciplina’, fala comum em nossas escolas, se recusam a alfabetizar, por considerar que este é um processo que já precisaria estar concluído quando o aluno chega ao atual sexto ano (ROCHA, 2010, p. 130).

Ao analisar brevemente os números do Saeb de 2005, Rocha (2010) constata a “insistência dos professores, em especial os da escola pública, em apontar a ausência de condições de alunos para aprendizagem de sua disciplina específica, no que se refere ao domínio da leitura e escrita” (p. 125). A autora salienta que este é um fato que não se pode ignorar na discussão do ensino de História. Assim, ela questiona: como se insere essa grave constatação no ensino de História, que depende da escrita para se efetivar? Os alunos não suficientemente alfabetizados podem aprender história?

A pretensão de acesso universal à escrita pela alfabetização e ao conhecimento estruturado pela escrita pressupõe a universalidade da racionalidade da escrita. Mas uma parte relevante de nossos alunos, por conta de sua trajetória social antes e depois da escola, ainda não transita no mundo da escrita de forma adequada (...). Eles não conseguiriam aprender conhecimentos das diferentes áreas de saber porque não sabem ler e escrever? (ROCHA, 2010, p. 129).

A partir de tais questões, Rocha (2010) diz que o cenário social onde a escrita teria surgido propiciou a abstração descontextualizante, como expressão de um tipo de racionalidade. Esta constatação seria um dos argumentos mais fortes para aqueles que defendem um impacto cognitivo positivo da escrita sobre a oralidade. Todavia, a autora demarca que, por outro lado, a defesa do predomínio da escrita sobre a oralidade acarreta uma posição etnocêntrica.

Desta forma, podemos compreender que a escrita possui uma racionalidade, a qual influencia positivamente na produção de conhecimento. Entretanto, esta não é a única forma de organizar o real, outras formas de ser racional e conhecer dialogam mais ou menos com a racionalidade da escrita. Estas outras formas produzem outros meios de se aprender, os quais se mostram como desafiadores para os professores que se organizam para ensinar seus alunos através da escrita:

Quando os alunos apresentam características que não evidenciam domínio da escrita, quebram as expectativas do professor em seu modo próprio de realizar o ensino de história. E o levam a fazer escolhas didáticas que respondem a suas representações sobre a maior ou menor capacidade desses alunos de aprender a escrita da história escolar (ROCHA, 2010, p. 131).

Além disso, Rocha (2010) acrescenta dizendo que, no caso especial do ensino de História, devemos levar em conta que a narrativa histórica tem suas especificidades (estruturas sintáticas relativas ao tempo, por exemplo), as quais devem ser consideradas no ensinar e aprender a ler textos escolares na disciplina História. Desse modo, aprender o conhecimento histórico não só requisita a noção prévia da leitura e da escrita, “mas requisita o domínio da leitura, da escrita e da narrativa histórica, como forma de organizar o discurso sobre o tempo” (p. 129). É necessário, pois, que o aluno compreenda a escrita da História. Desse modo, a problemática para o professor de História, em turmas que predominam condições de leitura e escrita precárias, pode passar “a ser menos a extensão do conteúdo a ensinar e mais o de assumir sua tarefa de professor de linguagem, inclusive a linguagem histórica” (p. 140).

Permanência: facetas atrativas do magistério

É quase consenso na literatura educacional direcionada ao professor iniciante que o início do magistério configura-se como um período importante para permanência e desenvolvimento profissional dos docentes. Sendo que, o êxito profissional no início da carreira é fundamental para permanência do docente na sua profissão (GUARNIERI, 1997; HUBERMAN, 1995; ESTEVE; 1999). Desse modo, durante a escrita da dissertação e das leituras feitas, algumas questões relacionadas a esta problemática foram surgindo. Assim, uma delas está associada a elaboração de táticas no cotidiano escolar que contribuem na própria permanência dos docentes na sua área de atuação. Outra questão que me atravessou relaciona-se à compreensão da existência de uma relação direta ou não entre aumento salarial e a permanência/desistência na profissão docente.

Quando questionados a respeito dos fatores que contribuem para permanência ou desistência na área docente, os participantes revelaram a complexidade em estar numa profissão que, apesar dos percalços e grandes desafios, ainda continua sendo um atrativo.

Desse modo, narrando acerca dos fatores que contribuem para sua permanência na sua carreira, o professor Pedro relata que não desistiu do magistério “por várias questões”. A principal delas é a questão financeira, somado a isto está também o fato dele achar “inadmissível” pesquisar sobre o ensino e formação de professores e desistir de ser professor da educação básica: “Que tipo de pessoa seria eu, se fizesse uma coisa dessa?”. Desse modo, o professor reforça a perspectiva de que os pesquisadores “da” escola devem estar “na” escola.

Assim, ele atribui a sua permanência na docência também à crença “de que possa fazer alguma diferença” na vida de seus alunos. Desta forma, ele complementa:

Nunca fui uma pessoa revolucionária, achar que eu vou mudar o mundo. Mas acho que a gente pode tentar construir ali uma coisa diferente. Uma forma deles pensarem diferente, mais do que ensinar história é tentar mostrar a importância de se estudar, de ser alguém na vida... a importância de você lutar por alguma coisa... se tornar uma pessoa diferente... (Pedro).

Assim como a escolha pelo magistério é marcada por fatores múltiplos que relacionados revelam escolhas marcadas por motivos pessoais, profissionais e ocasionais, no caso do professor, são também plurais e complexas as razões para permanência na profissão

docente. Levando em conta que metade dos egressos da FFP–UERJ julga como desanimadora ou razoável a sua perspectiva profissão, verificamos, a partir da narrativa do professor, o quão importante se mostram as utopias nutridas e a esperança na profissão como elemento motivador para a permanência na docência. Assim, o professor faz parte de uma estatística considerável de professores egressos da FFP–UERJ que demonstram ter esperança na profissão, apesar dos percalços e desafios que perpassam a escola e o trabalho docente (FERNANDES, 2011).

O professor Gabriel diz que, após ingressar no curso de História, começou a gostar “do ofício do professor” e permanecer na área pelo fato de haver “uma facilidade maior no ramo da educação para trabalhar”. A questão do magistério enquanto meio para conseguir um emprego estável perpassa a fala do professor de forma recorrente. Ele acrescenta dizendo que na área do magistério há “mais concursos públicos”, já que para ele, “concursos para professor abre de dois em dois, de um em um ano. Depende de cada município, depende do Estado, há um leque de possibilidades de concurso público”.

Desta forma, a partir da narrativa do professor, ter uma formação docente representa para ele um leque de oportunidades na conquista de uma matrícula pública, sinônimo de estabilidade profissional e financeira. Ele salienta que nós, brasileiros, temos uma “cultura” que nos faz acreditar que prestar concurso público é sinônimo de garantia de “emprego seguro”, e que “empreendimento é só pra quem tem dinheiro”. A partir desta representação do magistério, questiono quantos outros professores também escolheram esta carreira objetivando uma estabilidade financeira e profissional.

Nóvoa (1999) nos ajuda a refletir sobre tal questão na medida em que teoriza a respeito do estatuto social e econômico dos professores. O autor diz que:

Num olhar rápido temos a impressão que a imagem social e a condição econômica dos professores se encontram num estado de grande degradação, sentimento que é confirmado por certos discursos das organizações sociais e mesmo das autoridades estatais. Mas cada vez que a análise é mais fina os resultados são menos concludentes e a profissão docente continua a revelar facetas atrativas (NÓVOA, 1999, p. 29).

Aproprio-me da reflexão do autor com ressalvas, levando em conta o contexto brasileiro, bem como o local em que os meus sujeitos participantes estão inseridos. Desse modo, compreendo que a docência revela uma de suas “facetas atrativas” na medida em que representa para o professor Gabriel, assim como para outros docentes, a possibilidade de ascender economicamente. O fato de no magistério se poder angariar um cargo público, que

significa estabilidade e segurança, o torna atrativo para muitos sujeitos oriundos de classe social com status econômico baixo. Neste sentido, a profissão docente passa a representar uma possibilidade de ascensão dentro da família, aumentando a própria renda familiar.

Ainda sobre a questão, trago ao diálogo as contribuições teóricas de Gatti e Barretto (2009), da coletânea “Professores do Brasil: impasses e desafios”. Na obra, as autoras nos apresentam um panorama da profissão docente no Brasil, trazendo aspectos sobre a formação, carreira e perspectiva profissional dos professores no país. A partir de suas análises, podemos ter uma melhor compreensão da problemática da formação de professores e do trabalho docente em âmbito nacional.

Assim, de acordo com a percepção do professor Gabriel, as pesquisadoras refletem sobre as variáveis que influenciam na escolha pela docência, apontando para a influência de mercado sobre a procura pelas licenciaturas, já que muitas delas oferecem maiores ou mais diversificadas oportunidades de inserção no mercado de trabalho e são, por vezes, mais bem remuneradas. Além disso, elas apontam que o nível de instrução dos professores costuma ser bem elevado comparado a outras profissões, pois grande parte deles possui ensino superior. Acrescentam dizendo que o setor público é o que mais acolhe estes profissionais, oferecendo “vantagens de estabilidade no emprego, aposentadoria integral, atendimento de saúde e carreiras estruturadas, benefícios que costumam ser valorizado pelos trabalhadores” (GATTI e BARRETTO, 2009, p. 31).

Além disso, as autoras nos ajudam a compreender um pouco mais sobre quem são os estudantes universitários que conduzem a docência, através da análise de um questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (Enade). A partir da análise deste questionário, o estudo revela que, em relação a situação socioeconômica, os professores costumam ser uma categoria profissional proveniente dos estratos médios da população. A maioria dos estudantes das licenciaturas possui renda familiar média, de três a dez salários mínimos. Para as autoras, este fato pode sugerir que:

estaria havendo um processo de protelarização dos trabalhadores em educação, mas pode ser igualmente interpretado como uma forma de ascensão de certos estratos populacionais a carreiras mais qualificadas (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 164).

