

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HELOIZA RODRIGUES

**O PEÃO VERMELHO NO JOGO DA VIDA:
O PROFESSOR INICIANTE DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO
DOS SABERES DOCENTES**

SÃO LEOPOLDO

2010

HELOIZA RODRIGUES

**O PEÃO VERMELHO NO JOGO DA VIDA:
O PROFESSOR INICIANTE DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO
DOS SABERES DOCENTES**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha

SÃO LEOPOLDO

2010

TERMO DE APROVAÇÃO

HELOIZA RODRIGUES

O PEÃO VERMELHO NO JOGO DA VIDA: O PROFESSOR INICIANTE DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha – UNISINOS

Profa. Dra. Selva Guimarães Fonseca – UFU

Profa. Dra. Mari Margarete dos Santos Forster – UNISINOS

Aprovado em 24 de fevereiro de 2010.

Ficha catalográfica

R696p Rodrigues, Heloiza
O peão vermelho no jogo da vida: o professor iniciante de história e a construção dos saberes docentes / por Heloiza Rodrigues. – 2010.
225 f. : 30cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.
“Orientação: Prof^a. Dr^a. Maria Isabel da Cunha”.

1. Saberes docentes. 2. Professor de história. 3. Professor iniciante. 4. Formação de professores. I. Título.

CDU 371.13

Catálogo na Fonte:
Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

Agradecimentos

Agradecer é um gesto bonito, mas ao mesmo tempo difícil, pois o Curso de Mestrado teve a duração de dois anos, um período relativamente curto, mas que permitiu a aproximação com muitas pessoas, também outras pessoas se envolveram no meu percurso profissional e pessoal que permitiram a realização desse Curso.

Inicialmente quero agradecer aos meus alunos do Escola de Fábrica,
pois foi o desafio de trabalhar com eles que permitiu a formulação desse estudo.

Aos meu peões
que mesmo com a correria do dia a dia e as inúmeras atividades gentilmente organizaram as suas agendas e cederam as entrevistas oportunizando a realização desse estudo.

Também quero agradecer à “Tchurma” do Mestrado,
um grupo de amigos que mesmo depois do meu desligamento com o Curso me recebeu de braços abertos e compartilhou as angústias e alegrias no transcorrer desses dois anos.

Aos colegas de Pelotas, em especial ao Goy, a Denise e a Suzana,
que conversando, rindo, e brincando oportunizaram muitas

aprendizagens para minha vida pessoal e profissional.

Aos meus colegas de trabalho,
que sempre que eu precisei me ausentar para tocar a dissertação me deram a cobertura necessária.

À professora Cecília,
que secou minhas lágrimas e me orientou como proceder em muitas situações.

À Raquel,
companheira dos desafios acadêmicos e pessoais.

À Marja, minha amiga querida,
que esteve presente nas horas mais difíceis, sempre com muita paciência e tentando fazer com que eu enxergasse o lado bom das coisas.

À minha mãe querida,
pelos palavras de entusiasmo e as orações para que tudo desce certo.

Ao Daniel, meu companheiro, meu amor.
Pois sem o incentivo e apoio financeiro dele não teria iniciado nem a graduação. Agradeço e dedico a ele este trabalho, pois para permitir que eu cursasse o Mestrado se privou de muitas coisas, inclusive de dar continuidade aos seus estudos.

À professora Mabel,
*que além de orientadora assumiu o papel de mãe nessa trajetória,
pois foi quem plantou o sonho de cursar o mestrado, me incentivou
a continuar quando minha vontade era desistir, tirou dinheiro do bolso
para permitir que eu continuasse na disputa por uma bolsa, e depois de
tanta insistência, quando eu já tinha desistido do sonho me presenteou
com uma bolsa que oportunizou a realização do Curso.*

*Obrigada a todos que aqui tive a oportunidade de citar e aqueles
que de alguma forma contribuíram para que chegasse esse momento,
pois isso só se tornou possível com o apoio de vocês.*

"A vida é uma peça de teatro que não permite ensaios. Por isso, cante, chore, dance, ria e viva intensamente, antes que a cortina se feche e a peça termine sem aplausos".

(Charles Chaplin)

RESUMO

O estudo enfocou a condição inicial da docência e os saberes que são construídos e mobilizados pelos professores iniciantes da disciplina de História. Teve origem em inquietações vividas pela pesquisadora, a partir da trajetória por ela percorrida, após a conclusão de seu Curso de Licenciatura. O “choque de realidade” anunciado por TARDIF, (2002) se desencadeou na primeira experiência de prática profissional com alunos participantes de um Projeto de Educação de Jovens e Adultos. Compartilhando sua experiência com demais professores iniciantes, percebeu similaridade de reações e consolidou o interesse investigativo que se propôs a tentar compreender *como são construídos os saberes docentes do professor iniciante que ministra a disciplina de História e quais os caminhos percorrido por eles para a construção destes saberes*. A pesquisa apoiou-se em teóricos que exploram os saberes docentes e a formação de professores, dando especial atenção ao enfoque do professor principiante. Carlos Marcelo Garcia, Maurice Tardif, Paulo Freire, António Nóvoa, Huberman e Maria Isabel da Cunha foram os parceiros principais na reflexão sobre os achados. Na especificidade do ensino de História, Karnal, Bittencourt, Fenelon, Caimi e Fonseca se constituíram nos principais interlocutores. A metodologia qualitativa foi adotada como procedimento principal, incluindo entrevistas semi-estruturadas e análise documental. Foram realizadas entrevistas com cinco professores iniciantes, originários de um mesmo Curso de Licenciatura Plena em História, que concluíram seus cursos a partir de 1999. O Projeto Político Pedagógico do curso foi, também, um importante documento que orientou a reflexão sobre a formação inicial percorrida pelos interlocutores. Utilizando os procedimentos de Análise de Conteúdo, os dados interpretados possibilitaram algumas inferências. Entre elas percebeu-se que a construção dos saberes docentes dos estudados é cíclica e mescla situações da sua vida pessoal com aspectos da sua vida profissional. Eles reconhecem os saberes provenientes da formação acadêmica, mas reforçam a prática como fundamental na sua construção. Informam sobre as dificuldades vivenciadas, mas reafirmam a esperança na possibilidade de os alunos aprenderem e na sua capacidade de enfrentar os desafios. Indicam que a formação acadêmica na Licenciatura foi intensa nos conteúdos disciplinares da História, mas frágil nos processos pedagógicos exigidos para a prática escolar. Manifestam a falta de apoio sistemático aos seus primeiros passos como docentes e a importância da ajuda dos pares. Os resultados obtidos permitem reflexões sobre a formação inicial que os licenciandos vêm percorrendo e, também, sobre as precárias condições de apoio na iniciação profissional. O estudo aponta para a necessária rearticulação das propostas de formação inicial e para o investimento a ser feito pelas escolas e sistemas no acompanhamento do professor iniciante. Essas são condições importantes para que o bem-estar docente se produza e para a obtenção de resultados positivos das tarefas educativas.

Palavras-chave: Saberes docentes. Professores de História. Professores principiantes. Professores iniciantes. Formação inicial de professores.

RESUMEN

El estudio enfocó la condición inicial de docencia y los saberes que son construidos y movilizados por los profesores iniciantes de la disciplina Historia. Tuvo su origen en las inquietudes vividas por la investigadora, a partir de la trayectoria recorrida por ella, después de la terminación de su Carrera de Licenciatura. El choque de realidad, anunciado por Tardif(2002) se desencadenó en la primera experiencia de práctica profesional con alumnos participantes de un proyecto de Jóvenes y Adultos. Al compartir su experiencia con los demás profesores iniciantes, percibió similitud en las reacciones y consolidó el interés investigativo que se propuso al intentar comprender cómo son construidos los saberes docentes del profesor iniciante que administra la disciplina de Historia y cuáles son los caminos que viajó a la construcción de estos saberes, La investigación se apoya en teóricos que exploran los saberes docentes y la formación de docentes, dando especial atención al enfoque del profesor principiante. Carlos Marcelo Garcia, Maurice Tardif, Paulo Freire, António Nóvoa, Huberman y Maria Isabel da Cunha fueron los compañeros principales en la reflexión sobre los hallazgos. En la especificidad de Historia, Karnal, Bittencourt y Fonseca se constituirían en los principales interlocutores. La metodología cualitativa fue adoptada como procedimiento principal, incluyendo entrevistas semi-estructuradas y análisis documental. Se realizaron entrevistas con cinco profesores iniciantes, originarios de una misma Carrera de Licenciatura en Historia, que concluyeron sus estudios a partir de 1999. El Proyecto Político Pedagógico de la Carrera fue también, un importante documento que orientó la reflexión sobre la formación inicial seguida por los que respondieron. Utilizando los procedimientos de Análisis de Contenido, los datos interpretados posibilitaron algunas inferencias. Entre ellas se percibió que la construcción de los saberes docentes de los sujetos estudiados es cíclica y mezcla situaciones de su vida personal con aspectos de su vida profesional. Ellos reconocen los saberes provenientes de la formación académica, pero refuerzan la práctica como fundamental en su construcción. Informan sobre las dificultades vivenciadas, pero reafirman la esperanza en la posibilidad de que los alumnos aprendan y en su capacidad de enfrentar los desafíos. Indican que la formación académica en la Licenciatura fue intensa en los contenidos disciplinares de Historia, más frágil en los procesos pedagógicos exigidos para la práctica escolar. Manifiestan la falta de apoyo sistemático a sus primeros pasos como docentes y la importancia de la ayuda de los pares. Los resultados obtenidos permiten reflexiones sobre la formación inicial que han tenido los licenciados y, también sobre las precarias condiciones de apoyo en la iniciación profesional. .El estudio se orienta a la necesaria rearticulación de las

propuestas de formación inicial y a la inversión necesaria para las escuelas y sistemas en el acompañamiento de los profesores iniciantes. Esas son condiciones importantes para que se produzca el bienestar docente y para la obtención de resultados positivos en las tareas docentes.

Palabras claves: Saberes docentes. Profesores de Historia. Profesores principiantes. Profesores iniciantes. Formación inicial de profesores.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 INÍCIO DA PARTIDA: FALANDO, ESCRIVENDO E PESQUISANDO EM SI	17
1.1 FASE INICIAL DO JOGO PARA O PEÃO VERMELHO – ADQUIRINDO OS SABERES PRÉ-PROFISSIONAIS DO SABER ENSINAR.....	17
1.2 SEGUNDA FASE DO JOGO PARA O PEÃO VERMELHO – FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O MAGISTÉRIO E EXPERIÊNCIA DE TRABALHO.....	21
1.3 PEÃO VERMELHO ENCONTRA A QUESTÃO DE PESQUISA.....	27
1.4 METODOLOGIA ESTRATÉGICA NECESSÁRIA PARA CONTINUAR A PARTIDA ..	29
2 DOCÊNCIA E FORMAÇÃO: DETERMINAÇÕES DO JOGO.....	40
2.1 O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA E AS SUAS COMPLEXIDADES.....	41
2.2 PROFESSOR INICIANTE: ETAPA DE JOGO COMPLICADA	51
2.3 O DOCENTE DE HISTÓRIA: CULTURA E SABERES.....	58
3 SABERES DOCENTES PRÉVIOS E RECONSTRUÇÕES DURANTE A PARTIDA	78
3.1 PEÕES EM MOVIMENTO: SABERES DOCENTES EM JOGO	86
3.2 QUANDO OS PEÕES FALAM DE SI.....	91
3.2.1 Os Peões têm história: quais as suas lembranças?.....	92
3.2.2 Quando os peões escolhem a docência: o lugar da Universidade	94
3.2.3 Os peões e seus desafios	104
3.2.4 O que aprendem os Peões?	109
3.3 ONDE E COMO SE CONSTITUIU A FORMAÇÃO DOS PEÕES? REVENDO O CURRÍCULO E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO INICIAL ...	116
3.4 PEÕES, DADOS, TABULEIRO E SABERES	132
3.5 INFORMAÇÕES/PERCEPÇÕES DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO SINTETIZADAS	137

4 PEÃO VERMELHO FINALIZA A RODADA, MAS O JOGO CONTINUA	139
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICES	154
ANEXOS	160

INTRODUÇÃO

Este estudo teve origem em algumas inquietações vividas no início da minha trajetória como docente.

Concluí o Curso de Licenciatura Plena em História no segundo semestre de 2007. Em maio de 2008 fui selecionada para trabalhar como docente em um projeto do Governo Federal, intitulado Projeto Escola de Fábrica, que objetivava a formação e profissionalização de jovens brasileiros, entre 16 e 24 anos, que estivessem matriculados, preferencialmente, no ensino médio da escola regular.

Ao me deparar com os “tempos das aulas” trazidos por Teixeira (2006) e, conseqüentemente, com algumas imprevisibilidades que a autora anuncia como situações recorrentes, vivi algumas complexidades. Teixeira (2006) destaca que, apesar da organização, planejamento e preparação prévia para as aulas, cada aula é única e este momento é partilhado entre os discentes e docentes. Tempo que se caracteriza como o mais longo de suas vivências nos ambientes de ensino e, conseqüentemente, responsável pela construção das relações (TEIXEIRA, 2006).

As imprevisibilidades da sala de aula me proporcionaram algumas inquietações e angústias e, apesar do conhecimento do conteúdo e da habilitação para ministrar aulas, senti o que Tardif (2002) denomina como “‘choque com a realidade’, ‘choque de transição’ ou ainda ‘choque cultural’, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão [...]” (p. 82).

O “choque com a realidade” mencionado por Tardif (2002) despertou em mim a sensação que eu *sabia a matéria, mas não sabia ministrar aulas*.

O contato com ex-colegas de curso fez com que eu percebesse que este problema não era exclusivamente meu e, a partir desses diálogos, percebi o significado dado por Freire e Shor, quando afirmam que ele sela “o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual” (1986, p. 14).

Dáí emergiu o problema de pesquisa central deste estudo. Tendo como expectativa explorar especialmente a minha aprendizagem sobre as questões relacionadas à carreira docente, tenho a intenção também de contribuir com as aprendizagens dos meus ex-colegas de curso e futuros colegas de profissão.

Reconheço que hoje vivemos “na era da informação e da comunicação, que se quer também a era do conhecimento”, e percebo que “a escola não detém o monopólio” da distribuição do saber. “O professor não é o único transmissor do saber e tem de aceitar-se e situar-se nas suas novas circunstâncias que, por sinal, são bem mais exigentes” (ALARCÃO, 2007, p.15).

Na expectativa de compreender como se constroem os saberes docentes dos professores que ministram a disciplina de História em início de carreira e quais os caminhos percorrido por eles para a construção destes saberes, formulamos quatro objetivos que seguem citados abaixo:

- Investigar como se dão os percursos de formação e de experiências de professores iniciantes da disciplina de História.
- Compreender quais os principais impasses e desafios encontrados por eles ao ministrarem as suas aulas.
- Analisar como aprendem a ensinar os professores principiantes de História, no contexto vivenciado hoje que inclui as características da sociedade da informação.
- Identificar quais as concepções que produzem sobre os processos de ensinar e aprender na aula contemporânea.

Entendemos que as aprendizagens relacionadas à docência se constituem em grande parte na prática profissional e no aprender fazendo. Entretanto, percebemos que os professores em início de carreira “precisam provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira

peçoal de ensinar, em macetes da profissão, em habitus, em traços de personalidade profissional” (TARDIF, 2002, p.51).

Os “macetes da profissão” mencionados por Tardif (2002) são saberes que se constituem a partir da prática profissional, mesmo reconhecendo que os saberes dos professores não se constroem apenas nesse campo, mas que sua construção é “plural”, pois se efetiva a partir de fontes diferenciadas no contexto das relações sociais. São, também, “temporais”, pois a história de vida dos professores constitui e interfere, significativamente, na aquisição destes saberes.

Na expectativa de compreender *como se constroem os saberes docentes dos professores iniciantes os quais ministram a disciplina de História e quais os caminhos percorrido por eles para a construção destes saberes*, considerando as questões propostas pelos referenciais teóricos orientadores deste estudo, entendemos que a principal e mais adequada fonte de investigação para a sua construção seria a *narrativa, a qual* pode explorar as concepções dos docentes que recentemente viveram esta experiência.

Conforme Cunha (1998)

quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade (p. 39).

Na tentativa de minimizar ou transformar o “choque de realidade” (TARDIF, 2002) dos “tempos de aula” (TEIXEIRA, 2006), fizemos uso das narrativas também na perspectiva proposta por Oliveira (2006), ou seja, “falar de si, escrever sobre si [...] pesquisar em si [...]” (p. 186).

Propositadamente, o texto inicia com a narrativa da minha história de vida e experiência como docente que desencadeou a questão central do estudo. Seguindo as orientações de Cunha (1998), “de alguma forma a investigação que usa narrativa pressupõe um processo coletivo de mútua explicação, em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado” (p. 45). Portanto, as narrativas dos professores que contribuíram para este estudo contemplaram as mesmas questões, objetivando compreender como foram construídos os seus saberes docentes.

Este processo Cunha (1998) descreve como “um jogo, em que cada jogador tem uma posição. O êxito da partida dependerá da habilidade com que cada um exercerá seu papel, mesmo entendendo que é o coletivo que produzirá o intento da chegada” (p. 45).

Esta investigação, portanto, apresenta-se simbolicamente através de um jogo, o Jogo da Vida. Este é um jogo de tabuleiro, muito comum na minha infância e que a maioria das crianças da minha geração teve a oportunidade de brincar.

Não há a intenção de ser fiel às regras impostas pelo jogo, mas de apresentar seus achados de forma descontraída, relacionando o tabuleiro como a trajetória de vida percorrida por mim e pelos sujeitos que contribuíram com a pesquisa.

Para facilitar a compreensão e obedecendo às regras de organização da escrita, o trabalho está organizado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado *Início da Partida: Falando, Escrevendo e Pesquisando em Si*, contempla a minha trajetória pessoal e profissional, assim como as vivências que permitiram a minha aproximação como o tema a ser investigado. E, também, explicita a metodologia utilizada para a realização do estudo, apresentando os critérios de escolha dos interlocutores e os procedimentos de coleta de dados.

O segundo capítulo, denominado *Docência e Formação: determinações do jogo*, aborda a complexidade da docência na sociedade atual, em especial para o docente em início de carreira. Também buscamos contemplar as questões específicas do docente que ministra aulas de História.

O terceiro capítulo, nomeado de *Saberes Docentes Prévios e Reconstruções Durante a Partida*, explora a temática relacionada à construção e reconstrução dos saberes docentes e contemplando também as narrativas dos entrevistados e as percepções da coleta de dados através da análise do Projeto Político Pedagógico do Curso.

E, finalmente, o quarto capítulo, intitulado *O Peão Vermelho Finaliza a Rodada, mas o Jogo Continua*, no qual apresento as aprendizagens proporcionadas ao longo da investigação e algumas possibilidades sugeridas pelos docentes entrevistados e a bibliografia consultada para minimizar o “choque de realidade” (TARDIF, 2002), vivenciado por parte significativa dos professores iniciantes.

1 INÍCIO DA PARTIDA: FALANDO, ESCRREVENDO E PESQUISANDO EM SI

Como já explicitado, esta investigação explorou a construção dos saberes docentes do professor iniciante¹ que ministra a disciplina de História. Como este problema está profundamente relacionado com a minha trajetória profissional e pessoal, considero importante apresentar o percurso vivido por mim, explorando o que Tardif denomina de “socialização pré-profissional” (2002, p. 71). O autor faz uso desse termo para se referir às experiências familiares e escolares como fontes pré-profissionais do saber ensinar.

1.1 FASE INICIAL DO JOGO PARA O PEÃO VERMELHO – ADQUIRINDO OS SABERES PRÉ-PROFISSIONAIS DO SABER ENSINAR

Para Tardif (2002) “antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas - e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos, ou seja, em torno de 15.000 horas” (p. 20). Portanto é indispensável falar, escrever e pesquisar, quer dizer, explorar essa trajetória, como também reforça Oliveira (2006, p. 186). Nela podem ser localizadas representações importantes que, de uma maneira pouco refletida, orientam as práticas dos futuros professores. São saberes produzidos culturalmente, que se apresentam com força no imaginário social.

O início da minha trajetória escolar, em meados dos anos oitenta do século XX, está profundamente relacionado com minha vida pessoal e familiar.

Saí da pré-escola como uma menina que não acompanhava os demais colegas da classe, pois não conseguia nadar, nem fazer os passos do balé, desenhando muito mal, e desconhecendo os números e as letras. Certamente a perda do pai, com cinco para seis anos de idade, justificava os insucessos.

A primeira série do Ensino Fundamental foi realizada em uma Escola particular da cidade de São Leopoldo, não compreendeu a justificativa da perda do pai para as dificuldades na alfabetização. A professora, uma religiosa, já no primeiro dia de aula disse que *tia era a*

¹ Utilizaremos a nomenclatura professor iniciante, conforme sugere a literatura, para caracterizar professores que tenham até cinco anos de exercício profissional.

irmã da mãe e do pai e que ela era professora. Naquele momento a frase soava como uma ruptura nas relações afetivas e foram pouco compreendidas por mim.

Hoje percebo nessa posição um valor profissional importante (FREIRE, 1995) em que a vinculação da professora a um parente, como uma tia, poderia ser uma forma de desprestígio profissional, enfraquecendo a luta por melhores condições de trabalho e salário. Mas o autor reconhece que

[...] recusar a identificação da figura da professora com a tia não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da tia, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valoração à tia. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental à professora: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente (FREIRE, 1995, p. 11).

O fato é que o tom em que a frase foi pronunciada refletia muito mais uma intenção de marcar uma estrutura de poder do que se identificar com uma específica condição profissional. Era uma forma de marcar sua autoridade, retirando dela a dimensão familiar de afeto.

Um mundo novo se apresentava a minha frente, do qual eu sentia que não fazia parte. Com as dificuldades na alfabetização, nas aulas de Educação Física e considerando um certo grau de obesidade infantil que dificultava a realização dos exercícios, sentia-me excluída, pois os colegas me culpavam quando o grupo ao qual eu pertencia era derrotado nas disputas.

Todos esses fatores produziram em mim verdadeira aversão à escola e aos “tempos das aulas” (TEIXEIRA, 2006). Eram tempos em que eu estava ali de corpo presente, mas não estavam dentro de mim; os pensamentos voavam e a professora religiosa e autoritária seguia com a matéria enquanto eu ia ficando para trás, perdida nas minhas lembranças e imaginações.

Com muita dificuldade, contando com o auxílio de professores particulares e uma semana em recuperação escolar, consegui passar da primeira para a segunda série do ensino fundamental. Mudou a professora, não era mais religiosa, mas a seguinte continuava sendo autoritária e distante.

O contexto de repetidos insucessos escolares, professores particulares e aulas de recuperação, seguiu até a quarta série do ensino fundamental, quando me deparei com outro processo curricular que envolvia muitas matérias e diferentes professores.

Estávamos no início da década de noventa, e uma nova política econômica surgia com a eleição do novo presidente, que tinha aparência de galã de novela. A situação financeira da minha família não permitia mais a contratação de professores particulares.

As dificuldades escolares aumentavam. Em casa não tinha a quem pedir ajuda, pois minha mãe não tinha escolarização para tal e, além de mim, nossa família era formada por uma irmã mais nova que recém iniciava o seu processo de alfabetização.

Na quarta série a reprovação foi inevitável. Recordo como se fosse hoje da professora de História, lendo em frente à turma uma prova feita por mim. O tema referia-se aos índios no Rio Grande do Sul e a pergunta tinha como resposta os Minuanos, fiz uma associação e lembrei do refrigerante de limão respondendo “Sprite”. Fui motivo de chacota para os colegas por muitas aulas. No final do ano vivi o desespero, o choro e a raiva por ter sido a única aluna a reprovar naquela classe.

O início do novo ano escolar foi difícil, pois eu era a repetente da turma e isso me envergonhava. Mas, mesmo assim, não ia bem nas matérias, em especial em Matemática. Nas gincanas relacionadas à Matemática eu era a escolhida pelos adversários para responder, pois os colegas sabiam que com certeza viria uma resposta errada e o grupo contrário pontuaria no jogo. Essa situação despertou um profundo desconforto e comecei a estudar a tabuada em casa. Escrevia a tabuada do um ao dez diversas vezes, até que a decorei e deixei de ser eleita a “burrinha” da turma. Também neste ano recebi a ajuda de um amigo da minha mãe na realização dos trabalhos escolares e fui aprovada para a quinta série do ensino fundamental.

Ainda no início da década de noventa, uma medida econômica nacional atingiu mais fortemente minha família e forçou a minha mãe a me retirar da escola particular. Fui estudar em uma escola estadual e senti que aquela era uma oportunidade de deixar para trás a marcada imagem da menina que era um fracasso na escola.

A quinta série foi encarada com relativa facilidade, pois era oriunda de uma escola particular, considerada uma das melhores da cidade de São Leopoldo e parcela significativa dos conteúdos já eram familiares para mim.

Este ano foi marcado por uma forte agitação política nacional, assim como pela minha primeira efetiva participação nesse cenário. O colégio que eu estudava localizava-se no centro da cidade e as passeatas *dos cara-pintadas* evocavam os alunos e professores para se juntarem a eles e retirarem do governo o presidente com aparência de galã. Não entendia muito bem o

que estava acontecendo, mas pintava o rosto e, acompanhada de colegas e professores, íamos para as ruas da cidade repetindo o bordão *Fora Collor*.

A aprovação para a sexta série com relativo sucesso fez com que eu me sentisse confiante e a fase da pré-adolescência, (os namoricos, as amigas, as festinhas) se tornavam muito mais atraentes do que a escola. No final do ano a possibilidade de ser reprovada retornou, mas também o desejo de nunca mais ter de passar por essa experiência. Fiz um esforço para mudar essa situação.

Nas séries finais do ensino fundamental passei a me dedicar aos estudos e me tornei uma das melhores alunas da turma. Os professores me elogiavam. Nesse período tivemos a companhia de um tio morando em nossa casa que era adepto de leituras e namorava uma bibliotecária. Com a ajuda e incentivo dele, passei a apreciar este hábito que me acompanha até hoje.

Também nessa fase passamos por uma situação financeira complicada, pois a empresa que tínhamos herdado do meu pai entrou em estado de falência e nossa família precisou aprender a sobreviver com uma pensão bem reduzida, que passou a ser administrada por mim.

Era eu uma menina de quatorze anos que, devido às circunstâncias, amadureceu e assumiu responsabilidades da vida adulta muito cedo. Devido a essas responsabilidades, exigi de mim mesma estar sempre entre os melhores alunos da classe.

Em meados da década de noventa, me deparei com a primeira possibilidade de ser professora, realizando o curso de magistério, paralelamente ao então segundo grau, hoje chamado ensino médio.

Porém, a dúvida de seguir esta profissão fez com que a matrícula no ensino médio fosse feita em outra escola e a necessidade de me profissionalizar, para logo conseguir atuar no mercado de trabalho, me levou a cursar o Técnico em Contabilidade.

A conclusão dos cursos Técnico em Contabilidade e de ensino médio foi acompanhada de sucesso, dada a minha exigência de estar sempre entre os melhores alunos da turma. A necessidade de superar a imagem da menina fracassada no início da trajetória escolar fez com que eu me esforçasse para realizar inclusive as atividades de Educação Física com sucesso, integrando o time de futebol feminino e participando de campeonatos.

Nesta etapa, construí importantes laços de amizade que, mesmo com o passar dos anos, continuam a integrar o meu círculo social. Comecei a admirar e respeitar alguns

professores que, apesar de sérios e autoritários, conquistavam os alunos pelos seus saberes em relação ao conteúdo. Para coroar esta etapa, vivi uma cerimônia de formatura no campus da Universidade da cidade, o que atribuiu importância ao término da etapa de formação que eu cumpria.

No final da década de noventa as complicações da obesidade na infância e a felicidade em estar com o corpo desejado influenciaram decisivamente na escolha para a opção da profissão na realização da prova de vestibular: o curso de Nutrição. A carga horária, que foi reduzida nas disciplinas de História, Geografia, Matemática e Português durante o ensino médio, devido à certificação do Curso Técnico, fez falta, resultando no insucesso no vestibular.

Com dificuldades para conseguir uma colocação no mercado de trabalho, distribuí mais de cem currículos pela cidade. Consegui a indicação de um vizinho na conquista de um emprego no comércio, mas a rotina desse trabalho me desagradou e o baixo salário influenciou-me a uma nova escolha profissional. Prestei vestibular para o curso de Licenciatura Plena em Matemática.

Esta escolha estava entrelaçada com o desejo de estudar Matemática aliada à possibilidade de uma colocação rápida no mercado de trabalho do magistério através dos contratos emergenciais. Mas o fato de estar afastada por mais de um ano dos estudos resultou em uma nova reprovação no vestibular.

A passagem do milênio do ano dois mil, os novos empregos acompanhados de algumas frustrações profissionais fizeram parte dessa etapa. A reaproximação com um antigo namorado favoreceu a decisão de morarmos juntos, começando uma nova fase de vida.

1.2 SEGUNDA FASE DO JOGO PARA O PEÃO VERMELHO – FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O MAGISTÉRIO E EXPERIÊNCIA DE TRABALHO

O retorno do companheiro à Faculdade e minha disponibilidade para estudar para a prova de vestibular influenciaram uma nova tentativa, já que eu estava sem trabalhar. A incerteza na profissão aliada à fascinação pelos romances históricos me estimulou a escolher o

Curso de Licenciatura Plena em História. Veio, então, a desejada aprovação no vestibular e uma nova perspectiva profissional.

No segundo semestre de 2001, iniciei o curso de Licenciatura Plena em História na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, após viver questionamentos e incertezas se esta seria a graduação que eu gostaria de cursar.

Logo no primeiro semestre me encantei com as leituras e os conteúdos trabalhados em aula. No segundo ano passei por uma prova de fogo, relacionada não apenas com a especificidade dos conteúdos, mas com o enfrentamento de atividades na sala de aula e o desafiante exercício de ser/estar sendo professor.

Cursar a disciplina de Teorias do Desenvolvimento e da Aprendizagem tornava obrigatória a realização de algumas horas práticas. Minha atuação ocorreu com alunos de uma escola estadual que apresentavam dificuldades na disciplina de História. Essa experiência tornou-se um divisor de águas, pois percebi que além de gostar do conteúdo específico seria fundamental admirar a profissão docente.

A obrigatoriedade das horas práticas desta disciplina permitiu que eu vivenciasse o que Marcelo Garcia (1999) chama de “período de transição de estudante para professora, confirmando que este foi um período de tensões e aprendizagens intensivas em um contexto desconhecido” (p. 113).

As dificuldades financeiras para me manter na Universidade começaram a pesar no orçamento familiar. Precisei buscar alternativas para alcançar o meu objetivo maior, que, naquele momento, era concluir a graduação. Fiz algumas tentativas para conseguir uma Bolsa de Iniciação Científica. Tentei junto ao Programa de Pós-Graduação em História, mas, apesar de os professores me conhecerem e saberem da minha dedicação, havia outros colegas com uma trajetória e um currículo que atendiam melhor o perfil desejado para a função.

Não desisti do meu intento. No mês de maio de 2004, fiz uma nova tentativa. Nessa oportunidade, com uma caminhada bem mais sólida, participei de uma seleção no Programa de Pós-Graduação em Educação. Fui selecionada para ser bolsista de Iniciação Científica da Prof^a. Maria Isabel da Cunha e vivi um sentimento de alegria e medo por trabalhar ao lado de uma professora de tanto renome. A Bolsa de Iniciação Científica era do CNPq² e a

² CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Agência brasileira de fomento e incentivo à pesquisa.

confirmação da Bolsa viria apenas em julho. Mesmo assim, resolvi trabalhar como voluntária junto à pesquisa até que viesse a resposta.

Nesta trajetória, enquanto bolsista, atuei em dois projetos de pesquisa com os seguintes títulos, *Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais* e *Trajetórias e lugares de formação do professor universitário: da perspectiva individual ao espaço institucional*.

A trajetória, como aluna do Curso de Licenciatura Plena em História, foi percorrida com relativo sucesso, sempre necessitando estudar muito, devido às minhas dificuldades de aprendizagens. Mas as incansáveis horas de estudo garantiram um histórico escolar com boas notas.

O fato de ser bolsista e a atuação efetiva em projetos de pesquisa que estruturavam seu referencial teórico em autores como Boaventura de Sousa Santos, António Nóvoa, Paulo Freire, Maria Isabel da Cunha entre outros, permitiu uma reflexão sobre o Curso de Licenciatura Plena em História, prestes a ser concluído por mim.

Mesmo entendendo que “ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 22), percebi que a metodologia de ensino empregada no decorrer do Curso, pela grande maioria dos professores, estava profundamente relacionada com o que Santos (2001) intitula de “paradigma dominante”.

Esse paradigma se aproxima do método tradicional de ensino. Este método, conforme expõe Schlemmer (2002, p. 141), trabalha os conteúdos definidos pelo professor através de uma “sequência linear” e percebe o “aluno como uma tábula rasa”, desvalorizando a sua bagagem de conhecimentos.

Apesar de estar ciente de que este modelo de ensino estava muito distante do que eu objetivava como professora, não me autorizava a questioná-lo, pois a hierarquia do espaço educacional, típica do modelo tradicional de ensino, marcou as relações acadêmicas. E qualquer objeção, na minha perspectiva, poderia colocar em risco a nota final que era o instrumento quantificável que servia para validar ou não o meu conhecimento.

A necessidade em decorar os conteúdos, fatos teóricos e posições defendidas por renomados historiadores foi constante e tornou-se requisito fundamental para a aprovação nas disciplinas no decorrer do Curso. Mesmo contrariada com a metodologia de ensino utilizada, me via compelida a proceder de acordo com ela para obter o certificado de Conclusão do

Curso de Licenciatura Plena em História. Entretanto, percebo a importância dessa experiência, por me proporcionar, no embate das ideias pedagógicas, essa posição crítica sobre o que vivi!

Entusiasmada com minha trajetória como bolsista e por incentivo da minha orientadora, fiz a seleção para o curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. Naquele momento apresentei uma proposta de investigação relacionada com o meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, que tinha como tema de investigação o sistema educacional brasileiro durante o período ditatorial.

No primeiro semestre do curso de Mestrado, os professores estimularam reflexões sobre a aproximação do projeto de investigação com a trajetória de vida dos mestrandos.

Eu acreditava que a minha proposta de investigação estava intimamente relacionada com a trajetória de vida que tinha percorrido, uma vez que meu TCC esteve relacionado com a História da Educação Brasileira. Como havia sido bolsista de Iniciação Científica da área da Educação, nada mais natural que a minha investigação no curso de Mestrado seguisse este caminho.

No final do mês de abril de 2008, entretanto, fui selecionada para trabalhar em um projeto do Governo Federal intitulado Projeto Escola de Fábrica - PEF.³

Este Projeto tem como principal objetivo profissionalizar e incluir no mercado de trabalho os jovens entre 16 e 24 anos que estejam matriculados em escolas regulares e que sejam considerados de baixa renda, promovendo, assim, a inclusão social e a elevação da escolaridade e renda.

Para a implantação do Projeto foram realizadas parcerias entre o Governo Federal - através do MEC (Ministério da Educação)/SETEC Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e a Unidade Gestora e a Unidade Formadora.

As atribuições são divididas entre as quatro unidades que constituem o PEF:

O Ministério da Educação recebe e seleciona as proposta dos municípios, acompanha a execução dos Cursos nos níveis pedagógicos, financeiros e de execução, autorizando o pagamento de bolsas escolares para os jovens selecionados.

³ O PEF encontra-se regulamentado através da Lei 11.180, de 23 de setembro de 2005.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE executa os recursos das propostas aprovadas, realiza a abertura da conta corrente para os bolsistas e efetua o pagamento das bolsas mensais de cento e cinquenta reais para cada aluno do Projeto.

A Unidade Gestora, que no caso de São Leopoldo é a Prefeitura Municipal, elabora as propostas do Projeto Escola de Fábrica, seleciona os estudantes para participarem do Projeto, cadastra os estudantes selecionados no SISPAB (Sistema de Pagamento de Bolsas). Escolhe a equipe de execução do Programa, entre eles, professores, pedagogos, psicólogos e assistentes sociais. Realiza um acompanhamento dos egressos por dois anos após a conclusão do curso com o objetivo de inserir o estudante no mercado de trabalho.

As Unidades Formadoras podem ser uma empresa de comércio, serviço, agricultura e indústria. Devem disponibilizar um espaço educativo mobiliado no âmbito de suas instalações, preferencialmente. Responsabilizam-se pelo transporte, alimentação, vestuário e seguro de vida dos alunos. Estabelecem contato com colaboradores internos que “sabem fazer” para “saber ensinar” os temas específicos e profissionais do curso. Além disso, devem elaborar, em conjunto, o Projeto Pedagógico do Curso.

A edição do PEF, em que atuei como docente na cidade de São Leopoldo, tinha as seguintes Unidades Formadoras: a Unisinos, através do Polo de Informática, objetivando a profissionalização dos alunos na elaboração de softwares; a empresa Stihl, disponibilizando o curso profissional de fundição em alumínio; e a Cooperativa Progresso, vislumbrando a formação de jovens para atuar no seu setor administrativo.

A definição do Ministério da Educação é de que o curso deve ter duração entre 600h e 1200h, divididos em três módulos: contemplando até 120h de Temas Transversais relacionados à Cidadania, Saúde, Diversidade de Gênero, Relações Interpessoais, Meio-ambiente, Ética. 120h de Apoio Pedagógico, ministrado através das disciplinas Matemática, Português, História e Geografia. Pelo menos 360h são destinadas à formação profissional do aluno, que devem contemplar aulas teóricas e práticas.

A carga horária referente ao curso contempla algumas preocupações que devem atingir a formação integral do estudante, incluindo questões como a desconstrução da subalternidade e um diálogo entre educação, mundo do trabalho, cultura e história. Nesse aspecto diferencia-se da profissionalização compulsória no contexto da Lei 5692/71, que bania as disciplinas de caráter mais humanista para formar um aluno que não fosse questionador, mas que estivesse apto para o mercado de trabalho.

Minha contratação exigia que eu ministrasse aulas de História, Geografia e Temas Transversais (Cidadania, Diversidade de Gênero, Mundo do Trabalho, Relações Interpessoais e Saúde). Inicialmente fiquei extremamente feliz com a contratação, mas em seguida fui acometida por um sentimento de insegurança, me sentindo despreparada para o desafio que a mim se colocava.

