

VERA CRISTINA DE OLIVEIRA

**TORNANDO-SE PROFESSOR DE HISTÓRIA:  
aproximações ao processo formativo**

Florianópolis, junho de 2004.

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

**TORNANDO-SE PROFESSOR DE HISTÓRIA:  
aproximações ao processo formativo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do  
Centro de Ciências da Educação – CED/UFSC como parte dos  
requisitos à obtenção do título de Mestre em Educação.

Mestranda: Vera Cristina de Oliveira

Orientadora: Vânia Beatriz Monteiro da Silva

Florianópolis, junho de 2004.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva  
(Orientadora – CED/UFSC)

---

Dra. Maria Teresa Santos Cunha  
(Examinadora – FAED/UDESC)

---

Dra. Diana Carvalho de Carvalho  
(Examinadora – CED/UFSC)

## AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva, pela sua orientação, confiança, compreensão e investimento em diferentes etapas de meu percurso investigativo, o que me auxiliou a reconhecer perspectivas de pesquisa no campo educacional que fundamentam a realização deste trabalho.

A Adriana e Lisley, pela presença, amizade e apoio durante a realização de meu mestrado.

À Profa. Dra. Maria de Fátima Sabino Dias, que me estimulou a avançar no caminho que escolhi, pelo esforço empreendido ao longo desses anos para que eu me constituísse como pesquisadora e professora.

Aos colegas e amigos do mestrado, em especial, Nailze, Marcelo, José Carlos, Vera, Daniela, Geisa e Rosilda, pelas acaloradas discussões, pelas trocas e ajuda em diferentes ocasiões.

A Kátia e Débora, pelo coleguismo e amizade.

A Elzi, ao Gerson e à Dona Alba, pela extrema generosidade ao me acolherem em suas casas durante a realização deste trabalho.

Aos meus familiares, minha mãe Veraci e minha sogra Dona Alba, pelo suporte indispensável ao longo deste período.

Ao meu pai, Hélio, meu sogro, Diuzon (*in memoriam*), a cada um que da sua forma apoiou e ajudou neste trabalho.

A todos os meus amigos e familiares que mantiveram, de perto ou de longe, uma torcida pela realização deste trabalho.

Ao Centro de Ciências de Educação, em particular, ao Programa de Pós-Graduação, pela oportunidade de fazer a pesquisa nesta instituição e aos seus professores e funcionários, pela acolhida. Em especial, a Dores, Munarim, Nadir e Sônia.

À CAPES, pelo apoio financeiro indispensável para a realização deste trabalho.

Ao meu companheiro e esposo, Saulo, com quem troquei a mais rica e significativa experiência de viver, pelo apoio e incentivo imprescindíveis para a realização desta pesquisa.

Aos meus filhos, Eduardo e Guilherme.

A Teresa e Diana, membros da Banca Examinadora, pelas observações e a forma atenciosa com que examinaram meu trabalho.

À Universidade Federal de Santa Catarina.

A todos(as) aqueles(as) que contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho e pelo muito que me ensinaram ao longo desta trajetória.

E, finalmente, um agradecimento muito especial, aos professores que aceitaram participar desta pesquisa, partilhando e confiando a mim seus saberes, suas esperanças e, sobretudo, a crença de que uma educação de maior qualidade é possível.

A todos, muito obrigada!

*Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado, que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado.*

Paulo Freire (1999, p. 59)

## RESUMO

Esta dissertação é resultante de um estudo exploratório e trata dos aspectos relevantes na configuração do ensino desenvolvido por professores egressos do Curso de História da UFSC, na perspectiva de refletir sobre a construção destes profissionais em vista da problemática da formação inicial e continuada. Por meio, então, da análise de entrevistas com cinco professores egressos, foram abordados os aspectos que envolvem o desenvolvimento de suas práticas, possibilitando realizar algumas reflexões sobre o movimento de tornarem-se professores de História, a partir do entendimento de que é no exercício da profissão que se consolida este processo. Com o objetivo de identificar aspectos presentes neste efetivo processo de aprendizagem da profissão, dialoga-se com autores que tratam dos saberes docentes, como Tardif, e do currículo, como Gimeno Sacristán, considerando-se as socializações pré-profissionais e profissionais dos sujeitos investigados, seu percurso formativo via universidade, formação inicial e continuada, os condicionantes de suas práticas, assim como as demandas e as condições objetivas para o exercício de sua atividade. A construção dos dados foi realizada mediante informações parciais de relatórios de estágio, entrevistas desenvolvidas no estudo do Trabalho de Conclusão de Curso de História e entrevistas com cinco professores-egressos da turma de graduados ao final do ano de 1995. Como alcance da pesquisa, observou-se que os aspectos relevantes para o ensino resultam de elaborações em face das demandas da prática pedagógica, mediadas pela cultura escolar – geral e de cada escola –, pela tradição da centralidade do conteúdo como referência central para o ensino, estando todos estes aspectos inscritos na dinâmica da trajetória de cada professor.