Desistência: um pesquisador bom à beça para não continuar em sala de aula

Não vou dizer pra você que não pensei em desistir... No primeiro dia! Quando eu entrei na escola e vi aquela realidade eu falei: não volto aqui amanhã. Mas a gente tem que voltar, não pode desistir...

Professor Pedro

O professor Gabriel aponta os fatores que contribuem para sua desistência do magistério, dentre eles está a opção que vem fazendo, paralelamente ao magistério, por uma carreira acadêmica na área da pesquisa em História. Ele acredita que cada vez mais os sujeitos se especializam “exatamente para sair de sala de aula”, já que muitos fatores contribuem para a não conciliação da docência com a pesquisa acadêmica. Assim, ele complementa dizendo que: “Você se prepara, faz uma especialização, você sai dali como um pesquisador bom à beça para não continuar em sala de aula...”

Além disso, Gabriel relata que não tem como ter uma “realização pessoal” nas condições atuais de medo, insegurança e sucateamento, que se encontra o trabalho docente:

infelizmente quando você entra em sala de aula você não tem realização pessoal ali, você tem outras preocupações, tipo, se tem traficante em sala de aula, você entra numa zona de risco, é conflituoso aquilo... você não se sente realizado quando vê a estrutura do Estado se sucateando, é você aprovar a pessoa independente se ela sabe ou não matemática, se ela sabe ou não português... (Gabriel).

Apesar de ambos os professores atribuírem importância ao salário que ganham no magistério para sua subsistência, todavia, também apontam a questão salarial como um fator relevante para desistência da sala de aula. Eles explicam justificando que não “compensa” atuar como docente na educação básica estadual ganhando o que se ganha, já que podem se especializar e angariar uma vaga no nível de professor universitário ganhando um pouco mais. Desse modo, o professor Gabriel exemplifica esta questão trazendo à tona a pouca atuação dos professores universitários no nível da educação básica:

Se você for reparar, os próprios pesquisadores da área do ensino de história, alguns têm um pouco período de experiência na escola pública estadual, por exemplo. Por quê? Depois esta pessoa acaba ingressando num doutorado, ela logo desiste, por que o salário não compensa (Gabriel).

O professor Pedro engrossa o debate dizendo que “geralmente depois que a pessoa faz o doutorado ela é obrigada a sair da escola, por que a escola paga pouco”. Assim, ambos os professores explicam que a maioria dos professores não vê vantagem em continuar na escola básica pública quando alcançam títulos mais elevados, já que não são recompensados financeiramente.

O professor Pedro vê tal situação com pesar, já que gostaria muito de ser bem remunerado para continuar somente na educação básica: “Se eu pudesse, eu não faria o doutorado, não tentaria o doutorado, eu acho interessante a pessoa ficar em sala de aula, ela ensinar para as crianças”. Todavia, ele se vê instigado a se especializar cada vez mais e partir para o nível universitário se quiser alcançar uma maior remuneração na área docente.

4.4 O trabalho docente como profissão das interações humanas

Quantitativo de alunos: “é a questão do número de alunos em sala de aula”

O professor Pedro, ao narrar sua experiência inicial com a sala de aula, aponta a grande quantidade de alunos em sala de aula como um fator desafiador em seu trabalho: “quarenta alunos, quarenta e dois alunos, e eles falam muito, e isto atrapalha, demais...”. Complementa dizendo que quando leciona para poucos alunos, é possível “trabalhar individualmente”, conhecer “todos os alunos por nome”, sabendo e trabalhando “mais ou menos a dificuldade” de cada um. Além destes fatores, o professor aponta novamente a questão do número de alunos implicando no seu exercício docente, somando-se à falta de infraestrutura do colégio que trabalha: “A questão do debate, é quase impossível, até você organizar a turma, imagina 40 alunos... na sala tem três ventiladores e só um funciona... E aí a gente não consegue...” (PEDRO).

A questão do número de alunos em sala de aula encontrada na narrativa do Pedro entra em consonância com a experiência do professor Gabriel. A experiência que Gabriel teve enquanto aluno, estudando em salas com uma grande quantidade de alunos, é cotejada com sua atual vivência como professor de História. A partir do que vivenciou no seu período de escolarização, Gabriel suspeita que hoje, atuando como professor, o elevado número de alunos em sala de aula é um fator que contribui muitas vezes negativamente para o processo de ensino-aprendizagem, mostrando-se um aspecto a ser considerado no sucesso ou não do

seu trabalho: “Hoje em dia, você estando em sala de aula, você vê que tem turmas que você consegue desenvolver seu trabalho (...) é a questão do número de alunos em sala de aula” (GABRIEL, 2013).

Ele complementa dizendo que esta questão do número de alunos é um fator chave no entendimento dos desafios da sua profissão, a despeito de toda estrutura que o colégio possa lhe oferecer: “ar-condicionado, cadeira boa, lousa, pilot e data show”. O professor afirma que todos estes recursos materiais acabam não tendo muito sentido se ele tiver que trabalhar com um número elevado de alunos ao mesmo tempo. Assim como o professor Pedro, ele aponta a possibilidade de trabalhar a dificuldade de cada aluno numa turma com poucos alunos:

Você quer trabalhar a dificuldade de cada um, como você vai saber a dificuldade de cada 50 alunos? Agora, de cada 20 alunos, 30 alunos até vai, 30 é meio difícil ainda, mas 20, é claro que você vai saber, mas aí é muito utópico (...) não tem como você tentar ter uma boa relação com os alunos ainda mais quando tem um número grande (...) é aquela coisa, é encantador quando você tem um grupo pequeno (GABRIEL).

A questão do número de alunos em sala de aula que perpassa as narrativas dos participantes pode passar num primeiro momento despercebida e ganhar pouca importância. Contudo, se considerarmos esta questão como parte da natureza do trabalho docente interativo, entendemos sua relevância na narrativa destes sujeitos.

Para Tardif e Lessard (2013), a relação que o professor estabelece com a turma é uma relação com uma coletividade pública, apresentando duas problemáticas centrais: a questão da equidade do tratamento e o controle do grupo. Estas duas questões são fundamentais para entendimento da natureza do próprio trabalho docente. Complementando estes aspectos, para os autores, existem duas variáveis que pertencem a estrutura básica do trabalho docente, o tempo de ensino e o tamanho das turmas. Segundo eles, “as classes menos numerosas são privilegiadas pelos professores porque sua carga de trabalho tornar-se menos e, sobretudo, eles podem dar mais atenção a cada aluno” (p. 131).

Desse modo, compreendemos, a partir do diálogo entre os autores e da fala dos professores, que o elevado número de alunos em sala de aula colabora em certos momentos para a precarização do trabalho docente, impedindo que os professores concedam atenção e trabalhem individualmente a dificuldade de cada aluno, além de favorecer a não organização e controle da turma por parte dos mesmos.

Relação professor–alunos: “uma relação mais complexa do que outrora”

Ensinar é trabalhar com humanos, sobre seres humanos, para seres humanos
Maurice Tardif

A questão do quantitativo de alunado dentro das salas de aula, e da escola como um todo, tem relação íntima com o processo de massificação escolar iniciado no século XIX. Para Esteve (1999), a passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massa implicou um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda sobre os rumos da educação. Ainda para o autor, alguns indicadores resumem as mudanças recentes na área da educação, dentre eles, o aumento das exigências em relação ao professor, o qual deve saber lidar com novas e aceleradas mudanças na política e organização educacional. Como consequência desta problemática, Nóvoa (1999), assim como outros autores (LOPES, 2004; ARROYO, 2000; FRIGOTTO, 2010), frisa que o ritmo educativo tem sido pautado por uma lógica de mercado e de imposição às escolas de critérios de eficácia, que não levam em conta a especificidade do trabalho pedagógico.

Quando Nóvoa (1999) nos fala a respeito da especificidade do trabalho pedagógico, podemos recorrer novamente aos estudos de Tardif e Lessard (2013) sobre o trabalho docente enquanto um trabalho interativo para entendermos esta mesma especificidade. Ao dizer que numa turma grande não tem como o professor “ter uma boa relação com os alunos”, Gabriel traz à tona, assim como os autores, um aspecto crucial que envolve o magistério como um todo: a relação com alunos. Quando os professores nos revelam em suas narrativas o quantitativo de alunado como algo desafiador, eles estão evidenciando que o que é latente nesta situação é a relação que estabelecem com as turmas com as quais trabalham, mas não necessariamente o número de alunos em si. Todavia, podemos intuir que o aumento do quantitativo de alunos pode dificultar a relação professor–alunos.

Segundo Tardif e Lessard (2013), o trabalho interativo pode ser considerado “um dos principais vetores de transformação atuais da organização socioeconômica das sociedades modernas avançadas” dos últimos cinquenta anos. Complementam dizendo que o trabalho das interações depende de relações entre as pessoas, necessitando em seu processo de fortes mediações linguísticas e simbólicas entre os atores, assim como exigindo qualificações elevadas e conhecimentos abstratos por parte dos trabalhadores. Desse modo, o trabalho docente é tido pelos autores como parte de uma ocupação interativa, que tem como “matéria-

prima” do processo de trabalho um objeto bem complexo: as pessoas/os alunos. Eles ainda afirmam que “a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos”, e “sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 23).

Assim sendo, quando indaguei aos professores sobre o que eles julgam como mais problemático em seu trabalho, todos eles foram enfáticos em atribuir novamente importância à relação deles com os seus alunos como um grande desafio a ser enfrentado, ao menos neste início de carreira.