Vivenciei, como já explicitado anteriormente, o “‘choque com a realidade’, ‘choque de transição’ ou ainda, ‘choque cultural’, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão [...]” (TARDIF, 2002, p. 82).

Concluí minha graduação, poucos meses antes de iniciar como docente do Projeto acima explicitado. Encarar a sala de aula me fez refletir mais intensamente sobre o que e como tinha sido minha aprendizagem no Curso de Licenciatura Plena em História.

Estava ciente que o método tradicional de ensino utilizado por parcela considerável de professores no meu curso não contribuía significativamente para a minha formação como docente. Mesmo tendo feito as disciplinas pedagógicas, os modelos culturais vivenciado com meus professores falavam mais alto.

Percebi a propriedade da contribuição de Freitas (2002) sobre a formação dos professores nas licenciaturas baseadas no conhecido “modelo” 3+1.⁴ A autora faz uma comparação entre a ênfase da dimensão pedagógica dada ao Curso de Pedagogia e as demais licenciaturas, afirmando que as reformulações curriculares, particularmente no âmbito da formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, no interior dos Cursos de Pedagogia, cresceram e prosperaram com base nas concepções mais progressistas e avançadas.

Entretanto,

[...] no campo **da formação de professores para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio**, em que pese a dependência, de grande parte dessa formação, das investigações, pesquisas e dos estudos pedagógicos que se desenvolvem nas faculdades de educação e em seus programas de pós-graduação, as modificações curriculares e o movimento das instituições universitárias não acompanhou, com a mesma intensidade, e no mesmo tempo, os debates e reformulações desenvolvidos nos cursos de pedagogia das diferentes IES (FREITAS, 2002, p. 138-139).

⁴ Este modelo foi definidor na formação inicial de professores, dividindo a formação em dois blocos: conhecimento do campo científico específico, com três anos de duração e um ano dedicado às disciplinas de formação pedagógica.

Ao me deparar com a minha condição de docente iniciante, percebi que, apesar de possuir uma base de conhecimentos relacionada ao campo da História, eu *não sabia ministrar aulas*. Também compreendi que as disciplinas pedagógicas estavam me fazendo falta naquele momento. Entendi que na graduação trabalhamos conteúdos para compreender como os grandes teóricos percebem determinados acontecimentos históricos, mas não nos é mostrado como aquele conteúdo pode ser trabalhado na Educação Básica.

Portanto, o vácuo das disciplinas pedagógicas, a maneira acadêmica como são trabalhados os acontecimentos históricos e as poucas oportunidades de encarar a sala de aula durante o curso e no estágio fizeram-me uma licenciada em História que precisa aprender a ser uma professora no contexto da escolarização real.

Ao conversar com outros colegas, também egressos do Curso de Licenciatura Plena, percebi que esta angústia não era apenas minha e que outros se encontravam na mesma situação: *eu sei o conteúdo, mas não sei dar aulas*.

Essa experiência foi tão forte que modifiquei o meu tema inicial de pesquisa, e assumi o interesse em compreender o *Professor Iniciante de História os Caminhos Percorridos e a Construção dos Saberes Docentes*.

1.3 PEÃO VERMELHO ENCONTRA A QUESTÃO DE PESQUISA

Investigar como se constroem os saberes docentes dos professores de História, em início de carreira, e quais os caminhos percorridos por eles para a construção destes saberes, portanto, foi o foco desta investigação. Na busca por respostas para essa questão, formulamos quatro objetivos específicos, já apresentados.

Atualmente os alunos têm acesso às mais variadas informações através dos meios de comunicação, de forma muito mais acelerada do que tinha o professor iniciante como aluno da escola básica. No contexto das relações sociais vivenciadas pela escola, professores e alunos são desafiados para o que Santos (2001) intitula como “paradigma emergente”, como uma condição dos novos tempos. Moraes (2003) faz uso das proposições de Ervin Laszlo para explicar no que constitui e em que se fundamenta o paradigma emergente. Aponta que no cenário atual o conhecimento está intimamente associado à tecnologia, provocando uma

mudança de consciência que valoriza o aspecto qualitativo, ignorando a divisão categórica que utiliza a teoria como suporte da nova física, da nova biologia e da nova cibernética. Privilegia a totalidade, a integração e a complementaridade.

A perspectiva de que o professor é possuidor de conhecimentos e o aluno é o receptor não mais se sustenta, numa relação denunciada por Freire, no conceito de educação bancária, na qual “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante [...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1987, p. 58).

Alarcão (2007) reforça essa idéia, afirmando que o aluno “também já não é mais o receptáculo a deixar-se recheiar de conteúdos” (p. 15). Os discentes da atualidade são bombardeados por uma avalanche de informações, através dos meios de comunicação. Essa condição pode possibilitar que sejam mais questionadores e críticos, não apenas em relação às disciplinas, mas também dos acontecimentos contemporâneos. Como o professor iniciante da disciplina de História tem aprendido a ensinar nesse novo contexto social?

Este estudo teve a intenção de ajudar a compreensão sobre como são construídos os saberes docentes do professor que está em início de carreira. Especialmente aquele que ministra uma disciplina que, muitas vezes, está relacionada a um passado distante do aluno, ao mesmo tempo em que ele vive em uma sociedade na qual a informação chega a uma velocidade assustadora.

A expectativa é de que esta investigação possa servir não como guia, mas como uma possibilidade de proporcionar a reflexão de outros professores iniciantes, ministrantes da disciplina de História. Neles eu me incluo, obviamente, fazendo parte dos que passam a integrar o mercado de trabalho todos os anos. Na maioria das vezes são experiências de trabalhos temporários, sem o devido apoio institucional e escolar, que contasse com o acompanhamento de um coordenador ou supervisor pedagógico e, conseqüentemente, sem a possibilidade de estar com um “professor mentor” que, como relata Marcelo Garcia (1999), tem como “tarefa [...] assessorar didática e pessoalmente o professor principiante, de modo a constituir um elemento de apoio” (p. 124).

A intenção deste estudo não é apresentar soluções para uma geração de professores principiantes, mesmo sabendo que muitos deles constroem seus saberes docentes para ministrar a disciplina de História de “forma isolada, sem nenhuma partilha, com pouca vivência solidária, como nos apontam vários pensadores que têm insistido em outra postura

ética e estética de viver e produzir conhecimento” (OLIVEIRA, 2006, p. 172). Mas, sim, compartilhar inquietações e angústias, esperando minimizar o “choque de realidade” comentado por Tardif (2002) e vivenciado por tantos professores iniciantes.

A natureza exploratória desta investigação dispensa a apresentação de hipóteses, pois a sua característica principal está na sondagem da construção dos saberes docentes do professor iniciante. A perspectiva foi ir a campo com uma condição aberta, procurando captar as representações e experiências dos interlocutores.

A partir do referencial teórico escolhido, algumas questões se apresentaram como orientadoras do estudo. Entre elas destacamos as contribuições de Maurice Tardif (2002) sobre a construção dos saberes docentes, que foram utilizadas como norteadoras. Também chamamos outras contribuições teóricas para dar sustentação ao percurso da pesquisa e à interpretação dos achados. Tardif (2002) afirma que a construção dos saberes docentes dos professores iniciantes **está a serviço do trabalho**, ou seja, a construção destes saberes é modelada conforme as necessidades apresentadas no ambiente de trabalho.

Considerando a leitura do autor, percebemos que os saberes docentes dos professores iniciantes da disciplina de História **têm sua construção baseada em contextos de pluralidade e heterogeneidade**, se efetivando a partir de fontes diferenciadas e de distintas relações sociais que se constituem em um mosaico fundamental para a construção dos saberes dos docentes. A **temporalidade** e ou história de vida destes professores como alunos da Escola Básica, na formação para o magistério e na experiência profissional também contribuem de forma significativa para a formação dos saberes docentes.

Busquei, através dessa investigação, ampliar meus conhecimentos e reflexões e, a partir da interlocução com meus colegas, compreender a minha própria prática profissional.

1.4 METODOLOGIA ESTRATÉGICA NECESSÁRIA PARA CONTINUAR A PARTIDA

Conforme destaca Minayo (2007, p.14)

entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

Considerando a perspectiva proposta por Minayo (2007), assumimos que essa investigação é do tipo qualitativa, pois seu objetivo foi compreender *como são construídos os saberes docentes dos professores iniciantes que ministram a disciplina de História e o caminho percorrido por eles para a construção destes saberes*.

Essa investigação está centrada em questões muito particulares, que se identificam com a abordagem de pesquisa qualitativa, pois conforme proposto por André (2005) valorizamos o papel ativo do sujeito no processo de produção do conhecimento. E “o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais” constituem a preocupação central da investigação de forma que não pode ser “traduzida em números e indicadores quantitativos” (MINAYO, 2007, p. 21).

Considerando as características da pesquisa qualitativa relacionada às ciências sociais de provisoriedade, especificidade e dinamismo (MINAYO, 2007), somos instigados a buscar um delineamento metodológico para nos auxiliar com o problema de pesquisa e acreditamos que o estudo de caso seria o mais adequado.

Conforme proposto por André (2005),

estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo. Em geral, as técnicas de coleta de dados nos estudos de caso são as usadas nos estudos sociológicos ou antropológicos, como por exemplo: observação, entrevista, análise de documentos, gravações, anotações de campo, mas não são as técnicas que definem o tipo de estudo, e sim o conhecimento que dele advém (p.16).

A autora destaca que, apesar da aproximação com as concepções de Stake, ela prefere a denominação “estudo de caso do tipo etnográfico, ou seja, um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade e levando em conta os princípios e métodos da etnografia” (ANDRÉ, 2005, p. 19).

Embasada nas reflexões da autora, entendemos que este estudo está intimamente relacionado à nomenclatura e concepção por ela utilizada, pois investigamos uma unidade, ou seja, a construção dos saberes docentes dos professores iniciantes da disciplina de História, em profundidade, utilizando como técnica a narrativa através de entrevistas, na expectativa de compreender e se apropriar da situação.

André (2005) menciona três tipos de estudo de caso que “podem requerer diferentes orientações metodológicas” (p. 19) que seguem explicitados a seguir:

1) Estudo de caso intrínseco, “quando o pesquisador tem um interesse intrínseco naquele caso particular” (p. 19).

2) Estudo de caso instrumental, “por exemplo, se um pesquisador quer investigar como se dá o processo de apropriação de uma reforma educacional no cotidiano escolar [...] o foco não é a escola em si, mas os insights que o estudo exaustivo de uma unidade podem trazer para o entendimento dos modos de apropriação das reformas pelos atores escolares” (p.19-20).

3) Estudo de caso coletivo, “quando o pesquisador não se centra em um só caso, mas em vários deles, como, por exemplo, em várias escolas ou vários professores com finalidade intrínseca ou instrumental” (p. 20).

Essa investigação está intimamente relacionada com o segundo e o terceiro tipos de estudo de caso mencionados por André (2005). Nossa intenção foi compreender como ocorre a construção dos saberes docentes dos professores em início de carreira que ministram a disciplina de História e quais os caminhos por eles percorridos para a construção destes saberes.

A relação com o terceiro tipo de estudo de caso acima mencionado se justifica porque não nos detivemos a um só caso. Utilizamos enquanto sujeitos da pesquisa cinco professores em início de carreira que atendiam os critérios pré-estabelecidos e que apesar das aproximações em seus percursos profissionais não podem sofrer generalizações, pois cada caso é único.

Cientes das aproximações seguimos algumas das sugestões dos métodos de coleta de dados que foram as entrevistas e a análise de documentos.

Os princípios da pesquisa etnográfica também integram esse estudo, mas André (2005) alerta que “o que se tem feito, de fato, é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito” (p. 25). Portanto requisitos necessários aos antropólogos não precisam ser seguidos nas pesquisas educacionais, “como, por exemplo, uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise dos dados” (p. 25).

André reforça que “o estudo de caso do tipo etnográfico em educação deve ser utilizado quando: (1) há interesse em conhecer uma instância em particular (2) pretende-se

compreender profundamente essa instância particular em sua complexidade e totalidade; e (3) busca-se retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural” (2005, p. 31).

A presente pesquisa utilizou o estudo de caso do tipo etnográfico em educação como forma particular de estudo conforme sugerido por André (2005).

Os sujeitos investigados foram cinco professores iniciantes, egressos do Curso de Licenciatura Plena em História, que realizaram sua formação através do Currículo nº. 3⁵ ofertado pela Unisinos e que estão ministrando aulas na Escola Básica e/ou em projetos que visam à formação de jovens.

A preferência por sujeitos que tenham realizado a sua graduação na Unisinos se justifica pela facilidade de contato, e pela possibilidade de análise da proposta de formação inicial que realizaram.

Três critérios foram utilizados para a escolha dos interlocutores:

- 1) O fato de os professores terem iniciado suas carreiras como docentes somente após a conclusão do Curso;
- 2) Não terem realizado anteriormente o curso de Magistério;
- 3) Ter concluído o Curso em período não superior a cinco anos.

A escolha de professores iniciantes que tenham iniciado a sua carreira após a conclusão do Curso de Licenciatura Plena em História se justifica devido ao fato de que esta situação é a que lhes confere a condição de iniciantes, semelhante a que eu me encontrava quando fui selecionada para ministrar aulas. Este critério ajudou na compreensão do sentimento vivenciado por estes professores no início de carreira, visto que eles já haviam concluído sua formação e estavam habilitados e diplomados a ministrarem aulas.

Quanto ao critério da não realização do curso de magistério, o motivo é que a intenção foi interagir com docentes cuja formação tenha sido propiciada fundamentalmente no Curso de Licenciatura em História, legalmente habilitados, sem influência de outros cursos de formação.

⁵ Utilizamos a nomenclatura Currículo nº. 3 no decorrer do estudo para nos referir ao Currículo ofertado a partir do ano de 1999 no Curso de Licenciatura Plena em História que foi cursado pelos professores iniciantes por nós entrevistados.

O período de cinco anos para conclusão do Curso e atuação profissional foi utilizado porque é o que a literatura considera para caracterizar o professor iniciante.

Foram realizadas as entrevistas com os sujeitos orientados pelos objetivos inicialmente estabelecidos, na expectativa de compreender como os professores iniciantes da disciplina de História constroem seus saberes, os caminhos por eles percorridos e como aprendem a ensinar.

Na busca por responder às questões de pesquisa acima propostas, percebemos que as técnicas e instrumentos mais adequados para a produção de dados primários, com a expectativa de alcançar os objetivos traçados, seriam as narrativas coletadas através das entrevistas semi-estruturadas⁶.

Conforme já mencionado esta pesquisa originou de algumas inquietações minhas enquanto professora iniciante, mas só se consolidou enquanto objeto investigativo após algumas conversas informais com alguns ex-colegas de Curso que também passavam pelas mesmas angústias provadas pelo início do exercício profissional.

Essa situação, inicialmente, contribuiu para que eu fizesse os primeiros contatos com os possíveis entrevistados através do e-mail. O primeiro contato, assim como os demais, foi bastante informal, pois os entrevistados foram meus colegas de Curso e essa situação contribuía para que o convite para a participação na pesquisa fosse emitido através do correio eletrônico.

Após o primeiro e-mail ser disparado consegui o agendamento de algumas entrevistas o que me deixou bastante feliz. Quando a data da entrevista se aproximava algumas entrevistas acabaram sendo desmarcadas e reagendadas. Confesso que neste momento cogitamos inclusive a possibilidade de modificar os critérios de escolha.

Depois de muitos e-mails trocados, telefonemas e insistência consegui realizar as entrevistas com cinco professores iniciantes que atendiam aos critérios inicialmente estabelecidos. As cinco entrevistas totalizaram seis horas e trinta e dois minutos de duração. A coleta de dados se deu nos meses de junho e julho, as transcrições e devoluções das entrevistas aos sujeitos seguiram pelos meses de agosto e setembro de 2009.

⁶ Em Apêndice I, a entrevista semi-estruturada utilizada na coleta de dados.

O fato que mais surpreendeu os professores entrevistados foi o volume da entrevista, alguns inclusive disseram *eu falei tudo isso, tem certeza que esta entrevista é a minha?* (Peão Azul).

Após este período, o professor novamente era procurado, realizava as correções solicitadas e devolvia a transcrição corrigida juntamente com o Termo de Consentimento⁷ para a sua autorização.

Conforme é possível perceber os processos metodológicos para a utilização das entrevistas enquanto metodologia de pesquisa foram obedecidos para a realização deste estudo.

Julgamos que a elaboração da entrevista semi-estruturada enquanto coleta de dados possibilitou ao entrevistado demonstrar “posicionamentos pessoais, julgamentos, explicações, fugindo das respostas do tipo sim ou não” (ANDRÉ, 2005, p.52).

Também acreditamos que essa técnica proporcionou aos interlocutores comentarem os fatos por eles vivenciados, o que permitiu uma maior aproximação com a pesquisadora, facilitando a interpretação dos dados. Entendemos que a narrativa foi bastante adequada para a realização deste estudo.

As narrativas dos sujeitos, nesse estudo, contemplaram questões sobre a trajetória pessoal e profissional, de cada um, objetivando compreender suas trajetórias e saberes.

Devido ao fato de a problemática central da pesquisa ter se originada a partir de uma inquietação vivenciada em minha experiência como docente, precisei “atender ao princípio básico da etnografia, que é a relativização, para o que se faz necessário o estranhamento e a observação participante” (ANDRÉ, 2005, p. 25).

Na expectativa de compreender o objetivo da pesquisa na sua complexidade, foi preciso “transformar o exótico no familiar e/ou transformar o familiar no exótico. Esta é uma via de duas mãos (DA MATTA, 2005) porque exige, por um lado que o pesquisador dê inteligibilidade àquilo que não é visível ao olhar superficial e, por outro lado, que se despoje de sua posição de membro de um grupo social para ‘estranhar’ o familiar” (apud ANDRÉ, 2005, p. 26).

As orientações de André nos remetem para o fato de que os “documentos são muitos úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e

⁷ Em Apêndice II encontra-se o Termo de Consentimento assinado pelos professores entrevistados.

forneem base para a triangulação dos dados” (2005, p. 53). Buscando realizar a triangulação dos dados e contemplando a análise de documentos, foram analisados a Grade Curricular do Curso - Currículo nº. 3⁸ e o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em História⁹ ofertado pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos a partir de 1999 até o ano de 2008.

A escolha por estes documentos se justificou pelo fato de este ter sido o currículo vigente na formação dos interlocutores da pesquisa. Através da análise da proposta curricular procuramos perceber a ênfase das disciplinas destinadas à formação pedagógica, a carga horária referente ao estágio curricular e a proposta pedagógica do Curso. Esses dados serviram de referentes para o diálogo sobre a formação inicial, que tivemos com os sujeitos do estudo.

Utilizamos como categorias iniciais de análise do estudo os fios condutores que orientam as investigações realizadas por Tardif (2002).

Conforme destaca Bardim (apud GOMES, 2007), “as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico” (p. 88).

No caso deste estudo, a primeira categoria denominada por Tardif de *saber e trabalho* foi utilizada para analisar a narrativa dos interlocutores, assim como as modificações e ressignificações proporcionadas pelo trabalho na construção dos saberes.

A segunda categoria de Tardif (2002) se refere à *diversidade do saber* e tem a intenção de compreender as diferentes fontes e natureza da construção dos saberes docentes.

A terceira unidade contempla a *temporalidade do saber* (TARDIF, 2002). Nesta foram incluídas as narrativas que mencionaram a trajetória de vida dos interlocutores como possibilidade de construção dos saberes docentes.

Como quarta categoria tivemos a intenção de considerar as narrativas centradas na *experiência do trabalho como fundamento do saber* (TARDIF, 2002), ou seja, abordamos a questão de que os saberes dos professores são hierarquizados em função da sua utilidade no ensino.

⁸ Em Anexo I encontra-se a Grade Curricular do Currículo 3 do Curso de Licenciatura Plena em História.

⁹ Em Anexo II, encontra-se o PPP do Curso de Licenciatura Plena em História.

Outra categoria, ainda, referiu-se aos *saberes humanos e respeito de seres humanos* (TARDIF, 2002), e buscamos incorporar nesta categoria as narrativas que fizerem referência ao relacionamento estabelecido entre os docentes e os discentes.

Na última categoria *saberes e formação de professores* (TARDIF, 2002), exploramos a formação recebida pelos interlocutores na universidade, na tentativa de saber como ela está articulada com o cotidiano da sala de aula vivenciado por eles.

As categorias pré-definidas acima mencionadas serviram como orientadoras da pesquisa.

É importante ressaltar que, obedecendo aos critérios necessários para a realização de pesquisa qualitativa, buscamos realizar a triangulação entre os dados encontrados, o embasamento teórico e o problema de pesquisa formulado (ANDRÉ, 2005).

Com o intuito de rastrear estudos realizados sobre o tema do professor iniciante, realizamos uma busca eletrônica no Banco de dissertações e teses da CAPES¹⁰ e encontramos registros, no período de 2003 a 2007, pois as publicações relacionadas ao ano de 2008 ainda não estavam divulgadas. Utilizamos como descritor, no campo destinado ao assunto, o critério *professor iniciante*, e encontramos um número considerável de publicações, como pode ser observado através do quadro abaixo:

ANO	Nº. DE PUBLICAÇÕES	PUBLICAÇÕES RELACIONADAS
2003	09	05
2004	15	06
2005	18	10
2006	20	09
2007	14	07
TOTAIS	76	37

Após a leitura dos resumos, foi possível identificar que, das setenta e seis produções indicadas, apenas trinta e sete estavam realmente relacionadas à temática do professor iniciante.

Classificamos os trinta e sete estudos em três grandes categorias. A primeira categoria está relacionada às investigações que têm como temática o professor iniciante, mas ainda como aluno dos cursos de licenciatura. A segunda categoria incluiu estudos sobre os professores iniciantes após a conclusão do curso e efetivamente em início de carreira. E a

¹⁰ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

terceira e última categoria compreendeu trabalhos que envolvem professores iniciantes, juntamente com experientes, assim como estudantes dos cursos de licenciatura iniciantes e concluintes. Após realizar a separação dos trabalhos nas categorias acima mencionadas, centramos nossa atenção nas áreas de conhecimento onde ocorreram as pesquisas, chegamos ao seguinte resultado:

PROFESSOR INICIANTE COMO ALUNO DOS CURSOS DE LICENCIATURA	
ÁREAS	Nº. DE TRABALHOS
Química	02
História	01
Física	01
Inglês	02
Francês	01
Letras	01
Pedagogia	02
TOTAIS	10

PROFESSOR INICIANTE EM INÍCIO DE CARREIRA	
ÁREAS	Nº. DE TRABALHOS
Geografia	01
Disciplinas variadas	08
Informática ou EAD	02
Matemática	01
Educação Física	02
Letras	01
Biologia	01
Pedagogia	04
TOTAIS	20

PROFESSOR INICIANTE OU ATUANTES COMO ALUNOS INICIANTE E CONCLUINTE	
ÁREAS	Nº. DE TRABALHOS
Disciplinas variadas	01
Informática ou EAD	02
Matemática	02
Enfermagem	01
Pedagogia	01
TOTAIS	07

Através da revisão de literatura foi possível evidenciar a originalidade do tema a que nos propomos a investigar, pois, sobre o professor iniciante de História, encontramos uma única produção¹¹, nos últimos cinco anos. E a investigação abordava o professor iniciante da disciplina de História, como alunos do curso de licenciatura, distinguindo-se da nossa intenção que foi explorar os saberes do professor em início de carreira, que já tinham concluído a sua formação.

Na busca por estabelecer um diálogo entre os vinte trabalhos encontrados na categoria do professor iniciante em início de carreira, percebemos que os resultados centram-se, principalmente, nos seguintes focos:

* a participação de professores iniciantes em grupos colaborativos e ou programas de iniciação a docência contribui para o desenvolvimento profissional na construção dos saberes docentes e as dúvidas e inseguranças que surgem no início da carreira podem ser clarificadas através da troca com docentes experientes, em espaços de trabalhos pedagógicos.

* a formação inicial que não contempla as competências básicas exigidas pelos documentos legais e, em geral, prioriza a formação conteudista de princípio lógico formal aristotélico em detrimento das questões axiológicas e pedagógicas. Também a pouca possibilidade de estágios no decorrer da graduação resultam em dificuldades no início da carreira docente. Esses dados revelam a necessidade de aproximar os futuros docentes das práticas cotidianas do contexto escolar.

* a entrada na carreira docente, que é vivenciada de forma particular por cada professor, mas a trajetória pessoal, profissional e as relações com os alunos interferem na construção dos saberes docentes destes professores.

* as atitudes dos professores iniciantes que tendem a se isolarem e ou a se unirem a outros novatos nos ambientes escolares e buscarem formação complementar de forma autônoma para minimizar o “choque com a realidade” (TARDIF, 2002).

No decorrer da pesquisa, confirmou-se a relevância do tema devido à relativa ausência de investigações realizadas na temática do professor iniciante da disciplina História e pelo fato de as existentes estarem centradas em contextos diferentes.

¹¹ SANTOS, Célia Pereira Baptista dos. A escola pública, o trabalho docente e os professores iniciantes. Tese (Doutorado), Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. 173 p.

A única pesquisa encontrada no Banco de dissertações e teses da CAPES sobre o professor iniciante da disciplina de História é a tese de doutorado de Célia Pereira Baptista dos Santos orientada pela professora Selma Garrido Pimenta intitulada, A escola pública, o trabalho docente e os professores iniciantes, defendida no ano de 2007, conforme referência anteriormente explicitada.

Entretanto, a única produção encontrada centra suas investigações em alunos dos cursos de licenciatura como estagiários, enquanto que a investigação aqui apresentada está focada no professor iniciante que já concluiu sua graduação e que iniciou sua carreira como docente após a conclusão do curso.

Outro fator que contribui para tornar relevante esta pesquisa, reforçando a sua originalidade, está relacionado com o campo de estudo do professor iniciante, focado na disciplina de História. A revisão de literatura revela que são mínimas as investigações com esse perfil.

Levando em conta as questões acima mencionadas, entendemos que a justificativa de ordem acadêmica foi contemplada na relevância do tema, mas ainda gostaríamos de reforçar a justificativa da escolha por este tema de pesquisa, com a questão prática.

Uma quantidade significativa de licenciados em História passa a incorporar o mercado de trabalho brasileiro todos os anos. Em geral constroem seus vínculos profissionais, atuando através de contratos emergenciais e temporários, sem um apoio institucional, como, por exemplo, o acompanhamento de um tutor, ao iniciar as suas trajetórias profissionais.

Desta forma suponho que este estudo, que foi realizado através da narrativa de professores iniciantes que vivenciaram essas angustias e inquietações, poderia possibilitar uma maior reflexão sobre as dificuldades encontradas pelos professores no início de suas trajetórias enquanto docentes.

A questão prática deste estudo também se justifica pela necessidade de implantar programas de acompanhamento, seja de iniciativa governamental ou institucional, que tenham como objetivo minimizar o “choque de realidade” (TARDIF, 2002) vivenciado pelos professores no início do percurso profissional.

Estudos que abordam o início da trajetória profissional pretendem chamar a atenção para a importância dessa fase, pois o êxito dessa etapa pode contribuir para uma melhor qualidade da educação escolarizada em nosso país.

2 DOCÊNCIA E FORMAÇÃO: DETERMINAÇÕES DO JOGO

O exercício da docência exige que se tenha formação específica. Acreditamos que a docência exercida na sociedade atual assume um caráter diferente da que era exercida no século XX. Mas em que aspectos essa docência exercida na atualidade mudou? Por que e como mudou? Quem mudou? O aluno ou o professor? Que tipo de competências estão sendo exigidas para o exercício da docência? Como essa condição repercute na formação de professores?

Não temos respostas para todas essas questões e acreditamos que, dificilmente, alguém conseguiria respondê-las objetivamente, considerando o contexto social por nós vivenciado nesse início de século. Conforme nos traz Santos (2001), vivemos atualmente a “crise do paradigma dominante”, que também pode ser entendido como a crise do modelo tradicional de ensino.

Estamos vivenciando uma crise paradigmática não apenas nas instituições escolares, mas também na sociedade. Como sustenta Santos (2001), o paradigma dominante vai se esgotando, porque nega outras formas de conhecimento que não estavam baseadas na racionalidade científica, assim como ignora o senso comum e a subjetividade própria do ser humano.

Marcelo Garcia (2009) nos alerta que uma das principais características da sociedade em que vivemos tem a ver com o conhecimento, que é considerado um dos principais valores dos seus cidadãos. O valor das sociedades atuais está diretamente relacionado com o nível de formação de seus cidadãos e com a capacidade de inovação e empreendimento que eles possuem.

Os limites presentes no paradigma dominante dificultam as respostas às questões emergentes da sociedade, resultando numa intensa crise. Se pensarmos no exercício da docência, é possível afirmar que a crise se dá porque “muitos acadêmicos, profissionais, investigadores, pais e docentes, etc. pensam que a escola tem que dar respostas aos desafios que se apresentam” (MARCELO GACIA, 2009, p. 07), sem analisar com mais cuidado as próprias condições de produção que exala. O fato é que são importantes as reflexões sobre o tema e de especial relevância para a sociedade atual.

2.1 O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA E AS SUAS COMPLEXIDADES

Certamente a escola não tem respostas para todos os desafios que a ela se colocam. Rossato (apud MOROSINI, 2006) afirma que “a docência, pela sua origem, implica uma busca incessante da verdade, em todos os campos, em todos os tempos. Esta busca da verdade nos conduz à construção do saber” (p.400). Concordamos com essa afirmação e a completamos, em diálogo com Freire (1996) o qual afirma que “não há docência sem discência” (p. 23), apontando para o exercício permanente de aprendizagem.

Amparados pelas afirmações acima, é possível dizer que o exercício da docência proposto nesse período de “crise paradigmática” (SANTOS, 2001) contempla as duas questões: a construção do saber do discente e também do saber docente.

Assim como a Ciência Moderna não mais consegue responder às questões propostas pela sociedade, o professor no exercício da docência também precisa adotar uma nova postura diante do atual contexto social, admitindo que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23).

Entendemos que a docência na “era da informação e da comunicação” (ALARCÃO, 2007, p. 15) é uma “ação complexa” (CUNHA, 2004, p. 31), pois as informações são recebidas pelos mais variados meios de comunicação, e do professor se espera a ampliação das competências no contexto da cultura escolar. Se o professor, no século passado, tinha como função principal transferir conhecimento aos alunos, qual a função da docência no atual contexto social?

Conforme Morin (1996), ao “dizer que algo é complexo não estamos dando uma explicação, mas sim assinalando uma dificuldade para explicar” (p.274). Certamente, as dificuldades da ação docente surgem também porque o aluno tem acesso às informações através dos diferentes meios de comunicação, e o professor tem de assumir a intermediação das informações com “o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro”, instigando o aluno a pensar criticamente a “realidade do seu mundo” (FREIRE, 1996, p. 27).

Algumas pessoas podem pensar que, por acreditarmos que o professor aprende ao ensinar e abandona a postura de transmissor de conhecimentos, está desobrigado de conhecer o conteúdo de ensino.

Ao contrário, entendemos que o exercício da docência é uma ação complexa justamente porque exige do professor não apenas que saiba o conteúdo referente à sua disciplina, mas também esteja informado sobre os acontecimentos contemporâneos da sua cidade, do seu estado, seu país e do mundo e consiga estabelecer relação entre o conteúdo e os acontecimentos vivenciados pela sociedade. É preciso que incentive a criticidade dos alunos e os respeite, aceitando “as contribuições e saberes dos educandos” Freire (1996).

Conhecer o conteúdo da disciplina é um pré-requisito fundamental para o exercício docente, como afirma Marcelo Garcia (1999),

[...] quando o professor não possui conhecimentos adequados sobre a estrutura da disciplina que está a ensinar, o seu ensino pode apresentar erradamente o conteúdo aos alunos. O conhecimento que os professores possuem do conteúdo a ensinar também influencia o que e como ensinam. Por outro lado, a falta de conhecimentos do professor pode afetar o nível de discurso na classe, assim como o tipo de perguntas que professores formulam (CARLSEN, 1987), e o modo como os professores criticam e utilizam livros de texto (HASHWEH, 1987) (p.87).

Entendemos que para o exercício da docência no atual contexto social é fundamental que o professor se aproprie do conteúdo da sua disciplina, mas, ao mesmo tempo, valorize e respeite o conhecimento do aluno, transformando a “educação bancária”¹² em educação crítica e transformadora .

As contribuições de Antonio Nóvoa (2001), quando questionado sobre as competências necessárias para o exercício da docência, sintetizam a complexidade da prática do professor. Conforme menciona o autor, o exercício da docência demanda que o professor tenha duas competências fundamentais para o exercício da sua profissão: organização e compreensão do conhecimento.

A competência relacionada à organização é necessária porque

o professor é um organizador de aprendizagens, de aprendizagens via os novos meios informáticos, por via dessas novas realidades virtuais. Organizador do ponto de vista da organização da escola, do ponto de vista de uma organização mais ampla, que é a organização da turma ou da sala de aula (NÓVOA, 2001, s/p).

No que se refere à competência da compreensão de conhecimentos, o autor é ainda mais enfático, pois “não basta deter o conhecimento para saber transmitir a alguém, é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de reorganizar, ser capaz de reelaborar e de transpô-lo em situação didática em sala de aula” (NÓVOA, 2001, s/p).

¹² É a educação que considera os educandos os depositários e o educador o depositante [...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1987, p. 58).

As contribuições dos autores acima mencionados são fundamentais para que tenhamos condições de compreender a complexidade e os desafios do exercício docente e assumir essa condição como básica para o desenvolvimento profissional dos professores.

Apesar de não termos respostas precisas para as interrogações trazidas neste estudo, gostaríamos de ampliar algumas reflexões sobre a complexidade em exercer a docência, especialmente a partir das colocações de Nóvoa (2001).

Nóvoa afirma que “a profissão docente sempre foi de grande complexidade” (2001, s/p), porém a democratização e a massificação do ensino pode ser um dos fatores que estejam contribuindo para dificultar a realização das atividades dos professores, pois “quando todos os alunos vão para a escola, de todos os grupos sociais, dos mais pobres aos mais ricos, de todas as raças e todas as etnias, quando toda essa gente está dentro da escola e quando se consegue cumprir, de algum modo, esse desígnio histórico da escola para todos, ao mesmo tempo, também, a escola atinge uma enorme complexidade” (NÓVOA, 2001, s/p).

Nóvoa reforça que “as coisas que não podemos assegurar que existam na sociedade, temos tendência a projetá-las para dentro da escola e sobrecarregar os professores com um excesso de missões”. [...] “toda a vez que a sociedade tem menos capacidade para fazer certas coisas, mais sobem as exigências sobre a escola” (2001, s/p).

Consideramos possível dizer que, atualmente, as atividades dos professores não se restringem a ministrar o conteúdo em sala de aula, pois a cada dia a escola abriga mais alunos de diferentes origens étnicas e grupos sociais. Ao mesmo tempo em que atinge o “desígnio histórico da escola para todos” (NÓVOA, 2001, s/p), ela fragiliza a sua antiga função de elevação social. Apesar de a sociedade não ter completa clareza da função da escola, a falta de alternativas e o momento de transição, por nós vivenciado, resultam em uma exigência cada dia maior da escolarização e dos docentes que nela atuam, assumindo “o exercício da docência como uma ação complexa” (CUNHA, 2004). Como, então, pensar a formação docente nestas circunstâncias?

O professor, na expectativa de contemplar as exigências para o exercício da docência, necessita obrigatoriamente de formação. Mas como deve ser pensada a formação deste professor? A formação acadêmica o prepara para o exercício da docência na sociedade do século XXI? Quando começa e quando termina a formação destes docentes? A experiência docente também forma o professor?

Ao refletirmos sobre o termo formação, percebemos que ele é “susceptível de muitas perspectivas” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 19). Inicialmente podemos pensá-lo como “fôrma”, que serve para moldar a argila, o barro ou mesmo o professor. Este conceito traz consigo também a ideia de legitimação, pois o aspirante à docência, após concluir o curso de graduação, estaria formado, pronto, acabado. Entretanto, o mesmo termo carrega a imagem da continuidade, de movimento e de construção.

Os múltiplos significados presentes no termo formação exigem que tomemos uma posição ao utilizá-lo. Cientes de que a docência exercida nas décadas iniciais do século XXI é uma “ação complexa” (CUNHA, 2004), exigindo que o professor esteja em constante processo de atualização, utilizamos o termo formação relacionado à última opção, isto é, como um processo contínuo e permanente, em constante construção.

Nesse contexto, ao utilizarmos o termo formação, estamos nos referindo a “ações com adultos, uma vez que se trata de uma ação que se destina à aquisição de saberes e de ‘saber-fazer’ mais do que ‘saber-ser’ [...]” (BERBAUM apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 19).

Entendemos que a perspectiva de formação como um processo contínuo não se reduz a uma escolha pessoal, pois é a sociedade contemporânea que exige do professor e dos outros profissionais “uma permanente atividade de formação e aprendizagem” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 07).

A oferta abundante de mão-de-obra para o mercado de trabalho estimula os profissionais para que estejam em permanente processo de formação e acompanhem as exigências culturais que são definidas por novas demandas.

É importante que tenhamos consciência de que para que ocorra o processo formativo, justamente por se referir a ações com adultos, é indispensável que se tenha vontade de formar-se, ou seja, “é o indivíduo, pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimentos de processos formativos. Isto não quer dizer, [...] que a formação seja necessariamente autônoma” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 23). O sujeito em formação precisa estar implicado com o processo, atribuindo sentido e significado a ele.

As exigências de um constante processo formativo atingem os profissionais da educação, mas além da responsabilização individual pelo desenvolvimento profissional docente, muito presente na sociedade atual, compreendemos que a formação de professores se diferencia de outras atividades formativas, porque “trata-se de uma formação dupla, onde se

tem de combinar a formação acadêmica (científica, literária, artística, etc.) com a formação pedagógica” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 22).

Esta formação tem que ser diferenciada, porque “ensinar, que é algo que qualquer um faz em qualquer momento, não é o mesmo que ser um professor” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 23). Há exigências e responsabilidades próprias da docência com consequências muito importantes. Conforme nos coloca Charlot, ser professor é defrontar-se

incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia-a-dia da sala de aula. Uma coisa está acontecendo na sala de aula e o professor tem que decidir sem ter tempo suficiente para refletir. E depois de decidir com urgência, ele tem que assumir as consequências da decisão dos seus atos (2006, p.91).