Palavras-chave: formação de professores, professor de história.

## ABSTRACT

This dissertation is resultant from an exploratory study and discusses relevant aspects on the configuration of the teaching work developed by professors that graduate on the History Course of UFSC, with the perspective to reflect about the construction of these professionals related to the problematic of their early and continued formation. Then, by the analysis of interviews with five graduated professors, aspects involving the development of its practice have been attended, making possible to carry through some reflections about the movement to become History professors, from the understanding that it is in the professional exercise that this process consolidates. With the purpose to identify aspects that are present in this effective professional learning process, dialogs are conducted with some authors that deal with teaching knowledge, such as Tardif, and the curriculum, such as Gimeno Sacristán, considering the training and professional socialization of the investigated citizens, their formative passage through the university, their initial and continual formation, their practices conditionings, as well as the demands and the objective conditions for to accomplishment of such activity. The data construction was carried out through partial reports information on training, interviews developed on the study of the History Course Conclusion Work and interviews with five graduated professors from the class that graduated in the end of the year 1995. As the research reach, it has been observed that the excellent aspects for education result from elaborations in view of demands from pedagogical practice, mediated by school culture (general and of each school), by the tradition of contents focus as central reference for education, being all these aspects inserted on the dynamics of each professor's trajectory.

Keywords: professors formation, History professor.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Professores egressos em atuação/que pretendem atuar - Região da Grande Florianópolis.....	93
Quadro 2: Professor egresso que não concluiu a graduação.....	94
Quadro 3: Professores egressos que estão atuando em outras regiões do país.....	94
Quadro 4: Professores egressos que desistiram da profissão:.....	94

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
1.1 OS CAMINHOS QUE LEVARAM À PESQUISA.....	10
1.2 O DEBATE ATUAL: FORMAÇÃO INICIAL E PRÁTICA DOCENTE.....	15
1.3 QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA.....	17
1.4 ABORDAGEM METODOLÓGICA .....	19
<b>2 TORNAR-SE PROFESSOR DE HISTÓRIA - ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b> .....	<b>25</b>
2.1 DEBATES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE .....	26
2.2 OS SABERES DOCENTES.....	34
2.3 SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL E PRÉ-PROFISSIONAL.....	39
2.3.1 VIVÊNCIAS ACADÊMICAS RECENTES E AS EXPECTATIVAS EM TORNO DO ESTÁGIO NO CA	41
<b>3 APROXIMAÇÃO DA CONSTITUIÇÃO DOS EGRESSOS EM PROFESSORES DE HISTÓRIA</b> .....	<b>48</b>
3.1 PERFIL DOS EGRESSOS E ESPAÇOS DE TRABALHO.....	49
3.2 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO PARA TORNAR-SE PROFESSOR DE HISTÓRIA .....	61
3.3 A FORMAÇÃO INICIAL DOS EGRESSOS: O CURSO DE HISTÓRIA DA UFSC – A FORMAÇÃO PRETENDIDA E O INÍCIO DA ATUAÇÃO .....	64
3.4 REFLEXÕES FINAIS DO CAPÍTULO .....	79
<b>4 NO DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA, OS ELEMENTOS PARA A CONFIGURAÇÃO DO ENSINO – OS DESAFIOS DA ATIVIDADE DO PROFESSOR DE HISTÓRIA.....</b>	<b>84</b>
4.1 DILEMAS NA CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA .....	88
4.2 A BUSCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM FACE DA INTERPRETAÇÃO DA PRÁTICA .....	92
4.2.1 BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES EGRESSOS.....	93
4.3 AS PRÁTICAS DO PROFESSOR SE DESENVOLVEM EM MEIO A CONDICIONANTES.....	107
4.4 DESAFIOS PARA ARTICULAR TAREFAS DIVERSAS DO FAZER DOCENTE ....	115
4.5 REFLEXÕES FINAIS DO CAPÍTULO .....	120
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>129</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos decênios, a problemática da formação docente vem se tornando central nas propostas de reformas curriculares, nos debates e nas pesquisas educacionais. A presente dissertação insere-se entre os estudos deste universo, ao focalizar alguns aspectos do processo formativo de professores<sup>1</sup>, egressos do Curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), dos quais hoje se exige cada vez mais habilidades e formas que abarquem processos complexos para enfrentar as dificuldades e os desafios da profissão.