Desse modo, Gabriel salienta para o aspecto interacional da docência quando diz que a “relação com a realidade do aluno” é algo muito complicado de lidar: “Se adaptar a realidade dos alunos, se adaptar para você transformar as matérias numa coisa palatável para eles, se adaptar por que você não vai escrever para eles textos...”. O professor complementa dizendo que não há na Faculdade uma “preparação para isto”, ou seja, um preparo que ajude o professor a se adaptar à realidade de sala de aula e de seus alunos. A partir desta fala me pergunto qual seria o sentido maior da instituição formadora na preparação dos professores para o ofício docente. Prosseguindo na reflexão, questiono a respeito da problemática da “transposição didática”, seria esta transposição algo de exclusiva responsabilidade dos docentes? Que papel cabe à formação inicial neste aspecto?

O professor Pedro explica que um dos fatores que contribui para sua desistência do magistério é a questão salarial. Apesar de julgar o salário como “uma questão crucial” que concorre para sua desistência, ele acha “que o que mantém a pessoa lecionando é o fato dela gostar daquilo que ela faz”. Acrescenta dizendo o quão é complicado permanecer na profissão apenas pelo “gostar”, já “que 70% das vezes é muito complicado” o ato de lecionar. Todavia, ele diz que “quando você vê que o aluno está participando de alguma forma, que ele está interagindo, isso faz com que você queira retornar no dia seguinte”. Com isto, vemos que a questão da relação/interação com o alunado é um fator relevante e tem implicação até mesmo na permanência do professor na área docente.

O professor ainda chega a supor que a própria ideia de vocação para atuar no magistério tem ligação com uma predisposição do sujeito em saber interagir com os alunos:

Eu não gosto da palavra vocação não, algumas pessoas a gente percebe que tem uma capacidade maior de interação, não sei se isso é vocação, se é dom, o que que é isso... tem pessoas na escola que tem uma capacidade que é natural, tem outras que é forçada...

Além disso, Pedro chega a dizer que “a atividade de ensino depende toda do aluno”. Ele considera o professor “um guia, um mediador”, sendo que se os alunos não querem participar da aula e das tarefas propostas “fica muito complicado”. A fala do professor encontra eco nas pesquisas de Tardif e Lessard (2013). Os autores dizem que, apesar do trabalho docente ser bastante diversificado, a maioria das atividades docentes se voltam essencialmente aos alunos, em torno dos alunos, para os alunos. Complementam dizendo que a complexidade da docência “decorre de seu objeto de trabalho – seres humanos que precisam cooperar na tarefa – mais que a soma a variedade das tarefas” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 141). Por fim, os autores concluem que os alunos se situam no coração da tarefa dos professores, sendo o “objeto” central do trabalho docente.

Em relação ao fato de Pedro considerar o professor enquanto “um guia, um mediador”, Tardif e Lessard (2013) complexificam esta constatação atentando para o fato de que se, tradicionalmente, o professor servia como um mediador do conhecimento, “essa mediação, hoje, tende a se pluralizar e relativizar-se: o professor é um mediador de conhecimentos entre muitos outros” (p. 145). A situação também encontra respaldo nos argumentos que o professor Gabriel traz a respeito da concorrência do “hiperlink”, da rede virtual como um todo, com o conhecimento do professor. Tardif e Lessard (2013) ainda complementam dizendo que, para além desta problemática, o professor tende a ser menos um formador, na realidade atual de “pragmatização” dos conhecimentos e da formação, e “mais um mediador entre o aluno e os conhecimentos cujo valor está na utilidade” (p. 147) destes mesmos conhecimentos para a lógica do mercado.

Quando indagado acerca dos desafios da profissão, o professor Pedro ainda responde que o principal desafio “é lidar com alunos, com as pessoas, quarenta pessoas pensando diferente de você, (...) com os interesses dos alunos”. Complementa dizendo que “o aluno” é o fator mais problemático, já que o professor não possui nenhum “respaldo” dele. Assim, ele diz que o professor pode “preparar a melhor aula do mundo” que no mais das vezes o aluno vai achar que ele “está falando nada que interesse”. Ele mesmo indaga e responde: “Como mudar o aluno? Só a gente tendo uma geração nova”. Além disso, complementa apontando a falta de interesse e compromisso dos pais para com a educação escolar de seus filhos: “Uma coisa que eu acho espantosa é um pai ao longo do ano não se ligar de ir à escola para ver como está o desempenho do seu filho. Ou você convocar este pai e ele não ir à escola”. Reiterando tal reflexão, Tardif e Lessard (2013) dizem que a realidade atual cria modelos de vida que escapam ao controle das autoridades tanto escolares quanto paternas.

Uma relação mediada por gerações e concepções: “existe uma questão geracional”

Tendo como base a reflexão acerca da relação/interação com alunos, o professor Pedro nos dá algumas pistas na compreensão desta relação a partir da hipótese de “uma geração nova”. Assim, para além da questão do trabalho docente ser um trabalho de relações e interações, os professores participantes salientam para a natureza destas relações adotando um ponto de vista mais amplo sobre a sociedade e a escola.

Complementando seu raciocínio, o professor Pedro diz que na época em que foi escolarizado havia por parte dos alunos uma maior atenção ao que era ensinado pelos professores, ele suspeita que hoje em dia “existe uma questão geracional”. Ele explica que na sua época de aluno, ninguém gostava de estudar, porém tinha a noção da importância dos estudos e fazia de tudo para passar de ano, “pois era preferível estudar a ir para uma recuperação”, já que esta condição significava “estudar o dobro”. A atual realidade do ensino público estadual nos faz supor que, a condição de recuperação em disciplinas escolares, não significa necessariamente “estudar o dobro” para os alunos, como outrora significou para o professor Pedro. E talvez, por este motivo, os alunos de hoje não temam tanto uma possível reprovação e recuperação. No entanto, deixo esta questão avaliativa para outro contexto investigativo, e tenho como intenção trazer para ao foco de análise a hipótese “geracional” levantada pelo professor, como um fator explicativo para certo insucesso na própria relação entre o professor e seus alunos.

Neste sentido, a experiência e o relativo sucesso na fase de escolarização do professor Gabriel nos ajuda a pensar na problemática. Ele diz que quando frequentava a escola básica era mais do que obrigação dele estudar, já que ele “só fazia aquilo”. Logo em seguida diz que esta é a visão que o pai dele passou para ele: “você só faz isso, então, não me apareça com reprovação aqui em casa!”. O professor diz que incorporou este discurso e, quem sabe, por este mesmo motivo o reproduz com seus alunos, ficando inconformado e “com raiva quando o aluno não passa de ano. Aí você chega para o cara e fala: ‘você trabalha?’. O aluno fala: ‘não’. Eu falo: ‘então, porque você não está fazendo isso aqui?’. O aluno fala: ‘sei lá, porque eu não sei professor?’. É uma coisa que eu não entendo”.

Parece-me, assim, que a questão da disciplina foi um fator relevante na trajetória de escolarização dos participantes e continua ganhando relevo na atual condição que se encontram como professor. Todavia, esta mesma disciplina pode não se constituir nos dias atuais enquanto um princípio ou comportamento a ser reproduzido pela nova geração de alunos e nem mesmo pelos pais deles. Quem sabe, por este mesmo motivo, a relação

professor-alunos se torna ainda mais problemática nos dias atuais.

O professor Pedro relata as negociações que faz com seus alunos, dentre elas, está o acordo dos alunos ficarem “quietos”, enquanto ele está explicando os conteúdos em sala de aula. O professor ainda salienta que, “no ensino de história, a gente tem diversos conceitos, consciência história, história pública, mas dentro de sala de aula nenhum destes conceitos te serve, é você e o seu aluno”. Todavia, o professor diz que dentro de sala de aula o desafio não se restringe somente à questão do conteúdo do conhecimento histórico. Desse modo, ele aponta a questão disciplinar como uma das maiores problemáticas em torno do trabalho docente:

Numa sala de aula não é só questão de conteúdo, é uma questão disciplinar, você tem que dominar um código disciplinar, e nós não dominamos este código disciplinar, principalmente o recém-egresso da faculdade. Ele vai pegando este manejo ao longo do tempo de ensino... (Pedro).

O professor ainda enfatiza que é se não se “domina este código disciplinar, não tem conteúdo”. Além disso, para o docente, uma das falhas da Universidade é não considerar a importância deste código disciplinar na formação dos professores. Dessa forma, ele diz que o professor iniciante aprende os mecanismos disciplinares “com a prática, e às vezes, nem com a prática”. A partir da sua fala poderíamos indagar o seguinte: em função de que projeto de educação escolarizada corresponde a ideia de disciplina dos corpos e das mentes dos alunos? Neste sentido, a partir da experiência inicial do professor com a escola, percebemos que ainda habita na cultura escolar uma concepção de educação “tradicional”, que não contribui para uma renovação do ensino.

Ademais, esta mesma cultura parece perpassar o ensino escolarizado dos professores, bem como a própria formação inicial, sem ao menos ser questionada. Desse modo, faz-se necessário que as instituições formadoras trabalhem com as representações que os docentes carregam da sua fase de escolarização, assim como a escola deve se (re)pensar no intuito de contribuir para uma renovação cultural, que inclua um diálogo constante que inclua o corpo docente e os conhecimentos acadêmicos sistematizados.

Desse modo, os professores demonstram que encontram nas suas experiências com a escolarização bem como nos seus valores pessoais recursos para orientar uma geração “perdida e sem valores”. Tardif e Lessard (2013) dizem que, se tratando dos tempos atuais, “a própria pessoa do professor (sua personalidade, sua experiência pessoal, seus valores, sua

vivência, etc.) se tornam, assim, um padrão de medida para definir seu trabalho e suas relações com os alunos” (p. 148).