Nas últimas décadas, a formação de professores se tornou uma importante temática de estudo contemplada por inúmeras pesquisas em diferentes contextos geográficos e sociais.

Provavelmente essa temática esteja habitando o tema central de muitas pesquisas relacionadas à educação em função de estar vivendo o que Santos (2001) denomina de “crise paradigmática”, ou seja, estamos vivenciando um momento perturbador e de muitos questionamentos. A sociedade não aceita mais a ciência como verdade absoluta dos fatos, e o senso comum começa a ser revalorizado, inclusive pela comunidade científica, impactando o cotidiano da escola.

O período de transição deixa muitas perguntas sem respostas. Na crise do paradigma é natural que se busque compreender melhor como será realizada a formação dos professores no “paradigma emergente”¹³ (SANTOS, 2001), pois se o professor não mais se constitui pela erudição e domínio do conteúdo de ensino, qual será sua função no atual contexto social? Que formação deve ter este professor?

A emergência de um novo paradigma social contribui para que se pense a formação de professores contemplando questões que antes eram desvalorizadas, entre elas a sua trajetória de vida e como sua subjetividade interfere no processo de formação profissional.

Marcelo Garcia (1999), embasado nas contribuições de Feiman (1983), afirma que o professor passa por quatro fases para aprender a ensinar: a fase de **pré-treino**, ou seja, período que o professor vivenciou como aluno da educação básica; fase de **formação-inicial**, período de preparação, formação e ou realização da graduação; a fase de **iniciação** refere-se aos primeiros anos de exercício profissional, na qual a aprendizagem é adquirida através da

¹³ Ignora a divisão categórica e se utiliza como teoria do suporte da nova física, nova biologia e nova cibernética, privilegiando a totalidade, a integração e a complementaridade.

prática; e por fim a fase de **formação permanente**, que contempla as atividades oferecidas pelas instituições ou de responsabilização dos próprios docentes que proporcionem o aprimoramento do ensino.

Considerando as afirmações acima, podemos dizer que, além da formação acadêmica e ou formação inicial recebida na universidade, o exercício da docência se constitui como um importante período formador. Guarnieri (2005) menciona que “uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor” (p.09).

Aceitando que o exercício profissional contribui para a formação dos professores, trazemos as contribuições de Nóvoa, afirmando que

[...] experiência por si só não é formadora. John Dewey, pedagogo americano e sociólogo do princípio do século, dizia: “quando se afirma que o professor tem 10 anos de experiência, dá para dizer que ele tem 10 anos de experiência ou que ele tem um ano de experiência repetido 10 vezes”. E, na verdade, há muitas vezes esta idéia. Experiência, por si só, pode ser uma mera repetição, uma mera rotina, não é ela que é formadora. Formadora é a reflexão sobre essa experiência, ou a pesquisa sobre essa experiência (2001, s/p).

A “experiência por si só não é formadora”, Nóvoa (2001), por isso é fundamental que as experiências vivenciadas pelos docentes sejam questionadas e refletidas. Também se faz necessário refletir sobre os diferentes espaços onde ocorre a formação dos professores e as responsabilidades que envolvem esse processo formativo.

Entendemos que a responsabilidade pela formação de professores não é apenas do docente, mas deve ser uma preocupação constante dos sistemas e das instituições de ensino, bem como dos dirigentes do país. Ao proporcionar condições para que ela ocorra, estamos caminhando para aprimorar e qualificar o ensino.

Quando pensamos em formação de professores, em especial nos docentes atuantes na educação básica, automaticamente, nos remetemos aos Cursos de Licenciatura oferecidos nas universidades como sendo o espaço/lugar¹⁴ formador destes docentes.

Estudos relacionados à formação de professores das últimas décadas contemplam o processo de democratização ou massificação do ensino de terceiro grau e consideram importante a crescente titulação de professores. Isso indica que

¹⁴ Cunha (2008) menciona que as IES são espaços que garantem as possibilidades de formação, mas não sua concretização. Afirma também que os espaços são transformados em lugares através da dimensão humana, que é quem lhes atribui sentido.

a formação dos professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam, individualmente, ou em equipe, em experiências de aprendizagem através dos quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir, profissionalmente, no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26).

Amparados na afirmação do autor, podemos concluir que a formação de professores não se limita à academia, sendo um processo permanente, em que o professor vislumbra aprendizagens que melhorem a qualidade do seu exercício profissional.

Não estamos afirmando que os cursos de licenciatura não são importantes espaços/lugares formadores dos professores, mas sim que não são os únicos espaços/lugares onde ela ocorre, apesar de sua importância e legitimação.

A cerimônia da colação de grau é um ritual pomposo em que o futuro docente recebe um símbolo que legaliza e oficializa a legitimação do saber pelas mãos do reitor ou representante da universidade.

Entretanto, esse é um momento de início da carreira e de uma trajetória que implica outras exigências e desafios. Como nas demais profissões, os professores passarão por outro crivo, o do mercado de trabalho, tão ou mais determinante do que a titulação para se tornarem efetivamente professores. Passarão, também, pela análise de seus alunos e da sociedade que deles requerem compromisso e competência social.

O crescente número de docentes titulados pressupõe o diploma como condição para entrar na disputa do mundo do trabalho, mesmo compreendendo que a formação destes professores não ocorre, exclusivamente, na academia. Marcelo Garcia (1999), utilizando Feiman (1983), afirma que a formação inicial é apenas uma das quatro fases vivenciadas pelo professor para aprender a ensinar. Portanto, os espaços de trabalho e as instituições governamentais também precisam assumir a responsabilidade pela formação dos docentes.

A formação acadêmica, conquistada com a conclusão do curso de licenciatura, é considerada como a formação inicial dos professores. Institucionalmente ela deve cumprir as três funções apresentadas por Marcelo Garcia (1999).

[...] em primeiro lugar, a de **formação** e treino de futuros professores, de modo a assegurar uma preparação consoante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar. Em segundo lugar, a instituição formativa tem a função de **controle da certificação** ou permissão para poder exercer a profissão docente. Em terceiro lugar, e segundo Clark e Marker (1975), a instituição de formação de

professores tem a dupla função de ser, por um lado, **agente de mudança** do sistema educativo. Mas, por outro, contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante (p. 77).

A formação inicial dos professores deve contemplar também, no dizer de Tardif (2002), “uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas” (p. 23).

Fonseca (2004) reforça a afirmação de Tardif (2002), sugerindo que

em defesa da articulação estreita dos saberes e das práticas pedagógicas aos saberes disciplinares dos diferentes domínios da História, concebemos os seguintes objetivos da prática pedagógica nos cursos de formação inicial: articular teoria e prática no contexto da educação escolar básica, saberes disciplinares e pedagógicos; criar condições para que os futuros profissionais da educação possam vivenciar diversas situações educativas em diferentes realidades e contextos socioeducacionais; propor situações que ampliem as oportunidades do campo de trabalho, por meio da compreensão das relações entre a prática e o contexto social; compreender as questões da pluralidade cultural e diversidade social e suas implicações no contexto escolar; promover situações interativas que possibilitem a ressignificação das experiências; utilizar diferentes metodologias e tecnologias de ensino de modo a propiciar ao futuro profissional suportes necessários para o exercício da prática docente (p. 153).

Alguns autores, que têm como tema central de seus estudos o início da carreira do professor, indicam que as principais dificuldades encontradas nessa fase se devem à fragmentação da formação inicial. Marcelo Garcia (1999) menciona que existe uma “separação entre a formação teórica e prática no currículo” (p. 95), e essa condição dificulta os processos de articulação dos saberes próprios da docência.

O objetivo deste estudo não foi analisar os currículos de formação de professores, mas torna-se importante trazer a narrativa da experiência de formação inicial dos interlocutores, pois as vivências desse contexto de formação estão muito próximas do percurso profissional vivenciado por eles.

Nóvoa, quando questionado sobre a formação continuada de professores, enfatizou a necessidade da formação constante desses profissionais.

[...] durante muito tempo, quando nós falávamos em formação de professores, falávamos essencialmente da formação inicial do professor. Essa era a referência principal: preparavam-se os professores que, depois, iam durante 30, 40 anos exercer essa profissão. Hoje em dia, é impensável imaginar esta situação. Isto é, a formação de professores é algo, como eu costumo dizer, que se estabelece num *continuum* (NÓVOA, 2001, s/p).

Essa perspectiva de aprendizagem permanente tem levado a conceitos como o de percurso ou desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional está muitas vezes relacionado com estudos acadêmicos, envolvendo a pós-graduação *lato e stricto senso*. Mas é importante que tenhamos consciência de que a formação de professores não ocorre apenas dentro das universidades, através dos cursos de especialização, mestrado e doutorado. Nesse sentido, apostamos na ideia de que o desenvolvimento profissional é mais amplo e envolve o processo vital de construção profissional do professor.

A formação continuada pode e deve estar centrada também nas escolas, pois “são as escolas e os professores organizados nas suas escolas que podem decidir quais são os melhores meios, os melhores métodos e as melhores formas de assegurar esta formação continuada” (NÓVOA, 2001, s/p).

Ao pensarmos em desenvolvimento profissional dos professores, temos por hábito acreditar que essa é uma responsabilidade exclusiva do próprio professor, de caráter individualizado. Mas, na verdade, o docente não é o único responsável pelo seu permanente e inacabado processo formativo. Essa responsabilidade é também das instituições de ensino que abrigam estes docentes, dos dirigentes do país, estados e municípios e da própria sociedade.

Não estamos querendo dizer que o professor não tem responsabilidade pelo seu processo formativo, pois para a efetiva formação é indispensável que se tenha vontade de realizá-la. A intenção é afirmar que, assim como os professores têm que estar interessados na realização da sua constante formação, as instituições de ensino também devem permitir e proporcionar espaços de discussão e reflexão sobre a prática docente. Marcelo Garcia afirma que “o desenvolvimento profissional é entendido como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência” (1999, p.144).

Nas instituições de ensino não é apenas o professor que deve participar do processo formativo. É necessário que os supervisores, administradores, diretores, profissionais de apoio, enfim todos que exercem funções relacionadas ao aprimoramento escolar, vivenciem o processo de desenvolvimento profissional, que significa “um processo concebido para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos num clima organizacional de respeito, positivo e de apoio, que tem como finalidade última melhorar a aprendizagem dos alunos e a

auto-renovação contínua e responsável dos educadores e das escolas” (DILLON- PETERSON 1990 apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 137).

Existem muitas alternativas que podem ser acionadas para proporcionar o desenvolvimento profissional dos professores. Marcelo Garcia (1999) menciona pelo menos cinco delas:

1) Desenvolvimento profissional autônomo, escolhido, na maioria das vezes, por professores que não recebem e ou não se interessam pelas ofertas de formação institucionais. Como exemplo, podemos citar os cursos a distância, de especialização, cursos universitários, entre outros (p.150).

2) Desenvolvimento profissional baseado na observação e supervisão. Este método conta com estratégias diferenciadas para sua realização, como, por exemplo, a conhecida através do termo *coaching*¹⁵. Pode ser desenvolvida através de três metodologias: apoio profissional técnico, que “representa uma ajuda para que os professores possam transferir para suas classes estratégias de aprendizagem ou modelos de ensino aprendidos em seminários” (p. 163). Apoio profissional de colegas, “que corresponde a supervisão clínica [...] assim como a supervisão de colegas” (p. 163) e o apoio profissional para indagação, ocorrendo posteriormente ao apoio profissional de colegas, contanto com a prática da colaboração na intenção que se tenha a cooperação dos docentes.

3) O desenvolvimento profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro. Este modelo ou método centra sua realização em atividades que sejam desenvolvidas por professores e tenham como objetivo a mudança do currículo ou programa na expectativa proporcionar melhorias para a escola (p. 166).

4) Desenvolvimento profissional através de cursos de formação. Por muitos anos, os cursos de formação foram vistos como sinônimo de formação de professores. A principal crítica a eles refere-se à ligação da teoria com a prática, ou seja, a sala de aula. Para que um curso de formação seja considerado eficaz, ele necessariamente tem que estar centrado nas necessidades dos professores e aceitar as contribuições dos docentes que dele participam (p. 177-182).

5) Desenvolvimento profissional através da investigação, que pode ser entendido como investigação-ação, ou seja, o projeto de investigação proposto pela equipe deve ter

¹⁵ Palavra inglesa que designa treinamento. O coaching é indicado para direcionamento profissional.

como foco central os problemas da prática do professor, sendo os docentes os principais condutores da investigação (p. 184).

Como se pode perceber, muitas são as estratégias que podem ser utilizadas para alcançar o processo de formação continuada dos professores. Entretanto, em geral, as metodologias que objetivam a melhoria da qualidade de ensino estão “relacionadas com a melhoria das condições de trabalho” dos professores, “com a possibilidade institucional de maior índice de autonomia e capacidade de ação dos professores, individual e coletivamente” (p. 145).

Em relação aos governantes, que também têm responsabilidades no processo formativo permanente dos professores, podemos mencionar a importância da alocação de horas disponíveis para a realização continuamente do processo formativo. Também são fundamentais salários dignos e uma progressão funcional decorrente de ações relacionadas à carreira docente e do conhecimento científico.

2.2 PROFESSOR INICIANTE: ETAPA DE JOGO COMPLICADA

O início da carreira em qualquer profissão provoca sentimentos de insegurança, desconforto, medo de errar. Mas é possível que o início da trajetória docente possa ser ainda, mais complicado.

Conforme nos sugere Marcelo Garcia (2009), se observarmos como outras profissões incorporam e socializam seus novos membros, nos daremos conta do grau de desenvolvimento e estruturação que essas profissões têm. Como exemplo, ele menciona que

não é comum um médico recém ingressante realizar uma cirurgia de transplante de coração. Muito menos que um arquiteto com pouca experiência seja designado para construir um edifício residencial. Nem falamos de um piloto com poucas horas de voo que se deixe comandar um Airbus 340. (p. 19)

Os iniciantes da docência, normalmente, não recebem a atenção dispensada a outros profissionais no início da trajetória profissional. Marcelo Garcia (1999) reforça que “em geral se tem reservado aos professores principiantes os centros educativos mais complexos e as aulas e os horários que os professores com mais experiência não desejam atuar” (p. 20).

Fenelon (1983) reforça que ao iniciar na carreira, muitas vezes, deve o docente

enfrentar a realidade de uma sala de aula com 40/50 alunos, 30/40 horas semanais e péssimas condições de infra-estrutura, para não falar do desinvestimento a remuneração aviltante, na maioria das vezes se sente perdido, não sabe o que vai fazer. Passou quatro anos estudando a sua disciplina e de repente se vê perplexo diante da realidade – quase sempre não tem segurança da sua própria concepção de História, de ensino – e na confusão tenta reproduzir o que aprendeu com a intenção de fazê-lo o melhor possível (p. 28 e 29).

A citação acima foi retirada de um texto escrito na década de oitenta do século XX, mas ainda hoje os iniciantes à docência enfrentam os mesmos desafios apresentados. É possível perceber que apesar dos anos terem passado, de termos algumas melhorias em alguns setores da sociedade, o início da trajetória docente não foi alvo de atenção, resultando na continuidade de problemas que já se apresentavam no século passado no setor educacional.

Quanto à remuneração, os professores iniciantes por nós entrevistados destacaram que, ao iniciar sua carreira docente, ministrando aulas para o estado do Rio Grande do Sul através de contratos emergenciais são obrigados a arcar com os custos de deslocamento e manutenção por pelo menos três meses, pois o pagamento dos seus salários não ocorre nesse período e só depois é normalizado.

Outra situação enfrentada por muitos professores é a falta de interesse e comprometimento por parte dos alunos em relação aos estudos. Fato que torna ainda mais difícil o início da trajetória docente dos iniciantes. O desinteresse dos alunos exige muito dos iniciantes, pois muitos alunos estão na adolescência, período esse no qual é comum um comportamento de contestação às normas e regras impostas pela sociedade. Essa atitude é compreendida pelos adolescentes como sinônimo de prestígio frente a seus pares.

Os cursos de formação inicial têm sido objetos de muitos estudos e se percebe “uma grande insatisfação tanto das instâncias políticas como do professorado em exercício e dos próprios formadores a respeito da capacidade das atuais instituições de formação para dar respostas às necessidades da profissão docentes” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 10).

Os professores iniciantes saem dos cursos de graduação tendo consciência de que a formação recebida não é satisfatória. As principais críticas estão relacionadas a sua “organização burocratizada, o divórcio entre a teoria e a prática e a excessiva fragmentação do conhecimento que se ensina, e a escassa vinculação com as escolas” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 10).

Há um consenso sobre essas questões entre os investigadores que têm como foco de pesquisa a formação e a aprendizagem. A “aprendizagem dos alunos depende, principalmente,

do que os professores conhecem e do que eles podem fazer” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 9).

Não estamos querendo dizer com isso que “a possibilidade de aprender ocorre essencialmente pela atuação do professor como locutor ativo e pela aquisição do aluno como ouvinte passivo” (CAIMI, 2008, p. 22). Nossa intenção é destacar que, mesmo com tantos recursos tecnológicos à disposição dos alunos e o acesso às informações não ser mais obstáculo para essa nova geração de estudantes - pois a Internet, revistas, jornais e a própria televisão são excelentes vinculadores da informação - percebe-se que o papel do professor continua sendo fundamental.

Fonseca (1997) nos pergunta sobre o que é “ser professor no Brasil, nas atuais condições em que se encontra o ensino? É muito difícil, e muitos professores estão infelizes, são marginalizados, sacrificados, não têm convicção, não têm vocação, são mal formados e ganham um salário muito ruim” (p.219).

Como fazer para que os professores se sintam apaixonados pela sua profissão e continuem contribuindo para o desenvolvimento das escolas e alunos? Compreendemos a amplitude dessa questão e não sabemos a resposta para ela. Pesquisadores têm se debruçado amplamente sobre a “aprendizagem dos professores” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 9) para melhor compreender a complexidade da realidade que vivenciam.

Nesse contexto, uma das etapas mais “importantes, mas também desatendidas do processo de aprender a ensinar: é o período de inserção profissional” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 9).

Acreditamos que se a etapa de transição de aluno para professor vivenciada pelo iniciante for percorrida com tranquilidade é possível que ele tenha êxito no restante do percurso da sua trajetória profissional. Essa ideia é confirmada por Marcelo Garcia (2009), quando afirma que muitos países têm manifestado preocupações com o período de inserção na docência. A causa dessa preocupação tem sido a quantidade de professores iniciantes que deixam a profissão nos primeiros anos do ensino.

Apoiado nas ideias de Feiman, Marcelo Garcia (2009) menciona que os professores têm duas principais tarefas no início da sua trajetória: ensinar e aprender a ensinar. O autor reforça que, independente da qualidade do curso de formação, existem situações que só serão vivenciadas pela prática, em especial no primeiro ano de exercício profissional.

Os principais problemas enfrentados pelos docentes iniciantes são “como conduzir a aula, como motivar os alunos, como se relacionar com os pais e companheiros e como sobreviver pessoal e profissionalmente” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 16)

Através da inserção na carreira docente, os professores também aprendem a interiorizar os valores que caracterizam a cultura escolar. O processo de socialização dos iniciantes é semelhante ao processo dos imigrantes que desembarcam em um país cuja língua normalmente eles não conhecem, com sua cultura e normas de funcionamento (MARCELO GARCIA, 2009, p. 17).

Apesar de o ambiente escolar ser conhecido pelo professor iniciante através dos períodos de observação como aluno é importante lembrar que

os tempos das aulas são marcados por imprevisibilidades. Embora seus rituais, rotinas, e rítmicas se repitam em uma aula e outra, os imprevistos estão sempre postos como possibilidade ou como fato. E assim sendo, cada aula é única. O tempo de cada aula é específico, singular, inusitado. E terá que ser construído. Nunca está pronto ou dado como um a priori (TEIXEIRA, 2006, p. 36).

Também essa experiência está sendo ressignificada numa posição totalmente nova para quem a vive, pois mudam os papéis e as representações sobre eles.

Conforme já mencionado, o professor iniciante enfrenta muitos desafios. Está vivendo na era da informação e ou comunicação e, nem sempre, sua trajetória escolar corresponde a essa condição. Alarcão (2007) enfatiza que muitas vezes essa situação se diferencia dos modelos históricos de docência vividos pelo jovem professor. Sua autoridade tende a se alicerçar na segurança de ser o portador da informação. Precisaria construir novos referenciais para dar conta de sua realidade peculiar.

Outro desafio enfrentado pelos docentes iniciantes são os valores da sociedade. Segundo Marcelo Garcia (2009) “o valor da sociedade atual está, diretamente, relacionado com o nível de formação de seus cidadãos e com a capacidade de inovação e empreendimento que esses possuem”. Ou seja, a “sociedade exige dos profissionais uma permanente atividade de formação e aprendizagem” (p. 7). Essas necessidades se colocam aos iniciantes sem permitir a eles tempo para refletir criticamente sobre as vivências iniciais do exercício profissional.

Portanto, a docência se apresenta carregada de complexidade, dificultando o processo para quem está em início de carreira. Alguns autores mencionam que para que o professor consiga estabelecer sua identidade profissional é necessário um mínimo de três anos de

experiência, sendo que o “choque de realidade” (TARDIF, 2002) ocorre mais, enfaticamente, no primeiro ano da atividade docente. Marcelo Garcia caracteriza o primeiro ano de docência como sendo “um intenso processo de aprendizagem – do tipo ensaio/erro na maioria dos casos –, caracterizado por um princípio de sobrevivência e por um predomínio do valor prático” (1999, p. 114).

Huberman (1995) também reforça que o início da carreira docente é acompanhado por dois sentimentos: o de “sobrevivência e o de descoberta”. A sobrevivência está caracterizada pelas dificuldades com os alunos, com o conteúdo, com o material didático, com a ausência de um estilo próprio de ensinar. São superadas justamente pela descoberta, por estar vivenciando esse sentimento que é responsável por desencadear o entusiasmo de pertencer a um corpo profissional, de assumir a sua turma, ter os seus alunos e poder viver as experimentações do princípio dessa trajetória.

A carreira docente é marcada pelo constante e inacabado processo de socialização, aquisição e ou adaptação da cultura, que os professores vivenciam a cada início de ano letivo. Mas no início dessa trajetória algumas fontes são utilizadas mais intensamente pelos professores, que necessitam de apoio para enfrentarem essa etapa. Marcelo Garcia (1999) destaca que as mais utilizadas são a “recordação de outros professores que tinham tido no tempo de estudantes; os familiares professores; os alunos; a experiência; os colegas e outros (autodidatismo, alunos particulares, aperfeiçoamento, etc.)” (p. 118).

Além da questão didática que se apresenta como um dos principais desafios no início do exercício docente, o autor referencia algumas questões que também se constituem em obstáculos no começo dessa trajetória. Entre elas cita a “imitação acrítica de condutas observadas noutros professores; o isolamento dos seus colegas; a dificuldade em transferir conhecimento adquirido na sua etapa de formação e o desenvolvimento de uma concepção técnica de ensino” (p. 114).

No contexto da temática relacionada à carreira docente, outra questão que tem sido abordada por uma parcela significativa de intelectuais tem sido os estudos sobre os ciclos da carreira dos professores.

Entendem os autores que, assim como a formação de professores não é linear e contempla diferentes períodos de aprendizagem, o desenvolvimento da carreira docente também passa por diferentes períodos ou ciclos. É importante que se esteja ciente que nem todos os professores passam por todas as fases ou etapas, pois questões internas e externas são

determinantes para que ele vivencie ou não cada uma delas. Conforme destaca Huberman (1995)

[...] o fato de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou desestabilizem por várias razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica) (p.38).

Huberman (1995) menciona que a grande maioria dos professores no exercício da sua profissão passa por diferentes fases ou etapas na carreira e descreve cada uma delas.

A primeira fase é a **entrada na carreira**, que corresponde aos três primeiros anos de docência, sendo vivenciada paralelamente por dois sentimentos, o de sobrevivência e descoberta, como anteriormente explicitamos. Para Huberman (1995), “o aspecto da descoberta”, contemplado pelo “entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar finalmente em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional” (p. 39) é o que permite aos professores iniciantes suportar o aspecto da sobrevivência, também conhecido como “choque com a realidade” (TARDIF, 2002), carregado de situações que dificultam o trabalho docente.

A segunda fase apresentada pelo autor é a de **estabilização**, momento em que o professor se identifica com um estilo próprio de ensino, se torna mais flexível em relação aos alunos, não se responsabiliza mais por todos os insucessos da turma. Resulta em um estágio de segurança e descontração. O relativo conforto da prática profissional é acompanhado por “um sentimento de competência pedagógica crescente” (HUBERMAN, 1995, p. 40).

A terceira fase é a da **diversificação e ou experimentação**, que compreende a etapa em que a dificuldade de serem surpreendidos em sala de aula permite que os professores experimentem diferentes metodologias de ensino, materiais didáticos e formas de avaliação. Nesse período também é bastante comum que essa motivação dos professores seja justificada pela “ambição pessoal (a procura de mais autoridade, responsabilidade, prestígio), através do acesso aos postos administrativos” (HUBERMAN, 1995, p. 42).

Em torno dos quinze a vinte anos de exercício da carreira é possível que alguns docentes passem por um **período de questionamentos**, podendo ser considerado como a quarta etapa da carreira. Conforme propõe o autor, esse é o momento em que “as pessoas examinam o que terão feito da sua vida, face aos objetivos e ideais dos primeiros tempos, e em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de se

embrenharem na incerteza e, na insegurança de um outro percurso” (p. 43). Os questionamentos são vivenciados por homens e mulheres de forma diferente, pois para os homens essa fase tem uma duração maior, assim como igualmente inicia mais cedo do que para as mulheres. Também não podemos deixar de mencionar que os contextos sociais, profissionais e familiares tornam-se determinantes para que sejam ou não vivenciados os questionamentos do “meio da carreira” (HUBERMAN, 1995, p. 43).

A próxima etapa não é vivenciada por todos os professores e normalmente ocorre após o período de questionamentos, é a fase da **serenidade e distanciamento afetivo**. Os professores estão menos preocupados com a avaliação dos pares, estão menos ambiciosos e diminuem os investimentos, pois não se preocupam mais em provar nada a ninguém, resultando no aumento da serenidade e confiança. Quanto ao distanciamento afetivo, Huberman (1995) afirma que ocorre porque os professores e alunos pertencem a diferentes gerações, ocasionando assim uma dificuldade no diálogo entre eles.

Grande parte dos docentes vivencia essa etapa na carreira, considerada a fase do **conservadorismo**. As constantes queixas, as dificuldade em aceitar as inovações e o apreço ao passado traduzem as principais características dessa fase.

A última fase vivenciada por alguns professores ao longo da carreira é o **desinvestimento**, quando libertam-se do trabalho para dedicar mais tempo a si. Huberman (1995) reforça que essa fase pode ser acompanhada pelo sentimento de serenidade e ou amargura.

Fonseca (1997) discorda de Huberman (1995) quanto ao desinvestimento dos professores no final da carreira. A autora destaca que, conforme os achados de sua pesquisa, a “maioria dos narradores [...] demonstra autoconfiança, disposição para continuar lecionando, uma renovação de interesses, de inserção em novos projetos profissionais” (FONSECA, 1997, p. 209).

Os estudos que se detiveram na análise dos ciclos da carreira docente têm ajudado significativamente na compreensão das etapas profissionais que vivem os professores. Ajudam, também, na definição das estratégias de formação continuada que, ao considerar o perfil dos envolvidos, pode propor processos mais significativos e com melhores resultados.

No caso do estudo aqui proposto, o primeiro ciclo é que está no palco das atenções. O acúmulo de conhecimentos sobre o tema certamente auxiliou as reflexões e interpretações dos achados, cotejando dados em tempos e espaços diferenciados.

2.3 O DOCENTE DE HISTÓRIA: CULTURA E SABERES

Abordamos no decorrer do texto algumas dificuldades relacionadas ao exercício da docência, assumindo-a como uma “ação complexa” (CUNHA, 2004), ou seja, assinalando as dificuldades encontradas para explicar a ação docente (MORIN, 1996).

Entretanto, o presente estudo tem como objetivo saber como e quais caminhos percorridos pelos professores iniciantes, que ministram a disciplina de História, para a construção dos seus saberes docentes. Essa centralidade estimula a necessidade de aprofundarmos alguns aspectos sobre esse profissional.

Pensamos que fazer uma retrospectiva sobre a disciplina de História é desnecessário, mas é indispensável recordarmos um fato da história brasileira que foi responsável pela descaracterização significativa desta disciplina dos currículos da educação básica.

Estamos nos referindo à Lei 5692 proposta no ano de 1971 pelo governo militar, que tratou da Reforma de Ensino de 1º e 2º Graus. Através desta Lei foi instituído o agrupamento do ensino primário e ginásial em ensino de 1º Grau, o que resultou em uma redução de nove para oito anos de escolarização básica e o ensino passou a ser não mais por disciplinas, mas sim por áreas. Dessa forma as disciplinas como Português, História, Geografia e Ciências Naturais desapareceram e foram substituídas por Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. As disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira - OSPB também foram incorporadas ao ensino de 1º Grau e tinham como principal objetivo a exaltação aos símbolos nacionais e ao sistema político vigente. Fenelon (1984) reforça que “a criação de OSPB também no 1º. Grau fragmentava ainda mais o conteúdo de Geografia e História, além de diminuir a carga horária reservada a essas disciplinas, com evidentes prejuízos ao ensino” (p. 13)

Outra determinação significativa da Lei 5692/71 esteve relacionada com o ensino de 2º Grau que, atendendo às determinações dos acordos internacionais e às necessidades do

mercado, incorporou compulsoriamente habilitações profissionais no 2º Grau, e instituiu a preparação para o trabalho. Esta imposição da Lei acabou descaracterizando em especial as escolas públicas, pois as particulares continuaram a trajetória academicista que respondia aos anseios das classes mais altas, com vistas ao êxito nos exames de ingresso ao ensino superior. As escolas públicas ficaram mais à mercê das administrações estatais, tentando adequarem-se à Lei sem o mínimo de infra-estrutura e apoio financeiro. Devido à imposição da profissionalização para o ensino de 2º. Grau, a carga horária das disciplinas humanas foi drasticamente reduzida.

Conforme reforça Bittencourt, (2008b), a Lei 5692/71 reflete

[...] um currículo de caráter científico, mas entendido em sua formulação apenas tecnicista, consegue se impor e as áreas de humanas passam por um amplo processo de descaracterização e perda de status. A História do Brasil se mescla a estudos de Geografia, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), formando um amálgama de conhecimentos superficiais e sem base científica (p. 197).

Ainda no período ditatorial brasileiro, tivemos também a implantação das “licenciaturas curtas” que, conforme mencionado por Fenelon (1984), só causaram malefícios à formação do professor (p. 15). A autora aproveita para “salientar a existência dos Estudos Sociais nos vários níveis de ensino” (p.13) e enfatiza “o total repúdio à implantação daquilo que se considera ser uma verdadeira aberração da política educacional, ou seja, a progressiva fusão das disciplinas tais como a História e a Geografia, a Sociologia e a Filosofia em ESTUDOS SOCIAIS e suas seqüelas de Organização Social e Política Brasileira e Educação Moral e Cívica” (FENELON, 1984).

Fenelon (1984) complementa que a criação das licenciaturas curtas tinha uma “intenção deliberada de desqualificar e desvalorizar o professor de 1º. e 2º. graus, encurtando sua formação e destituindo-a de qualquer sentido crítico, sobretudo pela total negação da pesquisa como atividade necessária a sua formação” (p.14).

Mesmo com o processo de redemocratização do país iniciado na década de oitenta, até hoje a disciplina de História na escola básica continua a fazer parte do que Cerri (2008) nomeia de “disciplinas secundárias ou desimportantes” (p. 355).

Além da sua descaracterização, há outro aspecto que vem colaborando significativamente para o distanciamento dos alunos do ensino de História, conforme Freitas Neto (2008): “muitos brasileiros foram e são educados com uma visão da disciplina de

História marcada por grandes acontecimentos, numa linearidade e composição seqüencial que se encaixam e apresentam [...] dentro de uma cronologia” (p. 65). Resultando no “senso comum de que a disciplina de História só trata de ‘coisas antigas’ e que ‘não tem nada a ver’ com o nosso dia-a-dia (p. 66)”.

O distanciamento dos alunos do ensino de História ocorre porque “desta maneira, a História que ensinamos está pronta e acabada, cheia de verdades absolutas e de dogmas tradicionais e rançosos, porque na verdade, para a maioria, a concepção de História é esta mesma – de um passado morto” (FENELON, 1983, p. 31).

É certo que essa perspectiva de desvalorização da disciplina de História nos acompanha desde os primórdios da República, na educação escolarizada. Mas acirra-se no período da ditadura militar, que banuiu as interpretações políticas e ideológicas do campo da História.

É preciso estar atento ao lugar “secundário ou desimportante” (CERRI, 2008, p.355) que envolve a disciplina, mas também estar ciente que hoje reconhecemos “que a história é antes de mais nada a busca incessante, porque histórica, de um objeto que é essencialmente movimento, reconhecemos que ela é apreendida de maneiras diferentes, é reescrita por cada geração, é interpretada desde muitos pontos de vista que são também historicamente condicionados” (FENELON, 1984, p. 22).

Considerando o lugar ocupado pela disciplina de História no currículo da escola básica na atual perspectiva móvel da História, entendemos que o professor, além de encarar a complexidade que integra a ação docente, precisa “dominar o processo de como esse saber foi produzido, e seja capaz de fazer história, de relacionar-se criticamente com o saber conduzido, de produzir um novo saber, ao mesmo tempo em que organiza e transmite aos estudantes” (FENELON, 1984, p. 22).

Dessa forma, é necessário que o preconceito dos alunos de a disciplina “só tratar de ‘coisas antigas’ e que ‘não tem nada a ver’ com o nosso dia-a-dia” (FREITAS NETO, 2008, p. 66) seja minimizado e os estudantes “possam se reconhecer e se identificar, porque para nós a História é uma experiência que deve ser também concretizada no cotidiano, porque é a partir dela que construiremos o hoje e o futuro” (FENELON, 1983, p. 31).

Pinsky; Pinsky (2008) julgam necessário que o docente da disciplina de História tenha condições de “desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos: rica de conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade ou nostalgia” (p. 19).

Os autores alertam, inicialmente, para que os docentes estejam cientes de que informação e educação são termos que se referem a processos diferentes, pois a informação, que chega através dos meios de comunicação, só se transforma em conhecimento depois de trabalhada e assimilada. A capacidade de compreender o conhecimento e organizá-lo no “sentido da sua transposição didática, como agora se diz, no sentido da sua capacidade de ensinar a um grupo de alunos” (NÓVOA, 2001, s/p) é papel do professor.

Conforme abordado por Pinsky; Pinsky (2008), o professor que ministra a disciplina de História precisa ter conteúdo, pois

um professor mal preparado e desmotivado não consegue dar boas aulas nem com o melhor dos livros, ao passo que um bom professor pode até aproveitar-se de um livro com falhas para corrigi-las e desenvolver o velho e bom espírito crítico dos seus alunos. (p. 22).

Os autores reforçam que o professor de História necessariamente precisa ter cultura, instrução, fazer leituras constantes não apenas de jornais, revistas, mas também estar atualizado das investigações e descobertas da sua área de ensino. “O professor é o elemento que estabelece a intermediação entre o patrimônio cultural da humanidade e a cultura do educando, é necessário que ele conheça, da melhor forma possível, tanto a um quanto outro” (PINSKY; PINSKY, 2008, p. 23).

Na citação acima, os autores retomam a importância dada ao conhecer o educando da melhor forma possível. Conhecer e respeitar os seus saberes é fundamental para os professores de todas as disciplinas, mas o de História deve estar ciente de que tem mais responsabilidade sobre essa questão, pois “o passado deve ser interrogado a partir de questões que nos inquietam no presente caso contrário, estudá-lo fica sem sentido” (PINSKY; PINSKY, 2008, p. 23). Se o docente não conhecer o aluno, como vai saber quais as questões que o inquietam? E vai realizar uma aula que tenha sentido aos discentes?

Portanto, o professor de História tem que ter conhecimento sólido do patrimônio cultural da humanidade, estar informado e atualizado, respeitando e considerando os saberes do aluno e, também, compreendendo e organizando os conhecimentos de forma acessível a eles.

Ele tem que estar ciente de que no atual contexto há “uma nova configuração do ensino de História. Houve uma ampliação dos objetos de estudo, dos temas, problemas e fontes históricas. Os referenciais teórico-metodológicos são diversificados” (FONSECA, 2004, p. 149) e o docente de História precisa assumir essa nova “configuração do ensino” como um saber necessário ao exercício da sua prática.

A autora (2004) destaca ainda que “os saberes do professor são reconstruídos e assumem novos significados na ação educativa” (p. 151), mas para isso é necessário que o docente tenha

sensibilidade, postura crítica, reflexão permanente sobre nossas ações, sobre o cotidiano escolar, no sentido de revisão, de recriação dos saberes e práticas. Cultivar uma postura reflexiva em relação aos saberes evita que cultivemos atitudes e preconceitos que desvalorizam a experiência de grupos sociais, étnicos ou religiosos. Possibilita o desenvolvimento de atitudes de tolerância e respeito à diversidade e de crítica aos conhecimentos e práticas produzidos e acumulados historicamente. Favorece a compreensão da historicidade dos conceitos, dos saberes e das práticas (p. 151).

Fenelon reforça que é fundamental para

quem está encarregado de ensinar História – também domine o processo de como esse saber foi produzido, e seja capaz de fazer história, de relacionar-se criticamente com o saber conduzido, de produzir um novo saber, ao mesmo tempo em que organiza e transmite aos estudantes. (1984, p. 22).

Assim sendo entendemos que a constante reflexão e a criticidade em relação não apenas ao conteúdo, mas à sociedade também se constituem em importantes saberes ao docente de História.

Ao concluir o Curso de Licenciatura em História é provável que todos ou parte significativa dos licenciados esteja ciente das questões, acima citadas, e estão, profundamente, comprometidos a segui-las. Mas o que ocorre no meio do caminho, fazendo com que alguns professores abandonem essas ideias e retornem ao modelo tradicional de ensinar?

Charlot menciona que “o problema é que, muitas vezes, existe uma diferença entre a cabeça, a mente e a língua. O discurso é pedagogicamente correto, mas, na cabeça, persistem as ideias enraizadas na vivência e no cotidiano do professor na sala de aula” (2006, p. 93).