Este trabalho não reduz a observação sobre o processo formativo no âmbito da ação pedagógica. Este estudo se dispõe, sim, a registrar o que esses professores, que exercem sua profissão já há algum tempo (entre 5 e 11 anos), têm a dizer, buscando compreender a construção dos mesmos como docentes, portanto, como profissional que molda e é moldado ao mesmo tempo pelo currículo escolar e não está sozinho “como autoridade” quando está na sala de aula.

A abordagem da pesquisa pretende utilizar perspectivas teórico-metodológicas que contribuam para uma aproximação desta problemática. Os aspectos abordados envolvem centralmente reflexões sobre a formação e a prática profissional dos professores, com o propósito de perceber como eles irão se constituindo, ao longo de sua inserção profissional, processo que pode ser captado também por meio da configuração de seu ensino.

### 1.1 OS CAMINHOS QUE LEVARAM À PESQUISA

A origem e o desenvolvimento desta pesquisa estão intimamente ligados a uma trajetória profissional. Em 1992, iniciou-se a formação no Curso de História da UFSC até princípio de 1995, quando foi interrompido. Tendo sido com muito espanto que colegas e professores receberam tal decisão, a qual não foi fruto de uma atitude precipitada, mas, sim, resultante de uma visão nada alentadora de um futuro profissional.

A imagem negativa, naquele momento, formada no imaginário sobre o cotidiano de um professor de História e criada a partir de relatos de professores atuantes na área, no discurso de alguns colegas e professores da graduação, na mídia, e também de lembranças sobre professores da época escolar, fez com que fosse vislumbrado um futuro incerto demais

---

<sup>1</sup> Ao longo do texto será utilizado o masculino genérico para expressar o conjunto da categoria docente e destacar a diferenciação entre professores e professoras quando for necessário.

para merecer investimento.

Fazendo uma reflexão sobre essa trajetória, o mais inquietante foi o fato de se ter desistido de ser o profissional que nunca se havia experimentado ser na prática; na realidade, fazia-se apenas uma idéia do que seria a atividade de ensino, aliás muito negativa e desalentadora. Mesmo assim, sem ter uma experiência mínima, desistia-se de uma profissão, para a qual se havia dedicado por mais de três anos. Paradoxalmente, foi preciso abandonar o curso para se descobrir que as dificuldades a enfrentar no campo profissional não existiam apenas na realidade do exercício da função de professor.

Mas, por que essa desistência ocorreu no momento do estágio curricular de ensino e não em outro momento da trajetória dentro do Curso? Que outros conjuntos de fatores estariam presentes e também interferiram nessa decisão? Estas perguntas incomodavam, principalmente, após o retorno à universidade, quando aconteceu uma experiência de estágio curricular bastante diferente da primeira, iniciada e não concluída.

Nessa segunda experiência de estágio, que contou com a articulação entre a escola-campo de estágio, o Colégio de Aplicação (CA), da UFSC, e o Departamento de Metodologia (MEN), que faz parte do Centro de Educação (CED), buscou-se atribuir à prática de ensino um caráter mais investigativo e reflexivo, considerando-a não como um momento para “aplicação de teorias”, mas, sim, para articulação e produção de saberes, sob a perspectiva de estimular a formação de uma identidade de professor de História (Oliveira, 2002). Tal experiência permitiu perceber que o estágio curricular de ensino, assim como a atividade docente, demandam imediatamente a mobilização de vários saberes a serem articulados pelos alunos-estagiários no momento da prática de ensino. Esta tarefa se apresentou como um verdadeiro obstáculo a ser enfrentado pela equipe de estágio então constituída. As inquietações e questionamentos, que surgiram a partir daí, impulsionaram a necessidade de sistematizá-las, num ensaio que foi anexado ao Relatório de Estágio<sup>2</sup>, produzido no final do mesmo.