Além disso, evidenciam-se a partir das narrativas dos professores iniciantes não só uma realidade social divergente, mas também concepções de ensino–aprendizagem, da relação professor–aluno e do que vem a ser a escola, distintas das que seus alunos possuem sobre estas mesmas categorias. Assim, quando o professor Gabriel diz não compreender por que seu aluno não realiza as tarefas de aula, já que ele não trabalha, ele pode estar nos evidenciando que por detrás da sua fala há uma concepção sobre o que vem a ser a escola. Bem como no caso do Pedro, quando salienta para a ideia do professor como mestre disciplinador de alunos indisciplinados.

Colaborando com as reflexões de Tardif (2002) sobre a relação dos saberes docentes com a trajetória pessoal dos sujeitos, os professores demonstram que suas concepções sobre ensino-aprendizagem estão atravessadas pela suas experiências de aluno na fase de escolarização, assim como pela influência e cobrança familiar em relação a importância do estudo escolarizado.

O próprio professor Gabriel nós dá pistas de onde podemos partir para reflexão sobre a questão geracional. Ele aponta a própria sociedade pós-moderna como uma era marcada pelo fim das estruturas, moralidades, hierarquias, etc., fato este que, ao seu ver, afeta diretamente o comportamento da juventude e suas relações com o conhecimento, bem como com a escola. Assim, ele diz:

A gente não tem mais estrutura familiar, essa questão de pós modernidade repercute nisso aí, o que vai ser padrão. Infelizmente alguns padrões são necessários, e não estão tendo... Não tem questão de hierarquia, não tem questão de respeito... Os alunos não tem mais padrão de pai, mãe... e acaba tendo isso com os professores... (Gabriel).

Tal problemática pode ser compreendida novamente à luz das reflexões de Tardif e Lessard (2013). Para os autores, hoje em dia assistimos o desabamento das antigas morais autoritárias cedendo lugar para um relativismo moral que afeta o próprio trabalho docente, assim, os professores se veem perdidos, não sabendo ao certo quais valores transmitir e ensinar. Desse modo, o ensino tem se tornado cada vez “mais aleatório, mais complexo e difícil”, já que ensinar é um “métier moral”.

Aprofundando a questão, trago ao debate as contribuições de La Taille (1996) acerca da relação entre moralidade e a pós-modernidade. O autor salienta para o enfraquecimento do vínculo entre moralidade e o sentimento de vergonha na atualidade, o que acarreta um descomprometimento generalizado em relação aos papéis sociais que nos são dados, e, no caso da escola, aos papéis de professor e aluno. O mesmo autor ainda caracteriza o homem pós-moderno, como aquele reluta em assumir valores que não vão ao encontro de seu próprio prazer e de seus desejos individuais. Os sujeitos de hoje, assim, carecem de uma personalidade social e estão cada vez mais focalizados na sua singularidade pessoal.

Para o autor, a questão da disciplina passa pela moralidade, ainda mais num espaço público que é a escola. A disciplina na escola coloca em questão o problema da relação dos indivíduos com um conjunto de normas. Assim, os valores morais e sociais requeridos no espaço escolar, que incluem o respeito às normas e ao professor, são refutados em nome de outros valores que são de cunho pessoal. O olhar de reprovação do professor “não diz nada”, assim como os insultos cedidos a ele pelos alunos não são capazes de gerar o sentimento de vergonha nestes últimos. Assim, há um descaso crescente ao espaço público da escola, o olhar público de reprovação tem se tornado ilegítimo, não havendo mais orgulho em se “ser aluno”, e nem mais “vergonha” de não se saber nada.

Ainda na conversa sobre os desafios que perpassam a relação professor-alunos, o professor Gabriel aponta para a concorrência que enfrenta com os novos atrativos tecnológicos, os quais acabam captando a atenção de seus jovens alunos para outras coisas que não os conteúdos do ensino escolarizado:

Temos uma juventude que está recebendo estímulos tecnológicos digitais, pelo celular, pela internet, tv a cabo, você tem acesso a tanta informação. Como você vai preparar a sua aula, seu material para concorrer com isto? Eles (alunos) têm coisas muito mais atrativas que a sala de aula... você tem que tornar o seu ensino tão atrativo quanto aquilo (Gabriel).

Hargreaves (1994, apud TARDIF; LESSARD, 2013) diz que a sociedade atual está numa fase de transição entre a modernidade e a pós-modernidade, sendo que esta fase tem afetado profundamente a missão da escola e o trabalho docente. Ainda segundo o autor, a sociedade atual tem se desenvolvido a partir da flexibilidade ocupacional e tecnológica; globalização da economia e da comunicação; incerteza moral e científica; fluidez organizacional; dentre outros. Entendo que todos esses fatores têm contribuído para uma

reorganização do fazer e do ser docente, que encontra pela frente desafios que, em outros contextos, não eram problemáticos no processo de escolarização.

Neste sentido, Tardif e Lessard (2013) apostam que a relação atual entre professores e alunos é “uma relação mais complexa do que outrora” e que o mundo dos jovens tem mudado mais depressa que o da escola. Assim, os autores acreditam que a profissão docente está atualmente em fase de mutação, na qual se demanda dos professores e da escola adaptação ao surgimento de novas definições e à extensão de novos usos do conhecimento. Esta nova realidade que evolui a abertura a novos conhecimentos e a tecnologia tem modificado as missões e os papéis tradicionais da escola em geral e dos professores, bem como os fundamentos da sua formação e as bases do “saber-ensinar”.

A meu ver, quando os autores salientam que o mundo dos jovens tem mudado mais depressa que o da escola, eles estão salientando também para a questão da cultura escolar, que ultrapassa o cotidiano escolar e que, por vezes, engessa as práticas, os fazeres pedagógicos e a própria autonomia docente. Sobre o debate, Arroyo (2000) diz que há uma cultura escolar que se mostra resistente à mudança, tanto por propostas liberais quanto progressistas que “a escola é uma instituição pesada, lenta, ela presta-se pouco a vontades políticas revolucionárias”, ela não se altera “à mercê de qualquer intervenção voluntarista. A escola é muito pesada. Quem sabe muito bem disso são os professores, que percebem que a escola com sua monotonia, seus tempos e espaços, com seus rituais e suas estruturas é uma instituição muito feita e que não muda fácil” (p. 273).

Neste sentido, para Arroyo (2000) mexer na estrutura escolar se mostra uma tarefa difícil e árdua. Ainda para o autor, há toda uma profissionalidade, uma cultura pública profissional e popular que influenciam a postura dos docentes. Desta forma, a capacidade de transformar o cotidiano escolar esperada pelos movimentos instituintes docentes, assim como pelas políticas públicas e curriculares, mostra-se bem limitada diante de tal situação. Todavia, este fato não deve anular as lutas cotidianas no espaço escolar por práticas renovadas de ensino, visando uma melhor educação dos alunos que ali se encontram.

Ao narrarem os desafios do início da carreira, os professores também salientam para outros aspectos importantes da cultura escolar no entendimento destes mesmos desafios. Assim, o professor Pedro diz que, no âmbito da disciplina História, “Por mais que se defenda um ensino de história renovado, ao fim ao cabo, o que a gente vai fazer na escola é um ensino de história tradicional, ancorado numa aula expositiva”. O professor diz que acabamos perpetuando métodos tradicionais de ensino na condição de professor da educação escolar

pública, complementa relatando que, “na realidade da sala de aula, a gente alguma das vezes faz aquilo o que o nosso professor fazia e que a gente não gostava”.

Pedro ainda complementa dizendo que “na sala de aula é outra coisa”, e na maioria das vezes os professores não conseguem sair do “cuspe e giz”. Para o professor, isto ocorre devido a uma série de fatores: “o próprio despreparo do professor, a realidade de ensino e o não interesse dos alunos”. Ele ainda complementa explicando as dificuldades e as resistências que enfrenta no âmbito do ensino de História:

Existe certo distanciamento entre a história escolar e a história dos historiadores. Quando a gente chega na escola, por mais que a gente tenha ido com uma certa visão de história, a gente acaba seguindo com a história que é produzida naquela escola, com a história que ministraram naquela escola, com os materiais que a gente tem acesso, e através dos quais os alunos nos permitem ensinar, de certa forma. (...) Meus alunos estão acostumados com um tipo de história, quando você tenta fugir disto você sofre resistência. No geral as aulas são expositivas e no quadro, às vezes você tenta sair disto, mas os alunos não estão acostumados com isto, eles reagem (...) A gente acaba perpetuando um certo modelo, é estranho isto... (Pedro).

A ideia trazida pelo professor de perpetuar “um certo modelo” refere-se, ao meu ver, à reprodução de certos aspectos da cultura escolar, que não contribuem para autonomia docente. Assim, Candau (2002) salienta para a questão da necessidade de se reinventar a própria escola. Segundo a autora, “a escola está chamada a ser, nos próximos anos, mais do que um locus de apropriação do conhecimento socialmente relevante, o científico, um espaço de diálogo entre diferentes saberes –científico, social, escolar, etc – e linguagens” (p. 14).

O próprio professor Pedro nos ajuda a entender esta questão salientando para o “distanciamento cada vez maior entre aquilo que a gente aprende na universidade e aquilo o que a gente tem condições de fazer na sala de aula”. Segundo Caimi (2008), a própria universidade também ajuda a perpetuar um modelo de ensino baseado numa lógica tradicional de aprendizagem. Desse modo, a autora nos ajuda a entender que, tendo como referência modelos de professor da escolarização e da formação inicial,

aquele que antes era aluno e submetia-se à sua condição, ao ver-se no papel de professor, assume uma ideia e uma atitude já elaboradas de professor (...), assim, os

professores que são frutos do mero aprender tendem a decair no mero ensinar (CAIMI, 2008, p. 22).