Ainda hoje conhecemos, ouvimos falar e estudamos com professores de História que seguem religiosamente a cronologia e sistemática do livro didático, desconsideram as contribuições e inquietações do aluno e, mais grave, algumas vezes, inventam ao invés de interpretar o passado. Também há os que usam a aula para explorar sua visão política

partidária, e os que repetem e discursam em sala de aula sobre autores às vezes ultrapassados, sem aprofundarem conhecimentos, baseados apenas em trechos de reportagens publicados na Internet.

Pinky; Pinsky (2008) defendem a “volta do conteúdo às salas de aula” (p. 25) e reforçam que “compromisso com o passado é pesquisar com seriedade, basear-se nos fatos históricos, não distorcer o acontecido, como se fosse uma massa amorfa à disposição da fantasia do seu manipulador. Sem o respeito ao acontecido a História vira ficção. Interpretar não pode ser confundido com inventar” (p.24).

Os autores mencionam alguns vícios que contribuem para queda na qualidade do ensino e destacam “a crítica sem base. Antes de entender um texto, uma questão, uma conjuntura, professores e alunos já lançam a crítica!” (p.24). Também, enfatizam que “afirmações baseadas apenas em filiações ideológicas são, no mínimo, desprezíveis, podendo tornar-se perigosas quando, além de não verdadeiras, acabam se tornando veículos do preconceito e da segregação” (p.24).

Fonseca destaca que “ser professor de história é ser um educador” (1997, p. 217). Entretanto, há alguns professores que se distanciam do compromisso assumido para o exercício do magistério e previsto na

Lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 22, aponta o caminho a perseguir na educação básica:[...] desenvolver o educando, assegura-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BEZERRA, 2008, p. 37).

Karnal (2008) nos ajuda a compreender, entretanto, as vicissitudes que assolam os professores de História. Diz que o entusiasmo, muitas vezes,

[...] esbarra tanto nos vícios tradicionais da escola como na resistência multifacetada de pais, direção, colegas e alunos. O inovador que espera ser saudado messianicamente acaba, com mais frequência, encontrando comentário como: ‘Para de enrolar e começa a dar aula!’. Muitas iniciativas são abortadas porque o renovador não consegue ver ou avaliar o peso extraordinário da tradição. Rompendo abruptamente com ela, corre o risco de perder contato com o real na sala de aula e, no limite, perder seu emprego caso trabalhe no setor privado. Não rompendo com a tradição, o professor angustia-se com o indescritível rosto de tédio do seu aluno que espelha uma monotonia crescente a cada ano (p.10).

O professor que ministra a disciplina de História, com perspectivas inovadoras¹⁶, também enfrenta dificuldades relativas à quantidade de conteúdos a ser ministrada a cada ano letivo, e a quantidade da informação, não raras vezes, substitui a qualidade dos processos de apreensão e interpretação delas.

A seleção dos conteúdos a serem trabalhados é uma tarefa difícil, mas conforme propõem Pinsky; Pinsky (2008), “o professor não pode ter dó de abandonar alguns assuntos” ou mesmo “pular algumas páginas do livro didático” (p. 29). O professor deve ter em mente que “a seqüencialidade dos conteúdos e as finalidades da educação na formação de indivíduos conscientes e críticos, com autonomia intelectual” (BEZERRA, 2008, p. 40) é o mais importante no seu ensino.

Entretanto, é sabido que são muitas as pressões externas que valorizam extensivamente os conteúdos. No caso do ensino médio, o vestibular é sempre um referente ameaçador. E há outros exames externos de avaliação que atingem todos os graus de ensino.

Como afirmam Pinsky; Pinsky (2008)

com o número baixo de aulas de História oferecidas, quaisquer assuntos e discussões que, embora importantes, “atrasariam a matéria”, são deixados de lado. O resultado de tudo isso é a transformação do conhecimento histórico numa maçaroca de informações desconectadas ou articuladas à força, mas sempre desinteressantes e freqüentemente inúteis (p. 29).

As discussões são deixadas de lado e os professores acabam seguindo

uma concepção de História que busca verdades absolutas, que precisa discutir e assimilar todo o conhecimento livresco já produzido, que precisa estar em dia com todos os modismos de além-mar, que precisa se encadear logicamente para ser “científica”, e com isso acabamos cada vez mais nos distanciando do concreto que buscamos conhecer, entrando em contradição flagrante com a teoria e o método que, abstratamente, ou apenas do ponto de vista intelectual, dizemos adotar em nosso trabalho de profissionais da História (FENELON, 1983, p. 30)

Ministrar a disciplina de História para a educação básica, além de ser uma ação complexa, faz com que o professor esbarre em alguns complicadores que, muitas vezes, o impedem de abandonar a maneira tradicional de ensinar, dificultando uma ação docente

¹⁶ O conceito de “inovação” aqui adotado não é entendido no sentido de uma grande descoberta ou de uma esplendida invenção que abala todas as estruturas vigentes. Antes, é defendido diante de determinado contexto, pressupondo uma contraposição ao *modus operandi* da instituição em que ocorre, ao seu estilo rotineiro e dominante de ação, no sentido de “mudança, modificação, alteração de uma situação dada, com o propósito de melhorá-la, que se articula, por posição ou por integração, às práticas vigentes” (LUCARELLI, 2000, p. 65 apud CAIMI, 2008, p. 265).

inovadora “que tenha como principal objetivo contribuir, efetivamente, para a formação da consciência histórica, da cidadania e da democracia” (FONSECA, 2004, p. 155).

Conforme nos sugere Caimi (2008)

para operacionalizar mudanças no cotidiano escolar, sabe-se que é necessário muito mais que um corpo teórico bem articulado no universo da academia e/ou de determinações bem articuladas no âmbito das políticas educacionais públicas. É fundamental que o professor da educação básica, por meio de uma boa formação inicial e de espaços coletivos para a formação em serviço, possa rever conceitos e práticas tradicionais, produzindo outros sentidos no seu fazer de professor de história (p. 114).

Ou seja, para que mudanças no cotidiano escolar fossem operacionalizadas, precisaria o professor de um ambiente que o ajudasse a refletir sobre sua prática, sobre a cultura de seus alunos – sobre o sentido da aprendizagem.

A temática sobre inovação no ensino tem sido abordada com certa ênfase nos cursos de formação docente. No Brasil há iniciativas governamentais para aparelhar as escolas públicas com televisores, DVDs, retroprojetores, computadores e projetores de slides. As escolas privadas também têm procurado disponibilizar um bom aparato eletrônico aos professores.

O objetivo desses investimentos é fornecer ao professor ações de inovação ou possibilidades de “operacionalizar mudanças” (CAIMI, 2008) na sua metodologia de ensino. Porém, é importante que tenhamos cuidado, pois as invasões das máquinas nas salas de aula não garantem modernização no ensino.

O professor de História, especialmente, precisa estar atento, pois o uso de imagens, filmes e mapas proporcionados pelos modernos meios audiovisuais permite a elaboração de uma aula menos tradicional, mas não garantem inovação. Alerta Karnal (2008) que

[...] podemos utilizar meios novos, **mas é a própria concepção de História que deve ser repensada**. O recorte que o professor faz é uma opção política. Por mais antiga que pareça essa afirmação, ela se tornou muito importante num país como o nosso, redemocratizado nos aspectos formais, mas com padrões de desigualdade de fazer inveja aos genocídios clássicos do passado (p. 09).

O docente de História, além de contar com os equipamentos eletrônicos disponibilizados pelas escolas para dinamizar a sua prática, pode aproveitar a valorização dada pela mídia ao historiador nesse início de século.

Há filmes, novelas e documentários de época sendo exibidos e obtendo sucesso de público. Assim como têm sido comum livros de História se tornar best-sellers.

Acreditamos que essa “valorização da história e do pesquisador” pode e deve ser usada pelo professor de História na expectativa de desmistificar os pré-conceitos dos alunos em relação à disciplina.

Fonseca (2004) sugere outras alternativas que podem ser incorporadas no ensino “como o cinema, a TV, os quadrinhos, a literatura, a imprensa, as múltiplas vozes dos cidadãos e os acontecimentos cotidianos”. A diversificação de fontes permite “dinamizar as práticas, democratiza o acesso ao saber, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões, estimula a incorporação e o estudo da complexidade da cultura e da história [...]” (p. 150).

Percebemos que exercer a docência ministrando a disciplina de História envolve complexidades, mas também potencialidades. É importante que o docente esteja sempre atento às questões, como: “qual a validade do ensino da História? Que sentido há no que eu faço para meus alunos e para mim? Como eu posso despertar no jovem tanto o interesse pela cultura mais formal como a capacidade e os instrumentos para analisar o mundo que o cerca?” (KARNAL, 2008, p. 10).

Apoiados em Karnal (2008), reforçamos que sem reflexão a atividade do professor se torna insuportável com o passar dos anos. “Ler, criticar, discutir, reunir-se com outras pessoas interessadas em não morrer profissional e pessoalmente podem ser caminhos para atenuar esse desgaste” (p. 11). Estarão os professores de História convencidos desta condição?

Instigada a refletir sobre o ensino, percebi ser importante abordar os paradigmas do ensino e da História, entendendo que, inicialmente, é preciso explicitar esse conceito.

Moraes (2003) menciona vários conceitos de paradigma utilizados por diferentes estudiosos. Utilizando o conceito de paradigma explicitado pela autora, reforço que são estruturas que “envolvem a noção de relação e comportam um certo número de relações lógicas, noções lógicas que governam o discurso” (MORAES, 2003, p. 139).

Os paradigmas são referentes que orientam o pensamento, as representações dos sujeitos e suas ações. Nesse contexto é significativo compreender que os paradigmas são produtos e produtores de culturas, de políticas, de visões de mundo.

A compreensão da história revela uma posição paradigmática e, conforme coloca Rüdiger, “os paradigmas epistemológicos fornecem a teoria do método utilizada pelos historiadores. As escolas históricas sempre se vinculam a certos paradigmas” (1991, p.11).

Julgamos fundamental comentar algumas linhas teóricas presentes no estudo de História que acabam determinando a concepção de História do professor, assim como as metodologias da disciplina a serem utilizadas.

O *Positivismo* é uma linha teórica que está intimamente relacionada ao modelo tradicional de ensino. Desde o século XVIII a sociedade vivenciou um momento em que as pessoas se voltam para a razão, superando o conhecimento baseado no dogma religioso. A ciência se tornou o grande motor da modernidade. Surgiram máquinas a vapor e produziu-se a Revolução Industrial, com a promessa de desenvolvimento e progresso. Exigiram-se respostas racionais para as transformações naturais e para questionamentos existenciais. (LÖWY, 1987).

Löwy reforça que “o positivismo surge, em fins do século XVIII - princípio do século XIX, como uma utopia crítico-revolucionária da burguesia antiabsolutista, para tornar-se no decorrer do século XIX, até os nossos dias, uma ideologia conservadora identificada com a ordem (industrial/burguesa) estabelecida” (1987, p. 18).

Nesta época, Augusto Comte criou o termo Sociologia, intitulada inicialmente de Física Social, que significava o estudo das transformações das sociedades. Esse enfoque científico da sociedade trouxe ao povo o que ele, então, necessitava, que é a comprovação científica dos acontecimentos (LÖWY, 1987).

A História se tornou uma ciência auxiliar da Sociologia, tendo como função realizar o levantamento de dados para que esta possa utilizá-los. Rüdiger enfatiza que na concepção positivista “a história só pode se tornar uma ciência a partir do momento em que aprender a considerar seus temas de estudo como fenômenos naturais, ainda que produzidos pela vontade humana” (1991, p. 34).

O aporte teórico dominante fez uso da razão e da ciência para explicar o mundo, e o positivismo privilegiava o documento escrito como fonte de pesquisa, ignorando e desmerecendo qualquer outro tipo de fonte historiográfica (RÜDIGER, 1991).

Entre as principais características dessa linha teórica está o estudo da história política como uma narrativa dos acontecimentos a partir de uma visão dos grandes homens do período. As fontes escritas são consideradas oficiais e há uma preocupação com as ações individuais, dando ênfase à cronologia e ao tempo linear, assim como uma preocupação com a objetividade de dizer como os fatos aconteceram. Também se fez apologia à neutralidade do

historiador, e os fatos históricos foram apresentados como verdades absolutas (LÖWY, 1987, p. 32).

Os professores da disciplina de História, que se apoiaram nessa concepção teórica, costumavam exigir dos alunos a memorização de datas e acontecimentos em ordem cronológica, privilegiando o nome de grandes heróis, assim como “a construção do estado-nação e a importância dos valores morais e cívicos” (MARTINS, 2008, p. 75). As aulas expositivas, centradas na transmissão do conhecimento do professor aos alunos, e a utilização linear do livro didático fizeram parte da prática dos docentes que se identificavam com essa linha matriz.

Já a visão *Marxista* teve seu início no século XIX, mas sua origem se deve ao contexto histórico representado pela implantação do capitalismo industrial, compreendendo a sociedade dividida em duas classes: a burguesia (donos dos meios de produção) e o proletariado (detentores da força de trabalho) (LIMA; NETO, 2009).

O modelo da sociedade capitalista estimulou a desigualdade na distribuição dos bens produzidos e transformou o trabalhador em mercadoria, pois a fragmentação das tarefas retirava das suas mãos os meios de produção. Também fez com que estes perdessem a noção do custo do seu trabalho, restando-lhes apenas a oferta da mão-de-obra em troca de um pagamento determinado pelos detentores dos meios de produção (LIMA; NETO, 2009).

Karl Marx e Friedrich Engels realizaram críticas ao contexto social produzido pela implantação do capitalismo industrial. Segundo eles, a única alternativa de modificar a situação seria através do apoderamento dos meios de produção pelo proletariado, permitindo uma distribuição mais igualitária dos bens e serviços. A democratização das relações sociais, políticas e culturais, por eles sugerida, foi denominada de *Socialismo* (LIMA; NETO, 2009).

Löwy menciona que “Marx considerava a sua própria obra e a de Engels como pertencente a esta ciência revolucionária que se associa às lutas do proletariado com plena consciência de causa” (1987, p. 108).

Essa concepção teórica está representada pelo Materialismo Histórico, ou seja, são as questões materiais que explicam a história das sociedades humanas. As relações sociais são determinadas pelas forças produtivas, e o fato de os meios de produção estarem nas mãos de poucos gera um determinismo econômico (LIMA; NETO, 2009).

Os docentes de História que se identificam com essa linha teórica costumam privilegiar os conteúdos que tratam das lutas sociais vivenciadas pela sociedade, dando ênfase às questões políticas, econômicas e às revoluções. Os debates, a apresentação de documentários e a utilização de imagens são metodologias bastante utilizadas pelos professores que se aproximam dessa teoria (MARTINS, 2008, p. 75).

Pinsky; Pinsky (2008) alertam que o principal problema encontrado pelos professores adeptos dessa concepção teórica é que, até os “anos 60 e 70, acreditava-se que convicções políticas bastavam para fornecer todas as respostas e nortear as práticas de ensino” (p. 18). Porém “as decepções com o socialismo (seja o real, seja o idealizado) e o avanço sem grandes obstáculos da ideologia neoliberal” (p. 18) levaram muitos docentes a abandonar as utopias e a desacreditar “no valor do ensino de História nas escolas e seu potencial transformador” (p.17).

A *Nova História* tem sua origem através de um movimento historiográfico francês que propõe inovações relacionadas à historiografia. Esse movimento se originou em 1929, quando dois historiadores, Lucien Febvre e March Bloch, criaram uma revista chamada *Annales d’Histoire Économique et Sociale*, cujo nome é, posteriormente, modificado para *Annales d’Histoire Sociale*. A partir de 1946, assumiu o nome que permanece até hoje: *Annales: Économies, Sociétés, Civilisations* (BURKE, 1997).

Para uma melhor compreensão deste movimento intelectual historiográfico de quase um século, faremos uso da síntese desenvolvida pelo historiador inglês Peter Burke (1997), que o dividiu em etapas, assim como a criação e manutenção da revista, em três fases:

A primeira delas compreende os anos de 1920 a 1945, e os historiadores que estão à frente da Revista são Lucien Febvre e March Bloch. Esta fase da Revista caracterizou-se como uma manifestação contrária ao modelo de história tradicional vigente, que tinha uma preocupação especial com a história política e a história dos eventos (BURKE, 1997).

A segunda fase compreende os anos de 1945 a 1968, e Lucien Febvre e March Bloch continuam comandando a Revista, mas Fernand Braudel passa a integrá-la. Este período, conforme Burke (1997), “[...] mais se aproxima verdadeiramente de uma “escola”, com conceitos diferentes (particularmente estrutura e conjuntura) [...]” (p. 12). Braudel foi o maior dirigente da segunda geração dos *Annales*, assim como organizador e mantenedor da Revista. O movimento tem um alcance significativo nas conquistas teóricas, e a proposta de Braudel

de rejeitar uma história regionalista e minúscula foi seguida pelos membros do movimento, caracterizando este período com a História de Longa Duração (BURKE, 1997).

A terceira e última fase iniciou-se em 1968 e permanece até os presentes dias, apesar de não ter um teórico à frente da Revista. Os autores que mais publicam são George Duby e Jaques Le Goff, considerado o maior medievalista vivo, e Emanuele Le Roy Launduri, Paul Veyne, historiadores que, em geral, trabalham com História Medieval ou Contemporânea. Entendemos que as contribuições dos historiadores acima mencionados foram fundamentais para o movimento, mas os desafios mudaram e as teorizações totalizantes foram perdendo espaço. A História começa a se fragmentar e em lugar de uma Macro-História, a História em Migalhas vai ganhando espaço na organização de nichos fechados e movimentos por temas (BURKE, 1997).

As três fases da Revista podem ser compreendidas como fazendo parte do aporte teórico que compreende a Nova História, mas a terceira fase do movimento dos Annales é consagrada como Nova História, devido à publicação de uma coletânea, em 1978, por Jaques Le Goff. Na década de 60 do século XX, o momento cultural foi se constituindo de forma diferente, movimentos de protestos, com o espírito revolucionário da massa estudantil que se levantava junto com a classe operária, de forma articulada. O movimento intelectual historiográfico iniciado em 1929 rompeu com as duas primeiras gerações e iniciou uma nova fase chamada Nova História (BURKE, 1997).

A Nova História constitui-se numa concepção teórica que se difere da História Positivista ou Tradicional, pois tem como características o interesse por toda e qualquer atividade humana, privilegiando a História Total. Há uma preocupação com a análise das estruturas e conjunturas, uma História vista de baixo, contada a partir da visão dos excluídos e das pessoas comuns. Há um interesse nas ações coletivas e as fontes não mais se restringem aos documentos escritos, mas há uma multiplicidade de fontes (RAMOS, 2009).

Além das questões acima levantadas, essa teoria permitiu a incorporação da história oral como fonte de pesquisa, contestando a neutralidade do historiador e admitindo a subjetividade como integrante do processo de conhecimento (RAMOS, 2009).

Os docentes que se apoiam nessa concepção teórica buscam estabelecer uma relação entre o passado e o presente, permitem a consulta a variadas fontes históricas, estimulam a criticidade dos alunos e admitem que não há uma versão única para os fatos históricos.

Através dessa metodologia, é possível romper com a ideia da repetição e memorização (MARTINS, 2008, p. 75).

A proposta de trabalhos através de eixos temáticos e a preferência em trabalhar com conteúdos do cotidiano da história possibilitam que professores e alunos consigam se perceber como sujeitos da História (MARTINS, 2008, p. 75).

Entendemos que a escolha do professor por determinada teoria é um fator significativo na determinação da concepção de História por ele assumida e influenciará na metodologia de ensino a ser utilizada.

A partir da década de 70 do século XX, as pesquisas na área da História tiveram um impulso significativo, e novas problematizações historiográficas, inspiradas no aporte teórico da Nova História, surgiram não apenas no cenário acadêmico internacional como também no Brasil.

O século XXI inicia com o desafio do esgotamento de muitas perspectivas no ensino da História. Destacamos dois que estão relacionados à História do Brasil: primeiro é descartado o termo “descoberta” do Brasil, a qual passa a ser encarada como “conquista”, e segundo a tomada do governo brasileiro pelos militares no ano de 1964, assume a nomenclatura de “golpe” e não mais de “revolução”.

As pesquisas desenvolvidas pelos profissionais da História¹⁷ na academia, gradativamente, vêm adentrando a educação básica. O diálogo estabelecido pelo professor entre as investigações e os achados da academia e a sala de aula é conhecido como “Transposição Didática”. Grillo (2008) se refere ao termo como “a passagem de um conteúdo de saber preciso a uma versão didática deste objeto de saber ou ainda, transformação de um objeto de saber objeto de ensino” (CHEVALLARD, 1988, p. 448). A autora destaca que

[...] a transposição didática, por si mesma, não implica redução nem banalização do saber; ao contrário, exige inovação e originalidade, pois a cada novo período letivo, a cada aula, o conhecimento a ser ensinado é parcialmente recriado pelo professor num trabalho inédito partilhado com seus alunos. Tem lugar uma criação ou uma recriação sustentada pelo domínio que possui o docente do conteúdo específico e do conteúdo pedagógico, pela reflexão pela prática, pelo intercâmbio com colegas, pela interação com alunos e, ainda, pelo *habitus professional*, o qual traduz uma relação pessoal com a cultura e com o mundo (GRILLO, 2008, p. 449).

¹⁷ “Profissionais de história para designar o especialista em assessorar a sociedade em sua relação com o tempo” (CERRI, 2008, p. 342).

Além do empenho dos professores em realizar o diálogo entre pesquisas acadêmicas e a escola básica, percebe-se que, desde a década de 80 do século XX, novas propostas curriculares para o ensino de História têm se destacado na expectativa de “atender às necessidades dos alunos, que geralmente, não conseguem perceber o sentido de uma história bastante distante de suas identidades e do seu vivido histórico” (BITTENCOURT, 2008a, p. 208).

É consensual entre professores e pesquisadores que o ensino de História baseado no aporte teórico positivista, repetição e memorização de datas, nomes e fatos, deve ser modificado.

Também é unânime nas atuais propostas curriculares do ensino de História a ênfase de que o passado deve ser investigado a partir das inquietações do presente. Essa proposta coloca em xeque as afirmações de alguns professores que através de conversas informais revelaram a Caimi que “para ensinar história basta saber o conteúdo, o resto é mera perfumaria, ou que saber os conteúdos corresponde a 99% de uma boa aula, o mais dá-se um jeito” (2008, p. 23).

Bezerra (2008) destaca outras modificações presentes nas propostas curriculares do ensino de História para educação básica com o objetivo de “articular conhecimento, competências e valores, com a finalidade de capacitar os alunos a utilizarem-se das informações para a transformação de sua própria personalidade, assim como para atuar de maneira efetiva na transformação da sociedade” (p. 37).

Destacaremos, a seguir, algumas das mudanças no conteúdo e metodologias do ensino da disciplina de História na educação básica:

- * a compreensão de que o conhecimento é provisório e que não há uma única verdade para os acontecimentos históricos, pois a neutralidade do historiador não é mais aceita, tornando possível diferentes versões, dependendo do ponto de vista da pessoa que interpreta um fato;

- * são aceitas diferentes fontes históricas que podem ser trabalhadas não apenas por historiadores, mas também por alunos e pessoas interessadas. Entre eles estão os “documentos oficiais, textos de época e atuais, mapas, ilustrações, gravuras, imagens de heróis em quadrinhos, poemas, letras de música, literatura, relatos de viajantes, panfletos, caricaturas, pinturas, fotos, rádio, televisão, etc.” (BEZERRA, 2008, p. 42-43);

* diferentes sujeitos históricos se constituem como conteúdo da História. Os grandes heróis cedem lugar aos “verdadeiros construtores da História [...] os agentes sociais, individuais ou coletivos” (BEZERRA, 2008, p. 45), excluídos anteriormente do processo;

* a obrigatoriedade, através da Lei 10.639/2003, “do ensino da história e da cultura afro-brasileira em todos os níveis da educação básica do país, surgindo no bojo das novas propostas e mudanças escolares” (BITTENCOURT, 2008a, p. 214).

Percebemos que há uma mudança significativa nas propostas curriculares para o ensino de História, mas é importante que tenhamos consciência que estas novas propostas dependem da disposição dos professores para que se efetivem na prática.

Marques (2002), baseada em achados de pesquisa por ela realizada, destaca

[...] que a questão metodológica é uma das maiores preocupações dos professores, pois dizem não saber como superar as atividades tradicionais e propor outras, novas, que possam interessar mais aos alunos e, ao mesmo tempo, satisfazer suas aspirações de um ensino mais dinâmico. No afã de promover atividades variadas, muitas vezes os professores, embora negando os tradicionais “*questionários*”, correm o risco de repeti-los com roupagem nova (p. 70).

A metodologia empregada pelos professores da escola básica brasileira utiliza frequentemente, como instrumento de apoio, o livro didático. Coloca “o programa brasileiro de livros didáticos como o terceiro maior do mundo, que só fica atrás dos programas da China e dos Estados Unidos” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 648).

Acreditamos que desde 1996, quando foi implantada uma avaliação pelo Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, os textos e temas abordados passaram por uma melhora significativa da qualidade.

O *Guia de Livros Didáticos* demonstra que um novo problema tem se apresentado em livros bem qualificados nos processos de avaliação, pois eles “procuram dirigir o modo como o aluno deve ler o texto, retirando a autonomia do professor de organizar a sua própria prática didática” (MUNAKATA, 2004, p. 142).

Além de os protocolos de leitura presentes nos livros didáticos ignorar a presença do docente, há outras duas questões para as quais os professores devem ficar atentos, pois elas dificultam a eficácia no uso do livro didático.

A primeira é que os “livros de História do Brasil para o ensino fundamental, escritos com muito zelo e apoiados em uma erudita pesquisa acadêmica, podem construir um texto opaco para muitos alunos, que esbarram, em cada período, em palavras e conceitos que não

compreendem” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 648). Portanto é importante que o professor acompanhe a leitura dos textos pelos alunos, “construindo andaimes, isto é, fazendo uma mediação de modo a tornar o texto lido mais acessível” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.649).

A segunda questão é sobre a diluição dos conteúdos da História Brasil nos livros didáticos com grande vendagem para a educação básica. Quem nos alerta para essa questão é Bittencourt (2008a) que revela, a título de exemplificação, que

[...] em um rápido levantamento quantitativo, em um livro didático para o ensino médio, confeccionado segundo o atual modelo de volume único para as três séries, verifica-se que dos 42 capítulos apresentados, apenas 12 são efetivamente de conteúdos de História do Brasil. O mesmo pode ser observado em coleção para o ensino fundamental, no qual em um total de 168 capítulos organizados para quatro séries, existem apenas 30 relativos à História brasileira (p. 188).

Recomendamos a utilização dos livros didáticos pelos professores, pois eles são importantes instrumentos de apoio. O que podem e devem fazer os professores é “driblar suas conseqüências negativas com uso pedagogicamente mais defensável dos produtos do mercado e intervir neste, selecionando aqueles materiais que melhor se acomodam a um uso correto, a partir de pressupostos da democracia cultural, atualização científica e pedagógica” (GIMENO SACRISTÁN apud MUNAKATA, 2004, p. 144).

Não há receitas prontas a serem utilizadas em sala de aula, pois cada professor, através de uma formação contínua de qualidade, e no exercício da profissão, encontra suas alternativas profissionais e aperfeiçoa sua prática com base na reflexão e na teoria.

Entretanto é importante que estejamos atentos para não repetirmos o erro de nossa formação, evitando, no dizer de Fenelon,

começar a pensar nos alunos ideais, na escola ideal, etc. Professores Universitários e professores de 1º. E 2º. Graus unem-se então para reclamar do nível dos alunos, cada vez mais baixo, sem perceber que são suas propostas que estão extremamente fora da realidade, não apresentam nenhum interesse específico a não ser o grau de dificuldade. E é preciso lembrar que qualquer que seja o nível dos alunos é com eles que temos de lidar (1983, p.29)

Karnal (2002) destaca dez ideias práticas que a maioria dos profissionais conhecem, mas que, segundo ele, “ao ver reforçada sua percepção pela sistematização do texto, pode receber um impulso extra para a transformação” (p. 25).

Primeira ideia: cortar o programa! O autor destaca que o professor deve pergunta-se sempre “Isto é realmente importante? Este conteúdo é essencial? Não seria melhor aprofundar

mais alguns tópicos e menos outros? Se a justificativa for a pressão pelo vestibular, ela não pode ocupar onze anos de ensino médio e fundamental. Se a justificativa é uma regra da escola, o Diário de Classe sempre foi o documento por excelência do estelionato. A coragem da grande tesoura é essencial” (p. 19). É melhor aprofundar conteúdos, de forma significativa para o aluno, do que passar superficialmente por centenas de páginas do livro didático.

Segunda ideia: sempre partir do aluno! Karnal (2002) reforça que “chega de lamentar o aluno que não temos. Chega de lamentar que eles não leem, a partir de uma nebulosa memória do aluno perfeito que teríamos sido (nebulosa e duvidosa). Este é meu aluno real. Se, para ele, Paulo Coelho é superior a Machado de Assis e Baile Funk é superior a Mozart, eu preciso saber dessa realidade para transformá-la” (p. 20). É mais sensato e didático aceitarmos o aluno que temos, e a partir dos conhecimentos dele estabelecer uma metodologia real de ensino, do que ficarmos lamentando e sonhando com o aluno que gostaríamos de ter.

Terceira ideia: perder o fetiche do texto! O autor nos faz refletir sobre a importância de a “escola ajudar a ler o mundo, não apenas a ler letras”, pois apesar de destacar a importância do texto e mencionar que ele jamais pode ser abandonado, Karnal (2002) alerta que “num mundo imerso na imagem e dominado por sons e cores, tornarmos o texto quase que o canal exclusivo. Devemos estar atentos ao uso de imagens, ao uso da música, ao uso de sensorialidades variadas” (p. 20).

Quarta ideia: possibilitar o caos criativo! A sugestão é que “devemos estar preparados para o caos criador e para o lúdico”, conforme sugerido e lembrado por ele. “Surpreenda seus alunos com uma encenação, com um silêncio, com um grito, com uma máscara. Uma sala pode estar em ordem e ninguém aprendendo e pode estar com muitas vozes e criando ambiente de aprendizado” (p. 21).

Quinta ideia: interdisciplinar! Karnal (2002) nos remete a uma determinação que teve início em 1995, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs de trabalharmos os conteúdos a partir da transversalidade, elaborando trabalhos com outras disciplinas e, o mais importante, “libertando o aluno da idéia didática das gavetas do conhecimento” (p.21).

Sexta ideia: problematizar o conhecimento! A curiosidade que todo ser humano (inclusive o aluno) por natureza tem, mas que deve ser estimulada pelo professor através das “incoerências, as dúvidas, as questões estruturais de cada matéria. Mostrem textos opostos, visões distintas, críticas de um autor a outro” (KARNAL, 2002, p. 22). Gerar inquietações aos alunos é uma das formas de torná-los produtores do conhecimento.

Sétima ideia: variar avaliações! Outras formas de avaliação são utilizadas pelos professores, mas na maioria das vezes como “um trabalhinho para dar nota e ajudar na prova”. Porém, o que Karnal propõe, é “um processo orgânico de diminuir a eterna subjetividade da avaliação” (2002, p. 23) através de formas variadas.

Oitava ideia: usar o mundo na sala de aula! Os meios de comunicação transmitem diariamente os acontecimentos mundiais, a informação faz parte da vida do aluno e o professor tem obrigação de “dialogar com esse mundo”. Consequentemente é importante propiciar que o aluno possa, “a partir deste conhecimento, ir elaborando a reflexão para que ele amplie essa percepção. Educamos a partir do mundo, e não apenas para inserir o aluno neste mundo, mas também entendê-lo e transformá-lo” (p. 23).

Nona ideia: analisar-se pessoalmente! A famosa frase *faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço*, como educador, não pode ser utilizada, pois Karnal (2002) alerta que “somos nós que devemos saber qual o motivo de dar tal coisa, qual a relevância, qual a utilidade de tal leitura” (p. 23). O professor tem que constantemente realizar uma análise crítica própria das suas atitudes.

Décima ideia: ser paciente! A paciência é a maior virtude do professor e lembra “que nossa tarefa é constante, difícil, com resultados pouco visíveis a médio prazo. Porém, se você está lendo este texto, lembre-se: houve uma professora ou um professor que o alfabetizou, que pegou na sua mão e ensinou dezenas de vezes a fazer a simples curva da letra O. Graças a essas paciências, somos o que somos” (KARNAL, 2002, p. 24). Também é destacado pelo autor que “perder a paciência é natural, mas, como diz o verbo, perder implica ter. Quem nunca tem deveria refletir seriamente sobre a grande variedade de funções dignas e honestas que a sociedade oferece além do magistério” (p. 25).

“Assim, creio, não disse nada que um profissional competente e sensível já não pense” (KARNAL, 2002, p. 25), mas entendo que a sistemática reflexão das ideias por ele explicitada pode proporcionar uma melhoria no desempenho da prática docente e da trajetória pessoal do professor.

Estas proposições do autor são instigantes e podem provocar a reflexão, especialmente do professor iniciante. Precisam, entretanto, de espaços de prática onde o docente possa testar sua capacidade de pô-las em ação. Exigem saberes que nem sempre o jovem professor exercitou na sua trajetória escolar, nem consolidou no percurso de formação acadêmica, no curso de licenciatura.

Por isso o professor iniciante se impacta quando se vê na situação docente. Parece ser nesse momento que ele precisaria de apoio e interlocução para discutir suas práticas, seus impasses e seus medos frente à trajetória que inicia. É nessa fase, segundo os aportes teóricos que sustentam este estudo, que se configura o saber docente que inspirará sua consolidação profissional.

Compreender o que acontece com esse professor e que processos de aprendizagem ele constrói pode contribuir com a tão desejada qualidade da educação básica.

3 SABERES DOCENTES PRÉVIOS E RECONSTRUÇÕES DURANTE A PARTIDA

Acreditamos que a construção dos saberes está intimamente relacionada com as vivências, experiências, conhecimentos, habilidades e competências construídos pelos sujeitos aprendentes. Portanto, quando refletimos sobre os saberes docentes, entendemos que “o saber dos professores não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc” (TARDIF, 2002, p. 11).

A compreensão da palavra saberes é fundamental para que tenhamos condições de abordar a temática do nosso interesse, centrada nos saberes docentes. Através de uma consulta no dicionário, encontramos o verbo saber e abaixo segue a sua descrição:

sa.ber v. 1. Tr. dir. e tr. ind. Estar informado de, estar a par, ter conhecimento de; conhecer. 2. Tr. dir. Compreender ou perceber um fato, uma verdade. 3. Tr. dir. Ser capaz de distinguir ou de dizer. 4. Tr. dir. Ser versado em. 5. Tr. dir. e tr. ind. Estar habilitado para; ser capaz de; ter os conhecimentos especiais ou técnicos de. 6. Tr. dir. e tr.ind. Possuir amplos e enciclopédicos conhecimentos. 7. Tr. dir. Ter conhecimento prático de alguma coisa ou possuir habilidade nela: S. taquigrafia, s. costura. 8. Tr. dir. Ter de cor. 9. Tr. dir. Compreender, poder explicar. 10. Tr. dir. Pressupor, prever: S. o futuro. 11. Tr. dir. Ter a certeza ou a convicção de. 12. Tr. dir. Dá mais força à expressão imperativa, se vem com um infinitivo: [...] 1. S. m. Soma de conhecimentos; ciência, erudição, prática da vida. 2. Prudência, tino, sensatez (Dicionário Michaelis. Disponível em: <<http://www.uol.com.br>>).

Percebemos que o verbo saber está intimamente relacionado com a informação, o conhecimento e a prática. Paulo Freire (1996) ressalta que para exercer uma atividade são necessários alguns saberes prévios, mas na prática estes saberes são reformulados, ampliados e ou modificados.

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos, mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática da cozinha vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro. A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes (FREIRE, 1996, p. 21-22).

Através do exemplo dado pelo autor, se percebe o reforço à prática como sendo um importante elemento de construção dos saberes. A prática está, intimamente, ligada à

experiência e, conforme proposto por Larrosa (2002), a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p. 21).

Portanto, é possível dizer que, para que consigamos adquirir saberes, é necessário que tenhamos experienciado, experimentado, vivido e sentido as situações.

Para Larrosa (2002), entretanto, cada dia vivenciamos menos experiências, pois

o sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação, cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de ‘sabedoria’, mas no sentido de ‘estar informado’), o que consegue é que nada lhe aconteça (p. 22).

Larrosa (2002) traz outras contribuições sobre o período por nós vivenciado neste início do século XXI, intitulado por alguns estudiosos como a era da informação e as poucas oportunidades de vivenciar as experiências.

O autor discorre sobre alguns fatores responsáveis pela ausência de experiências. Entre eles é citado o periodismo, ou seja, “a aliança perversa entre informação e opinião” (LARROSA, 2002, p. 22). Para Larrosa, o fato de termos opinião sobre tudo e todos é determinante para que sejam anuladas as experiências que poderíamos vivenciar.

Também a falta de tempo é um fator impeditivo da experiência, porque

tudo o que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos (LARROSA, 2002, p. 23).

O autor acredita que o fato de vivenciarmos as situações de forma acelerada acaba resultando na inexistência da experiência, pois a situação apenas passa pelo sujeito e não “o toca” (2002, p. 21). Se não ocorre experiência, a construção dos saberes também fica comprometida?

O último determinante mencionado por Larrosa (2002) como sendo responsável pela ausência de experiências é o excesso de trabalho. Conforme destacado por ele, “a experiência não tem nada a ver com o trabalho, essa modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as coisas que chamamos trabalho, é também inimiga mortal da experiência” (p. 24).

Larrosa (2002) reforça que

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

Estamos cientes de que vivemos de forma bastante acelerada; que muitas vezes não temos o tempo que gostaríamos para ler um livro, passear com a família, preparar uma aula, realizar um trabalho; e a todo instante estamos sendo bombardeados por informações através dos meios de comunicação.

Porém, acreditamos que o fato de vivermos dessa forma, imposta pela sociedade da informação, não pode determinar a total inexistência das experiências, assim como não deve prejudicar a construção dos saberes.

Se aceitarmos o fato de que a ausência do tempo e a forma acelerada com a qual somos obrigados a conviver são determinantes e anulam as possibilidades de experiências, seríamos forçados a dizer que também não seriam construídos saberes? As situações, por nós vivenciadas, não poderiam mais ser consideradas experiências pelo fato de não termos o tempo desejado para vivenciá-las? Como conviver com estes impasses?