Intitulado de *Ensino de História: Razão e Sensibilidade* (SILVA, 1999), este ensaio incluiu o levantamento preliminar dos processos dimensionados, como os problemas enfrentados por grupos de estagiários do Curso de História da UFSC, registrados em seus

---

<sup>2</sup> Com relação às experiências dos estagiários do curso de História, essas foram registradas em relatórios elaborados ao término do estágio curricular de ensino, referentes à disciplina de Prática de Ensino, realizada na sétima fase das turmas do período matutino e na oitava fase para as turmas noturnas do curso, sendo ministrada por professores do MEN/CED/UFSC. Os Relatórios de Estágios referidos nesta pesquisa são identificados por números, diferenciando as equipes, e por letras, quando nas citações dos relatos individuais para a preservação da identidade dos sujeitos. Eles podem ser encontrados no Colégio de Aplicação.

relatórios finais. Percebeu-se, nos depoimentos colhidos, as dificuldades em articular os conhecimentos construídos dentro do curso de História com a experiência da prática de ensinar nas escolas, evidenciando-se um distanciamento e uma desarticulação entre a formação teórica e a prática docente, o bacharelado e a licenciatura, assim como entre a pesquisa e o ensino nesta formação. Ao término desse ensaio, emergiram novas inquietações e dúvidas. Como naquele momento, 1999, o referido curso estava caminhando para uma reforma curricular, aliás, ainda, em andamento, buscou-se dar continuidade ao estudo, a título de uma possível contribuição para a formação acadêmica dos alunos licenciados do Curso de História.

Com tal finalidade foi desenvolvido o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), recentemente defendido e intitulado *Um olhar por entre as pedras: diagnóstico sobre a formação inicial de professores de História da UFSC* (Oliveira, 2002). Nesse trabalho, buscou-se aprofundar o diagnóstico anterior, ao se analisar, especialmente, os relatos de acadêmicos, contidos nos relatórios de estágio, ampliando a investigação por meio de entrevistas aos professores do MEN-CED e do Departamento de História (HST), que fica alocado no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH). Por fim, sistematizou-se e problematizou-se alguns aspectos, incluindo-se algumas reflexões com base na literatura educacional acerca da formação docente.

Tais trabalhos (OLIVEIRA, 2002; SILVA, 1999) naturalmente apresentam limitações, sinalizam elementos e questões importantes que instigam a dar continuidade à presente pesquisa, principalmente, neste momento, em que tanto se discute a formação de professores no Brasil, no que se refere às modernas perspectivas vislumbradas por educadores, historiadores e pelas atuais políticas públicas, com o propósito do enfrentamento dos vários dilemas e impasses, presentes na formação inicial do docente.

Antes de se iniciar a exposição sobre os elementos presentes na configuração de ensino dos professores egressos e sobre os aspectos que envolvem o seu ofício, faz-se necessário apresentar as razões que levaram a se iniciar a pesquisa à luz de um referencial teórico do campo de estudos sobre *currículo*.

A pergunta inicial do projeto para o Curso de Mestrado procurava responder por que os futuros professores de História da UFSC declaram ter tantas dificuldades diante da prática de ensino? Buscava-se compreender a relação dos professores de História, egressos do curso da UFSC, contando, então, com 8 anos de titulação, com os saberes de referência (História) e o saber efetivamente ensinado. Esta questão derivava de uma concepção que reduzia os

conhecimentos profissionais (docentes) ao conteúdo de ensino, o que representava uma preocupação com o fato de o professor não conseguir “dar conta” do conteúdo proposto. Identifica-se aí elementos do pensamento que atribui ao professor a tarefa de um aplicador/reprodutor de teorias elaboradas por outros – do campo da História e da Pedagogia – muitas vezes, responsabilizando-o sobre o seu “desempenho”. Tal percepção elege um patamar desejável, mesmo distante da realidade e do contexto de trabalho desses professores, sem percebê-los também como produtores de saber, deslocando-os do contexto em que eles se encontram, obliterando o (re)conhecimento dos demais condicionantes de sua atividade.

No decorrer dos estudos do Mestrado, os objetivos propostos implicaram em discutir algumas concepções advindas do modelo da racionalidade técnica, que desconsideram o professor como sujeito de seu trabalho e que desqualificam seu saber em relação ao saber acadêmico. A partir dessa inserção e do contato com leituras e discussões de outras áreas de conhecimento, construiu-se a necessidade de trabalhar com perspectivas teóricas que oferecessem uma melhor aproximação sobre a temática em questão e permitissem vislumbrar uma outra percepção sobre a prática e a formação docente. Foi, então, que se conheceu diversas pesquisas que realizavam investigações numa região fronteira entre os campos de História, Sociologia, Educação e, dentro deste último, os estudos sobre a formação de professores e currículo – campo teórico muito pouco explorado durante a formação inicial.