Ainda segundo a autora, o contexto atual de formação leva os professores durante a prática em sala de aula, mesmo depois de formados, a procurar “abrigo seguro” em livros didáticos, a “transmitir” seus conteúdos-verdades, a reproduzir antigas práticas de condução de aula, como quadro-negro cheio para copiarem e mantenha a classe organizada e em silêncio, além de medidas punitivas e corretivas, tais como tirar parte do recreio e aplicar teste ou prova surpresa, sem avisar previamente.

O professor Pedro questiona, e ao mesmo tempo responde, o que pode ser feito para uma modificação de uma cultura escolar que cria, mas que também reproduz comportamentos e práticas limitadoras da atuação e autonomia docente: “como a gente pode modificar isto? Não sei. A gente tenta fazer diariamente na sala de aula”. O “fazer diariamente em sala de aula” falado pelo professor me faz pensar na ideia do professor como aquele que reflete e produz conhecimentos acerca da prática pedagógica, da realidade escolar, bem como da educação escolar como um todo.

Todavia, por mais que reconheçamos a prática como formativa, sabemos das dificuldades que muitos professores possuem em refletir “sobre” e “na” prática a fim de produzir conhecimentos para uma escola de qualidade. Por isso mesmo, acredito que seja imperativa a necessidade de se buscar outras contribuições que renovem o (re)pensar a formação e a docência. Quem sabe, isso possa se dar através do diálogo que leve em conta as representações e concepções dos futuros e atuais professores, incorporando o conceito de cultura escolar e de saberes docentes nos debates pedagógicos atuais. Por fim, mas não colocando um ponto final no debate, concordo com Andrade (2006) no sentido de que urge a necessidade de uma nova “perspectiva de análise que coloque ênfase na especificidade da escola e do escolar, da docência e da formação e, conseqüentemente, da licenciatura” (ANDRADE, 2006, p. 61). Quem sabe, a partir deste ponto de vista, podemos construir as bases iniciais para (re)pensar a formação de professores, a relação escola-universidade, bem como o trabalho docente como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações sobre a pesquisa

A presente pesquisa procurou compreender e analisar o “tornar-se professor”, as experiências de professores iniciantes de História, egressos da FFP–UERJ, com a formação e o trabalho docente. Esta compreensão teve como pano de fundo o debate sobre a educação atual num quadro de perversidade e mal-estar docente, bem como levando em conta a perspectiva de criação e da esperança que também perpassam o cotidiano escolar. Os professores iniciantes, que atuam no máximo por dois anos na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, a partir de suas experiências narradas, revelaram aspectos formativos e profissionais que dialogam com a situação também vivenciada por outros professores.

No que concerne aos aspectos metodológicos escolhidos para fins deste trabalho, a pesquisa procurou dialogar sobre/com os sujeitos do cotidiano escolar, lançando mão, assim, da abordagem teórico–metodológica das narrativas de vida com recorte temático. A abordagem escolhida teve como objetivo trazer ao centro da investigação a pessoa e o ser profissional dos professores, entendendo-os como conhecedores e produtores de conhecimentos sobre sua própria profissão. Para além desta contribuição, ela também favoreceu uma compreensão mais ampla acerca dos processos formativos, ajudando, assim, na reflexão e no debate durante o processo de análise das narrativas.

O procedimento das entrevistas/conversas se mostrou fecundo na medida em que favoreceu a emergência de temáticas oriundas das demandas dos professores participantes. Deste modo, a pesquisa foi se (re)fazendo com a coparticipação dos professores iniciantes. No movimento investigativo foram emergindo temáticas de análise que dialogavam tanto com literatura pertinente à pesquisa quanto com as experiências dos docentes.

Sobre a temática que envolve a trajetória e a escolha profissional dos participantes, podemos perceber as representações que o ensino de História teve no período de escolarização, bem como a importância que alguns professores marcantes tiveram nos caminhos formativos dos professores iniciantes. Mostrando-se, assim, a relevância que a trajetória pessoal possui no processo de formação de professores. Não só nesta temática encontramos tal situação, as experiências pessoais e de vida dos professores também

ganharam relevo quando os participantes narraram sobre sua prática cotidiana, o “choque do real” e os desafios que perpassam o cotidiano escolar.

Em relação aos caminhos que levaram os professores a escolha pela docência, encontramos em suas narrativas, mesmo que implicitamente, a ideia de vocação para atuar no magistério. Apesar da concepção vocacional ser ainda bem marcante na discussão em torno da docência, vemos que os participantes chegaram pelo “acaso” na profissão. Os trajetos percorridos evidenciam mais uma aposta, do que uma escolha intrínseca e linear. Revelam também uma aventura que os sujeitos se lançaram e que acabaram se encontrando no meio de uma experiência apostada. No debate em torno da problemática, percebemos o quão cara pode ser a representação da vocação atrelada à escolha docente para a profissionalidade docente, para o processo de profissionalização dos professores, para a legitimidade do saber docente prático e experiencial, assim como para a própria noção de que a profissão docente também se constrói no fazer docente cotidiano.

No que tange à formação inicial na FFP–UERJ, os professores egressos revelaram o que a literatura na área do professor iniciante já defende: choque de realidade; dificuldade de transpor didaticamente aquilo que foi aprendido na faculdade para o contexto escola; dificuldades de socialização e certa solidão profissional; dificuldades de relação com os alunos, dentre outros. Percebemos que, na perspectiva dos participantes, a FFP–UERJ tem grande relevância social no contexto do município de São Gonçalo, mas ainda possui dificuldades no que diz respeito à formação e preparação dos professores para a realidade escola. Ambos os professores reconhecem a importância das disciplinas específicas em sua formação, todavia, salientam para a falta de diálogo entre os departamentos de História e o de Educação, acarretando num distanciamento entre as disciplinas específicas e pedagógicas. Situação esta que, apesar dos esforços em nome de uma preparação profissional que supere o modelo 3+1 na formação de professores, revela a existência resquício de uma cultura estanque de formação.

Entre os desafios que perpassaram a formação inicial, os professores apontam também para os modelos de professores universitários, os quais acabam não sendo exemplos de formadores-professores, já que no nível universitário do curso de História tem-se ignorado o elemento didático–pedagógico. No entanto, os egressos salientam para relevância formativa dos Laboratórios de Ensino de História, como uma disciplina fundamental na formação docente, que contribuiu para os aspectos didático–pedagógicos do futuro professor de História.

Em relação ao início de carreira, a partir da narrativa dos participantes, percebemos o “choque de realidade” vivenciado pelos mesmos ao ingressarem profissionalmente no magistério. Para além das dificuldades relatadas, percebo que os professores revelam neste momento de inicial da docência certa crise identitária na transição da faculdade para a sala de aula. Crise esta que também levou os professores a afirmarem sua permanência no magistério, seja pelos atrativos financeiros e/ou profissionais ligados à carreira, mas também marcada pela esperança e pela relevância social que encontram na sua profissão.

Percebemos que, ao ponto que narram as experiências iniciais com a carreira docente, os professores também revelam concepções e representações que possuem sobre o magistério, sobre a sala de aula e seus alunos. Concepções estas, baseadas em experiências anteriores ao atuar docente, que possuem raízes na relação familiar, no processo de escolarização, dentre outros. Representações que podem também agir para o bem e para o mal, já que por vezes revelam transgressões e movimentos instituintes, mas em outros momentos, evidenciam modelos engessados da cultura escolar, nada produtivos para um ensino escolar renovado e de qualidade.

Partindo do princípio que o professor é uma pessoa, e que seu lado pessoal não se separa do seu ser profissional, a pesquisa constatou a necessidade de se recolocar o professor no centro dos debates educacionais. Isto no intuito também de colaborar para uma formação inicial mais produtiva, no sentido de preparar melhor os professores para o ofício das interações humanas. Além disso, entendo que seja urgente também reconhecer que os professores continuam se formando na prática, e por este motivo, parafraseando Antonio Nóvoa, devemos investir a pessoa do professor, dando um estatuto ao saber docente. Devemos, pois, reconhecer ainda o cotidiano escolar como fecundo espaço-tempo formativo, produtor de conhecimentos sobre a escola e a acerca da própria educação em um sentido mais amplo.

Neste sentido, no âmbito deste trabalho, sugiro que as Licenciaturas tenham um debate mais orgânico entre si, que os diferentes departamentos (específico e pedagógico) possam ter um diálogo maior, repensando-se e transgredindo com o propósito de incluir um novo olhar sobre os sujeitos que ali se encontram, os futuros professores. Entendo, novamente como Antonio Nóvoa, que a formação dos sujeitos se resume menos a uma diplomação, e muito mais a um processo que considera as experiências, os contextos e os acontecimentos que acompanham a existência dos sujeitos. Desse modo, concordo que a ação educativa só adquire capacidades formadoras na medida em que consegue interagir com uma certa lógica da evolução pessoal de cada um.

Todavia, não podemos ignorar o quadro de perversidade e mal-estar que também acompanha a formação de professores nos dias atuais. Uma formação que, acompanhando o processo de massificação da escola básica, também é de massa, aligeirada, e menos preocupada com uma formação humana, a qual considera a individualidade das experiências dos sujeitos formandos. Assim, a própria instituição de formação de professores deve se (re)pensar, no sentido de produzir uma nova cultura formativa. Bem como a escola se (re)conhecer, já que ela, como Maurice Tardif alerta, se configura enquanto *locus* de uma cultura formadora em ação. Entretanto, a luta não pode se restringir apenas ao âmbito da formação inicial, ela deve incluir uma briga maior no campo educacional, estendendo-se aos propósitos das políticas públicas na área de educação, por exemplo.