As afirmações de Larrosa (2002) sobre a anulação das experiências devido ao excesso de trabalho se tornam importantes ao nos centrarmos nos saberes docentes, objeto de nosso interesse para a realização deste estudo, pois, conforme Tardif (2002), os saberes docentes estão a serviço do trabalho, assim como são produzidos e modelados por ele.

O autor se refere ao conceito de “saber” de forma ampla, afirmando que o “saber engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 60).

O conceito de saber utilizado por Tardif (2002) indica que o saber dos professores é um saber social, pois há vários motivos que comprovam a sua veracidade. Em primeiro lugar, Tardif coloca que o saber dos professores é social porque “é partilhado por um grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação” (2002, p.12). Também podemos dizer que é social, pois a “sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir

a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização: universidade, administração escolar, sindicato, associações profissionais [...]” (p. 12).

Em terceiro lugar encontra-se o fato de que o professor trabalha com sujeitos e não com objetos, tornando o saber docente igualmente um saber social.

O penúltimo motivo apresentado por Tardif (2002) é que “o que os professores ensinam (os ‘saberes a serem ensinados’) e sua maneira de ensinar (o ‘saber-ensinar’) evoluem com o tempo e as mudanças sociais” (p. 13), confirmando o caráter social da construção dos saberes docentes.

Por fim, o último motivo que Tardif (2002) nos apresenta e que reforça o caráter social do saber dos professores é que estes são

[...] um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua ‘construção prática’ (p. 14).

Entendemos que os saberes docentes são de “natureza social” (TARDIF, 2002), ou seja, sua construção ocorre ao longo da trajetória de vida e carreira profissional dos professores, mas é importante estarmos cientes que

[...] “social” não quer dizer “supra-individual”: quer dizer relação entre Ego e Alter [...] Portanto, o saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade” (p.15).

O autor nos orienta a refletir sobre os saberes dos professores, considerando “a interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (p. 16).

Para Tardif, o saber docente é plural, pois sua formação se consolida através da integração de diferentes saberes. Menciona que esses saberes são “oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (2002, p. 36). Amparados na afirmação do autor, faremos uma breve descrição dos saberes que, quando integrados, constituem o saber docente.

O *saber da formação profissional* é “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas, normais ou faculdades de ciências da educação)” (TARDIF, 2002, p. 36). O saber pedagógico, que provém das reflexões sobre as

práticas educativas, articulado ao saber das ciências da educação, que trata da formação científica e da cultura docente, também integram o saber profissional dos professores.

Os *saberes disciplinares* se constroem através da formação inicial e continuada dos docentes, enquanto são realizadas as disciplinas oferecidas pelos cursos de formação nas universidades e ou faculdades de educação. Tardif (2002) ressalta que “o saber das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saber” (p. 38).

Os *saberes curriculares* são apresentados “sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores precisam aprender a aplicar” (2002, p. 38). As instituições de ensino é que definem e apresentam inicialmente os saberes referente à cultura docente já consolidada.

Os *saberes experienciais* provêm da experiência como docente e são confirmados e modelados através da prática em sala de aula.

Portanto, o conjunto dos saberes acima descritos construídos através da prática docente permite a consolidação do saber docente. Conforme descreve o autor, “o professor ideal é alguém que deve conhecer a sua matéria, a sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência com os alunos” (TARDIF, 2002, p. 39).

Mesmo que inspirados num contorno ideal para a docência, não podemos esquecer que “o professor da sociedade contemporânea é um trabalhador da contradição” (CHARLOT, 2008, p. 17).

Conforme nos lembra Charlot (2008),

as contradições são, ao mesmo tempo, estruturais, isto é ligadas à própria atividade docente, e sócio-históricas, uma vez que são moldadas pelas condições sociais do ensino em certa época” [...] o próprio professor encarna essa contradição radical: sonha em transmitir saberes e formar jovens, mas vive dando notas aos alunos. De forma mais ampla, o professor trabalha emaranhado em tensões e contradições arraigadas nas contradições econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea (p. 21)

Portanto, “as contradições que o professor contemporâneo deve enfrentar decorrem do choque entre as práticas do professor atual e as injunções dirigidas ao futuro professor ideal” (CHARLOT, 2008, p. 18). Como realizar essa transição?

Alguns fios condutores são utilizados por Tardif (2002) para possibilitar uma melhor compreensão da perspectiva por ele apresentada sobre a construção dos saberes docentes.

Entre estes fios está o *saber e trabalho*, sobre o qual já nos referimos anteriormente, no qual o autor enfatiza que o saber docente está a serviço do trabalho, assim como é produzido e modelado por ele.

O segundo fio condutor utilizado por Tardif é a *diversidade do saber*, que faz referência às diferentes fontes que possibilitam a construção dos saberes docentes que é “plural, compósito e heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (2002, p. 17).

A *temporalidade do saber* também é utilizada por Tardif (2002) como um dos fios condutores para compreender a construção dos saberes docentes. Conforme explicitado anteriormente, o saber dos professores “é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional [...] dizer que os saberes dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (p.19-20).

O quarto fio condutor contemplado por Tardif (2002) para a realização da sua investigação sobre saberes docentes está centrado na *experiência do trabalho como fundamento do saber* e contempla não apenas aspectos já citados, como a tese de que o saber do professor provém de diferentes fontes entre as quais é considerada a história de vida e profissional do docente, mas também se preocupa em abordar a questão de que os saberes dos professores são hierarquizados em função da sua utilidade no ensino. Ele adverte que “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2002, p. 21).

O próximo fio condutor que norteia as pesquisas de Tardif (2002) é a propósito dos *saberes humanos e respeito de seres humanos*. Esta é também uma preocupação bastante presente nas obras de Paulo Freire, o qual reforça que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (p. 30).

O último fio condutor mencionado por Tardif para compreender a construção dos saberes docentes “expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pela universidade a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas” (2002, p. 23). Esse é nomeado de *saberes e formação de professores*.

Considerando a pluralidade e temporalidade na construção dos saberes docentes, julgamos importante comentar algumas fontes que possibilitam a aquisição destes saberes. Conforme mencionado por Tardif (2002), não podemos esquecer que

[...] antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo (p. 20).

Através da citação acima, podemos perceber pelo menos duas fontes determinantes na construção dos saberes do professor, entre elas a trajetória escolar vivenciada como aluno da escola básica e a formação acadêmica e ou profissional para o exercício do magistério.

Porém, outras fontes são também mencionadas por Tardif (2002) como responsáveis por estabelecer os saberes dos professores. Entre elas estão as experiências pessoais, não apenas vivenciadas na escola, mas em casa com pais, familiares e amigos que contemplam importantes contribuições para a aquisição desses saberes.

Um recurso comumente utilizado pelos professores para a construção dos saberes docentes é a experiência e a prática pedagógica, que “pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem a sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra” (TARDIF, 2002, p. 53).

Os conhecimentos científicos relacionados às disciplinas e os materiais institucionais que “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos” (TARDIF, 20002, p. 38) também integram as fontes que originam o conjunto de saberes dos professores.

As vivências dos professores ao longo da sua trajetória pessoal e profissional são determinantes que resultam na construção dos saberes dos docentes, portanto essas experiências são vivenciadas em períodos e momentos diferentes da sua história de vida, resultando na temporalidade destes saberes.

Abordamos alguns aspectos sobre a natureza, a pluralidade, temporalidade e heterogeneidade na construção dos saberes docentes, mas seria importante contemplar, ainda, algumas questões sobre os saberes necessários à prática docente.

Entendemos que a docência é uma ação complexa (CUNHA, 2004), tornando necessários e indispensáveis alguns saberes para o exercício da prática. Muitos são os saberes

importantes para o exercício docente e exatamente por isso não temos a intenção de fazer aqui uma imensa lista ou eleger os mais essenciais. Nossa intenção é apenas abordar alguns dos saberes necessários para o exercício da complexa ação docente, utilizando o referencial teórico que orienta este estudo.

Anteriormente contemplamos algumas competências mencionadas por Nóvoa (2001) como sendo necessárias ao exercício da docência. Gostaríamos de trazê-las novamente, considerando-as não apenas como competências, mas também como integrantes dos saberes necessários para essa prática.

Portanto, entendemos que a organização e a compreensão dos conhecimentos, mencionados como competências anteriormente incorporam o conjunto de saberes necessários aos professores.

Conforme destaca Nóvoa (2001), um professor é também “um organizador do trabalho escolar, nas suas diversas dimensões” (s/p), ou seja, organizar as aprendizagens se torna um dos saberes necessários ao professor.

Outro saber importante para exercer a profissão é a compreensão dos conhecimentos, pois não basta que o professor detenha os conhecimentos, é preciso que seja “capaz de o reelaborar no sentido da sua transposição didática, como agora se diz, no sentido da sua capacidade de ensinar a um grupo de alunos” (NÓVOA, 2001, s/p).

Também vale ressaltar a contribuição de Freire (1996) para o exercício da docência. Menciona ele a necessidade de respeitar os saberes dos educandos, ciente de que “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 1996, p. 24-25). Reafirma, ainda, a criticidade, ou seja, compreender que “a superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, se critica [...] se torna curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 31).

Acreditamos que a humildade, o saber escutar e a curiosidade, também mencionados por Freire (1996), são saberes indispensáveis aos docentes. A humildade e o saber escutar são importantes, porque sem isso não há como se respeitar os saberes do aluno. E a curiosidade é que permitirá e estimulará os docentes a buscarem novas metodologias de trabalho, incluindo a conexão com os fatos contemporâneos, assim como o conhecimento do aluno e dos seus saberes.

Não podemos esquecer de mencionar que a aceitação do novo e a rejeição a qualquer forma de discriminação (FREIRE, 1996, 35) são saberes igualmente necessários aos docentes, pois o educador que discrimina automaticamente rejeita o novo.

3.1 PEÕES EM MOVIMENTO: SABERES DOCENTES EM JOGO

Os professores iniciantes por nós entrevistados atendiam aos critérios inicialmente estabelecidos, ou seja, iniciaram sua carreira como docentes após a conclusão da graduação, não realizaram o Curso de Magistério e a sua experiência docente não superava os cinco anos.

Parece interessante mencionar que, dos cinco, três são do gênero feminino e dois do masculino. Três dos entrevistados têm entre trinta e trinta e cinco anos de idade. Uma delas tem mais que quarenta anos e o outro entre vinte e cinco e trinta anos de idade. Também é interessante destacar que os sujeitos se encontravam em momentos diferenciados de atuação, sendo que dois estavam ingressando na carreira, ou seja, nos primeiros meses de exercício, e os demais se encontravam entre o segundo e o terceiro ano de atuação profissional.

As cinco entrevistas totalizaram seis horas e trinta e dois minutos de duração. A coleta de dados se deu nos meses de junho e julho, as transcrições e devoluções das entrevistas aos sujeitos seguiram pelos meses de agosto e setembro de 2009.

Utilizar entrevistas como coleta de dados é muito prazeroso, mas ao mesmo tempo trabalhoso, pois a correria e os compromissos do dia a dia nem sempre permitem que a agenda dos sujeitos se encaixe com a sua e por isso alguns dos sujeitos inicialmente escolhidos, e que inclusive aceitaram participar da pesquisa, tiveram que abrir mão do convite. O resultado foi uma nova busca por outros interlocutores, um novo agendamento e a alteração do cronograma de execução inicialmente apresentado.

Conforme proposto inicialmente, os cinco sujeitos entrevistados realizaram a sua formação inicial no Curso de Licenciatura Plena em História através do Currículo 3¹⁸, que entrou em vigor em 1999.¹⁹

¹⁸ Utilizamos a nomenclatura Currículo nº. 3 no decorrer do estudo para nos referir ao Currículo ofertado pela Unisinos a partir do ano de 1999 no Curso de Licenciatura Plena em História.

¹⁹ Essa informação foi retirada do Projeto Político Pedagógico do Curso que se encontra no Anexo II.

Os professores que concederam as entrevistas terão sua identidade em sigilo e estarão representados nesse estudo através da cor de peão por eles escolhida.

Em relação ao anonimato, não foi uma escolha unânime entre os entrevistados, mas como desde o princípio o presente estudo assumiu uma metáfora com o Jogo da Vida, ficou decidido que a pesquisadora seria definida como o Peão Vermelho, devido ao constante uso de batom dessa cor.

Entendi que seria agradável para os sujeitos entrevistados também fazerem a escolha da cor do peão que os representasse nessa investigação. O time contou com a participação de um Peão Lilás que inicialmente tinha escolhido o amarelo, mas, posteriormente modificou, sua escolha, pois, segundo ela, a opção pela cor *lilás é por causa da igualdade de gêneros, que é o que persegue o feminismo. Essa questão não se refere a um feminismo fundamentalista, com discurso sectário e não radical, mas no discurso sectário apresentam a mulher à frente do homem. Na verdade, o feminismo e vários feminismos buscam é a igualdade de gênero. Então eu acho que o Lilás representa muito bem isso, essas relações entre gêneros. E tem a ver também com a minha trajetória acadêmica* (Peão Lilás).

O segundo integrante foi representado pelo Peão Azul, que justificou a sua escolha, dizendo: *gosto muito da cor azul, porque acho muito alegre. É a cor dos meus olhos e é a minha cor preferida para roupas também* (Peão Azul).

E o restante do time foi composto pelos peões Verde, Branco e Preto, que não justificaram a escolha das cores que os representam.

Iniciando o diálogo, alguns dos interlocutores afirmaram que deram seguimento a sua formação na mesma Instituição em que se formaram, sendo que uma das entrevistadas já concluiu o Curso de Mestrado em Educação e foi selecionada para cursar o doutorado no mesmo Programa. Dois professores encontram-se cursando Mestrado, sendo um no PPG em Educação e o outro em História. Essa situação demonstrou o desejo com a continuidade da sua formação. Também pode indicar que o professor iniciante “sente-se culpado, sua formação ainda é deficiente, precisa estudar mais, ir para Pós-Graduação ou para um curso de especialização ou reciclagem” (FENELON, 1983, p. 29).

Apesar de não ter sido eleito como critério de escolha dos sujeitos, mas sim uma coincidência, os cinco docentes foram bolsistas de Iniciação Científica ou no Programa de Pós-Graduação em Educação ou em História da Unisinos. Acredito que a entrada na carreira

docente, após a conclusão do Curso, se deve ao fato de que eles encontravam-se, durante a graduação, envolvidos em Projetos de Pesquisa, da mesma forma como ocorreu comigo.

Os entrevistados comentam que ter sido bolsista de Iniciação Científica foi um diferencial na formação e conseqüentemente um importante aspecto para a construção dos seus saberes docentes. *Penso que um diferencial na minha formação [...], foi durante a graduação ter tido a oportunidade de participar de Projetos de Pesquisa, sobre a Educação, trabalhando com História e Políticas Educacionais como bolsista de iniciação científica (Peão Azul).*

Apenas um dos sujeitos teve seu ingresso na carreira docente através de aprovação em concurso público municipal para atuar no Ensino Fundamental. Dois deles ingressaram através de contratos emergenciais do Estado ou Município e os demais estão atuando em escolas privadas ou projeto de capacitação de jovens. Esse fato revela parte das dificuldades enfrentadas pelos docentes iniciantes de ingressarem no mercado de trabalho. Uma das depoentes inclusive comenta que *o principal desafio é entrar em uma sala de aula. Esse é um desafio muito grande [...]* (Peão Lilás).

Conforme nos revela Fenelon (1983), “o impacto de enfrentar o mercado de trabalho, com todas as suas complexidades e todos os seus desgastes e problemas estruturais, se junta à insegurança intelectual da falta de conhecimento, da inibição para qualquer proposta alternativa, porque fora dos padrões a ele impostos como científicos” (p. 29).

Percebemos que, com exceção de um dos interlocutores, todos atuam em pelo menos duas instituições de ensino, e têm dois tipos de vínculo empregatício, ou seja, atuam através de contrato emergencial e em escola privada, ou com concurso público e escola privada. Inclusive uma das entrevistadas atua em três escolas e outra se exonerou do contrato emergencial municipal para ter condições de dar continuidade a sua formação no Curso de Doutorado.

Outro fator que nos foi revelado através da coleta de dados foi o número de turmas e alunos para as quais estes docentes iniciantes ministram aulas. Apenas uma das entrevistadas tem menos de cento e cinquenta alunos, sendo que uma delas possui quatrocentos alunos. A docente que tem apenas uma turma atua no contra-turno na parte administrativa de uma escola. Entendemos que esses números podem ser também responsáveis pelo “choque de realidade” (TARDIF, 2002), vivenciado pelos docentes em início de carreira.

Além do intimidador número de alunos que os professores têm que encarar, há outro fator que pode ser ainda mais ameaçador: o fato de que apenas um dos docentes, o que é concursado, não ministra aulas também de Geografia. Todos os demais, além da disciplina História, que é a de sua formação, precisam ministrar aulas da disciplina de Geografia²⁰. Essa “obrigatoriedade” causa aos professores iniciantes mais insegurança no ingresso de suas carreiras, pois, com certeza, se sentem despreparados para ministrarem conteúdos de uma área de conhecimento diferente da formação recebida. Em geral, ministrando aulas de Geografia Humana, se sentem mais confortáveis para trabalhar, [...] *pois essa é uma das questões que não faz parte da minha área de formação, mas que eu tive que trabalhar, que foi Geografia.[...] o que foi que eu fiz?. Eu não abandonei a História, então eu combinava com o professor de História que era esse meu colega, o professor XXX, e eu trabalhei Geografia Humana com eles* (Peão Lilás).

Confirmando, o Peão Preto menciona que *o professor de História fica meio que capenga, porque não fica uma coisa certa no caso. Na verdade eu dava uma aula de História, eu puxava a sardinha para o meu lado.*

Percebe-se que as narrativas dos professores começaram a fluir, quando provocados pelas perguntas.

Para Cunha (1998), ao narrar, estamos também refletindo sobre o que falamos e isso aparece no depoimento de um dos entrevistados. *Tenho conversado pouco sobre isso, na verdade. Agora, ao conversar contigo, me deparo com isso, de como pouco projetamos o que sentimos [...] pouco falamos, vivemos uma cultura muito individual, muito pautada pela racionalidade técnica em que nós não colocamos os nossos sentimentos* (Peão Azul).

Compreendemos que essa investigação pode colaborar com a formação dessa nova geração de professores principiantes, não apresentando soluções, mas sim compartilhando inquietações, angústias e experiências e esperando minimizar o “choque de realidade” (Tardif, 2002) vivenciado por muitos professores quando ingressam na trajetória docente.

Registramos, já no início das entrevistas, a importância, para os narradores, de um espaço de diálogo, em que pudessem expressar suas experiências, representações e sentimentos.

²⁰Os professores entrevistados mencionam que ministram aulas da disciplina de Geografia em escolas públicas e particulares.

Na expectativa de compreender como se constroem os saberes docentes dos professores que ministram a disciplina de História em início de carreira, formulamos o instrumento de pesquisa²¹ aplicado aos entrevistados, dividido em quatro grandes blocos de questões. Além da parte relacionada à sua identificação, o instrumento foi composto por treze questões semi-estruturadas.

O primeiro bloco de questões referia-se a *trajetória e escolha profissional dos sujeitos*, buscando contemplar duas categorias inicialmente propostas por nós e nomeadas por Tardif (2002) de *temporalidade do saber e diversidade do saber*. Através desse primeiro bloco de questões, procuramos proporcionar aos interlocutores uma viagem no tempo, permitindo a eles narrarem as suas trajetórias como alunos da educação básica e os caminhos por eles percorridos até a escolha profissional.

O segundo grupo contemplava questões relacionadas à *formação inicial* e procurou dar conta de atender a categoria *saber e formação de professores* (TARDIF, 2002). Através destas questões, os docentes puderam comentar sobre a formação por eles recebida no Curso de Licenciatura Plena em História oferecido pela Unisinos. Permitiu, também, que manifestassem sugestões para melhoria do Curso.

As questões referentes ao terceiro bloco referiram-se à *experiência docente* e tiveram por objetivo abarcar as categorias inicialmente propostas como *saber e trabalho* e *experiência do trabalho enquanto fundamento do saber* (TARDIF, 2002). Essas questões permitiram compreender um pouco dos desafios e possibilidades vivenciados pelos interlocutores no início da trajetória, assim como as exigências propostas a eles no contexto escolar.

Por fim, o último bloco de questões buscou contemplar as *aprendizagens docentes* vivenciadas pelos sujeitos e esteve intimamente relacionado com duas das categorias inicialmente propostas, entrelaçando os *saberes humanos e respeito de seres humanos* e contemplando, novamente, a categoria *saber e trabalho* (TARDIF, 2002). Entendemos que as questões permitiram aos professores expressar as aprendizagens por eles realizadas através do exercício profissional em contato com os discentes.

²¹ O Instrumento de Pesquisa encontra-se no Apêndice I

3.2 QUANDO OS PEÕES FALAM DE SI

Entendemos que a construção dos saberes docentes é fruto das vivências e experiências perpassadas pelo sujeito no decorrer da sua trajetória, não apenas profissional, mas também de vida.

Cada um dos interlocutores, mesmo tendo realizado o mesmo Curso de formação na mesma Instituição, percorreu uma trajetória peculiar. Algumas aproximações das narrativas foram possíveis, mas de forma alguma permitem generalizar as suas vivências, reforçando as palavras de Larrosa, para quem “[...] duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” (2002, p. 25).

Em muitos casos, há uma representação social negativa da profissão docente, assumindo que ela é caracterizada por inúmeras dificuldades. Fiquei curiosa para saber se essa representação negativa da profissão os impactava, mas os cinco foram unânimes em afirmar que não e mencionaram, ainda, que através do seu trabalho esperavam conseguir mudanças no contexto social vivenciado. *Embora tenha escutado muitas vezes de diferentes pessoas o por que tu queres ser professora? O professor não é valorizado. Mas não interferiu na minha escolha (Peão Lilás).*

O Peão Branco destacou que *quando a gente quer alguma coisa, nada é fácil. A gente tem que enfrentar os desafios, porque eu acredito que nenhuma profissão seja um mar de rosas e essa imagem negativa que se tem na área da educação, que nós educadores temos que fazer alguma coisa para provar que o problema não são só os alunos. Falta formação, há um conjunto de fatores comum, a estrutura educacional e a política que não vem colaborar para mudar essa situação. Então não tive medo, não tenho, porque eu penso que o prazer de se conseguir, por menor que seja uma mudança, vale a pena todo esforço. E é uma construção diária, mas de qualquer forma a representação não assusta.*

Este depoimento contraria uma representação do senso comum e reafirma que os jovens professores têm esperança e desejo de se afirmarem, positivamente, na profissão. Têm sonhos e a perspectiva de mudança.

3.2.1 Os Peões têm história: quais as suas lembranças?

Entendemos como fundamental explorar a vida estudantil dos professores, pois Tardif (2002) menciona que “antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas - e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos, ou seja, em torno de 15.000 horas” (p. 20).

Acreditamos que nessas vivências podem ser encontradas representações importantes que, de uma maneira pouco refletida, orientam as práticas dos professores. São saberes produzidos culturalmente, que se apresentam com força no imaginário social.

As lembranças estudantis dos colaboradores estão, intimamente, relacionadas com alguns professores que marcaram de forma positiva e/ou negativa suas trajetórias.

Os professores que os marcaram positivamente são lembrados com carinho, as lembranças se destacam, inclusive pela exigência de alguns deles em relação a sua disciplina, conforme destacado pelo Peão Verde. *Eu lembro que eu tinha uma professora muito boa que era altamente exigente. A professora era de Ciências. Eu lembro assim, que a gente tinha que estudar muito para a prova dela, muito, muito, muito, mas eu lembro que depois fui para o ensino médio. Ela me deu aulas na sétima e na oitava série, e eu fui para o ensino médio. Lembro que eu sabia muitas coisas da Biologia do ensino médio, graças a essa professora. Química e Física, a mesma coisa. Então, assim, aquele que puxa a orelha no fim a gente reconhece.*

O Peão Preto destaca a lembrança de um professor de Cursinho²² que despertou suas lembranças devido à metodologia de ensino por ele utilizada. *Isso foi quando eu fiz o pré-vestibular. Foi um professor de História do pré-vestibular, porque eu fiz UFRGS (vestibular) também, e ele que me motivou. Ele dava uma aula diferente, falava a linguagem da gente. Explicava da forma dele, mas de uma forma que a gente compreendia, entendesse, o que tornava interessante, entende. Isso me chamou a atenção para a disciplina de História. Ah! Não é tão chato assim, pode ser legal! Se um dia eu escolhesse ser professora eu gostaria de ser assim.*

Na trajetória estudantil, os entrevistados também encontraram professores que marcaram esse percurso de forma negativa. As principais lembranças são pela concepção

²² Cursinho – nome aplicado à preparação para o Exame de Vestibular para ingresso na universidade, fora do ambiente escolar.

historiográfica e a metodologia utilizada, conforme afirma o Peão Azul. *Tive experiências que estão em mim. Essas marcas, não tão positivas de alguns professores, estavam muito centradas em uma metodologia de ensino ou mesmo numa concepção historiográfica que se distancia muito da concepção que eu tenho de História. Era uma metodologia de trabalho onde a centralidade estava pautada em termos de conteúdo, ainda em uma visão muito conteudista.*

O Peão Preto reforça dizendo *que, na verdade, era na base da decoreba. Eu lembro do livro didático, eu lembro dela mandando a gente ler um capítulo inteiro, umas cinco páginas, e eu lembro que no final da página tinha uns questionários que eu odiava. Acho que eu até tenho ainda um livro desses. Quinze questões, e ela mandava a gente ler e depois responder àquelas questões, quando não pedia que se copiasse para o caderno o texto do livro. E eu lembro, eu odiava História, odiava...*

Outro destaque negativo, lembrado pelos peões, está relacionado com a falta de professores decorrente das greves por eles vivenciadas, que resultaram em uma lembrança negativa da educação básica.

No ensino público estadual havia falta de professores e essa coisa de substituir muito o outro professor. Era um ensino mais tradicional da História e, como consequência dessa falta de professores, abria-se o livro didático, copiava-se e respondiam-se às questões. Então isso é uma coisa que não me motivava muito (Peão Lilás).

O Peão Verde mencionou *que pelos finais do ensino fundamental, eu sentia que, sabe, era escola estadual, magistério, mil novecentos e noventa e cinco, noventa e seis. Ou seja, são os anos em que o magistério está engajado nas lutas do CEPERS. Ainda mais no Instituto de Educação, então eu lembro de anos com muitas greves.*

As lembranças trazidas pelos professores do percurso percorrido como estudante se encaixam na categoria inicialmente apresentada como *temporalidade do saber* (TARDIF, 2002). Essa categoria contempla os saberes adquiridos pelos professores “no contexto de uma história de vida” (p.19) e que colaboram na construção dos saberes que futuramente terão como docentes.

Marcelo Garcia (1999), embasado nas contribuições de Feiman (1983), endossa a afirmativa de Tardif, mencionando que o professor passa por quatro fases para aprender a ensinar. O período que o professor vivenciou como aluno da educação básica é considerado o

pré-treino, aquele que, mesmo sem consciência da escolha profissional, o sujeito vai adquirindo percepção sobre esse desempenho.

Tardif destaca ainda que “[...] muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo (p. 20)”. Refere-se a uma dimensão cultural que se estabelece sem muita reflexão e que nem sempre vinha sendo explorado nos professores de formação.

3.2.2 Quando os peões escolhem a docência: o lugar da Universidade

Entendemos que seria interessante saber por que nossos entrevistados escolheram a Unisinos para realizar a sua formação. Entre as razões por eles apresentadas, aparece a localização geográfica, pois a Instituição está próxima de suas residências. *Escolhi a Unisinos, porque, na verdade eu não sabia nada, não conhecia os professores, então eu acho que foi pela distância, pela localização* (Peão Branco).

O Peão Lilás mencionou, também, que *a escolha da Unisinos foi quase que natural em função de ser próximo da moradia e de eu não ter vislumbrado um outro currículo [...]. Mas de fato assim essa coisa da proximidade, evitando grande deslocamento, para mim, era muito mais prático* (Peão Lilás).

Outro fator considerado na escolha da Universidade foi o fato de ela ter um reconhecimento público e pela qualificação do seu corpo docente. Para o Peão Azul, *a própria representação que a Unisinos tem enquanto qualificação, enquanto uma das melhores universidades do Brasil, com um corpo docente extremamente qualificado e foi um dos critérios*.

O Peão Verde enfatizou que *a Universidade já tinha bastante nome no mercado [...]. Bom, sendo assim, eu escolhi a Unisinos por isso, pela qualidade e pelo Curso ser qualidade e ser bastante reconhecido. Gostei do Campus e vi a biblioteca, imagina é uma biblioteca muito boa. Eu não sei hoje, mas na época era a maior e muito boa, bastante atualizada. Gostei bastante* (Peão Verde)!

A revisão de literatura já apontava que a formação inicial, em geral, prioriza a formação conteudista e também traz as poucas possibilidades de estágios no decorrer da

graduação, resultando em dificuldades no início da carreira docente. Entretanto essas questões não foram mencionadas pelos interlocutores, certamente porque no momento de escolha da Instituição esses detalhes não eram de seu conhecimento.

Alguns autores, entre eles Marcelo Garcia (1999), mencionam a existência de uma “separação entre a formação teórica e prática no currículo” (p. 95), e essa condição dificulta os processos de articulação dos saberes próprios da docência.

Fenelon (1983), na década de 80 do século passado, já se demonstrava preocupada com a “formação dos profissionais de História” (p.24). Segundo a autora, “a maioria dos nossos cursos de História é livresca, no sentido de que a História que transmitimos é a informação que está nos manuais consagrados, o mito da palavra escrita e a confusão entre a historiografia e o processo histórico acontecido” (p. 28).

Conscientes que

a formação do professor de história -, várias situações concorrem para o agravamento do problema. Há uma tradição muito acentuada nos cursos de história de dicotomizar o currículo acadêmico em saberes ditos “específicos, que tratam do objeto a ser ensinado, nesse caso o conhecimento histórico, e em saberes ditos “pedagógicos”, que tratam dos modos de ensinar e aprender, envolvendo disciplinas tais como Didática, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Metodologia do Ensino de História, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado (CAIMI, 2008, p. 22 e 23).

Frente a estas posições e considerando o percurso de formação que realizaram, estimulamos nossos peões a avaliarem o percurso vivenciado por eles na Unisinos.

Alguns depoimentos confirmam as percepções da literatura, mencionando que o Curso deveria ter uma articulação maior com a prática docente. Conferindo que a “perplexidade vem do distanciamento entre as propostas de ensino de História que ele mesmo recebeu na universidade e a realidade da formação dos alunos com os quais tem de lidar” (FENELON, 1983, p.29)

O Peão Preto mencionou que *é um Curso bom, mas o que falta é a aproximação com a sala de aula. Eu acho que é muito distante*. As afirmações de Charlot endossam o depoimento do Peão Preto, quando reforça que “as condições para realizar o que estamos dizendo na Universidade não existem (2006, p. 92).

O Peão Azul continua afirmando que *a parte pedagógica ficou sempre muito deslocada da formação específica. Então também houve uma fragilidade em termos de formação para a sala de aula,[...] mas ela teve essas fragilidades uma vez que foi esvaziado o*

conteúdo na área específica, bem como as cadeiras pedagógicas, que nos preparavam para o exercício do magistério. Então, ao chegarmos ao espaço de trabalho, percebemos que há um fosso entre aquilo o que nós aprendemos aqui academicamente e a nossa prática cotidiana, e esse fosso nem sempre nós conseguimos superar.

Para outro respondente, a formação inicial tem outras fragilidades. Uma delas refere-se à *questão da linguagem, que é muito importante, e que a academia não ensina. Que a gente sai da formação com uma determinada linguagem e se depara com uma realidade escolar onde a linguagem nos exige muito. E essa é também uma exigência ideológica, linguagem ideologizada mesmo (Peão Lilás).*

A linguagem é considerada um fator determinante no processo ensino/aprendizagem, pois conseguiria aproximar ou distanciar os docentes dos discentes, estabelecendo a possibilidade do diálogo.

Nossos entrevistados perceberam que as disciplinas ofertadas pelo Curso estão fortemente associadas aos professores que as ministraram. O parecer sobre o bom ou mau aproveitamento delas foi emitido em relação ao professor responsável por cada disciplina.

Eu estou citando aqui o XXXX, mas o XXXXX, a XXXXX, para mim são pessoas que construíram um bom currículo. São professores críticos, pessoas que eu tenho bastante apreço, o que eu acho que é bem positivo. Eu estou citando estes, mas de um modo geral o corpo docente da Unisinos é muito capacitado (Peão Lilás).

O Peão Verde destacou negativamente *as disciplinas de História Antiga e Medieval. Lembro, até hoje, que era o XXXX que dava a disciplina e a disciplina era muito fraca.*

Os entrevistados reconhecem que o Curso possibilitou uma boa formação para a docência, em especial por terem sido alunos de determinados professores. *A minha graduação foi na Unisinos e eu acho que eu tive um bom curso de História. Tive professores que colocaram em prática uma formação bem sólida para o Curso. Eu acho que encabeçaram e que ainda encabeçam um Curso de qualidade na área de História. Tive professores muito bons na parte de Prática de Ensino. Lembro dois professores, lembro muito, que foi o XXXX e o XXXXX, que foram professores que alertavam para algumas coisas assim, básicas e que a gente às vezes nem dava bola (Peão Verde).*

O Peão Branco reforça a importante *possibilidade de ter vários professores e cada professor tem uma metodologia diferenciada, acho que nesse sentido sim. Nosso Curso tem*

quarenta e uma, quarenta e duas disciplinas. Quer dizer, no mínimo, eu tive a oportunidade de aprender com trinta professores diferentes, cada um com a sua técnica, cada um com a sua metodologia. Nesse sentido, hoje quando eu estou preparando uma aula, eu tento relembrar como é que determinado professor fazia, quais eram as técnicas, as táticas. Então, especialmente por nós termos tido a oportunidade de ter aulas presenciais, esse foi um grande aprendizado.

Entretanto, os entrevistados também destacam algumas fragilidades do Curso. Em relação ao Currículo, o Peão Azul nos alerta *que na área específica de História foi muito esvaziado e aí eu destacaria que ficou muito prejudicada, especialmente a História Brasileira e da América Latina como um todo. Houve favorecimento muito maior do conhecimento historiográfico da História europeia.*

Outra fragilidade mencionada pelo Peão Preto é *que eles poderiam ter trazido mais a realidade escolar, nós ficamos muito distante, eu acho.*

Os professores iniciantes entrevistados consideram que a formação inicial por eles recebida foi boa, mas que o Curso apresenta algumas fragilidades, destacando em especial o seu distanciamento em relação à sala de aula e o deslocamento das disciplinas pedagógicas das de conhecimento específico. Reafirmaram as considerações de Tardif, Marcelo Garcia e Fonseca sobre os cursos de formação inicial para o exercício da docência.

Os Peões, quando questionados sobre a escolha pelo Curso de Licenciatura Plena em História, mencionam que este permitiu o diálogo com outras áreas de conhecimento, conforme relata o Peão Lilás. *A Licenciatura em História traz uma boa bagagem para dialogar com outras Ciências e eu vejo que os alunos sentem isso. Porque o tempo todo eu estou trazendo autores e autoras, o tempo todo eu estou fazendo referências aos períodos da História Mundial e História do Brasil, para a gente compreender as realidades. Então são diversos assuntos e a cada dia nas aulas surgem questões. Essa noção de conjuntura, de fazer uma análise de conjuntura, o que está acontecendo no Estado, o que está acontecendo no Município, o que está acontecendo no Brasil e no mundo é importante. Eu acho que é bem isso a construir, porque não sou eu quem dou a aula. A gente constrói isso com eles, tem a ver com essa possibilidade de trazer elementos da História e eu vejo e percebo que eles gostam dessas contribuições.*

O Peão Azul destaca ainda que o Curso de História permite que as aulas estejam centradas na processualidade da História. *Minha formação específica em História tem*

contribuído para me dar elementos para que eu possa explicar o processo histórico. Então um pouco da minha formação específica, penso que foi esse novo olhar sobre a historiografia, de que a História é uma narrativa, ela é construída por sujeitos, por pessoas, que têm interesses, que têm valores, têm uma metodologia e têm uma teoria e elas não estão desvinculadas do nosso dia a dia. E isso para mim está sendo um instrumental para o meu exercício enquanto educador, hoje como professor de História.

Freitas Neto (2008) nos alerta para o fato de que “muitos brasileiros foram e são educados com uma visão da disciplina de História marcada por grandes acontecimentos, numa linearidade e composição seqüencial que se encaixam e apresentam [...] dentro de uma cronologia” (p. 65). Resultando no “senso comum de que a disciplina de História só trata de ‘coisas antigas’ e que ‘não tem nada a ver’ com o nosso dia-a-dia (p. 66)”.

Considerando a afirmação do autor e atento ao fato de que atualmente “a História significa lidar com a sociedade, objeto dinâmico e em constante transformação, aprender a reconhecer seus próprios condicionamentos sociais e sua posição como agentes e sujeitos da História” (FENELON, 1983, p.31) questionamos nossos narradores sobre o objetivo do ensino de História na escola.

Através dos depoimentos dos nossos interlocutores, percebemos que o estímulo à criticidade é entendido como o objetivo maior do ensino de História na escola. Inclusive uma das entrevistadas mencionou: *eu não tive a preocupação de transferir conteúdo em História. Eu acho que conhecer História, saber História é muito importante. Eu não estou querendo dizer que eu não fiz isso. Mas eu me propus a trabalhar criticamente a realidade dos alunos, pensar criticamente realidade, refletir. Então se ensina História para a gente aprender a refletir (Peão Lilás).*

O Peão Branco reforça que [...] o grande objetivo da História é tentar fazer com que os alunos percebam que, para além dos fatos, a História ajuda a formar o pensamento da pessoa. O grande objetivo da História é ensinar o aluno a ter um olhar um pouco mais crítico, e isso está faltando ser trabalhado, muito mesmo. Aí é que está, acho que está o grande objetivo da História. O fundamento da História é fazer com que eles falem, e não reproduzam o que ouvem na mídia, ou o que os livros às vezes trazem [...] mas é fazer com que eles se tornem mais críticos. Freire (1996) complementa dizendo que “no mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. [...].

Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (p. 77).