Dentre as leituras realizadas, destaca-se o contato com a produção e as questões formuladas por um autor em particular, Sacristán (1995, 1998), com suas análises ancoradas nos estudos críticos contemporâneos sobre currículo. Desta forma, a pergunta inicial foi assumindo outros contornos e deu lugar a uma outra: **Como se configura o ensino desenvolvido por professores de História?** Esta interrogação pareceu contemplar melhor os questionamentos iniciais propostos, considerando o professor e a prática pedagógica que ele desenvolve como socialmente construídos.

Inicialmente foi difícil descolar a palavra *currículo* daquela imagem ligada à grade curricular do curso e aos programas de unidades do professor. Silva (2002) afirma que, após as teorias críticas e pós-críticas do currículo, tornou-se impossível pensar sobre o currículo de uma forma tão simplificada assim. Ao levantar uma das contribuições das teorias críticas para os estudos sobre o currículo, destaca que:

Foi também com as teorias críticas que aprendemos que o currículo é uma construção cultural. O currículo é uma invenção social como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o futebol ... Ele é o resultado de um processo histórico. Em determinado momento, através de processos de disputa e

conflito social, certas formas curriculares – e não outras – tornaram-se consolidadas como o currículo. É apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempos determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente... É também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não. Com a noção de que o currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta importante não é ‘quais conhecimentos *são* válidos?’, mas sim ‘quais conhecimentos *são considerados* válidos?’ (SILVA, 2002, p. 148).

Nesta linha teórico-metodológica, Moreira (1998) esclarece que, no Brasil, na década de 1990, é bastante grande a influência da teoria curricular crítica e dos estudos culturais a partir de estudiosos como Giroux, Apple, Young e Forquin, renomados autores da sociologia do currículo e da escola.

Em resumo, as leituras efetuadas sustentam que a teoria curricular crítica inspirou vários estudiosos a examinar as relações entre o conhecimento escolar e a estrutura de poder na sociedade, de maneira mais ampliada, permitindo realizar uma abordagem mais “macro”, identificando o currículo como uma construção social e, com isso, trazendo à luz as complexas relações entre currículo, cultura e poder na sociedade capitalista.

Contudo essa perspectiva, segundo Moreira (1998), apresenta limites que dificultam a análise quando se deseja entender os problemas enfrentados pelos professores em sua atividade cotidiana, no interior da escola, como também quando se pensa em lançar perspectivas e formulações para as práticas alternativas. O autor, então, chama a atenção para a necessidade de teorizar sobre o currículo e a pedagogia, o que implica teorizar sobre a prática escolar, sem ser prescritivo, mas buscando uma abordagem contextualizada.

É possível argumentar que as contribuições dos estudos críticos do currículo residem no fato de se poder estabelecer relações com o entorno e com o âmbito da sociedade mais ampla. Neste ponto, o mesmo autor alerta para que a abordagem dos aspectos do cotidiano da escola considerem toda a complexidade da educação escolar. Moreira (1998) defende também a compreensão da complexidade que envolve o ensino do professor no processo curricular.

Com base nas leituras realizadas, compreende-se, pois, o currículo e o ensino como aspectos articulados em seu movimento de produção. Neste sentido, as obras de Sacristán, que incorporam novos aportes teóricos, advindos dos estudos culturais de Giroux, além de outras contribuições, vêm ao encontro desta expectativa de análise, pois aproximam o debate curricular do ensino do professor. O trabalho de Sacristan é bastante importante por tratar das dimensões menos visíveis da prática do professor, relacionando os diferentes espaços do

conhecimento e da profissão, sem deixar de observar o profissional no contexto da relação entre a educação e o trabalho na sociedade capitalista.

## 1.2 O DEBATE ATUAL: FORMAÇÃO INICIAL E PRÁTICA DOCENTE

A literatura educacional consultada mostra que a década de 90, do século passado, é marcada por um crescente interesse sobre temas ligados à formação de professores e sua profissionalização, sinalizando que não basta apenas que a sociedade passe a valorizar o professor, devido à posição estratégica que ele ocupa, mas que também o valorize como profissional. Com este foco, constata-se uma profusão de trabalhos que discutem temas como a identidade docente, os saberes dos professores e a valorização de suas experiências, conforme apontam autores como Pimenta (1995, 2002) e Tardif (2002).