A respeito dos desafios que atravessam a profissão docente, os professores parecem apostar, ao menos neste início de carreira, nas dificuldades de se relacionar com seus alunos. Assim, entendo, novamente como Maurice Tardif, que o trabalho docente é um trabalho de interações humanas, e, por este motivo, revela toda sua complexidade. Para além dos desafios de relação entre professores e alunos, que é mediado por divergentes concepções e valores, o trabalho docente demanda um esforço diário por parte dos educadores de convencimento a seu público (alunos) dos benefícios (utilitários) da sua atuação e do próprio conhecimento. Todavia, no caso do magistério, os alunos são aqueles que obrigatoriamente devem receber estes benefícios. Talvez por esta razão, eles criem resistências diárias à figura do professor e à própria escola como um todo.

Neste sentido, os professores participantes a partir das experiências iniciais com a docência puderam evidenciar a problemática que, apesar de perpassar historicamente a profissão docente, tem ainda grande peso se levarmos em conta a realidade atual de sucateamento e desprofissionalização na educação pública, das implicações dos valores pós-modernos na geração atual dos alunos, da ideia de rápidos fluxos tecnológicos, aligeiramento e pragmatismo nas ações. A pesquisa revelou que, para os professores participantes, esses fatores somados a concepção performática, meritocrática e competitiva que perpassa o trabalho docente na atualidade, vem contribuindo para o mal-estar docente.

Acho válido retomar nestas considerações finais o quadro da educação pintado por Miguel Arroyo, o qual, na verdade, reflete dois quadros superpostos. De um lado, a perversidade e o mal-estar docente. Do outro, “apesar de tudo”, existe a esperança na escola, renovando-se a possibilidade de uma educação pública renovada, transformadora da realidade, e mais comprometida com os atores escolares. Apesar de ter me proposto a investigar não somente o primeiro lado deste quadro, o caminhar da pesquisa me levou a

deixar pelos caminhos questões que julgo de suma importância no entendimento da discussão proposta, mas que, todavia, não caberiam no tempo–espaço deste trabalho dissertativo.

Desse modo, algumas abordagens que possuía antes mesmo de ir a campo não puderam ser aprofundadas, como por exemplo, a reflexão sobre o ensino de história numa contemporaneidade marcada pelo “presenteísmo”, a análise das táticas e dos movimentos instituintes produzidos no âmbito do cotidiano escolar em resposta ao que vem de “fora” e é instituído no próprio espaço da escola. São questões que ficaram pendentes, podendo ser aprofundadas, quem sabe, em um trabalho futuro.

No entanto, caminhei tentando não abandonar a perspectiva educacional comprometida com um novo olhar para a formação e o trabalho docente. Assim, “apesar de tudo”, os próprios professores iniciantes evidenciaram caminhos viáveis para (re)pensarmos certas práticas e concepções engessadas tanto no âmbito da formação inicial quanto no cotidiano da escola, as quais não têm contribuído para uma preparação docente, nem mesmo para o desenvolvimento profissional dos professores.

Desse modo, os sujeitos do cotidiano escolar alertaram para novos projetos relacionados à prática pedagógica no âmbito da formação inicial, bem como para a necessidade de aproximação e diálogo entre universidade–escola, não só para o enfrentamento do choque de realidade que vivenciam na condição de iniciantes, mas também para renovação da própria cultura escolar e das políticas públicas educacionais. Além disso, salientaram para a necessidade de uma maior autonomia e da legitimação do conhecimento e do saber dos professores, que caminhe cada vez mais em direção ao movimento de profissionalização docente.

Ademais, no lado do quadro que revela a esperança na educação, os professores da pesquisa, entendidos como praticantes e criadores do/no cotidiano escolar, revelaram que conhecem e refletem *na* e *sobre* a escola. Além disso, demonstram grande astúcia elaborando táticas, na medida em que constroem representações positivas a respeito da profissão docente as quais os ajudam a se identificar e permanecer na mesma. Assim, habita nos professores iniciantes a ideia de “formar uma geração”, ser aquele que fará “uma modificação qualquer na pessoa”, “a diferença na vida do aluno”, ser um “referencial de saber” perante os alunos, bem como para a sociedade como um todo.

Além disso, não se pode deixar de salientar também para a representação do magistério enquanto uma profissão que, para além do status social, revela suas facetas atrativas no aspecto financeiro. Os referenciais positivados da docência revelado nas narrativas dos professores nos ajudam a renovar as expectativas na educação pública escolar. Entendo, desse modo, que ser professor ainda tem o seu valor, por mais que estejamos num momento de crise de valores na educação e, de forma geral, na própria sociedade.

Do mesmo modo que dialoguei com os professores participantes da presente pesquisa, espero que este trabalho dissertativo tenha se configurado para meus leitores como uma boa e grande conversa, que longe de ter conclusões fechadas e um ponto final, continua aberta para quem quiser participar compartilhando e contribuindo com outras experiências, teorias, questões e descobertas. Assim, tenciono fechar este trabalho abrindo-o, na verdade, a bons e novos diálogos...

Considerações sobre a experiência com a pesquisa

O que me motivou a pesquisar a temática em questão foram os encontros que tive com meus parceiros da graduação, quando os mesmos ingressaram profissionalmente no magistério. Queixas, reclamações, surpresas, dilemas, preocupações, desistências passaram a fazer parte do rol de questões que estes professores em início de carreira se depararam, ao saírem da faculdade de formação de professores e ingressaram no exercício profissional. Desde então, a problemática do professor iniciante tornou-se assunto central nos encontros em bares e esquinas, bem como passou a ser um ponto chave na minha pesquisa. Porém, não sabia eu, que em pouco tempo após o início da investigação em questão, seria também uma professora iniciante.

Não posso deixar de pontuar e agradecer os encontros produtivos que tive dentro e fora do Mestrado em Educação para que a pesquisa em questão pudesse ganhar os contornos que vem ganhando. As aulas das disciplinas “Seminário de Fundamentação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais”, lecionada pelas professoras Maria Thereza e Márcia Alvarenga, e “Temas de Pesquisa em Docência, Saberes e Práticas”, por Jacqueline Moraes e Mairce Araújo, me levaram ao encontro do estudo no/do/com o cotidiano escolar. Não foi nada fácil me encontrar com Michael de Certeau, com o tempo os diálogos foram aparecendo e o conhecimento da complexa trama do cotidiano apreendido aos poucos. A escola passou a ser entendida enquanto um lugar complexo, de redes, de invenção e criação, para além de seu caráter reprodutivo tantas vezes denunciado.

Posso dizer que não foi nada fácil rever minhas convicções, mergulhar e defender um outro tipo de pesquisa e ao mesmo tempo colocá-la em prática. Ainda hoje, mesmo com as defesas teóricas que explico neste trabalho, acredito que minha escrita está permeada de contradições, que ora releva certa racionalidade técnica, ora um novo olhar que fui aos poucos aprendendo, aprendendo, defendendo e me comprometendo nos encontros teóricos proporcionados pelo Mestrado em Educação da FFP/UERJ.

Importa também salientar outros aprendizados com a disciplina “Seminário de Fundamentação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais”. A militância das professoras Maria Thereza e Márcia Alvarenga não nos fez esquecer o apelo político e a luta pelo fim das desigualdades dentro do ambiente escolar. As políticas públicas educacionais podem, e muitas vezes são cruéis. A interferência dos órgãos internacionais, o processo de massificação escolar, a violência, o sucateamento, todos estes fatores associados contribuem para uma escola excludente e menos produtiva no sentido de produção de conhecimento e mudança de realidades. Estes fatores não podem e nem devem ser esquecidos quando falamos do sistema educacional brasileiro.

A disciplina “Formação de professores, história e políticas”, lecionada pela professora Sônia Câmara, trouxe muitas contribuições para a pesquisa, pois me fez atentar para a questão da formação de professores. A professora nos levou a compreender um histórico da educação e da formação de professores no contexto brasileiro marcado por um descaso pelas políticas públicas, e por um grande descompasso entre prática e teoria. A disciplina nos apresentou António Nóvoa e Maurice Tardif, o que contribuiu bastante para um entendimento da formação e dos saberes docentes enquanto processo contínuo, plural, temporal e diverso. Daí decorreu minha preocupação com a formação de professores ao longo desta pesquisa, pois entendo que quando abordo o início de carreira dos professores não posso deixar de dialogar com os processos que formaram estes mesmos professores.

Por fim, no âmbito das disciplinas não poderia deixar de mencionar a grande contribuição das aulas da disciplina “Representações, identidades e histórias de vida”, lecionada pela professora Inês Bragança. Os encontros e as leituras feitas nesta disciplina despertou uma sensibilidade, sem medo de afirmar, na turma inteira. Isto por que aprendemos a nos deixar atravessar pelas narrativas dos outros, já que quando narramos nossas histórias nos encontramos com o outro, com uma história que é tanto individual quanto coletiva. Além do mais, a partir da disciplina pude compreender melhor os processos formativos e identitários que atravessam os professores. Assim, compreendo que a formação e a identidade docentes estão num gerúndio, num “sendo”, que aqui na pesquisa designo com o verbo “tornar-se”.

Além do mais, a partir dos referenciais apresentados pela professora, pude ter aos poucos uma base para a construção de uma abordagem teórico-metodológica. Para além de ter como propósito ouvir os sujeitos da minha pesquisa, percebi o que pode se configurar como experiência formadora para os mesmos, entender melhor a narrativa enquanto um reviver do passado com as lentes do presente, e que ao mesmo tempo pode ser formativa.