Conforme pode ser visualizado, as narrativas dos professores por nós entrevistados sobre o objetivo do ensino de História na escola vêm ao encontro dos objetivos traçados por Pinsky; Pinsky. Segundo os autores, o ensino de História na escola deve “possibilitar a crítica a dogmatismos e “verdades” absolutas com base no reconhecimento da historicidade de situações e formas de pensamento” (PINSKY; PINSKY, 2008, p. 26).

O Peão Verde menciona que se *está hoje em um mundo saturado de informações e assim, as pessoas não precisam mais se preocupar onde é que vão achar determinado assunto, porque é só colocar no Google*, reforçando as afirmações de Alarcão (2007) sobre a “sociedade da informação” e considerando que os discentes da atualidade têm acesso aos mais variados meios de comunicação.

Motiva-nos saber que os docentes por nós entrevistados acreditam que o objetivo do ensino de História seja estimular a criticidade dos educandos, pois acesso às informações não é mais um obstáculo. Mas é fundamental que tenhamos consciência que informação é diferente de conhecimento, pois “é bom não confundir informação com educação (PINSKY; PINSKY, 2008, p. 22).

Considerando que alguns estudiosos acreditam que para que o professor tenha condições de estabelecer sua identidade profissional é necessário aproximadamente três anos de exercício profissional e que o sentimento de que se *sabe a matéria, mas não sabe ensinar* é um dos principais desafios enfrentados pelos docentes em início de carreira, questionamos nossos docentes sobre a preparação específica para a atuação em sala de aula.

Confirmando o parecer de Tardif (2002), “uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas” (p. 23), um dos professores iniciantes por nós entrevistados alerta: “*na verdade ele não preparou. De repente até deu uma luz assim, algo geral, muito superficial, mas ele não me preparou em nada, em nada. E eu vi isso quando eu comecei a trabalhar em sala de aula*”.

Fenelon menciona que

é fácil constatar que o profissional do ensino de História, o recém-formado, [...] na maioria das vezes se sente perdido, não sabe o que vai fazer. Passou quatro anos estudando a sua disciplina e de repente se vê perplexo diante da realidade – quase

sempre não tem nem mesmo a segurança sobre sua própria concepção de História, de ensino – e na confusão tenta reproduzir o que aprendeu com a intenção de fazê-lo o melhor possível (1983, p. 28 e 29)²³.

Compreendemos que nenhuma formação inicial vai responder a todas as exigências e que o sentimento de insegurança vai sempre estar presente, mas acreditamos que se os cursos de formação possibilitassem uma maior aproximação com a escola no decorrer da graduação e os conteúdos estivessem dela mais próximos, o “choque com a realidade” (TARDIF, 2002) poderia ser minimizado.

Relativizando a narrativa anterior, o Peão Branco menciona que o Curso prepara para a atuação na docência, pois *eu fiquei sete anos na Unisinos, acho que a média dos alunos é três anos e meio ou quatro anos. Eu acho que é um prazo bom, e é um prazo suficiente para se preparar um professor ou profissional, independente da área em que ele estiver. Eu acho que sim, o curso prepara.*

Parece haver contradição nesses depoimentos, o que revela expectativas diferentes quanto à formação dos colaboradores.

Quando instigados a relatar sobre as experiências por eles vivenciadas no início da trajetória docente, ficam muito evidentes os sentimentos de “sobrevivência e descoberta” trazidos por Huberman (1995).

O Peão Preto relata que entre os sentimentos de sobrevivência que mais lhe acompanharam no início da trajetória foram os de *“insegurança, nervosismo, horrível, horrível, horrível [...] porque dá aquele frio assim”*. Já o Peão Azul cita o desafio como o sentimento que lhe acompanha: *[...] primeiro é o desafio, o desafio de entrar em sala de aula e construir uma identidade enquanto professor, e ela é refeita no dia a dia, sentimento de ambivalência muitas vezes de que o meu discurso não esteja chegando, não seja suficiente. Me pergunto se o meu conhecimento em História é suficiente para aquilo o que eu me proponho a fazer e tenho preocupação com a realidade social que os meus alunos estão vivendo e de que maneira eu não posso criar neles as representações muito prontas, não quero dar respostas prontas, mas fazer com que eles se perguntem e encontrem as respostas por eles mesmos.*

Outro sentimento que surgiu através das entrevistas e que reforçou a afirmação de Marcelo Garcia (1999) sobre o “isolamento dos seus colegas” (p. 114) é o sentimento de

²³ Grifos nossos.

abandono, conforme mencionado pelo Peão Azul. *Me sinto um pouco abandonado, porque não temos muito espaço de partilha de poder fazer um trabalho coletivo, realmente comprometido com os meus sujeitos, com os meus alunos. É tudo individualizado, porque a gente acaba assumindo muitas tarefas [...] então o dia a dia nos imputa uma rotina frenética.*

O sentimento de isolamento que perpassa os professores iniciantes também foi encontrado como uma das situações recorrentes no momento em que foi realizada a revisão de literatura.

Apesar da *vontade de sair correndo* (Peão Preto), existe um outro sentimento citado por Huberman (1995), o de “descoberta”, que insiste para que continuemos dando seguimento à construção da nossa trajetória docente. Os nossos professores iniciantes mencionam que o carinho e o reconhecimento dos alunos são reconfortantes, é a recompensa, como afirma o Peão Branco. *O prazer de receber o carinho dos alunos (é motivador receber, no rodapé de um trabalho entregue pelo aluno, a seguinte frase “... Sora, tu é mara.”²⁴). As palavras estão codificadas, mas o carinho está explícito, e isto encoraja para a permanente qualificação.*

O Peão Lilás menciona que *estar em sala de aula é um prazer. Assim, é prazeroso chegar na sala de aula encontrar os alunos, isso é bem legal.*

É possível perceber, através dos depoimentos, que há também uma preocupação por parte dos docentes iniciantes em tornar a aula mais atrativa e prazerosa para seus alunos, conforme citado pelo Peão Lilás. *Mas é essa coisa da inovação, de trazer coisas novas para a sala de aula. Quando a gente quer instigar a curiosidade do aluno e da aluna. Eu vivia muito isso, eu estou também suprindo as minhas curiosidades e isso eu acho que é legal.*

Acreditamos que seja muito positiva essa preocupação, estar presente na atuação dos docentes iniciantes, pois Huberman (1995) comenta que a “diversificação e ou experimentação” (p.42) compreende uma das características da quarta fase da trajetória docente, pois a dificuldade de serem surpreendidos em sala de aula permite que os professores experimentem diferentes metodologias de ensino, materiais didáticos e formas de avaliação.

Os professores estão cientes das constantes articulações que buscam a superação de algumas dicotomias no ensino, em especial no que diz respeito à “reorganização da relação teoria/prática, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática” (Cunha,

²⁴ Sora tu é mara entende-se por professora tu és maravilhosa.

2006, p. 64). Ficamos instigados em saber como nossos narradores conseguiram articular teoria e prática no desenvolvimento das disciplinas por eles ministradas.

Percebemos que o principal movimento realizado para minimizar essa dicotomia se deu através da maneira como abordaram os conteúdos referentes à disciplina de História, sempre priorizando que os discentes tivessem condições de relacionar os temas estudados com suas vivências. *Eu nem trabalho isso, eu sempre digo para eles que eu não sou calendário e eu não sou enciclopédia. Não perguntem datas, que eu não sou calendário. Entende, eles têm que compreender e assimilar as coisas e, de repente, fazer uma comparação com a vida deles, com o trabalho, com a casa, no bairro. É isso* (Peão Preto).

Percebemos que as atuais propostas curriculares do ensino de História dão ênfase de que o passado deve ser investigado a partir das inquietações do presente. Oportunizar aos alunos a rearticulação da teoria e prática através dessa perspectiva permite que ele seja estimulado à criticidade e permite que professores e alunos consigam se perceber como sujeitos da História.

Conforme nos alerta Hugues, apoiado em Ramsden y Moses, “há poucas crenças no mundo acadêmico que suscitem defesas tão apaixonadas como a opinião de que a docência e a investigação são atividades complementares e que mutuamente se beneficiam, mas há poucos estudos empíricos realizados acerca desse vínculo” (2008, p. 29).

Provocados por essa posição e cientes da necessidade de desenvolver a pesquisa como princípio educativo para os diferentes níveis de ensino, questionamos nossos interlocutores sobre a articulação do ensino com pesquisa desenvolvido por eles nas salas de aula nas quais vêm atuando.

Percebemos que a forma mais utilizada pelos interlocutores para articular o ensino com pesquisa nas aulas por eles ministradas é possibilitar aos alunos o despertar da curiosidade, conforme destaca o Peão Azul. *Eu também tenho que desenvolver nos meus alunos, mas procurar provocá-los, incitá-los a desenvolverem a curiosidade epistemológica. Porque senão eles vão ficar simplesmente memorizando dados, fatos e datas situados em uma linha cronológica, sem que isso tenha significado para eles.*

O Peão Lilás reforça que antes de se exonerar do Município tinha planejado desenvolver com seus alunos *uma atividade que era pesquisar quais os principais acontecimentos no ano em que eles nasceram. Não deu tempo [...] acredito que seria um*

momento bem importante para eles entenderem o mundo, que o mundo não começou com a chegada deles no mundo, mas que a gente já chega em um processo e se constitui com e a partir dele. Mas não foi possível se concretizar. Mas eu acho importante a pesquisa, porque vem essa dimensão da curiosidade, a curiosidade pelo conhecimento.

O Peão Azul também alerta que *as pesquisas que são pouco divulgadas mesmo no espaço acadêmico. Elas se tornam relatórios de pesquisa, elas se tornam talvez elementos para uma tese ou para aquilo que atenda a demanda do profissional, do pesquisador para a avaliação CAPES de ter produção. Mas até que ponto essa produção está chegando aos bancos escolares, aos bancos universitários?*

Essas situações acabam reforçando alguns mitos apresentados por Hughes, entre eles “o mito da relação e benefício mútuo entre a investigação e a docência e o mito da superioridade do professor-investigador”. (2008, p. 25). Charlot reforça “que muitos pesquisadores, inclusive no Brasil... (seria falta de cortesia dizer “*sobretudo no Brasil*”), tomam-se como juízes supremos da verdade política. O pesquisador não pode fazer isso, é contra a democratização” (2006, p. 90)

Concordamos com o Peão Azul que o estímulo à curiosidade epistemológica dos alunos é uma das possibilidades de articular o ensino com pesquisa, mas também somos favoráveis que as pesquisas desenvolvidas pelos profissionais da História na academia adentrem a educação básica através da transposição didática que, conforme lembrado por Grillo,

[...] por si mesma, não implica redução nem banalização do saber; ao contrário, exige inovação e originalidade, pois a cada novo período letivo, a cada aula, o conhecimento a ser ensinado é parcialmente recriado pelo professor num trabalho inédito partilhado com seus alunos. Tem lugar uma criação ou uma recriação sustentada pelo domínio que possui o docente do conteúdo específico e do conteúdo pedagógico, pela reflexão pela prática, pelo intercâmbio com colegas, pela interação com alunos e, ainda, pelo *habitus profissional*, o qual traduz uma relação pessoal com a cultura e com o mundo (2008, p. 449).

Entendemos que abordar a formação inicial percebida pelos nossos entrevistados é uma oportunidade que favorecerá a reflexão sobre a construção dos seus saberes docentes.

As questões estimularam também a proposição de algumas sugestões e melhorias para o Curso, entre elas a possibilidade de maior articulação com a prática, que pode ser possibilitada através da incorporação de um número maior de horas estágios.

A inclusão de disciplinas de pesquisa foi uma sugestão, *porque tem a de Projeto, mas eu acho que tem que ter a do resultado do teu Projeto (Peão Verde)*. Também foi sugerida a inserção da disciplina de cinema, pois conforme lembrado pelo Peão Verde, *a gente não sabe trabalhar com cinema em sala de aula e é uma coisa que dá muito para fazer. Acho que esse seria um ponto importante, que eu não tive e que realmente faltou*.

Reforço que não tive a intenção de realizar uma crítica ao Curso, mas certamente que as sugestões dos entrevistados podem favorecer para uma formação mais próxima da realidade escolar e, com melhores condições e exercício de uma prática com mais qualidade.

3.2.3 Os peões e seus desafios

Tardif (2002) destaca que

os próprios professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se a experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber – fazer e de saber – ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (p. 39).

Considerando esta afirmação, perguntamos aos professores quais os principais desafios por eles enfrentados. Entre as situações apontadas está a necessidade de ministrar aulas para um grande número de alunos e a “obrigatoriedade” de ministrar disciplinas diferentes da formação recebida, em especial Geografia, conforme exposto anteriormente.

Entretanto, além das dificuldades já apontadas, nossos peões destacam a postura dos alunos em relação aos estudos, que têm sido um dos maiores desafios a ser superado. O Peão Branco menciona que *assustou a falta de olhar crítico dos alunos em relação à História*. E o Peão Azul coloca: *o que me incomodava era a apatia dos meus alunos*.

Entendemos que a preocupação dos professores em relação à postura do aluno em relação aos estudos pode revelar que os professores iniciantes por nós entrevistados estão cientes de que

o trabalho do professor não é ensinar, é fazer o aluno aprender. A própria definição de professor não é ensinar, é permitir ao aluno aprender. Ensinar não é a mesma coisa que fazer aprender, ainda que, muitas vezes, para fazer o aluno aprender, o professor tenha que ensinar. Nesse sentido, acho que a eficácia das práticas do professor depende dos efeitos destas sobre as práticas do aluno. Para aprender é

preciso entrar numa atividade intelectual: esta é a verdade do construtivismo (CHARLOT, 2006, p.96).

Solicitamos aos nossos entrevistados que descrevessem uma aula por eles ministrada, e percebemos, através dos relatos, que existe uma preocupação em relação a que os alunos se sintam também produtores da História. Entre as atividades descritas, o Peão Lilás dá como exemplo uma atividade desenvolvida com *a quinta série. Eu realizei com eles A Caixa da Memória, para trabalhar fundamentos da História, o que é a História, o que ensina a História, o porquê é importante a História, quem produz a História. Cada aula a gente produzia algum tipo de fonte. Para usar a carta como História, escrevemos uma carta para quem se quisesse, contando sobre sua vida, que matéria que gosta de estudar, o porquê gosta de estudar, o que quer ser no futuro[...]. Tudo para pensar criticamente a realidade, refletir. Ensinar História para a gente aprender a refletir sobre ela. Fotos, muitas daquelas crianças nunca tiraram fotos na vida, foi a primeira vez que eles tiraram fotos e foi a disciplina de História que proporcionou isso a eles. Então eu acho isso bem importante, acho que não tem criança que esqueça.*

Também julgamos interessante descrever uma das aulas ministradas pelo Peão Azul, que retrata uma atividade desenvolvida para dar conta das exigências do currículo, mas que foi rearticulada pelo professor para despertar nos alunos o sentimento de pertença ao contexto histórico. *Eles trouxeram documentos e compuseram sua autobiografia. Levei alguns exemplares, manuscritos, pedras, postais, para eles olharem e percebessem que há uma diversidade de fontes. Os documentos, as fotos, as cartas antigas, são fontes e de outro lado pedi que eles entrevistassem uma pessoa da relação deles e perguntassem o que era ser jovem para essa pessoa. Que representação o avô, ou o vizinho tinha e também, trabalhar com questão de família, porque nem todos têm uma família padrão. Ao entrevistarem uma pessoa mais velha, perceberam como as narrativas vão mudando de acordo com o tempo! Ao construírem sua autobiografia, esses sujeitos passaram a reconhecer a importância da História e de que eles fazem parte do processo histórico.*

Perguntamos aos nossos entrevistados sobre o livro didático, sobre o qual eles mencionaram que foi escolhido pela escola, ou por professores que estavam anteriormente na escola. Acrescentaram que fazem uso dele, mas que *o legal do livro didático é poder utilizar alguns dos recursos que ele te oferece. Um livro, às vezes, pode não ser interessante no todo, mas parte dele* (Peão Lilás). O Peão Verde explica *que é um livro bom, o livro tem qualidade,*

assim oh, nas aulas eu não fico só no livro. Muitas vezes eu uso material didático. Então são textos outros, não só daquele livro; posso pegar textos de outros livros.

Bortoni Ricardo enfatiza, através de um estudo realizado sobre os livros didáticos, que os “livros de História do Brasil para o Ensino Fundamental, escritos com muito zelo e apoiados em uma erudita pesquisa acadêmica, podem construir um texto opaco para muitos alunos, que esbarram, em cada período, em palavras e conceitos que não compreendem” (2008, p. 648), e o Peão Lilás confirmou que os livros didáticos são *sim muito esclarecedores, mas que não alcançam a linguagem [...], não alcançam a criança.*

Dessa forma, é fundamental que o professor acompanhe a leitura dos textos realizada pelos alunos “construindo andaimes, isto é, fazendo uma mediação de modo a tornar o texto lido mais acessível” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.649).

Conforme mencionado anteriormente, iniciativas governamentais tem facilitado o às novas tecnologias buscando aparelhar as escolas públicas com televisores, DVDs, retroprojetores, computadores e projetores de slides. Também nas escolas particulares há um bom aparato tecnológico.

Essas iniciativas têm como objetivo estimular o professor a desenvolver ações de inovação na sua metodologia de ensino e também acompanhar a realidade vivenciada pelos alunos dessa geração, pois, conforme destacado pelo Peão Lilás: *não dá para a gente negar as novas tecnologias, não dá porque isso está presente no cotidiano da gurizada, mesmo os de baixa renda, como é esse grupo lá que eu dei aula, porque está presente no cotidiano. Qualquer esquina tem Lan House, todos eles jogam Playstation, todos eles jogam algum tipo de jogo eletrônico e o celular.*

Infelizmente, as iniciativas governamentais de aparelhar as escolas ainda não atingiram a sua plenitude, em algumas escolas, apesar de já possuírem computadores, as tentativas de uso acabam sendo frustradas, pois a maioria das máquinas funciona precariamente, sem manutenção.

Mesmo que algumas das escolas não estejam equipadas com os aparatos tecnológicos como deveriam, esse não foi um impeditivo para o Peão Lilás incorporar as novas tecnologias para as suas aulas. *Então eu tive a oportunidade de usar várias vezes esses recursos, claro material meu, Internet móvel e o note book, para trabalhar essas tecnologias.*

Entendemos que o uso de imagens, filmes e mapas proporcionados pelos modernos meios audiovisuais não garante inovação, mas permite ao professor a elaboração de uma aula menos tradicional, e *trazer coisas novas para a sala de aula* proporciona ao professor *instigar a curiosidade do aluno e da aluna* (Peão Lilás).

Conforme exposto anteriormente, um dos desafios apontados pelos interlocutores no exercício da experiência profissional é a falta de interesse dos alunos em relação aos estudos. Considerando que a indisciplina por parte dos alunos tem sido uma temática constantemente abordada pelos meios de comunicação, questionamos nossos entrevistados sobre as características de um bom aluno em História.

Percebemos que a boa educação e o respeito ao professor são características necessárias, não apenas ao aluno da disciplina de História, mas ao aluno em geral. Entretanto, *um bom aluno de História é um aluno curioso* (Peão Lilás). Pois bom aluno de História *participa mais, questiona mais* (Peão Preto). Conforme nos alerta Freire (1996), “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo, nem ensino”. (p. 85)

Reconhecemos que iniciar em qualquer profissão traz inseguranças. Considerando as complexidades que envolvem a carreira docente, acreditamos que seria fundamental para os professores iniciantes um apoio profissional. Essa situação pode oportunizar uma maior reflexão da prática vivenciada em sala de aula e possibilitar êxito na trajetória inicial como docente.

Estamos cientes que muitos dos profissionais atuantes nas escolas, que teriam condições de realizar um acompanhamento do professor iniciante, estão assoberbados de tarefas burocráticas, que impede a realização deste trabalho.

Também percebemos, através das narrativas, que o período destinado às reuniões pedagógicas de algumas escolas tem sido utilizado para encaminhamentos de questões imediatas, raramente oportunizando espaços de reflexão e discussão da prática docente. Disse o Peão Azul *que por mais que tenhamos reuniões pedagógicas semanais previstas no Projeto, é como eu te disse antes, vira um muro de lamentações e de encaminhamentos. Nós não conseguimos sentar com professores por área de conhecimento. Então não podemos estar trocando propostas.*

Inquietados com essa percepção, pedimos que os professores iniciantes falassem sobre as situações por eles vivenciadas. Alguns dos entrevistados comentaram que *no início tinha reuniões, para a gente se reunir com os colegas da mesma disciplina para a gente reformular, tentar fazer alguma coisa nova, mas que sempre acabava ficando o mesmo Plano, não muda, não mudava* (Peão Preto).

Outros destacam que não tiveram apoio *no conteúdo, mas mais o apoio de se sentir à vontade. Eu fui muito bem acolhida na escola. Então isso já dá uma segurança maior para a gente também tomar decisões. Então aí sim, eu tive completa autonomia para trabalhar* (Peão Lilás).

É desestimulante constatar que reuniões pedagógicas continuam destinadas à solução de casos imediatos sem um propósito de formação. Ao mesmo tempo, ficamos felizes em saber que alguns dos professores por nós entrevistados puderam contar com apoio pedagógico oferecido pelas escolas, conforme nos relata o Peão Verde. *Tem pedagogas que auxiliam bastante. Nos dois ambientes, tanto no XXXXXX como lá na escola, eu tenho também. Sim, nas questões pedagógicas. No que diz respeito, vamos dizer assim, às habilidades e competências.*

Gostaríamos de esclarecer que o fato de um dos professores entrevistados mencionar que pode contar com apoio pedagógico nas instituições em que atua como docente não nos indica que se tenha apoio pedagógico nas instituições privadas e nas públicas não. Os nossos interlocutores mencionam não encontrar apoio pedagógico nas instituições públicas e privadas.

Ser bem acolhido pelo ambiente escolar e ter autonomia para o desenvolvimento do trabalho são aspectos muito importantes para o sucesso profissional, mas o acompanhamento pedagógico e a formação continuada são de extrema necessidade para oportunizar aos professores a reflexão crítica sobre o exercício docente e possibilitar a melhoria da sua prática de ensino. Acreditamos que a prática pela prática não é formadora, mas sim a prática refletida e discutida é o que pode possibilitar êxito na formação continuada dos docentes.

3.2.4 O que aprendem os Peões?

Ministrar a disciplina de História para a educação básica é uma tarefa carregada de complexidades, pois além dos desafios que caracterizam a docência, é importante que o professor esteja atento ao fato de a disciplina de História situar-se em um lugar “secundário e desimportante” (CERRI, 2008, p.355) na escola.

Além disso, a “História é viva e não morta e queremos um profissional capaz de ensinar uma História na qual as pessoas possam se reconhecer, se identificar, porque para nós a História é uma experiência que deve ser também concretizada no cotidiano, porque é a partir dela que construiremos um futuro” (FENELON, 1983, p. 31).

Conhecendo as complexidades de ministrar essa disciplina para a educação básica, perguntamos aos professores iniciantes por nós entrevistados como eles aprenderam a ensinar História.

Através das manifestações dos nossos narradores, percebemos que as aprendizagens relacionadas à docência se constituem em grande parte na prática profissional e no aprender fazendo, como disse o Peão Lilás: *acho que a gente aprende a ensinar História é ensinando.*

Essa posição é reforçada pelo Peão Preto, que afirma aprender *na prática. Dando a cara a tapa, errando. Errando horrores, errando muito.*

As narrativas reforçam as afirmações de Cunha (1989) de que a prática docente não pode ser substituída, pois é ela que dá significado à aprendizagem individual do profissional.

A fala do Peão Preto revela também um desafio que os professores iniciantes vivenciam e é lembrada por Tardif: que os professores “precisam provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em habitus, em traços de personalidade profissional” (2002, p.51).

Acreditamos que seja interessante mencionar que nos depoimentos também foi identificada a aprendizagem de lecionar a disciplina de História como uma situação processual, que é permeada pelas influências recebidas dos professores da educação básica, conforme nos traz o Peão Azul. *Tenho aprendido que a História é algo móvel, ela está cada vez mais no local de quem fala! Então eu olho muito para os meus professores de História,*

que não foram poucos, mas talvez a minha memória melhor de identidade seja com os meus professores da educação básica e não com os do ensino superior.

É interessante esse depoimento e sugere um ponto de pesquisa ainda pouco explorado. Como ensina História o professor da educação básica que inspira outros professores?

Também os docentes iniciantes que nos cederam as entrevistas mencionaram que aprender a ensinar a disciplina de História é algo que ainda está se consolidando, *ainda estou aprendendo* (Peão Branco).

As narrativas sobre a forma como aprenderam a ensinar História, de alguns dos interlocutores, nos remete a uma das categorias iniciais por nós apresentadas através dos fios condutores utilizados por Tardif (2002). Uma delas é a *temporalidade do saber* e se refere aos saberes docentes como algo que “é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional [...] dizer que os saberes dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (p.19-20).

Os nossos entrevistados também destacaram que aprendem a ensinar História com os alunos, pois conforme destaca o Peão Lilás, *talvez alguns questionamentos que os alunos de quinta série tenham me feito é porque eu não tenha sabido dialogar com eles. Então eu acho que assim como a pesquisa a gente faz pesquisando, ensinar a gente faz ensinando. O espaço da sala de aula e o espaço de fora da sala de aula que é o recreio, a passagem pelos corredores da escola, a sala dos professores, qualquer espaço que haja interação entre educador e educando é importante. Eu cheguei a manifestar isso no dia em que me despedi dos alunos. Disse que eu aprendi muito com eles, e o aprender muito com eles e também não só as coisas que foram ali ditas, mas também o fato de eu correr, ter de ir atrás dos livros e dos conteúdos para poder então apresentá-los.*

Cientes de que o saber dos professores é “adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional” (TARDIF, 2002, p.19) e considerando as dificuldades que caracterizam a disciplina de História, questionamos nossos entrevistados sobre o que e quem os inspira quando eles decidem o que ou como ensinar.

Ficamos felizes em saber que para alguns dos entrevistados o inspirador do conteúdo e da forma como será realizado o trabalho na sala de aula é o aluno, conforme pode ser observado a seguir. *Acho que o que me inspira assim é o que me motiva nessa relação do*

ensinar é que as coisas podem ser diferentes da forma como elas estão dadas. Elas estão colocadas, não estão dadas, elas estão apresentadas para a gente naquele momento. Então quando eu olho lá para aquela realidade, aquilo é o meu motivador (Peão Lilás).

Alguns professores comentaram que precisaram modificar algumas aulas inicialmente planejadas conforme as exigências apresentadas pela sala de aula e os questionamentos feitos pelos alunos. O Peão Verde relata que *o que eu mais gosto da sala de aula é assim, tu estás falando e de repente vem um aluno e te entorta as pernas e te pergunta uma coisa que tu não sabes responder. As crianças fazem muito isso, e aí isso faz com que tu procure mais, que tu vá atrás de mais coisas e, ao mesmo tempo, porque são exigências que eles fazem. Porque assim conteúdo tu tens. Muitas vezes aquilo o que tu teve na graduação é um assunto e hoje em dia eles querem saber outros. Estás falando da expansão do Napoleão e eles querem saber quem era Napoleão, quem era aquele homem Napoleão Bonaparte.*

Entretanto a necessidade de que alguns conteúdos previstos nos currículos sejam atendidos ainda é o que determina a decisão de alguns professores sobre o que ensinar, conforme nos relata o Peão Branco. *Às vezes a gente não pode nem culpar o professor, porque é uma profissão que exige muito trabalho, e o sistema nos cobra que determinados conteúdos sejam atendidos. Então é complicado ficar discutindo, porque tem que atender aos conteúdos.*

Acreditamos que atender as exigências de conteúdos determinadas pelo currículo é importante, mas não podemos esquecer da Primeira Idéia proposta por Karnal para transformar a aula de História. O autor destaca que o professor deve perguntar-se sempre “Isto é realmente importante? Este conteúdo é essencial? Não seria melhor aprofundar mais alguns tópicos e menos outros? Se a justificativa for a pressão pelo vestibular, ela não pode ocupar onze anos de Ensino Médio e Fundamental. Se a justificativa é uma regra da escola, o Diário de Classe sempre foi o documento por excelência do estelionato. A coragem da grande tesoura é essencial” (p. 19). É melhor aprofundar conteúdos, de forma significativa para o aluno, do que passar superficialmente por centenas de páginas do livro didático.

A revisão de literatura nos revelou que a universidade prioriza uma formação conteudista, apoiados na afirmação de Caimi que na “formação do professor de história -, várias situações concorrem para o agravamento do problema. Há uma tradição muito acentuada nos cursos de história de dicotomizar o currículo acadêmico em saberes ditos “específicos” [...] e em saberes ditos “pedagógicos” (2008, p. 22).

Houve curiosidade de saber como foi a relação do conhecimento escolar de História dos nossos colaboradores. Também perguntamos se o conhecimento do conteúdo que eles tinham era adequado para enfrentar a realidade dos seus alunos, pois muitos docentes iniciantes saem da formação inicial tendo consciência de que a formação recebida não é suficiente, em especial nas questões relacionadas à prática pedagógica.

Alguns dos interlocutores afirmaram que *não, não foi suficiente, aprendi muito, me ajudou, me ajudou bastante assim. Mas não foi suficiente, porque a realidade é completamente diferente* (Peão Preto).

Enquanto outros relatos destacam que apenas inicialmente se sentiam angustiados, com *a sensação de que muitas vezes, eu não dominava a História. Ela diminuiu um pouco com o passar do tempo, mas ainda é presente. Eu me pergunto se eu tenho competência em História, porque tem muitas coisas que eu não sei. Então como eu fiz uma faculdade de História e ainda tenho lacunas* (Peão Azul)?

Alguns enfatizam que *dominar o conteúdo tem a ver com a condição de a gente pesquisar* (Peão Lilás), pois a disciplina de História é muito abrangente. *O professor de História não precisa saber de tudo. Óbvio que a gente não precisa saber de tudo, porque tem períodos da História que a gente tem maior identidade e gosta por diferentes razões; outros, a gente gosta mais ou menos. [...] Por exemplo, eu não gosto de História Antiga, não gosto, mas isso não quer dizer que não tenha que saber onde pesquisar. [...] então eu acho que da formação acadêmica é importante, e por isso, a relevância da Teoria da História. Que é a gente saber se situar teoricamente sobre essa área do conhecimento, sobre essa ciência. E a gente conseguir saber pesquisar, onde pesquisar. Isso para mim é muito importante* (Peão Lilás).

Quando questionados sobre as exigências que surgiram no exercício da prática profissional, foi retomada a necessidade de constante atualização do conteúdo, conforme mencionado pelo Peão Branco *domínio do conteúdo é uma tarefa diária*. Pinsky; Pinsky destacam que o professor deve ter condições de “desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos (e alunos): rica de conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade ou nostalgia” (2008, p. 19). É necessário que o professor de História tenha cultura, instrução, e constantemente faça leituras não apenas de jornais, revistas, mas também das pesquisas e inovações da sua área.

Através das narrativas acima apresentadas, percebemos que, para os nossos professores iniciantes, “o domínio dos conhecimentos históricos a ensinar pelo professor não é condição suficiente para garantir a aprendizagem dos alunos, embora dele não se possa prescindir, absolutamente” (CAIMI, 2008, p. 24).

Amparados pela afirmação de Tardif (2002) de que os saberes docentes estão a serviço do trabalho, assim como são produzidos e modelados por ele, ficamos intrigados em saber quais os saberes que fizeram mais falta no início da trajetória docente.

Alguns dos nossos peões destacaram que os saberes mais ausentes no início da carreira não estão relacionados ao conteúdo, mas sim a falta conhecer a realidade do seu aluno. O Peão Azul, inclusive, responsabilizou a ausência deste saber à sua formação inicial. *Eu acho que o que faltou em termos de informações, de formação, foi justamente entender qual o elemento cultural que está permeando os alunos, qual a realidade econômica deles, muitos em situação de violência. Que representação eles têm da escola, porque eles são evadidos, se eles são reprovados. Eu acho que faltou um pouco essa possibilidade de fazer uma análise mais sócio-psicológica e cultural da realidade dos meus alunos. Essa foi uma ausência na nossa formação, pois poderia nos dar outros elementos para fazermos uma leitura para além do que faço. Essas seriam leituras prévias.*

O Peão Lilás destaca que um dos saberes que lhe falta foi conhecer mais sobre a *psicologia da educação. Sabe que eu sempre me perguntava e dizia, não, mas eu queria compreender melhor isso aqui. Na questão ensino-aprendizagem, isso é uma coisa que até hoje eu sou incomodada, curiosa.*

Como Tardif, acreditamos que os “saberes docentes são produzidos e modelados pelo trabalho, mas acreditamos também que a construção dos saberes docentes é também “temporal”, ou seja, sua construção se dá “ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional” do docente (2002, p. 20).

Apoiados nessas afirmações, perguntamos aos nossos docentes iniciantes sobre quais os saberes que os ajudaram a enfrentar a prática docente. O Peão Lilás relatou que *a dimensão da experiência não como prática somente, mas com uma reflexão sobre a prática. Daí não é uma experiência só no nível da constatação, é uma experiência que reflete e é reflexiva. O saber de refletir sobre a prática foi importante para ajudá-lo a vivenciar esse momento inicial da docência, pois na educação a gente pratica muito, a gente reflete pouco e a gente sistematiza menos ainda (Peão Lilás).*

O Peão Verde destaca que um dos saberes que lhe ajudaram na trajetória inicial da docência foi adquirido com a sua vivência como bolsista de iniciação científica, pois a experiência *como bolsista pesquisador, eu acho que ajudou muito, porque tu ensinar o aluno a ver que História não é pronta e acabada, isso é um salto, se tu conseguir isso.*

Estar ciente de que o conhecimento histórico é provisório é muito importante não apenas para os professores iniciantes, mas para os professores em geral, pois essa se constitui em uma das mudanças que tem se solidificado devido à emergência do paradigma da Nova História.

Na tentativa de proporcionar espaços para nossos interlocutores narrarem alguns aspectos que caracterizaram o início das suas trajetórias, solicitamos que comentassem sobre o que lhes deu prazer e o que provou dissabor nessa experiência inicial.

O prazer é proporcionado por estar em sala de aula, receber o carinho dos alunos e saber que faz parte da formação deles. Esse é um sentimento percebido em especial nas cerimônias de formatura, conforme relato do Peão Preto. *É tão legal na formatura quando tu vê eles, [...] quando tu vê eles lá em cima, tem uns que chegam a brilhar o olho. E tu saber que faz parte daquilo ali, da formação e tal, isso é bom. É isso que te faz continuar.*

Entretanto, os dissabores também fazem parte da trajetória profissional. E os entrevistados mencionaram que o dissabor mais vivenciado por eles é *a falta de vontade de muitos desses alunos que vêm assustando muita gente [...], às vezes um descomprometimento bem grande de alunos e, às vezes, até de pais* (Peão Verde).

Também foi mencionado pelos nossos professores que *dá dissabor para a gente encontrar professores e professoras que naturalizam a pobreza, naturalizam a violência, sabe. E isso é bem ruim* (Peão Lilás).

O Peão Branco destaca também *a falta de respeito, de educação e a violência existente em algumas escolas*. São situações que provocam dissabor.

Percebemos, através dos relatos, que os nossos colaboradores se referem, especialmente, aos alunos para descrever os desencadeadores das situações que lhe agradam e desagradam na sala de aula. Essas narrativas demonstram que uma das categorias que estabelecemos, inicialmente, tem sido seguida pelos docentes por nós entrevistados, que são os “saberes humanos e o respeito dos seres humanos” (TARDIF, 2002).

Alegra-nos saber que os “saberes humanos e o respeito aos seres humanos” (TARDIF, 2002) é uma preocupação constante na vida dos professores iniciantes por nós entrevistados, pois como afirma Charlot (2006) “existe uma situação de contradependência, que é muito interessante: tem o poder do professor, mas, na verdade, esse aluno sobre quem tenho poder tem um enorme poder sobre mim, porque só serei bem sucedido no meu trabalho se o aluno fizer o essencial no seu trabalho” (p.96).

Na expectativa de que essa pesquisa possa colaborar com a formação de outros professores principiantes, pedimos aos entrevistados que fizessem sugestões para ajudar outros educadores iniciantes como eles nessa fase inicial.

O Peão Azul sugeriu aos professores iniciantes que é necessário *se jogar um pouco, arriscar, se colocar [...] primeiro lugar é desconstruir as representações prévias que temos sobre a escola, se despir! Desconstruir as resistências que temos, ver as possibilidades! Vale tudo, mas eu penso que como professor iniciante é preciso acreditar.*

O Peão Branco também sugere que é muito importante *buscar com os professores mais experientes as ferramentas necessárias para desenvolver um bom trabalho. Aproximar-se dos profissionais que estão motivados. E, fundamentalmente, pesquisar sempre, estudar muito e, ao planejar as aulas, fazê-lo com carinho, pois os alunos merecem nosso melhor e todos sentimos os resultados quando nos empenhamos ao máximo.*

A fala do Peão Branco nos permite refletir sobre o empenho e dedicação necessária para quem escolhe exercer a função docente como atividade profissional. Entendemos que todas as atividades profissionais impõem suas exigências para seus profissionais, mas, como lembra Marcelo Garcia, “ensinar, que é algo que qualquer um faz em qualquer momento, não é o mesmo que ser um professor” (1999, p. 23).

Para Tardif (2002), o “professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático e baseado em sua experiência cotidiana com seus alunos” (p. 39). Freire (1996) complementa que “ensinar exige convicção de que a mudança é possível” (p. 76).

3.3 ONDE E COMO SE CONSTITUIU A FORMAÇÃO DOS PEÕES? REVENDO O CURRÍCULO E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO INICIAL

Julgamos importante mencionar que o Curso de História da Unisinos foi fundado em 1964 e parte significativa dos professores que integram o corpo docente do Curso possui título de Doutorado. Esses dados são indicadores de sua consolidada qualidade acadêmica.

A leitura da primeira página do PPP revela que através da Resolução nº. 120/98 do Conselho Universitário (CONSUN) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos foi alterado o currículo do Curso de História – Licenciatura vigente até o mês dezembro de 1998.

A alteração se deveu a uma Resolução do CONSUN nº. 009/95, que já havia sido determinada e que previa a extinção do primeiro ciclo e a atualização de aspectos curriculares do Curso.

A Resolução do CONSUN nº.120/98 também incorporou as alterações introduzidas pela Lei nº. 9394 – LDB que buscava adequar a nomenclatura dos Cursos de Licenciatura da Universidade.