Seguindo tal tendência, fortemente influenciada pelas reformas educacionais promovidas em países como Canadá, Estados Unidos, Portugal e Espanha, no Brasil, o governo federal formula a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – nº 9.394, de 20/12/1996 (BRASIL, 1996) e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001), que aprofundaram debates sobre a formação de docentes, exigindo, “para ontem”, reformas curriculares nos cursos de formação de professores. Estas ações são responsáveis por uma nova onda de debates sobre a formação de docentes no Brasil. Dentre as várias questões levantadas, está uma reflexão sobre os desafios a serem enfrentados pelos cursos de licenciatura de maneira geral, afirmando que há necessidade de uma revisão profunda em alguns aspectos desta formação, dentre eles, o número de horas para práticas de ensino nos cursos de formação de professores<sup>3</sup>. Por exemplo, Pereira (2001) questiona os encaminhamentos derivados da atual LDB, que propõe como solução para problemas das licenciaturas em geral o aumento da carga horária dos estágios de ensino de 180 para 300 horas<sup>4</sup>. Assim, ao chamar a atenção sobre a valorização das práticas de estágios por parte das novas diretrizes, o autor demonstra a preocupação de que o processo rápido se transforme em uma formação em serviço:

As horas trabalhadas em sala de aula, sem, necessariamente, um planejamento e uma intencionalidade formativa, podem, assim, ser

---

<sup>3</sup> Para não desviar do eixo da discussão, pretende-se não adentrar em discussões maiores sobre todas as propostas contidas nas novas diretrizes, somente analisar algumas afirmações contidas no documento acerca do número de horas do estágio curricular de ensino.

<sup>4</sup> É preciso ressaltar que na época da formação inicial dos professores entrevistados a carga horária prática do estágio totalizava 180 horas.



contabilizadas nos novos cursos de Licenciatura pelos profissionais já em exercício na escola. Como consequência, diminui, significativamente, a carga horária dos cursos de formação inicial de professores, o que, obviamente, não é desejável e representa um imenso retrocesso em termos da preparação desses profissionais (PEREIRA,2001, p. 6).

Sob outro ângulo, o mesmo autor observa que é possível que uma interpretação que supervaloriza a prática, resulte em âncora para o argumento da defesa de uma formação em serviço por meio de cursos rápidos de formação de professores e da validação de experiências em trabalhos como docentes não ligados às universidades.

Importa observar que embora a nova legislação tenha definido 300 horas para a prática de ensino em 1996, no curso de origem dos professores investigados – Bacharelado e Licenciatura em História da UFSC –, a mesma não foi incorporada ainda hoje, 2004. Segundo Borges (2002), este tipo de reação frente às determinações da LDB foi observada em outras licenciaturas pelo país.

Também de acordo com Pereira (2001, p. 2), a LDB/96 foi aprovada num contexto em que a América Latina respirava “uma atmosfera hegemônica de políticas neoliberais, de interesse do capital financeiro, impostas por intermédio de agências como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI)”. Nesta atmosfera, buscava-se promover a reforma do Estado, minimizando seu papel, ao acentuar a supremacia do mercado como mecanismo de alocação de recursos, distribuição de bens, serviços e rendas, favorecendo o predomínio das regras do mercado em todos os setores da sociedade e incluindo também as atividades educacionais. Este setor se viu comprometido com a tarefa de ampliar o atendimento nos vários níveis de ensino sem concomitantemente contar com uma devida preparação para o processo de democratização das oportunidades de escolarização e tampouco com recursos suficientes na área.<sup>5</sup>

Diante deste quadro, fica evidente que não se pode falar dos aspectos que envolvem a formação de professores no Brasil sem se levar em conta o contexto político-econômico marcado pelo capitalismo internacional como modelo orientador para o desenvolvimento social com implicações, portanto, no campo educacional.