Ao longo do Mestrado, na procura por uma delimitação da temática de pesquisa, minha orientadora, Mairce Araújo, apresentou-me um livro que foi significativo e me ajudou muito neste processo. O livro em questão foi “Como me fiz professora” (2003). Através desta obra, passei a travar bons diálogos com o artigo “Prazer em viver e ensinar História”, de Selva Fonseca, focando minha pesquisa na atuação do professor de História. No artigo, Fonseca levanta questões pertinentes aos processos formativos e identitários dos professores de História.

A autora nos convida a analisar o complexo processo de tornar-se professor de História, bem como amplia o debate em relação aos saberes, práticas e identidades deste docente. Neste sentido, acredito relevante trazer ao diálogo as questões propostas pela autora, as quais me ajudaram no processo de elaboração dos objetivos da presente pesquisa.

A partir das questões levantadas por Fonseca (2003), aproximei-me mais da pesquisa em torno dos processos formativos, bem como da relação entre formação de professores e ensino de História. Estas mesmas questões passaram a nortear a minha pesquisa, servindo de base para pensar a problemática do “tornar-se professor de História”. Além do mais, a partir dos referenciais da autora, passei a fazer diálogos com outros autores importantes no estudo da formação do professor de História.

Além disso, no meio da pesquisa eu, que me encontrava na posição de pesquisadora longe do contexto escolar vivenciado pelos professores participantes, passei a ser o terceiro sujeito da investigação, pois, partir de então, também era uma professora iniciante. Entendo que a minha experiência com a sala de aula teve grande influência nos caminhos desta dissertação, atravessando as minhas questões de pesquisa, bem como os diálogos que fui traçando com as narrativas dos outros dois professores. Como ignorar as demandas, dilemas e desafios que eu também estava vivenciando na educação pública? Como não ser tocada pela complexidade do cotidiano escolar? Afinal, eu estava vivenciando o mesmo contexto profissional dos participantes. Desse modo, minha condição de professora iniciante teve impactos no olhar direcionado às minhas análises, as conversas com os docentes passaram a ficar mais “afinadas” deste momento em diante.

Foi assim que fui trilhando os (des)caminhos da presente pesquisa, os quais se mostraram polifônicos, contando com a colaboração de muitos atores e autores. Desta forma, a investigação ganhou novos contornos no seu próprio desenrolar. Digo que durante a investigação percorri caminhos estreitos e sinuosos, voltando por vezes na contramão. Estes movimentos incertos em algumas ocasiões me geraram angústia, mas ao mesmo me forçou a

rever convicções, estar aberta a um novo tipo de pesquisa mais comprometida com os sujeitos do cotidiano escolar, por exemplo.

Justificando estes (des)caminhos, saliento que o próprio movimento investigativo da dissertação me levou a desvios que não estavam traçados previamente no meu caminho de pesquisadora. Contudo, foram estes mesmos desvios e as entrelinhas do caminhar que me ensinaram sobre o próprio ato de pesquisar. Afinal, o que é fazer pesquisa? Algo previamente articulado a espera de um campo que comprove algumas hipóteses? Ou, para além desta concepção, a pesquisa pode ser mais uma descoberta e invenção do que uma constatação? Não seria também o ato de pesquisa uma permissão do pesquisador em se lançar na complexidade do seu objeto ou sujeito de investigação, a espera do que seus olhos ainda não veem?

Ao levar em conta estas indagações, aos poucos me lancei numa perspectiva de pesquisa que me ajudou a compreender a necessidade da horizontalidade nas relações entre pesquisadora e os sujeitos participantes. A compreender e a comprar uma abordagem metodológica humana e latente, a qual legitima que, ao fim, o próprio caminhar do pesquisador pode se configurar como a metodologia de pesquisa. Fez-me aceitar que o conhecimento é muito complexo para eu achar que poderia dar conta dele apenas em um trabalho acadêmico. Além disso, aos poucos fui compreendendo e aceitando que nem sempre damos conta de todos os nossos propósitos investigativos, nem mesmo podemos ter certeza se responderemos todas as nossas questões de pesquisa. Afinal, nem sabemos se elas continuarão sendo nossas questões.

Assim, partindo destas reflexões, primeiramente digo que esta dissertação não é um trabalho fechado e acabado. Desse modo, ao dialogar com algumas questões trazidas pelos participantes ao longo da pesquisa, não tive como o intuito reduzir as problemáticas acerca da formação e do trabalho docente. Todavia, anseio que a presente dissertação tenha alcançado, ao menos o propósito, de, a partir das experiências narradas pelos os professores de História iniciantes, ajudar na reflexão sobre alguns dilemas e possibilidades dentro da área da formação, assim como na ampliação do debate em torno dos saberes e das práticas docentes.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Márcia Soares de; TAVARES, Maria Tereza Goudard. Sobre aqueles de quem não falamos: algumas questões sobre *A Vila* e o cotidiano escolar. In: GALLO, Silvio; Veiga-Neto, Alfredo (Orgs.). **Fundamentalismo e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ALVES, N; GARCIA, R. L. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ANDRADE, Everardo Paiva. **Um trem rumo às estrelas**: a oficina de formação docente para o ensino de História (o curso de História da FAFIC). 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.
- ARAÚJO, Mairce da Silva. Faça um jogo de memória: a criação de espaços narrativos na escola como ambiente alfabetizador. In: FERRAÇO, C; PEREZ, C; OLIVEIRA, I. (Orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa - novas reflexões em pesquisa no/do/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et alii, 2008.
- ARROYO, Miguel. Educação em tempos de exclusão. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A Cidadania Negada** – Políticas de exclusão na educação e no trabalho. Buenos Aires: CLACSO, 2000.
- ASSIS, Mariza de Paula; SILVA, Marco A. C. faculdade de formação de professores da uerj: cursos e rumos. In: SOUZA, Donaldo Bello de; FERREIRA, Rodolfo (Orgs.). **Formação de professores na uerj**: memória, realidade atual e desafios futuros. Rio de Janeiro: UERJ, NUPE, 2001.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. xxvixliii, 2001.
- _____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, 2005.
- _____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa em política educacional na atualidade. In: **Seminário de Avaliação do PDE** - Educação Básica e Intercâmbio de Pesquisa Científica. MEC/Anped: Brasília, 3 a 5 de setembro de 2008.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BERTAUX, Daniel. **Les récits de vie**, Paris, Ed. Nathan, 1997.

BITTENCOURT, C. M. F. Propostas curriculares de História: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba S. de Sá. (Org.). **Os currículos no ensino fundamental para as escolas brasileiras**. 1. ed. São Paulo: Autores Associados, Fundação Carlos Chagas, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: _____; NOGUEIRA, Maria Alice; BLOCH, MARC. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação** (PUCRS. Impresso), v. 3, p.157 - 164, 2011.

_____; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Histórias de vida e práticas de formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino (Orgs.). **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. SP: Paulus, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. MEC / CNE-CP. Parecer nº 9/2001: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. In: LINHARES, Célia; SILVA, Waldeck Carneiro da. **Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal**. Brasília: Plano, 2003.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Aprendendo a Ser Professor de História**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2008.

CATANI, Denice. Por uma pedagogia da pesquisa educacional e da formação de professores na universidade. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 77-92, maio/ago. 2010.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1**, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

DAY, Christopher, “**Formar docentes: Cómo, cuándo y em qué condiciones aprende El profesorado**”, Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, 2005.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, jul. 2003.

_____; MARTUCCELLI, D. **À L'école: sociologie de l'expérience scolaire**. Paris: Seuil, 1996.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

FERNANDES, Gláucia Braga Ladeira. **Universidade e inserção profissional**: um estudo de egressos das Licenciaturas da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

FERNANDES, Neiva Santos Masson. **Quem quer professor ou professora?** Um estudo com graduandos dos cursos de licenciatura da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, Maria Céla; PACHECO, José A.; EVANGELISTA, Maria Olinda (Orgs.). **Formação de professores**. Perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2004. p.127-160.

FONSECA, Selva. E. Formação de professores de história: reflexões sobre um campo de pesquisa (1987-2009). **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 1, jan./jun. 2012.

_____. **Ser professor no Brasil**: História oral de vida. Campinas: Papyrus, 2003.

_____. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papyrus, 1993.

_____; SILVA, M. A. ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Rev. Bras. De História**. São Paulo, v. 31, n. 60, 2010.

FOUCAULT, M. **História da loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **A Cidadania Negada** – Políticas de exclusão na educação e no trabalho. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCIA, Regina L. **Para quem investigamos-Para quem escrevemos**: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, B; BARRETTO, Elba de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto 1992

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: Pistas para o estudo do trabalho do professor. In: **Anais da Anped**, 1997.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos extremos**. Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, Antonio (org.), **Vidas de professores**, 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-62.

JEDLOWSKI, Paolo. Memória e a mídia: uma perspectiva sociológica. In: SÁ, C. P. **Imaginário e representações sociais**. Rio de Janeiro: Mudeu da República, 2005.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação** – Estudos foucautianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28jan./fev./mar./abr. 2002.

LA TAILLE, Y. de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: Aquino, Júlio G. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2..ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LINHARES, C. Tempo de recomeçar: movimentos instituintes na escola e na formação docente. In: DALBEN, A. (Org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.801-818.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 26, p. 109-118, 2004.

MONTEIRO, A. M. F. C. Formação docente: território contestado. In MARANDINO, M; SELLES, S. E; FERREIRA, M. & AMORIM, A. C. R. (Orgs.) **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói: EDUFF, 2005. p. 153-170.

_____. **Professores de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

_____. **É preciso achar um equilíbrio entre avaliação e política pedagógica**. Entrevista concedida a Revistapontocom. 17 ago, 2012.

MESQUITA, Ilka; FONSECA, Selva. Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidade. **Rev. História Unisinos**, Set./dez. 2006.