A introdução do Projeto Político Pedagógico do Curso é apresentada através de um mapa conceitual²⁵. Através da sua visualização, entendemos que o objetivo é explicar os conceitos que o fundamentam.

Com a sua leitura e interpretação, compreendemos que o currículo é visto como um processo na área de conhecimento e de educação. Este processo de construção se dá através de conceitos (representações) que permitem a compreensão de fatos, conjunturas, estruturas, permitindo também a viabilização da metodologia da matéria e metodologia de ensino que aspiram à interdisciplinaridade e trasdisciplinaridade. É necessária a formação de um licenciado professor, que seja especialista na matéria de ensino e também educador, devendo atuar dentro da realidade.

É possível perceber, através da visualização do mapa conceitual, que apresenta a introdução do PPP, que há intenção, por parte dos proponentes que elaboraram o currículo, em formar um licenciado com capacidade crítica e integradora.

²⁵ O Mapa conceitual pode ser observado no Anexo II.

Entretanto há comprometimento dessa formação quando as disciplinas pedagógicas, na prática, *ficam sempre muito deslocadas da formação específica. Então também há uma fragilidade em termos de formação para a sala de aula* (Peão Azul).

Conforme Caimi (2008), a formação dos professores de História é, em geral, ainda muito dicotomizada. Os currículos acadêmicos separam os saberes específicos, relacionados ao conhecimento histórico dos saberes pedagógicos que tratam do modo de ensinar e aprender, a exemplo de outras licenciaturas.

Percebem-se nesse currículo poucas oportunidades de contato com a realidade escolar ao longo do Curso.

O Peão Azul diz também que, *muitas vezes, também falta ser mais bem trabalhado esse conteúdo em sala de aula e uma relação mais próxima com a comunidade escolar. Porque estamos em pleno século XXI produzindo textos, mas ainda projetando e idealizando uma escola que não existe, a não ser no nosso imaginário.*

Através da análise da introdução do Projeto Político Pedagógico do Curso, percebemos que os elaboradores tinham como objetivo proporcionar aos licenciados uma formação que permitisse aproximá-los da realidade escolar. Entretanto, as narrativas dos nossos entrevistados nos permitem dizer que a distribuição das disciplinas e a maneira como foram conduzidas não permitiu tal aproximação.

Charlot sugere que é

muito importante isso. Falar uma hora ou mais com um jovem, sobretudo um jovem da periferia, que está funcionando numa outra lógica, para ver o mundo com o olhar do outro. Não sabemos qual é o olhar do aluno com quem estamos trabalhando; não sabemos que eles estão funcionando numa lógica diferente da nossa. E, assim, quando encontramos certos comportamentos, pensamos que essas crianças, são loucas, são esquisitas, são selvagens. [...] Acho que a entrevista a um aluno singular ou a um grupo de alunos vai me trazer a sua subjetividade, como ele vive tudo isso. Esta é uma questão muito importante na formação dos professores (2006, p.99).

Certamente esta posição do autor não esteve claramente presente na proposição do Currículo, com capacidade de fazer valer suas intenções.

Entre as justificativas apresentadas para a reformulação do Currículo do curso de História estava a necessidade de atualização e preparação para o século XXI, procurando a excelência acadêmica “através do aprofundamento e da produção do conhecimento, aliado ao crescente uso das ferramentas técnicas e tecnológicas que o mundo contemporâneo põe a sua disposição” (UNISINOS, 1998, p.4).

Traz, também, a necessidade das mudanças legais apresentadas pela LDB e as “novas possibilidades de mercado de trabalho que se abrem para o profissional da História” (UNISINOS, 1998, p. 5).

Concordamos que há exigência de um profissional capaz de produzir conhecimentos fazendo uso das novas tecnologias que passam a incorporar este novo cenário. Entretanto, ao observar o currículo e acompanhando as narrativas dos nossos peões, percebemos que essa justificativa não foi consolidada na sua plenitude.

Estiveram ausentes as disciplinas de pesquisa, que poderiam colaborar com a produção de conhecimento do futuro professor, assim como não houve disciplinas que proporcionassem uma melhor apropriação das tecnologias para uso em sala de aula. Disse o Peão verde que *Esse Currículo, eu acho bom, mas tinha que ter disciplinas de pesquisa, porque tem a de Projeto, mas eu acho que tem que ter a do resultado do teu Projeto. [...] Eu acho que faltou algumas coisas assim. Naquela questão sobre o que tu mudaria no Curso, por exemplo, assim, vejo que a gente não sabe trabalhar com cinema em sala de aula e é uma coisa que dá muito para fazer. E a gente não sabe, eu acho que esse seria um ponto importante, que eu acho que eu não tive e que eu acho que realmente faltou.*

Entendemos que a incorporação de disciplinas de pesquisa são fundamentais para o curso de História, pois

grande parte de nossos alunos são formados em História mas não são capazes de elaborar uma problemática de pesquisa. Tiveram contatos mínimos com qualquer tipo de documentação e não aprenderam a trabalhar com ela, raramente freqüentaram qualquer tipo de Arquivo ou foram em busca de outras fontes de investigação, aprendendo a questioná-las na forma como aparecem ou foram encobertas, [...]. Isto não se faz, em verdade, porque a maioria dos professores muitas vezes jamais realizou este tipo de trabalho e tem sobre sua tarefa de ensino uma concepção que não difere da idéia de repassados de conhecimentos e de informações (FENELON, 1983, p. 30)

Outra situação apresentada na justificativa para a mudança do currículo se deve ao fato de que a “UNISINOS entende, entretanto, que o papel da Universidade se estende além da capacitação profissional, atingindo a formação integral do ser humano” (UNISINOS, 1998, p.4).

É muito difícil que ocorra a formação integral do ser humano através da capacitação profissional, porque, conforme nos relata o Peão Azul, *a formação acadêmica está muito acética, muito limpa de qualquer contaminação cultural. Ela tem que ser História, História, não pode vir a ser amorosidade, não pode vir a experiência, não pode vir sentimentos.*

Nesse depoimento há uma intensidade relevante. Aproxima-se de um apelo que faz o jovem professor pôr uma formação mais centrada na cultura e que leve em conta a subjetividade dos estudantes nessa fase preparatória.

Por fim gostaríamos de retomar a última justificativa apresentada para a mudança curricular que se refere às “novas possibilidades de mercado de trabalho que se abrem para o profissional da História” (UNISINOS, 1998, p. 5). Ao ler essa justificativa fiquei intrigada.

A busca por um maior esclarecimento relacionado a essa questão nos fez perceber que essa é uma determinação das “Diretrizes dos Cursos de História, onde a preocupação central incide na formação do historiador e revela a ausência, a omissão e a formação de professores de história” (FONSECA; COUTO, 2008, p. 108). As autoras reforçam que essa questão foi amplamente discutida em eventos da área, mas é possível dizer que mesmo nos Cursos de Licenciatura a prioridade ainda não é a formação dos professores, preponderando a projeção mais valorizada da função do historiador.

Essa determinação precisou ser atendida pelos professores ao elaborar as reformulações curriculares, mas os Cursos de Licenciatura ainda não têm como foco principal a formação do professor de História para atuar na educação básica. A formação dos profissionais da História ainda privilegia a proposta de trabalhar em arquivos e outros espaços, própria do curso de bacharelado.

A necessidade de atender as “novas possibilidades de mercado de trabalho que se abrem para o profissional da História” (UNISINOS, 1998, p. 5) pode ter colaborado com a produção das fragilidades apresentadas pelos peões para a formação do professor de História da Educação Básica.

Conforme pode ser visualizado através do depoimento do Peão Preto, *este é um Curso bom, mas o que falta é a aproximação com a sala de aula. Eu acho que é muito distante*. Os Peões por nós entrevistados acreditam ter recebido uma boa formação, mas que estava muito distante da realidade escolar.

O Currículo nº. 3 posteriormente foi alterado para Currículo nº. 4, após a determinação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que foi emitida em 2002. Recomenda uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação de professores, tais como: a organização institucional e a definição e estruturação

dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor (BRASIL 2002, p. 9 apud FONSECA; COUTO, 2008, p. 112-113).

Essa determinação obrigou os Cursos de Licenciatura a apresentarem novas propostas de formação aos graduandos centrada não apenas na formação do historiador, mas estimulando a articulação das disciplinas de cunho pedagógico com as de conhecimento específico.

Percebemos que a fragilidade na formação relacionada ao distanciamento da realidade escolar não é uma exclusividade do Currículo nº. 3 de Licenciatura Plena em História, ofertado pela Unisinos. Essa “separação entre a formação teórica e prática no currículo” (1999, p.95) é lembrada por Marcelo Garcia como sendo uma característica que acompanha muitos currículos de formação de professores.

Caimi (2008) menciona que o resultado é “a formação de um profissional que apresenta dificuldades para articular teoria e prática na sua ação docente, para compreender seu papel social como professor de história, para fazer a leitura crítica do seu espaço de trabalho e para reconhecer seus alunos como sujeitos do conhecimento” (p. 24).

Essa condição, além de dificultar os processos de articulação dos saberes próprios da docência, também aprofunda os sentimentos vivenciados pelo “choque com a realidade” (TARDIF, 2002).

Fonseca (2004) sugere uma “articulação estreita dos saberes e das práticas pedagógicas aos saberes disciplinares dos diferentes domínios da História”. Para tal é importante

articular teoria e prática no contexto da educação escolar básica, saberes disciplinares e pedagógicos; criar condições para que os futuros profissionais da educação possam vivenciar diversas situações educativas em diferentes realidades e contextos socioeducacionais; propor situações que ampliem as oportunidades do campo de trabalho, por meio da compreensão das relações entre a prática e o contexto social; compreender as questões da pluralidade cultural e diversidade social e suas implicações no contexto escolar; promover situações interativas que possibilitem a resignificação das experiências; utilizar diferentes metodologias e tecnologias de ensino de modo a propiciar ao futuro profissional suportes necessários para o exercício da prática docente (p. 153).

No PPP do Curso de Licenciatura Plena em História encontramos também o perfil do licenciado, ou seja, o aluno que concluir o Curso deve ser capaz de “identificar a produção teórico-metodológica como base do conhecimento histórico encontrado nas fontes e literatura histórica” (UNISINOS, 1998, p.6).

Essa preocupação por parte dos elaboradores do novo Currículo do Curso foi bastante significativa, pois, conforme nos alerta o Peão Lilás, *a formação acadêmica é importante e, por isso, a relevância da Teoria da História. A gente deve saber se situar teoricamente sobre essa área do conhecimento, sobre essa ciência. E saber pesquisar e onde pesquisar. Isso é importante.*

Também o licenciado deve ser capaz de “analisar e relacionar o conhecimento adquirido com os paradigmas e a realidade sócio-cultural de seu tempo e seu espaço” (UNISINOS, 1998, p.6).

Apoiados em Santos (2001), é possível dizer que, estamos vivenciando a “crise do paradigma dominante”, que também tem imputado o modelo tradicional de ensino.

Segundo o autor, o “paradigma emergente” está intimamente relacionado ao modelo inovador de ensino, centrado na produção e não mais na transmissão do conhecimento, tendo como foco principal a aprendizagem do aluno e a busca da inter/transdisciplinaridade.

Entretanto, a análise do presente Currículo e as narrativas dos professores iniciantes revelam que a formação recebida pelos estudantes ainda está, preponderantemente, centrada no que Santos (2001) denomina de “paradigma dominante”, com foco principal na transmissão de conhecimentos.

O Peão Verde, inclusive, faz elogios para determinada professora pela maneira como conduziu as aulas: *as XXXX XXXX, foram professores bem bons. Eu lembro até hoje da aula teatralizadas da professora XXXX; parecia que ela estava vivenciando aquilo o que ela estava falando. Era praticamente espetacular a aula, era muito boa, ela comentava desde a História Privada daqueles indivíduos da Modernidade até a Política e a Teoria e a Metodologia e Historiografia. Então [...] é uma mulher que tem uma alta bagagem.*

Charlot (2006) lembra que essa situação merece destaque, pois

os professores sabem que agora devem ser, no discurso, construtivistas, sabem que não podem ser tradicionais [...] a pesquisa levou trinta anos para criar essa legitimidade oficial, mas o problema é que, muitas vezes, existe uma diferença entre a cabeça, a mente e a língua. O discurso é pedagogicamente correto, mas, na cabeça, persistem as idéias enraizadas na vivência e no cotidiano do professor na sala de aula (p. 93).

O licenciado deve “ter consciência da dinamicidade do processo histórico e, conseqüentemente, da necessidade de permanente atualização” (UNISINOS, 1998, p.7). Essa situação se faz necessária, pois “entrar em contato com bibliografia atualizada, conhecer

novas linhas de pensamento e discutir com os colegas estratégias para melhor operacionalizar nas salas de aula o patrimônio cultural e histórico” (PINSKY; PINSKY, 2008, p.22) são exigências indispensáveis aos professores de História.

O Peão Azul destaca que *minha formação específica em história tem contribuído para me dar elementos para que eu possa explicar o processo histórico*. Parece que a dinamicidade do processo histórico integra a consciência deste licenciado e isso é importante.

A capacidade de “saber transitar nas diversas áreas de conhecimento”, interagindo nelas para possibilitar e/ou enriquecer o conhecimento histórico (UNISINOS, 1998, p.7) foi aprendida pelo Peão Lilás, pois *a Licenciatura em História traz uma boa bagagem para dialogar com outras ciências e eu vejo que os alunos sentem isso. Porque o tempo todo eu estou trazendo autores e autoras, o tempo todo eu estou fazendo referências aos períodos da História Mundial e História do Brasil para que compreendam a realidade. Então são diversos assuntos e a cada dia nas aulas surgem questões. Essa noção de conjuntura, de fazer uma análise de conjuntura, incluindo o que está acontecendo no Estado, o que está acontecendo no Município, o que está acontecendo no Brasil e no mundo é importante. Eu atribuo valor ao construir; eu acho que é bem isso, a construir, porque não sou eu quem dou a aula. A gente constrói com eles. Tem a ver com essa possibilidade de trazer elementos da História e eu vejo e percebo que eles gostam dessas contribuições*.

O PPP do Curso menciona outras situações que o licenciado deve ser capaz de desenvolver. Destacamos as de maior relevância no nosso entendimento.

Uma delas refere-se a que o “licenciado deve saber levantar, selecionar e analisar fontes históricas e historiográficas que permitam atualização e complementação do conhecimento histórico” (UNISINOS, 1998, p.7).

Entendemos que se o licenciado em História tiver condições de exercitar estas habilidades, vai ter condições de desenvolver boas aulas. Pinsky; Pinsky (2008) reforçam que “o professor é o elemento que estabelece a intermediação entre o patrimônio cultural da humanidade e a cultura do educando, é necessário que ele conheça, da melhor forma possível, tanto a um quanto outro” (p. 23).

O licenciado em História é estimulado a ser competente em “conhecer, compreender e relacionar a produção teórico-metodológica que permite a atualização e a análise das fontes e da literatura histórica, base de seu conhecimento” (UNISINOS, 1998, p.7). Conforme relato já

mencionado do Peão Verde, *a primeira disciplina que tu tens é Teoria e Metodologia da História, então eu lembro até hoje quando apareceu o XXXX e ele falava da Literatura Francesa sobre as Escolas e eu lembro assim, que parecia falando grego.*

É possível perceber que há uma preocupação pelos responsáveis em elaborar o presente currículo de que os alunos cursem essa disciplina, mas também fica evidente que há uma fragilidade no momento em que ela é cursada, pois, como menciona o Peão Verde, *quando chega à metade do curso, tu sabe exatamente o porquê que ele te cobrou aquilo. E quando tu comesças a ver as disciplinas de História, tu comesças a dar um crédito muito grande para a disciplina que ele deu.*

Após a leitura da competência acima e fazendo a relação com a narrativa do Peão Verde, remetemo-nos aos alunos que não conseguem fazer essa relação entre a disciplina cursada no início da graduação sobre Teoria e Metodologia e as demais disciplinas do decorrer do curso. É possível afirmar que esses alunos acabam tendo o seu processo formativo prejudicado?

Também é necessário que o professor de História seja competente na realização de “pesquisa histórica, tendo em vista a produção de projetos de ensino ou de produção de conhecimento” (UNISINOS, 1998, p.7).

Entretanto, conforme destacado por Fenelon,

nossos cursos quase nunca recorrem à prática de investigação. Sabemos que através dela se poderia aprender, sobretudo a problematizar e a questionar, não apenas a própria realidade concreta que nos rodeia, numa prática mais sábia de ensinar a praticar a própria ciência, de treinar no próprio exercício de sua própria identificação social. Ao invés disto, estamos simplesmente formando reprodutores de uma ciência já pronta e acabada, sem nenhum referencial teórico ou metodológico, senão aquele das teorias já cristalizadas e estáticas. Com isso se perde o sentido do dinamismo da História e se impede qualquer mudança e da situação de compreensão da possibilidade de mudança e da situação do historiador também como agente do processo, capaz de agir sobre ele e de transformá-lo (1983, p. 28).

Reconhece-se que a condição da pesquisa na formação é problemática. Entretanto, é fundamental que, especialmente, em Cursos como História, onde as atividades de investigação podem constituir-se em importante ferramentas de ensino sejam utilizadas.

“Realizar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade de conceitos e princípios de sua formação específica (3º. Grau) com as demais atividades que venha a desenvolver (educação, básica, organização de arquivos e museus, e pesquisa, etc.)” (UNISINOS, 1998,

p.7) também é uma competência prevista para o licenciado. Entretanto, o desenvolvimento das disciplinas no decorrer do curso ocorreu de forma paralela, no qual cada professor desenvolvia o seu trabalho, sem propor a inter/transdisciplinaridade entre as demais.

O Peão Verde disse o seguinte: *tive disciplinas que realmente foram muito frustradas, teve disciplinas assim que, por exemplo, História Antiga foi muito ruim, História Medieval, também foi muito ruim. Moderna e Contemporânea foram boas, eu considero que foram boas. Do Brasil eu tive e foi bom, muito bom mesmo, América também eu não posso me queixar, eu lembro até hoje das disciplinas de Brasil com a XXXX e a última que eu fiz foi com a XXXXX. Brasil III foi uma disciplina muito boa.* Em nenhum momento ele estabelece qualquer relação entre as disciplinas, e essa situação também pode ser observada através da Grade Curricular²⁶ do curso.

“Analisar, produzir e avaliar materiais didático-pedagógicos que possibilitem intenso diálogo com a pesquisa e o conhecimento histórico” (UNISINOS, 1998, p.7) constitui-se outro item de competências necessárias ao licenciado em História. Conforme nos lembram os autores Pinsky; Pinsky.

um professor mal preparado e desmotivado não consegue dar boas aulas nem com o melhor dos livros, ao passo que um bom professor pode até aproveitar-se de um livro com falhas para corrigi-las e desenvolver o velho e bom espírito crítico dos seus alunos (2008, p. 22).

Entretanto, nenhum dos entrevistados menciona exercícios nessa direção, analisando sistematicamente os livros didáticos e definindo critérios para tal atividade.

Por fim, a última competência prevista relaciona-se à necessidade de “dominar e instrumentalizar os vários métodos contemporâneos de comunicação para atender os objetivos de sua atividade profissional e as demandas públicas” (UNISINOS, 1998, p.8).

Acreditamos que essa seja uma competência fundamental para o exercício da docência no século XXI, conforme nos propõe Alarcão. Vivemos “na era da informação e da comunicação, que se quer também a era do conhecimento” (2007, p. 15), mas não podemos “confundir informação com educação. Para informar aí estão, bem à mão, jornais revistas, a televisão, o cinema e a Internet. Sem dúvida que a informação chega pela mídia, mas só se transforma em conhecimento quando devidamente organizada” (PINSKY; PINSKY, 2008, p.22).

²⁶ A Grade Curricular encontra-se no Anexo I.

O PPP da Licenciatura Plena em História apresenta também algumas atitudes que o licenciado em História deve ter. Entre elas está a necessidade de ele ser capaz de assumir “postura crítica em relação as diferentes escalas de organização da sociedade” (UNISINOS, 1998, p.8). Conforme lembrado pelo Peão Verde, *as aulas da XXXX também eram excelentes aulas. Ela tem um conhecimento maravilhoso e nos dá aquela ideia da visão crítica da História. Trabalha muito com isso e faz com que a gente tenha essas visões mais críticas e não aceite conteúdo assim, pronto. Muito boas as aulas, bastante criteriosas, a III e a IV valeram a pena.*

A “valorização do outro (pessoa) e da participação ativa em sua construção da cidadania” (UNISINOS, 1998, p.8) encontra guarida nas preocupações de Paulo Freire, o qual destaca que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (1996, p. 30). Conforme anteriormente mencionado, conhecer e respeitar os saberes do educando é fundamental para os professores de todas as disciplinas, mas o professor de História deve estar ciente que tem mais responsabilidade sobre essa questão, pois “o passado deve ser interrogado a partir de questões que nos inquietam no presente (caso contrário, estudá-lo fica sem sentido)” (PINSKY; PINSKY, 2008, p. 23). Se o docente não conhecer o aluno, como vai saber quais as questões que o inquietam? E como vai realizar uma aula que tenha sentido aos discentes?

Outra atitude necessária ao licenciado em História é a “de busca de intercâmbio de experiências, desenvolvidas em uma discussão pluralista, democrática e criativa, que possibilite a elaboração de propostas alternativas de educação na sua área de conhecimento” (UNISINOS, 1998, p.8). Conforme a narrativa do Peão Azul, o intercâmbio entre as experiências é uma necessidade muito presente na trajetória dos professores, em especial no início da carreira, pois *é muito individualizado e as trocas são mais informais, por exemplo, as trocas com os colegas. Precisamos compartilhar, de um modo geral, experiências e atividades, assim como tu compartilhaste comigo algumas atividades e que eu pude desenvolver em sala de aula.*

Provavelmente a proposta curricular não valoriza esses tempos/espços de partilha, que tanto seriam úteis aos formandos. Eles exigiriam uma reflexão rigorosa sobre o valor dessas práticas e seu sentido na formação.

A última atitude necessária apontada pelo PPP é o “compromisso sócio-ético-profissional, nas relações interpessoais e institucionais, bem como nas funções, tarefas e competências que lhe couberam” (1998, p.8). Concordamos que essa é uma atitude

indispensável, pois conforme nos lembra Freire (1996), “as qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência” (p. 65).

Não localizamos menção explícita dos interlocutores nesse sentido. Entretanto, essas preocupações pareciam permear seus depoimentos. Mesmo que reiteradamente os PPPs dos cursos de licenciatura apontem para essa dimensão, dificilmente transformam essa preocupação em atividades concretas e pontuais, como explicitado no estudo de Guzzo (2009).

Nossa compreensão através da visualização do mapa conceitual do perfil do licenciado²⁷ foi que: o perfil do licenciado advém da dimensão técnico-pedagógica, de forma inter/transdisciplinar com a dimensão formação geral e com a dimensão específica. Desenvolve habilidades técnicas - (exemplos: uso de retroprojektor, uso de vídeo, uso de slides, conhecimentos dos recursos de multimídia), interagindo com atitudes - (exemplos: valorização do outro, compromisso social, compromisso ético, compromisso profissional), e interagindo com as habilidades mentais (capacidades) – (exemplos: de identificação, de estabelecer relações, de análise e de síntese).

A leitura analítica do mapa conceitual apresentado no PPP do Curso que formou nossos entrevistados objetivou sintetizar o perfil do licenciado concluinte. Ela nos remete à fala de Caimi, o qual menciona que “o desenvolvimento profissional não ocorre mediante a aplicação de metodologias e didáticas deslocadas de sólidos referenciais teóricos, tampouco por meio de fragmentos de teorias ou técnicas apropriados em cursos ou palestras freqüentados eventualmente pelos professores” (2008, p. 24).

No campo relacionado à fundamentação do currículo, os propositores reforçaram aspectos mencionados na justificativa, que foram responsáveis pela mudança curricular. Entre os aspectos estão as exigências legais e institucionais, assim como as “demandas existentes no mercado, que são, basicamente, ser professor do ensino fundamental e médio e/ou atuar junto a museus e arquivos (municipais/estaduais/particulares), podendo ainda o egresso deste curso trabalhar como gestor ou assessor na área de patrimônio histórico” (UNISINOS, 1998, p. 10).

²⁷ O Mapa Conceitual Perfil do Licenciado encontra-se na página 09 do Anexo II.

Reconhecemos as exigências legais e institucionais para a mudança curricular e acreditamos também que o próprio cenário de início de século impôs a necessidade de alterações.

Entendemos que a fundamentação relacionada à atuação do licenciado em outros espaços que não a sala de aula se trata de uma exigência legal das Diretrizes dos Cursos de História emitida no ano de 1998, que prioriza a formação do historiador, conforme Fonseca; Couto (2008).

As autoras reforçam que “essa questão foi amplamente discutida e criticada em textos e fóruns de debates” (2008, p. 108). Apesar de as discussões já terem ocorrido, julgamos importante mencionar sua atualidade para que seja priorizada a formação do licenciado como professor da disciplina de História, sem o distanciamento da realidade escolar, como mencionado pelos nossos entrevistados.

O PPP menciona também que o tempo de duração do Curso teve de ser reduzido pelas exigências do mercado de trabalho. Julgam que é possível colocar profissionais no mercado de forma mais ágil, mas sem perder “a qualidade já alcançada” (UNISINOS, 1998, p.10).

Certamente o tempo de duração do Curso é adequado, mas a distribuição das disciplinas na grade curricular poderia ser rearticulada a fim de reduzir a visível dicotomia entre os saberes específicos e os pedagógicos. Conforme nos alerta Caimi, “essa dicotomia que verificamos na estruturação formal do currículo repercute nas práticas dos professores e alunos do curso, evidenciando-se uma hierarquia de valor e importância entre os conhecimentos específicos ou pedagógicos” (2008, p. 23).

Também é importante mencionar que o Curso prevê que a sua realização em no mínimo quatro e no máximo em oito anos. Caso contrário, é necessário adequar a proposta de formação de um novo currículo. Nossa intenção ao trazer essa questão do tempo de duração da realização do Curso é para mencionar que os professores por nós entrevistados levaram aproximadamente seis anos para concluí-lo. Essa situação se deve ao fato de a Universidade ser privada e muitos alunos precisavam trabalhar para manter suas despesas pessoais e de estudos.

Destacam que a Universidade tem condições de oferecer aos egressos a continuidade na formação através dos Cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado. Percebemos que

alguns dos professores iniciantes por nós entrevistados fizeram uso dessas possibilidades e deram continuidade a sua formação na mesma Instituição.

São mencionadas outras possibilidades, como “crescimento interno ao futuro profissional” (UNISINOS, 1998, p.11); na pesquisa são mencionados os programas PET, PROIN e INICIAÇÃO CIENTÍFICA - IC. Destacamos que a IC foi uma das possibilidades que integraram a formação dos sujeitos entrevistados, mas os outros dois programas mencionados são desconhecidos por eles. Assim como o programa SUPLETIVO DE TRABALHADORES.

Os três pontos básicos mencionados pela Comissão Coordenadora e o Colegiado do Curso, que estabeleceram a nova proposta curricular, foram:

- Excelência no conhecimento teórico-metodológico;
 - Sólido conhecimento na área;
 - Formação ética e humanística.
- (UNISINOS, 1998, p. 11)

Através dos depoimentos e da interpretação da grade curricular do Curso, é possível dizer que o sólido conhecimento na área foi priorizado e que a excelência no conhecimento teórico-metodológico foi prejudicada, devido à forma como foram organizadas as disciplinas e atividades. Quanto à formação ética e humanística, percebe-se que essa formação deve ser reforçada na graduação, mas já deve estar presente na trajetória do aspirante à docência.

É mencionada, também, a necessidade de oportunizar ao licenciado as condições de desenvolver pesquisas e não apenas consultar as pesquisas já existentes. Entendemos a importância dessa questão, pois aceitamos a compreensão de que o conhecimento é provisório e por isso é fundamental que o professor tenha condições de realizar pesquisas para qualificar o seu exercício profissional.

Entretanto é importante lembrar que em “nossos cursos quase nunca recorrem à prática da investigação” (FENELON, 1983, p. 29-8). Também o Peão Verde reforçou que a disciplina de pesquisa deveria ser incorporada ao Curso.

A inserção em atividades de Iniciação Científica pode dar um diferencial a muitos dos nossos interlocutores. E certamente interfere nas suas representações e construção dos saberes docentes.

A proposta é que o Currículo abarque três dimensões: de formação geral, de formação técnico-pedagógica e de formação específica. Cada uma dessas dimensões vem contemplando algumas disciplinas ofertadas pelo Curso, na busca de um inter-relacionamento entre elas.

As disciplinas de Formação Geral têm como “objetivo possibilitar ao licenciado uma formação embasada nos valores humanísticos e cristãos que lhe permita desenvolver uma visão crítica do mundo” (UNISINOS, 1998, p. 12). Essa dimensão dispõe de uma carga horária de 360h e contempla as disciplinas: Fundamentos Antropológicos, América Latina: história e atualidade – através das disciplinas História da América I, II, III e IV, Ética Geral, Pensamento Social Cristão, Introdução das Ciências Sociais, Leitura e Produção de Textos, Metodologia Científica, Seminário História das Religiões. As disciplinas de América Latina: História e atualidade e o Seminário História das Religiões pertencem mais à dimensão da Formação Específica.

Já as disciplinas de formação técnico-pedagógica buscam “o aprofundamento e aperfeiçoamento na área pedagógica, visando à formação de um professor que alia a competência técnica ao conhecimento específico” (UNISINOS, 1998, p. 12). As disciplinas que contemplam essa dimensão são: Teoria e do Desenvolvimento da Aprendizagem, Políticas Educacionais, Metodologia do Ensino de História (Prática I), Prática de Ensino II, Prática de Ensino III e Prática de Ensino IV. Elas compõem uma carga horária de 360h.

Compreendemos que o número de horas disponibilizado para a formação técnico-pedagógica é aceitável, mas nossa inquietação se dá na forma como são conduzidas as horas relacionadas à prática do futuro professor, pois falta envolvimento da Universidade na busca por escolas na realização do estágio. A falta de uma ação mais articulada da Universidade com as escolas de educação básica resulta na recusa de muitas escolas em receber estagiários. Charlot menciona uma situação que ocorre entre professores e pesquisadores, mas que se assemelha muito à presença de estagiários nas escolas. Segundo ele

o professor acha que o pesquisador está dentro da escola para tomar, para receber sem dar – o que muitas vezes é o que acontece: o pesquisador vai coletar os dados e depois não vai dar o seu relatório. Muitas vezes, é melhor mesmo que o pesquisador não dê o relatório, para não magoar pessoas que estão trabalhando em condições tão difíceis (2006, p. 92).

Também não é feito um acompanhamento pelo professor que ministra a disciplina do andamento dos estágios e a única forma de avaliação é através do relatório produzido e entregue no final do semestre. Não há uma continuidade das horas de observação

proporcionadas pelas disciplinas de Prática I e II com as horas de estágio proporcionadas pelas disciplinas de prática III e IV, o que acaba fragmentando o processo de formação do professor.

Por fim as disciplinas que contemplam a Formação Específica “visam ao aprofundamento na área específica de conhecimento com a finalidade de formar um especialista na matéria de ensino capaz de desenvolver suas atividades no ensino” (UNISINOS, 1998, p. 13). A carga horária é de 1680h e as disciplinas ofertadas são: Teoria e Metodologia da História I, Teoria e Metodologia da História II, Historiografia, Organização Espacial do Mundo, História Geral I, História Geral II, História Geral III, História Geral IV, História Geral V, História Geral VI, História da América I, História da América II, História da América III, História da América IV, História do Brasil I, História do Brasil II, História do Brasil III, História do Rio Grande do Sul, Arqueologia e Pré-História I, Arqueologia e Pré-História II, Trabalho de Conclusão, Seminários Obrigatórios e Técnicos.

Evidenciamos que a dimensão da formação específica abarca um número de disciplinas e carga horária maior que as outras duas dimensões da formação. Não nos opomos a essa condição, mas percebe-se que não há um elo entre as disciplinas ofertadas para a Formação Geral, Formação Técnico-pedagógica e Formação Específica. De forma que não podemos concordar com a afirmação de que os conceitos básicos “Inter-relacionam, interagem e concretizam a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade” (UNISINOS, 1998, p.14).

Na década de 1980, Fenelon faz uma avaliação das disciplinas ofertadas pelos cursos de formação de História que se aproxima muito ao Currículo ofertado pela Unisinos aos nossos interlocutores. Segundo a autora

as discussões sobre os aspectos metodológicos e teóricos são reservadas aos Cursos de Introdução, Metodologia e Teoria ou Historiografia, quando existem nos currículos, e os professores de outras disciplinas estão eximidos da discussão metodológica, pois isso é assunto de disciplina específica e seria até considerado “invasão de área”. Eles são assim, os professores da “História propriamente dita”, ou seja, lidam com o processo histórico, só que cada um à sua maneira, sem realizar o diálogo ou o esclarecimento sobre o sentido e o significado de sua posição, do direcionamento de seu curso para tal abordagem e não outra. Isso é deixado para os alunos perceberem, como se estivéssemos lidando com um tipo ideal de aluno (1983, p. 28)

Através da visualização da grade curricular do Currículo nº 3²⁸, é possível perceber que ele é composto por 39 (trinta e nove) disciplinas, totalizando 164 (cento e sessenta e quatro) créditos. Das 39 (trinta e nove) disciplinas, 5 (cinco) são destinadas aos estágios, totalizando 240 (duzentos e quarenta) horas de contato com a sala de aula.

Entretanto, é importante destacar que as disciplinas Políticas Educacionais, Prática de Ensino I e Prática de ensino II são destinadas à observação. A disciplina Prática de Ensino III é destinada à realização do estágio no ensino fundamental, e a disciplina Prática de Ensino IV pode ser realizada na escola, ministrando aulas para o ensino médio ou em acervos históricos.

O PPP Curso de Licenciatura Plena em História apresentava também um mapa conceitual que sintetizava as dimensões curriculares do Currículo²⁹. Finalizando, o PPP apresentava as disciplinas e a carga horária que cada uma dispõe, assim como sua ementa e a equivalência com o Currículo 2.

Atentos às informações reveladas pela grade curricular do Currículo nº. 3 e considerando a trajetória dos docentes entrevistados ao cursar o presente curso, percebemos que as disciplinas relacionadas ao conhecimento específico estiveram organizadas de forma cronológica e as disciplinas de História do Brasil começavam a ser cursadas a partir do quarto semestre.

É possível dizer que o Currículo nº. 3 de Licenciatura Plena em História, oferecido pela Unisinos, aproxima-se “do já conhecido esquema três mais um, tão questionado e problematizado por diversos autores” (CAIMI, 2008, p. 23). Esse esquema de ensino é separado por dois blocos.

o primeiro ocupa cerca de três anos do curso e é predominantemente ministrado por professores formados em história, ao passo que o segundo bloco se desenvolve em cerca de dois semestres, geralmente ao final curso, sob a responsabilidade de professores da Faculdade de Educação, cuja a formação raramente se aproxima da especificidade do curso de História (CAIMI, 2008, p.23)

Através das narrativas é possível perceber que a forma como são distribuídas as disciplinas na grade curricular do Curso ocasionaram no aluno um estranhamento, pois não tiveram muito sentido para o estudante as disciplinas ofertadas no início do Curso. Também a sequência das disciplinas relacionadas à História provocaram um distanciamento do estudante em relação ao seu objeto de interesse.

²⁸ A grade curricular do Currículo 3 de Licenciatura Plena em História encontra-se no Anexo I

²⁹ O mapa conceitual – Dimensões – pode ser visualizado na p. 14 do Anexo II

3.4 PEÕES, DADOS, TABULEIRO E SABERES

Considero importante retomar as categorias, inicialmente, apresentadas para a construção deste estudo, entrelaçando com as narrativas dos professores entrevistados, que proporciona entender os diferentes caminhos por eles percorridos, para a construção dos seus saberes docentes.

Na **primeira categoria** apresentada “**saber e trabalho**”, buscamos compreender se os saberes dos docentes entrevistados estão “a serviço do trabalho” e de que forma eles são “produzidos e modelados por ele” (TARDIF, 2002, p. 16 e 17). As narrativas dos nossos interlocutores nos permitem uma afirmativa e constatam como estes saberes são produzidos e modelados por eles.

As narrativas demonstram que uma das preocupações iniciais dos nossos respondentes é com o cumprimento do conteúdo. Essa necessidade não impede que outras situações se coloquem e interfiram na dinâmica da sala de aula, evidenciando assim que os saberes docentes não apenas estão a serviço do trabalho, mas que também o trabalho é responsável pela produção e ressignificação deles.

Entre as situações que interferem na dinâmica da sala de aula, os nossos professores mencionaram:

- Que a sala de aula precisa despertar o interesse do aluno e o ensino de História deve ter como objetivo o estímulo à criticidade e trabalhar a cidadania;
- Que os professores ministrantes da disciplina de História devem rever constantemente a metodologia de trabalho, pois as exigências da sociedade e da escola demonstram que o exercício permanente de aulas expositivas não se encaixa mais no perfil do aluno da atualidade;
- O acesso às tecnologias que não pode ser negado, mesmo para os alunos de baixa renda, que também têm acesso às informações;
- Que os saberes dos docentes são ressignificados conforme a exigência do aluno, assim como as aulas não planejadas ocorrem em função das necessidades apresentadas por eles.

- Que a docência se reconstrói a cada aula, e o convívio com o aluno permite que aos nossos peões que se reconstruam como pessoa e professor.

A **segunda categoria, “diversidade do saber”**, nos permitiu entender o quanto os saberes docentes dos nossos peões “é plural, compósito e heterogêneo, porque envolvem, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente de natureza diferente” (TARDIF, 2002, p. 17 e 18).

Os interlocutores mencionam que as vivências acadêmicas, profissionais, atuação política partidária e o convívio com os familiares são situações que influenciam na construção dos seus saberes docentes, o que nos permite dizer que a construção dos saberes dos professores são provenientes de fontes e naturezas variadas. Entre as situações que oportunizaram a construção desses saberes eles pontuaram que:

- O contexto político do final da ditadura militar, vivenciado por eles como alunos da educação básica, ajudou na sua formação e é incorporado à construção dos seus saberes docentes;

- A participação como bolsista de iniciação científica em projetos de pesquisa foi um diferencial na formação;

- A partilha com colegas durante a graduação e as trocas com colegas de profissão, apesar de informais, também integraram a diversidade do saber;

Algumas vivências também são destacadas pelos nossos professores como importantes possibilitadores na construção dos saberes docentes. Entre elas estão:

- A experiência como educadores não-formais, vivenciada por um dos docentes;

- A participação política muito forte proporcionada pela atuação no grêmio estudantil da escola de ensino médio;

- Algumas compreensões trazidas de casa, proporcionadas pelo diálogo com os pais e estimuladas pela curiosidade de um irmão mais velho;

- A experiência em outras atividades profissionais contribuiu para o exercício da docência;

- A militância em movimentos sociais;

- A atuação no diretório acadêmico permitiu a construção do próprio currículo;

- A participação em uma pesquisa socioantropológica, que permitiu conhecer melhor os alunos, além dos níveis de constatação, que conseqüentemente oportunizam a construção dos saberes docentes.