Diante do que se pode caracterizar como uma reação no interior do Curso de História da UFSC às determinações das novas diretrizes – questão que será melhor explorada no

---

<sup>5</sup> Essa continua sendo a orientação política e educacional no Brasil. Para mais informações sobre o tema, sugere-se a leitura de SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000 e da revista **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**. Políticas Públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002. Campinas, SP: CEDES, v. 23, n. 80, p. 1-440, set. 2002.

primeiro capítulo deste trabalho –, parece pertinente formular-se uma reflexão levantada por Cunha (2002b) no seminário da IV ANPEd-Sul, em 2002. A autora critica a rapidez com que se exigiu a implementação das diretrizes curriculares, afirmando que esta exigência não está em consonância com o “ritmo natural da reflexão acadêmica que, em geral, é mais lento e está acostumado a um certo distanciamento dos fatos para empreender a sua interpretação” (CUNHA, 2002b, p. 6).

### 1.3 QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA

Assim, diante da experiência pessoal e com a intenção de poder contribuir para o debate nacional e local, voltado à formação de professores de História, chegou-se à formulação da seguinte questão central: **como se configura o ensino desenvolvido por professores de História, egressos do Curso de Bacharelado e Licenciatura em História da UFSC?**

Desta interrogação orientadora em diante, acredita-se que algumas das questões elencadas abaixo, mesmo não sendo tratadas com profundidade, não podem ser desprezadas quando se propõe uma análise que busca compreender as condições que existem para a realização das tarefas que os professores possuem, para que seu ofício atinja melhor alcance.

Os conflitos e dilemas observados entre professores são apenas herdados da sua – problemática – formação inicial? Eles emergem somente a partir do contato com a prática de ensino na sala de aula ou se fazem presentes também em outros momentos que envolvem seu ofício, como no próprio planejamento, nas escolhas que fazem para organizar seu ensino? Para além das dicotomias e desarticulações apresentadas entre a formação inicial e as condições da prática, quais outras marcas esses egressos carregam consigo na sua trajetória de constituição como professores de História e que interferem na organização do seu ensino? Afinal, quais aspectos estão envolvidos neste processo de tornar-se professor?

Por meio das declarações de professores egressos do Curso de História da UFSC, interessa apreender, em alguma medida, quais as problemáticas que emergem a partir de sua inserção no universo escolar como professor. Tal questão desdobra-se em outras, como: eles produzem também saberes? Qual o seu papel na seleção e na distribuição dos saberes disciplinares de referência? Como se relacionam com esses saberes? O que eles pensam que devem ensinar de História? Onde vão buscar os conhecimentos que lhes dão suporte para sua

atividade?

Com base em estudos a partir de Tardif (2002) e Sacristán (1995; 1998), parte-se do pressuposto de que o desenvolvimento profissional do professor passa por diferentes fases, e que, em um e em outro momento, a formação inicial e os primeiros anos de carreira deste sujeito deve atender a demandas e lugares diversos que por sua vez requerem a mobilização de diferentes saberes. E já que, segundo o exame dos Relatórios de Estágio (Silva, 1999; Oliveira, 2002), os conhecimentos que os professores e alunos-estagiários necessitam para sua atividade de ensino nas escolas estão distantes do que eles necessitam para sua prática, é possível que esses conhecimentos sejam abordados em um curso de graduação de forma a atender tais demandas? Até que ponto os conhecimentos que um professor mobiliza em seu estágio curricular de ensino, durante a formação inicial, são necessariamente os que irá mobilizar em sua atividade profissional? E ainda: oferecer uma formação voltada para as preocupações com o sentido educativo dos conteúdos, poderá “esvaziar” a formação inicial dos conhecimentos específicos de uma área?

Para Campos (2002c) e Hargreaves (2001), o professor é um sujeito que vive em uma sociedade que sofre constantes mudanças e tem sua competência cada vez mais “medida” ou avaliada por sua capacidade em acompanhar e se adaptar a novas condições de trabalho. Isso faz com que se exija dos professores que constantemente estejam se qualificando por meio de cursos de capacitação, etc. Neste sentido, o que lhes têm sido apresentado para sua formação em serviço? Quais escolhas eles têm em meio às ofertas de formação continuada? Essas são perguntas que possivelmente estarão sendo retomadas durante a pesquisa.

Tantas indagações que parecem legítimas no campo das relações entre a formação inicial e o exercício da atividade docente, não podem, entretanto, tornar nebulosa a investigação central que se elege neste momento. Contudo, tais questionamentos balizam as preocupações da pesquisadora e orientam a observação, a construção dos dados e a busca das referências teóricas para a análise.