NIETZSCHE, F. **Escritos sobre educação**. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2004.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

_____. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. “Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes”. **Educ. Soc.** Campinas, v.26, n. 92, out.2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000300003&script=sci_arttext> Acesso em: 13 fev. 2012

OLIVEIRA, I. B; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas - sobre redes de saberes**. Petrópolis- RJ: DP et Alii, 2008.

_____. A invenção cotidiana da pesquisa e de seus métodos. **Educ. Soc**, Campinas, v. 28, n. 98, p-15-22, jan./abr. 2007.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RASSI, M; FONSECA, S. Saberes docentes e práticas de ensino de história na escola fundamental e média. **Saeculum, Rev. De História**. João Pessoa, jul./dez. 2006;

PERRENOUD, P. _____. **Enseigner: Agir dans l’urgence, décider dans l’incertitude – Savoirs et compétences dans un métier complexe**. Paris: ESF Editeur, 1996.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v.5, n. 10,1992.

ROCHA, Helenice A. B. A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história. **Rev. Brasileira de História**. São Paulo, v.30, n. 60, 2010.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas Afirmativas e Educação: a Lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.app.com.br/portalapp/coletivos_conteudo.php?id1=49> Acesso em: 14 ago. 2010.

RODRIGUES, Heloiza. **O peão vermelho no jogo da vida: o professor iniciante de história e construção dos saberes docentes**. Dissertação. UNISINOS, São Leopoldo, 2010.

SANCHES, M. Ser professor: projeto, trajetos e modos de apropriação identitária. **Revista de Educação**, vol. XI, 2, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. Vol 1. In: Para um novo senso comum – a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luis Heron et al. **Novos mapas culturais: novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SERPA, Andrea A. Conversas: caminhos da pesquisa com o cotidiano. **Rev. A página da educação**, v. 189, p. 64-65, 2010.

SILVA, Marcos; ANTONACCI, M. Antonieta. Vivências da contramão: produção de saber histórico e processo de trabalho na escola de primeiro e segundo graus. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.9, n.19, p.22, fev. 1990.

SILVA, W. Formação de professores no Brasil: projetos em disputa. In: SOUZA, Donaldo Bello de; FERREIRA, Rodolfo (Orgs.). **Formação de professores na uerj**: memória, realidade atual e desafios futuros. Rio de Janeiro: UERJ, NUPE, 2001.

SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO. **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. EDIPCRS, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

TAVARES, Maria Tereza Goudard; ARAÚJO, Mairce da Silva. Construindo um campo de pesquisa na história da educação escolar gonçalense: a experiência do Vozes da Educação. In: SOUZA, E; PASSEGI, M; BARRETO (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica e práticas de formação**. São Paulo: Paulus, 2008.

APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS/CONVERSAS

1 – Trajetória e escolha profissional

Por que a opção pela História e pelo ensino?

O que o motivou a ingressar na faculdade de formação de professores, no curso de Licenciatura em História?

Como foi sua experiência com o ensino de História na fase de escolarização básica?

Quais expectativas tinham antes de ingressarem na universidade?

2- Formação inicial na FFP-UERJ

A formação na FFP correspondeu às expectativas geradas antes do ingresso na Faculdade?

De que modo a FFP te preparou para ser professor? No que ela contribuiu para sua formação?

No que ela falhou?

No que a FFP precisa melhorar para melhor formar seus professores?

Em que medida foi estabelecido o diálogo entre os conhecimentos específicos e pedagógicos?

Quais os maiores desafios durante a formação inicial?

3- Prática docente e cotidiano escolar

Como foi a transição Faculdade-Escola? Quais os maiores desafios do início de carreira?

Que contribuições da licenciatura te ajudam na prática? Como sua formação te ajuda na prática? De que forma utiliza os conhecimentos específicos e pedagógicos aprendidos?

Como tem sido sua relação com seus alunos?

Como prepara suas aulas?

O que é mais desafiador/problemático no seu trabalho?

De que modo as políticas públicas interferem no seu trabalho?

Quais são os maiores desafios de se ensinar História?

Que fatores contribuem para permanência e desistência da docência?

APÊNDICE B – APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Olá, professores!

A fim de produzir uma breve apresentação dos sujeitos da pesquisa, trago o questionário abaixo com algumas perguntas orientadoras. Sintam-se a vontade para responder as perguntas que acharem pertinentes e/ou criarem um texto mais pessoal, onde conste uma apresentação própria.

Quem é você?

Onde nasceu? Em que ano?

Quem são seus pais e seus familiares? Eles influenciaram na sua formação profissional? De que modo?

Em quais escolas foi escolarizado? Rede pública e/ou privada? Como foi sua experiência com a escolarização? Quais professores te marcaram?

Onde mora atualmente?

Há quanto tempo leciona? Em quais colégios já lecionou e/ou leciona? São públicos e/ou privados? Estaduais e/ou municipais? Onde se localizam?

O que mais gostaria de dizer sobre você?

APÊNDICE C – IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Entrevista cedida para elaboração da Dissertação de Mestrado de título provisório **TORNAR-SE PROFESSOR DE HISTÓRIA: UM ESTUDO DAS EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES INICIANTE COM A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE**

Mestranda: Nathaly Pisão da Silva
Orientadora: Mairce Araújo

Identificação dos sujeitos participantes/colaboradores da pesquisa

Professor (a): _____ Idade: _____ Sexo: _____

Período em que exerceu a formação acadêmica: _____

Instituição onde realizou: _____

Instituição onde atua e localidade:

Qual tipo de contrato empregatício estabelecido:

Quanto tempo de aula ministra? Para que séries? Quantas turmas?

Gratas,
Nathaly Pisão da Silva e Marice Araújo.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo acadêmico que tem como objetivo norteador compreender os processos de “tornar-se professor de História”. Além disso, o estudo pretende contribuir lançando luz sobre os processos formativos e identitários, bem como sobre o trabalho docente, de professores iniciantes de História egressos da FFP-UERJ. Para isso, elegemos as narrativas docentes como meio metodológico para alcançar os objetivos da pesquisa até aqui delineados.

O estudo será conduzido pela mestrandia Nathaly Pisão da Silva, do curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP-UERJ, orientado pela Prof^a Dr.^a Mairce Araújo, da mesma instituição.

As entrevistas/conversas precisam ser gravadas em áudio, através de um gravador, para que posteriormente possam ser transcritas e analisadas. A mestrandia estará presente durante o processo de gravação.

A participação na pesquisa não acarretará em nenhum tipo de risco ou gasto financeiro. O anonimato de todos os participantes será preservado, assim como outros nomes que forem mencionados nas entrevistas/conversas. Os nomes dos participantes serão substituídos por nomes fictícios. A participação no estudo é voluntária, tendo o participante o pleno direito de se recusar a participar ou de se retirar da pesquisa a qualquer momento do processo, sem que isso acarrete qualquer risco ou penalidade. Além disso, o participante pode optar por excluir total ou parcialmente alguma gravação, se assim desejar.

Em caso de dúvidas relacionados a pesquisa, o participante poderá entrar em contato com a mestrandia através dos telefones 21 *****-6266 ou 21 *****-4915, ou ainda através do e-mail *natypisao@hotmail.com*.

Uma via deste documento de consentimento ficará em seu poder. Desde já agradeço a sua colaboração, atenção e ajuda na realização deste estudo. Saliento que todos os participantes são considerados coautores desta pesquisa, contribuindo significativamente para uma melhor compreensão da discussão em torno dos processos formativos de professores iniciantes de História.

Atenciosamente,
Nathaly Pisão da Silva – Mestranda em Educação
Mairce Araújo – Prof^o. Orientadora

Eu, _____,
concordo em participar do estudo descrito acima.

Assinatura

Data

APÊNDICE E – QUADRO DE RESUMO DA METODOLOGIA DE PESQUISA

ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	PROCEDIMENTO TÉCNICO-METODOLÓGICO	TEMAS	SUBTEMAS
<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa sobre/com os sujeitos do cotidiano escolar <ul style="list-style-type: none"> ○ Histórias de vida <ul style="list-style-type: none"> ▪ Narrativas de Vida 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas biográficas temáticas abertas <ul style="list-style-type: none"> ○ Entrevistas/conversas 	<p>1. Trajetória e escolha profissional</p>	<p>1.1 Entre “bons” professores e as representações do ensino de História 1.2 “Sempre quis ser professor? Não sei se sempre quis ser professor”: entre vocação e o acaso</p>
		<p>2. Formação inicial na FFP-UERJ</p>	<p>2.1 Expectativas prévias ao ingresso na FFP-UERJ 2.2 A formação na FFP-UERJ: “se preparou, foi muito pouco” 2.3 Relação entre conhecimentos específicos e pedagógicos 2.4 Laboratórios de Ensino de História: “Ali eu soube: o negócio é ser professor de história, é magistério...” 2.5 Função social da FFP-UERJ 2.6 (Re)pensando a formação inicial 2.7 Professor e/ou pesquisador?</p>
		<p>3. Prática docente e cotidiano escolar</p>	<p>3.1 Tornando-se professor na prática cotidiana 3.2 Currículo mínimo e avaliações externas: “O colégio se transforma numa empresa” 3.3 Leitura no ensino de História: “Leia cidadão, com indignação” 3.4 Permanência: facetas atrativas do magistério 3.5 Desistência: “um pesquisador bom à beça para não continuar em sala de aula”</p>
		<p>4. O trabalho docente como profissão das interações humanas</p>	<p>4.1 Quantitativo de alunos: “é a questão do número de alunos em sala de aula” 4.2 Relação professor-alunos: “uma relação mais complexa do que outrora” 4.3 Uma relação mediada por gerações e concepções: “existe uma questão geracional”</p>