A **próxima categoria** foi a “**temporalidade do saber**”, que buscou compreender não apenas os conhecimentos adquiridos ao longo da “história escolar ou familiar dos professores, mas também o vivido na carreira, “compreendida como um processo temporal marcado pela construção do saber profissional” (TARDIF, 2002, p.19 e 20).

Nossos professores citaram que a trajetória escolar e familiar foi uma das formas utilizadas por eles para a construção dos saberes docentes, inclusive a docência como escolha profissional foi fortemente influenciada pelas vivências da trajetória escolar. Mencionam também que aprender a ensinar é um processo contínuo e reforçam que ainda estão aprendendo a ensinar História.

Os professores que ministraram algumas disciplinas na educação básica foram lembrados por

- Exigentes, como uma lembrança positiva;
- Não planejarem suas aulas, uma lembrança negativa;
- Engajados politicamente;
- Usavam uma linguagem comunicativa;
- Explicitavam uma concepção historiográfica.

Também a influência recebida dos pais, pessoas críticas, e o incentivo à leitura foram lembrados pelos docentes como vivências da trajetória familiar que contribuíram para a construção dos seus saberes docentes.

Conforme reforça Tardif (2002), “dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (p. 20)

Os nossos peões mencionaram que ainda estão aprendendo a ensinar e destacaram que não vamos acertar nem errar o tempo todo, mas para isso é necessário continuar buscando e se permitir aprender.

A “**experiência do trabalho como fundamento do saber**” é a **outra categoria** por nós utilizada que possibilita compreender o porquê “os professores não colocam seus saberes

em pé de igualdade, mas tendem a hierarquizá-los em função de sua utilidade no ensino” (TARDIF, 2002, p. 21).

Nossos entrevistados mencionaram ser necessário que alguns conteúdos sejam atendidos, e para isso ressignificam as aprendizagens adquiridas nos cursos de graduação. É preciso rearticular algumas atividades vinculadas à proposta de ensino,

Destacam também que os saberes são hierarquizados porque o principal motivador para a escolha dos conteúdos é a realidade vivenciada pelos alunos e, apesar de o professor de História não ter necessariamente que saber de tudo, é fundamental que ele saiba pesquisar e também consiga se posicionar teoricamente.

A categoria “**saberes humanos e respeito de seres humanos**” foi apresentada na expectativa de compreender “as características da interação humana que marcaram o saber dos atores que atuam juntos, como os professores com seus alunos numa sala de aula” (TARDIF, 2002, p. 22)

Os professores iniciantes que entrevistamos destacam que não podemos pensar que o professor sabe e o aluno não. As trocas são muito importantes para o processo de aprendizagem tanto dos docentes como dos discentes, mas também é preciso estar ciente de que aprender com os alunos tem a ver com a reflexão aprofundada de disciplinas que são questionadas por eles em sala de aula.

O respeito pelas diferentes formas de aprendizagem foi lembrado pelos docentes entrevistados, assim como a necessidade de impor limites aos discentes. Segundo eles, essa necessidade também é uma maneira de respeitá-los.

O respeito pelos seres humanos refere-se, também, a não determinar o destino do meu aluno. Como professor eu tenho que dar uma boa aula tanto na escola de periferia como na de classe média, não posso me omitir disso.

Respeitar os educandos e incorporar os saberes humanos está atrelado a se despir dos preconceitos. É importante perceber que o aluno não é uma tábua rasa, mas que ele está encharcado de saberes, é uma condição fundamental.

O professor é uma pessoa que tem afinidades ou não com determinados alunos e é necessário desnaturalizar a necessidade de que ele ame a todos os alunos. O que não pode ocorrer é o professor deixar de dar a mesma aula, com o mesmo comprometimento para todos, respeitá-los nas suas possibilidades e formas de ser.

A **última categoria** por nós utilizada foi “**saberes e formação de professores**”. Tardif menciona que “até agora a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo, pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou outras atividades do gênero” (2002, p. 22 e 23).

Os docentes falam que a graduação por eles cursada permitiu uma boa formação, mas que poderia ter preparado mais para a experiência em sala de aula. Reconhecem que o corpo docente da Unisinos é bastante capacitado, mas afirmam que a Universidade silencia sobre alguns debates da prática educativa. Entre as situações por eles mencionadas estão:

- Há um privilégio da história européia;
- As mudanças curriculares vêm relativizando disciplinas e conhecimentos que afetam na construção da identidade latino-americana;
- As disciplinas pedagógica nem sempre estão articuladas entre si e/ou com as de conteúdo específico;
- Há uma fragilidade na forma como são desenvolvidos os estágios. Essas situações distanciam o futuro professor da realidade escolar;
- A graduação que permitiu uma boa formação, mas poderia ter preparado mais para a experiência na sala de aula. Hoje, como professores, percebem reflexos do curso de graduação;
- O desempenho dos docentes da graduação definia fundamentalmente o nível de satisfação dos estudantes;
- Há reconhecimento da capacitação do corpo docente da Unisinos;
- Houve poucas oportunidades de trocas de experiências com os docentes na graduação e afirmam que a Universidade foge de alguns debates da prática educativa.
- Afirmam que a Universidade foge de alguns debates da prática educativa.

3.5 INFORMAÇÕES/PERCEPÇÕES DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO SINTETIZADAS

As alterações do Currículo vigente até o ano de 1998 se devem a determinações legais e institucionais, segundo suas justificativas.

O mapa conceitual introdutório do Projeto Político Pedagógico do Curso menciona que ele constitui-se num processo visando à formação de um licenciado professor que seja especialista na matéria de ensino e educador, devendo atuar dentro da realidade. As narrativas revelaram que há dificuldades para tal porque a formação pedagógica está deslocada da formação específica e que a Universidade idealiza uma escola inexistente na realidade escolar.

Entre as justificativas apresentadas para a reformulação do currículo estão a necessidade de preparação para o século XXI, estimulando a produção de conhecimento e a utilização das ferramentas tecnológicas. Estimular a produção de conhecimento foi uma das necessidades ainda não consolidadas plenamente, pois através das narrativas percebemos que a disciplina de pesquisa, que poderia contribuir para a produção do conhecimento dos aspirantes à docência, não integrava o Currículo.

A justificativa também apresenta a necessidade de que a capacitação profissional atinja a formação integral do ser humano. Porém, percebeu-se, através dos relatos, que a formação é quase sempre acética, limpa de contaminações culturais, fato que impede a formação integral do ser humano.

Mudanças curriculares buscam capacitar o profissional da História para atuar nas novas possibilidades de mercado de trabalho. Essa alteração se deve a uma determinação das Diretrizes do Curso de História, que tem como foco central a formação do historiador, ignorando que os cursos de licenciatura devem preocupar-se com a formação dos professores de História. Essa determinação, imposta aos Cursos de História, prejudicou a formação dos professores de História. Em 2002 as Diretrizes Nacionais para Formação de Professores recomenda uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação de professores, que gerou um novo Currículo de História da Unisinos.

A fragilidade na formação, relacionada ao distanciamento da realidade escolar, não é uma exclusividade do Currículo nº. 3 de Licenciatura Plena em História, ofertado pela Unisinos. O resultado traz a desarticulação com o cotidiano escolar, e contribui para a

formação de um profissional que apresenta dificuldades na construção dos seus saberes docentes.

São mencionadas algumas capacidades necessárias ao licenciado concluinte do Curso, entre elas: identificar a produção teórico-metodológica, analisar e relacionar o conhecimento adquirido, transitar nas diversas áreas do conhecimento, levantar e selecionar fontes históricas e historiográficas. Também são mencionadas como competências e habilidades necessárias ao licenciado: a realização de pesquisa histórica, transitar de forma inter/transdisciplinar pelos conceitos, analisar e produzir material didático, instrumentalizar métodos contemporâneos.

O Projeto Político Pedagógico do Curso lista capacidades e competências necessárias ao concluinte, mas através das narrativas e análise da proposta percebemos que algumas exigências ficam distantes da realidade, pois a estrutura do Curso não possibilita aos futuros professores essas apropriações.

Três pontos básicos estabelecem a nova proposta curricular: Excelência no conhecimento teórico-metodológico; Sólido conhecimento na área; Formação ética e humanística.

A proposta é que o Currículo abarcasse essas três dimensões: de formação geral, de formação técnico-pedagógica e de formação específica. Cada uma dessas dimensões contemplava algumas das disciplinas ofertadas pelo Curso e se buscava um inter-relacionamento entre elas. No entanto, o que se percebe é que não houve um elo entre as disciplinas ofertadas para a Formação Geral, Técnico-pedagógica e Específica, dificultando uma formação mais orgânica e articulada.

4 PEÃO VERMELHO FINALIZA A RODADA, MAS O JOGO CONTINUA

Encerramos essa partida com a sensação de que o jogo continua, pois muitas questões ficaram para serem mais bem exploradas, incluindo as leituras que a cada dia foram surgindo sobre o tema do princípio da docência e da formação inicial. Enfim, a sensação é de que poderíamos ampliar o estudo indefinidamente.

Entretanto, o tempo previsto para a realização do mestrado é pequeno e quando realmente encontramos o problema de pesquisa, já estamos precisando fazer a qualificação; quando começamos a conversar com nossos sujeitos, já é hora de interpretar suas respostas e apresentar a dissertação. Essas circunstâncias nos obrigam a fazer escolhas.

Estas foram inúmeras. Filtramos os livros a serem lidos, (re)agendamos entrevistas porque um dos sujeitos desistiu de participar por falta de tempo; corremos atrás de outros, cogitando, inclusive, a possibilidade de alterar os critérios de escolha, reordenamos os interlocutores; vivemos intensamente essas tensões....

Conseguimos cumprir com as múltiplas propostas apresentadas no Projeto, mas outras, infelizmente, não chegamos a alcançar. Entre elas, destaco a intenção de fazer observações das aulas ministradas pelos professores, que ficaram prejudicadas por falta de agenda durante o período.

Larrosa (2002) vem nos alertando que a falta de tempo resulta na ausência de experiências em nossas vidas. Mesmo que essa condição não seja permanente, acredito que ela nos obrigue a assumir algumas prioridades, renunciando a outras.

A condição de autoria implica que a leitura dos dados e sua recolha estejam encharcadas do nosso olhar e das escolhas que fizemos. Entre as opções, estive a definição do referencial teórico que serviu para alicerçar o estudo. Procurando ser coerente com ele, optamos por explorar os saberes docentes e as apropriações feitas pelos professores no decorrer de sua trajetória pessoal e profissional (TARDIF, 2002).

As narrativas dos professores iniciantes - nossos interlocutores - nos permitiram dizer que a construção dos saberes dos docentes que ministram a disciplina de História é cíclica, temporal e mescla situações da vida pessoal com aspectos da vida profissional dos professores.

Pensar a construção dos saberes dos professores iniciantes nos obriga a abordar o tempo como algo valioso e provocador. As trajetórias e as experiências vivenciadas tanto na dimensão pessoal como profissional dos docentes é que permite a ampliação dos seus saberes.

Essa construção também está marcada pelas suas vivências como aluno. Envolvem, ainda, aprendizagens e culturas que vêm do convívio com amigos e familiares, especialmente quando entre eles há professores. Há, também, outras experiências profissionais envolvendo o contexto político, as possíveis militâncias em causas envolventes num exercício da cidadania que se confunde com a formação. Valores foram mencionados como aprendizagens trazidas através dos pais, oportunizando a construção e resignificação de saberes docentes no decorrer de sua trajetória pessoal.

Foram fundamentais, também, na visão de nossos narradores, as experiências de formação acadêmica, incluindo o curso de graduação e a continuidade dos estudos através da pós-graduação. Mencionaram, ainda, a experiência como bolsistas de Iniciação Científica, os cursos de capacitação integrantes de formação continuada, os eventos dos quais participaram, os livros que leram como fundamentais, indicando a importância de ações propositivas para a constante atualização que oportunizaram a construção dos seus saberes no contexto do desenvolvimento profissional.

Continuando a análise de suas posições, percebemos que os docentes reforçavam o valor da experiência, dizendo que aprendem com seus alunos e com os que vivem na sala de aula. A experiência consolida a apropriação dos saberes que necessitam para realizar o seu trabalho.

É relevante destacar que a construção dos saberes docentes se constitui num processo contínuo e a apropriação do conteúdo e das estratégias de ensino progressivamente favorecem o domínio de classe que se incorpora ao exercício profissional dos docentes. As narrativas dos nossos interlocutores reforçaram que eles *ainda estão aprendendo a ensinar História*, corroborando a posição da literatura. A profissão docente exige um desenvolvimento profissional permanente e a constante reflexão sobre a prática que desenvolvem os professores na escola.

Nossa intenção não foi minimizar nenhuma das dimensões que influenciam na construção dos saberes docentes, pois entendemos que essas fazem parte de uma construção social, plural e temporal, conforme nos sugere Tardif (2002). Mas reforçamos o valor da experiência na consolidação desses saberes que “só ocorrem e só se iniciam em exercício. Em

outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor” (GUARNIERI, 2005, p. 9).

Investigar a construção dos saberes docentes dos professores iniciantes parece ser fundamental para compreender as inquietações que os assolam e o caminho por eles percorridos para as suas apropriações. Nesse contexto muitas perguntas surgiram provocadas pelo estudo e algumas foram exploradas. Sobre essas é que nos propomos a refletir, prevendo a possibilidade para minimizar o “choque com a realidade” (TARDIF, 2002) dos aspirantes à docência no ensino de História.

Lembramos que a História ocupa lugar relativo no currículo da escola básica, e tende a ser trabalhada como um passado muito distante do aluno, desconsiderando que ele vive em uma sociedade de apelo mais imediatista, na qual a informação chega de forma bem mais acelerada. Os alunos não estão habituados a valorizar o passado e crêem que seu compromisso é com o futuro. Para eles não é claro por que estudam História e que sentido tem essa condição nas suas vidas.

Os professores nem sempre fazem uma reflexão crítica sobre essa condição e, muitas vezes, estão fragilmente preparados para os desafios do exercício profissional. Esse sentimento é despertado especialmente quando os iniciantes se confrontam com problemas de dificuldade de aprendizagem e indisciplina dos alunos.

O sentimento de despreparo ocorre também, mesmo que de forma menos significativa, em relação à apropriação do conteúdo específico da História numa dimensão pedagógica. Muitas vezes os docentes iniciantes sentem que *sabem a matéria, mas não sabem ensinar*, ou seja, conhecem o conteúdo, mas não sabem como organizá-lo de forma que os alunos compreendam e se sintam, ao mesmo tempo, sujeitos do processo histórico e produtores do conhecimento.

Há indicadores que sugerem que este sentimento de que *sabem a matéria, mas não sabem ensinar* é provocado pela forma como são organizados os cursos de formação de professores. Os cursos e currículos precisam repensar sua organização de maneira a relaxar a priorização de uma formação conteudista e possibilitar uma maior articulação com a realidade escolar.

De acordo com os professores entrevistados, o curso de formação inicial por eles realizado centrou-se principalmente em uma formação no campo da História, um fenômeno

usual nos demais cursos de licenciatura. O currículo nº. 3 do Curso de Licenciatura Plena em História foi elaborado após a determinação das Diretrizes Nacionais dos Cursos de História. Estes enfatizavam a “formação de um profissional qualificado para o exercício da pesquisa, em consonância com as novas tecnologias, que domina competências e habilidades para o exercício da profissão de historiador e seja capaz de atuar no mundo globalizado” (FONSECA; COUTO, 2008, p. 108).

Conforme pode ser observado através da citação acima, a preocupação central era a formação do historiador. Essa determinação foi cumprida pelos professores responsáveis pela adequação do novo currículo e os aspirantes à docência que realizaram o Curso de Licenciatura Plena em História através do Currículo nº. 3. Os estudantes não tinham muitas informações sobre essas Diretrizes, mas perceberam que a preocupação fundamental estava no conteúdo da formação de professores de história. Como seu interesse pelos saberes da docência, durante o percurso curricular, não havia sido despertado, também não se manifestavam de forma enfática sobre sua importância.

O Currículo nº. 3 foi alterado após a determinação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, emitida em 2002, que recomendou uma profunda revisão nos currículos das Licenciaturas, priorizando a formação do professor para a educação básica.

Essa determinação pode não ter tido um impacto imediato nos currículos dos cursos de formação de professores, mas se constituiu num primeiro passo para proporcionar aos futuros professores uma maior articulação das práticas pedagógicas com os conhecimentos específicos da disciplina de História.

A entrada na carreira docente é marcada especialmente pelos sentimentos de “sobrevivência e descoberta” (HUBERMAN, 1995). Mas também vivem os professores um sentimento de isolamento, já mencionado por Marcelo Garcia (1999).

Os docentes iniciantes manifestaram que foram bem recebidos pelos colegas. Também reforçaram que tiveram bastante autonomia para desenvolver seu trabalho, mas mencionaram que não encontraram uma ambientação mais explícita em torno de um trabalho coletivo. Certamente esta perspectiva poderia questionar o próprio conceito de autonomia que percebiam ter, pois como Contreras (1997) alerta, a autonomia individual é ilusória. No seu sentido lato, autonomia requer uma consciência coletiva que sustente a capacidade de tomar decisões como categoria, e represente a legitimidade do professor.

Seguramente não temos a intenção de propor soluções para os desafios enfrentados pelos professores iniciantes. Mas vale ressaltar que muitos estudiosos têm se dedicado a investigar essa temática para tentar minimizar o “choque com a realidade” (TARDIF, 2002), vivenciado no início da trajetória docente. São sugestões e proposições que podem facilitar a inserção dos jovens docentes e contribuir para uma educação de qualidade.

Entre as proposições estão os programas de inserção profissional, que tem representado alternativas para que os docentes em início de carreira não se sintam tão isolados.

Marcelo Garcia (2009) destaca que os programas de inserção à docência podem ocorrer de diferentes formas: um incremento à formação inicial é uma das possibilidades e também um apoio aos anos iniciais da trajetória docente. No próprio contexto europeu os países seguem diferentes estruturas e inúmeras modalidades, podendo variar desde um único encontro até o acompanhamento por meses ou primeiros anos da docência dos professores.

Em alguns países europeus, nos Estados Unidos e no Chile desenvolvem-se programas de inserção aos professores principiantes, com iniciativas oficiais. Esses países têm como foco não somente a inserção profissional dos novos docentes, mas também a meta da qualidade da educação que ministram.

O mesmo autor reforça que implantar programas de inserção aos professores iniciantes de maneira automática não resulta em eficácia. Para que os programas de inserção tenham o efeito desejado, é necessário que:

- Sejam abordadas questões relacionadas à gestão de classe, ao ensino, ao stress e à sobrecarga de trabalho, à organização do tempo, à relação com os alunos, pais, colegas e equipe diretiva;
- A qualidade do mentor (professor experiente que auxilia o iniciante) que tem a ver com as habilidades de proporcionar apoio emocional, de auxiliar no cumprimento do currículo e proporcionar informações sobre as normas e culturas da escola;
- Os conteúdos dos programas de formação dos mentores devem levar em conta o desenvolvimento da aprendizagem dos adultos, as destrezas, a supervisão e as habilidades de relacionamento e comunicação;
- É fundamental a redução da carga horária dos professores iniciantes para que tenham tempo para melhor preparar seu trabalho;

- É importante ter um regulamento formal das reuniões entre professores iniciantes e mentores, sendo esse um dos fatores de êxito do programa;
- As tarefas dos professores iniciantes sejam menos complexas que as dos professores com experiência;
- Os professores principiantes aprendam a valorizar as discussões com companheiros principiantes, com professores da escola e com professores da universidade;
- Haja apoio do corpo administrativo da escola;
- Melhorem a eficácia como docentes iniciantes e gerem satisfação com eles;
- Favoreçam a retenção a longo prazo dos professores iniciantes.

Uma peça chave dos programas de inserção à docência apresentados por Marcelo Garcia é o acompanhamento do professor iniciante por um professor “mentor”. Ele menciona que essa estratégia é um verdadeiro antídoto para diminuir a insegurança do iniciante.

Para o autor, a função do professor mentor seria a de “assessorar didática e pessoalmente o professor principiante, de modo a constituir um elemento de apoio” (1999, p. 124). É fundamental para o êxito desse processo que este docente preencha alguns requisitos, como, por exemplo, ser “professor permanente, com experiência docente, com capacidade de gestão de classe, disciplina, comunicação com os colegas, com conhecimento do conteúdo, com iniciativa para planificar e organizar, com qualidades pessoais (flexibilidade, paciência, sensibilidade), etc.” (1999, p. 124).

Outra alternativa possível de ser implantada no Brasil é oferecer aos professores oportunidades de formação continuada dentro das instituições de ensino. Nóvoa destaca que a formação continuada pode e deve ocorrer dentro das escolas, pois “são as escolas e os professores organizados nas suas escolas que podem decidir quais são os melhores meios, os melhores métodos e as melhores formas de assegurar esta formação continuada” (NÓVOA, 2001, s/p).

Para que a formação continuada possa ocorrer dentro das escolas, seria necessário readequar as reuniões pedagógicas, obrigando uma rearticulação do tempo entre as burocracias necessárias do contexto escolar, as questões de cunho imediato e a possibilidade de proporcionar espaços de discussão e reflexão sobre a prática docente.

Acreditamos também que partilhar experiências com outros professores principiantes favoreceria o processo de inserção dos professores iniciantes, pois é comum que nos espaços institucionais os professores iniciantes sintam-se isolados. Acreditamos que a troca das experiências por eles vivenciadas poderia auxiliá-los.

Não podemos, entretanto, deixar de mencionar a necessidade dos cursos de formação inicial terem uma melhor articulação dos conhecimentos específicos com os conhecimentos pedagógicos. Conforme nos propõe Caimi (2008)

ao invés de dicotomizar conteúdo e método, teoria e prática, saber específico e saber pedagógico, poderíamos investir ao longo do curso (não só na dinâmica de estágios), num processo pedagógico que dê condições de os acadêmicos – que não são aluno, mas sim, profissionais em formação -, como sujeitos do conhecimento, construir posicionamentos epistemológicos que lhes permitam entender os (também próprios) processos de construção cognitiva. Portanto, implica educá-los/educar-nos na perspectiva de um sujeito cognitivo que, muito mais do que aprender conteúdos históricos acadêmicos e saber “(re)transmiti-los” no âmbito escolar, compreende o que se pode fazer, criativa e criticamente como o que se aprende e se conhecesse (Mendes, 2000). Dessa maneira é necessário repensar a própria estruturação curricular, especialmente nas suas dinâmicas epistemológica e metodológica, compartilhando o “elenco de disciplinas teóricas” com as de formação pedagógica, as práticas e os estágios (p. 292).

Os primeiros anos da carreira são importantes na trajetória docente. Reconhecemos que há outros fatores que podem influenciar o percurso profissional dos professores, mas acreditamos que se a formação por ele recebida nos cursos de graduação estiver articulando os conhecimentos específicos e pedagógicos, e o docente tiver apoio e obtiver êxito no início da sua trajetória, é possível que o decorrer de sua caminhada seja acompanhada de sucesso.

É importante reforçar que não há soluções gerais para os desafios dos docentes iniciantes, mas é essencial incluir algum programa de inserção à docência nas instituições de ensino para dar suporte aos professores principiantes. Também parece fundamental uma reestruturação dos currículos das Licenciaturas para que diminuam a dicotomia entre teoria e prática, conteúdo e método, pois essa é uma das possibilidades que pode proporcionar a quebra do círculo vicioso que vem reproduzindo a baixa qualidade da educação brasileira.

Conforme mencionado anteriormente encontrar os interlocutores para essa pesquisa e conseguir organizar nossas agendas para a realização das entrevistas foi uma das fases mais difíceis de elaboração do trabalho. Essa dificuldade resultou em uma nova busca por professores que inicialmente não tinham sido cogitados para participar do estudo. E essa busca permitiu que, os cinco professores iniciantes entrevistados para essa pesquisa, fossem

alunos extremamente dedicados que no período da graduação se sobressaíam em relação aos demais.

Essa condição, entretanto, não impediu o enfrentamento dos impasses encontrados pelos demais colegas do curso. Muitos afirmaram ter sentido insegurança e enfrentaram os mesmos desafios próprios dessa fase profissional.

Mesmo com uma trajetória de formação destacada, no início da profissão encontraram as tensões dos “professores normais” (CHARLOT, 2008) “que trabalham para ganhar um salário e sustentar a sua família, que vivem situações esgotantes e, também, prazeres dos quais pouco falam, que se sentem objeto de críticas, mas, afinal de contas, orgulham-se do trabalho feito, que ensinam com rotinas provadas, mas, às vezes, abrem parênteses construtivistas” (CHARLOT, 2008, p. 22).

Esses professores necessitam acreditar na possibilidade de mudança para exercer a docência. Percebemos que essa é uma exigência que deve estar presente nos diferentes ciclos da carreira vivenciados pelos docentes.

Acreditamos que a rearticulação nas propostas de formação inicial; a inauguração de programas de inserção aos docentes em início de carreira e a implantação da perspectiva do desenvolvimento profissional serão fundamentais.

Ao colocar o ponto que finaliza este estudo, registro, mais uma vez, sua condição processual. Espero que ele estimule outras investigações, que constituam um acervo de reflexões sobre a docência da melhor qualidade.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima B. O senso de ser e estar na profissão: das necessidades da prática. In: MARIN, Alda Junqueira; SOUZA, Maria Inês Marcondes (Org.). **Situações didáticas**. 1.ed. Araraquara: JM, 2003. p.71-98.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

BARNETT, Ronald. **Para uma transformación de la universidad**: nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia. Barcelona: Octaedro, 2008.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Conceitos Básicos – Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2008. p.37-48.

BITTENCOURT, Circe. Lugares e culturas no ensino de História. In: TRAVERSINI, Clarice; et al. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: práticas e didáticas. Livro 2. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008a. p.205-216.

_____. História do Brasil: identidade nacional e Ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2008b. p. 185-204.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Mediando a compreensão de um livro didático de História do Brasil. In: TRAVERSINI, Clarice; et al. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: práticas e didáticas. Livro 2. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p.646-661.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989):** a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo. Fundação Editora da UNESP, 1997.

CAIMI, Flavia Eloisa. **Aprendendo a ser professor de história.** Passo Fundo: UPF Editora, 2008.

CALDAS, Alberto Lins. **O historicismo e a Escola dos Annales.** Disponível em: <<http://www.primeiraversao.unir.br/artigo183.html>>. Acesso em: 19 fev. 2009.

CERRI, Luis Fernando. Os historiadores precisam de formação pedagógica? Algumas reflexões a partir da didática da História. In: TRAVERSINI, Clarice; et al. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender:** práticas e didáticas. Livro 2. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p.342-358.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006. p.81-108.

_____. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador na contradição. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p.17-31, jul./dez. 2008.

CONTRERAS, José Domingo. **La autonomia del profesorado.** Madrid: Morata, 1997.

CORSETTI, Berenice et. al (Orgs.). **Ensino de História:** formação de professores e cotidiano escolar. Porto Alegre: EST, 2002.

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

_____. As narrativas como explicitadoras e como produtoras do conhecimento. In: CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas.** 1.ed. Araraquara: JM Editora, 1998. p.37-42.

_____. A docência como ação complexa. In: RAMANOWSKI, Joana P.; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal:** pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42

_____. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência.** Campinas: Autores Associados, 2005. p.49-68.

_____. **Pedagogia Universitária:** energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

_____. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Anais** do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. (digital)

DICIONÁRIO MICHAELIS. Disponível em: <<http://www.uol.com.br>>. Acesso em: 18 mar. 2009.

_____. A formação do profissional de História e a realidade do Ensino. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 08, p.24-31, 1983..

FENELON, Déa Ribeiro. A questão de Estudos Sociais. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 10, p.11-22, 1984..

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil:** história oral de vida. Campinas: Papirus, 1997.

_____. A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de história na educação básica. In: MONTEIRO, Ana Maria et. al (Org.). **Ensino de História:** sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2004 (p. 149-156).

FONSECA, Selva G.; COUTO, Regina C. A formação de professores de história no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: FONSECA, Selva G.; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). Espaços de formação do professor de história, São Paulo: Paipirus, 2008. p.101-130.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia.** O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. A concepção <<bancária>> da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p.57-61.

_____. **Professora sim tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 30.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projeto e formação. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 23, n.80, p.137-168, set. 2002.

FREITAS NETO, José Alves de. Transversalidade: A transversalidade e a renovação do ensino de História. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 57-74

FURNALETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?** Uma reflexão sobre o processo de individualização e formação. São Paulo: Paulus, 2003.

GIANNOTTI, José Arthur. **Comte**. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.pro.br/comte.htm>>. Acesso em: 17 fev. de 2009. (Coleção Os Pensadores)

GIOVANNI, Luciana Maria. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 45-60.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 79-108.

GRILLO, M. Transposição Didática. In: MOROSINI, Costa Marília (Org.). **Enciclopédia da Pedagogia Universitária: glossário**. Brasília: MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2006. v.2.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor iniciante. In: MARIN, Alda Junqueira; SOUZA, Maria Inês Marcondes (Org.). **Situações didáticas**. 1.ed. Araraquara: JM, 2003. p.99-118.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 05-24.

GUZZO, Valdemir. **As dimensões ética e política como componentes curriculares dos cursos de licenciatura: a perspectiva dos estudantes**. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2009.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA. António (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.31-62.

HUGHES, Mark. Los mitos em torno a lãs relaciones entre investigación y docência em lãs universidades. In: BARNETT. Ronald. **Para uma transformación de la universidad: nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia**. Barcelona: Octaedro, 2008.

KARNAL, Leandro. Da Acrópole à Agora. In: CORSETTI, Berenice et al. (Orgs.). **Ensino de História: formação de professores e cotidiano escolar**. Porto Alegre: EST, 2002. p.15-26.

KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n 19, 2002.

LIMA, Marcos E. B.; NETO, Mario. **Materialismo histórico dialético – Para quê?**. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/647.htm>. Acesso em: 17 fev. 2009.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. São Paulo: Busca Vida, 1987.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores – Para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. Políticas de inserción a la docência: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. In: MARCELO GARCIA, Carlos (ogs.). **El profesorado principiante – Inserción a la docencia**. Barcelona, Espanha: Octaedro, 2009. p. 7-58.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 4.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

MARQUES, Sônia Maria dos Santos. Professor de História: concepções e práticas. In: CORSETTI, Berenice et. al (Orgs.). **Ensino de História: formação de professores e cotidiano escolar**. Porto Alegre: EST, 2002. p.66-72.

MARTINS, Ana Rita. Passado e presente, juntos, para ensinar. **Nova Escola**, São Paulo, p. 72-77, dez. 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria et al (Org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2004.

MORAES, M. C. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas: 1996. p. 274-286.

MOROSINI, Costa Marília (Org.). **Enciclopédia da Pedagogia Universitária**: glossário. Brasília: MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2006. v.2.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: MONTEIRO, Ana Maria et al (Org.). **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2004. p.137-148.

NICOLODI, Suzana C. F. Compreendendo a docência. In: NICOLODI, Suzana C. F. **A constituição da docência na educação profissionalizante de ensino médio**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2008. p.14-37.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa. Dom Quixote, 1992.

_____. **O professor pesquisador e reflexivo**. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/antonio_novoa.htm>. Entrevista cedida em 13 set. 2001: Acesso em: 22 jan. 2009.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

PINSKY, J.; INSKY, Carla B.. O que e como ensinar: por uma História prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2008. p.17-36.

RAMOS, Marcilo. **O surgimento da Nova História**. Disponível em: <http://historiadoresuepb.com/2007/05/o-surgimento-da-nova-histria.html>. Acesso em: 19 fev. 2009.

ROSSATO, E. Docente. In: MOROSINI, Costa Marília (Org.). **Enciclopédia da Pedagogia Universitária**: glossário. Brasília: MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2006. v.2.

RÜDIGER, Francisco Ricardo. **Paradigmas do estudo da História**. Porto Alegre: IEL/IGEL, 1991.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as Ciências**. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1987.

SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da Organização Escolar Brasileira através das nºs 5540/68 e 5692/71. In: **Do senso comum à consciência filosófica**. Campinas. Autores Associados, 1993. p.191-224.

SCHLEMMER, E. AVA: **Um ambiente de convivência interacionista sistêmico para comunidades virtuais na cultura da aprendizagem.** Porto Alegre: UFRGS, 2002. Tese (Doutorado em Informática na Educação) Programa de Pós Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SILVA, Rita de Cássia da. O Professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, Maria Regina. (org.). **Aprendendo a ensinar o caminho nada suave da docência.** Campinas: Autores Associados, 2005. p. 25-44.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as Ciências.** Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Arquiteturas do tempo nos enredos de professores/as. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Narrativas e saberes docentes.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 17-48.

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. **Projeto Político Pedagógico:** Curso de História – Licenciatura – Currículo 3. São Leopoldo, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Entrevista para construção da Dissertação de Mestrado
O PEÃO VERMELHO NO JOGO DA VIDA: CONSTRUINDO OS SABERES
DO PROFESSOR INICIANTE DE HISTÓRIA

Aluna: Heloiza Rodrigues

Orientadora: Maria Isabel da Cunha

IDENTIFICAÇÃO:

Professor: _____ Idade: _____ Sexo: _____

Período em que exerceu a formação acadêmica:

Instituição onde realizou:

Instituição onde atua e ou já atuou enquanto docente: _____ Localidade: _____

Qual o tipo de contrato empregatício estabelecido:

Quanto tempo de aula ministra? Para que séries? Quantas turmas? Quantos alunos?

ROTEIRO DE ENTREVISTA:

1. Trajetória e escolha profissional

- a) É sabida a existência de uma representação social negativa da profissão docente e das dificuldades que a caracterizam, na atualidade. Essa condição impacta a possibilidade da escolha profissional dos jovens? Como se deu essa escolha, no teu caso? Podes me falar sobre o que te motivou a realizar o Curso de Licenciatura em História?
- b) Como foi a tua experiência de estudante? Que lembranças de positivo da tua trajetória escolar? Houve marcas negativas? Como te marcaram teus professores de história?

2. Formação inicial

- c) Porque escolheste a Unisinos para tua formação? Se tivesses de avaliar esse percurso de formação que conceito atribuirias ao teu Curso? Que experiências foram para ti positivas? O que gostarias que fosse diferente?
- d) Porque escolheste a Licenciatura em História para tua formação? Na tua opinião qual o objetivo do ensino da História na escola?
- e) Como avalias a preparação específica para teu desempenho na sala de aula? Relata-me um pouco dessa experiência. Como conseguiste articular a teoria e a prática? E ensino com pesquisa?

3. Experiência docente

- f) Em que situação aconteceu o teu ingresso na trajetória profissional? Prestaste algum concurso? Foste indicado para algum emprego? Como se deu esse processo?
- g) Relata um pouco dos desafios/contradições vividas por ti nessa experiência profissional inicial. Que sentimentos te acompanharam nesse início da carreira?
- h) Descreva uma aula por você ministrada (Faz exercícios? De que tipo? Como planeja suas aulas? Incentiva a participação dos alunos? De que forma? Faz uso de que tipo de material didático? Como manejas o uso do livro didático? Elaborado pela Escola e ou instituição em que atua ou não? Faz uso de aparato tecnológico? Quais?)
- i) Na tua compreensão quais seriam as características de um bom aluno, em história?
- j) Contaste com algum apoio ou ajuda nessa fase inicial? Podes falar sobre essa condição? E do ambiente escolar em que te inseriste?

4. Aprendizagens docentes

- k) Como crês que aprendeste a ensinar a História? O que /quem te inspira quando tomas decisão de o que ou como ensinar?
- l) Como foi tua relação com o conhecimento escolar de História? Teu domínio de conteúdo era adequado para enfrentar a realidade de teus alunos? Que exigências surgiram nessa prática?
- m) Se tivesses que resumir sobre a tua experiência inicial como o farias? Que saberes te fizeram mais falta? Quais os que te ajudaram a enfrentar a prática cotidiana? O que te deu prazer? O que te provocou dissabor?
- n) Que recomendarias aos professores iniciantes como tu? O que os ajudaria nessa fase inicial?

APÊNDICE II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo acadêmico que possui como objetivo principal entender como são construídos os saberes docentes dos professores iniciantes da disciplina de História considerando que atualmente estamos vivendo na chamada sociedade da informação.

O estudo será conduzido pela aluna Heloiza Rodrigues, do Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS e orientada pela Prof^a Dr^a. Maria Isabel da Cunha, da mesma instituição.

As interações precisam ser gravadas em áudio, através de um gravador, para que possam ser posteriormente transcritas e analisadas com maior precisão. A aluna estará presente durante a gravação das interações; a orientadora, não.

A participação no estudo não acarretará em nenhum tipo de risco ou gasto financeiro. O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como outros nomes que forem mencionados nas interações. Os nomes dos/as participantes e serão trocados e os dados serão confidenciais. A participação nesta pesquisa é voluntária, tendo o/a 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/a participante pode optar por excluir total ou parcialmente alguma gravação, se assim o desejar.

Em caso de dúvidas relacionadas ao estudo, o/a participante poderá contatar a aluna pelos telefones 51- 81171417 ou 51 35908184, ou ainda através do e-mail *heloiza_rodrigues@yahoo.com.br*.

Você recebeu uma via deste documento de consentimento que ficará em seu poder. Desde já agradecemos por sua colaboração na realização deste projeto, ressaltando que os resultados nos ajudarão a compreender melhor esse processo de construção dos saberes docentes dos professores iniciantes.

Atenciosamente
Heloiza Rodrigues
Mestranda em Educação
Prof^a. Responsável: Maria Isabel da Cunha

COCORDÂNCIA EM PARTICIPAR

Eu, _____, concordo em participar do estudo descrito.

Assinatura do/a Professor: _____.

Data: _____

ANEXOS

ANEXO I

ANEXO II