Esta pesquisa busca, então, como objetivos, relacionar o que constitui a história desse professor egresso, que inclui dados sobre seu passado escolar (SILVA, 1999; OLIVEIRA, 2002), considerando-se sua formação inicial como referência importante para a investigação, mas, sobretudo, focaliza pelo processo de socialização profissional o que representa esse momento de sua carreira quanto à configuração do ensino. Tendo isso em vista, não constitui proposta deste trabalho interpretar a realidade para prescrever alguma proposição na busca de um professor ideal, tampouco busca conhecê-la na perspectiva de aceitação do que já existe,

mas busca uma interpretação do processo de “tornar-se professor de História” para poder pensá-lo, problematizá-lo e posicionar-se diante dele. Pretende-se ainda como processo de análise, estar relacionando as declarações desses profissionais com o que vem sendo refletido por parte do movimento dos educadores, com o que está escrito nas diretrizes curriculares e, na medida do possível, acompanhando o próprio movimento curricular do Curso de origem desses egressos – que hoje passa por uma rediscussão sobre a formação esperada para pesquisador e professor. Em resumo, em alguma medida, pretende-se estar acompanhando as perspectivas vislumbradas no âmbito da formação dos professores de História.

Centralmente, com este trabalho, procura-se apreender, ainda que brevemente, os conhecimentos/saberes que os professores egressos declaram que mobilizam em sua atividade profissional, sem uma definição rígida, *a priori*, sobre o que deveriam *ser* ou *fazer*, mas na perspectiva de compreender como eles atuam e dentro de quais condições de trabalho, percebendo quais as estratégias de inserção esses profissionais têm desenvolvido dentro da realidade em que atuam. Acredita-se que, desta forma, estar-se-á refletindo e problematizando a partir do conhecimento já produzido, na busca de aprofundar a natureza dos problemas enfrentados por professores egressos do Curso de História da UFSC diante de seu ofício.

#### 1.4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Para compor a construção de dados em face de tais objetivos, foram entrevistados<sup>6</sup> individualmente cinco professores da rede escolar de ensino entre os meses de novembro de 2003 e janeiro de 2004. É importante salientar que, mesmo sobrecarregados de trabalho, os entrevistados demonstraram bastante disponibilidade em contribuir para a pesquisa, acrescentando-se o fato de ser final de ano, mostraram-se bastante receptivos. A realização das entrevistas ocorreu na UFSC ou na casa dos professores egressos.

Deste modo, ao longo da busca, considerou-se que as perguntas poderiam sofrer alterações diante das necessidades da investigação, que assume contornos de uma pesquisa qualitativa. As perguntas são previamente formuladas, apoiadas em teorias e hipóteses pertinentes à problemática que está sendo vista, mas que se abrem em função da explanação do entrevistado, originando novos questionamentos a partir de suas respostas, entendimento que possibilita ao interlocutor falar mais livremente sobre sua trajetória de formação e os

---

<sup>6</sup> Conforme as orientações para o procedimento de entrevista, os nomes da presente exposição são fictícios, com o propósito de resguardar os sujeitos entrevistados.

dilemas do seu trabalho. Embora o tipo de entrevista empregado pareça bastante aberto, mostrou-se como o mais adequado para a pesquisa proposta por ser nos moldes de uma *entrevista compreensiva*, conforme Kaufmann (apud BRANDÃO, 2000; ZAGO, 2002). Lembra a entrevista semi-estruturada, permitindo a construção da problemática durante o desenvolvimento da pesquisa nas diferentes etapas que ela possui e “em razão disso, a entrevista compreensiva não tem uma estrutura rígida, isto é, as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar à investigação” (KAUFMANN apud BRANDÃO, 2000; ZAGO, 2002). Parte-se do entendimento de que a pesquisa tem um caráter processual, no qual o objeto está em constante construção.

As mesmas autoras sugerem que se faça pré-testes do instrumento de pesquisa, ou seja, que as entrevistas sejam realizadas previamente com um dos sujeitos selecionados até para se perceber os limites e as possibilidades do roteiro e do próprio entrevistador. Esta revisão permite levantar elementos importantes para a reconstrução das perguntas, verificando em que medida elas estão encaminhando para o esclarecimento das questões da pesquisa.

Desta forma, realizaram-se, primeiramente, duas entrevistas-piloto, que foram bastante importantes – principalmente se for considerada a falta de experiência da entrevistadora perante o procedimento. Essas duas entrevistas-piloto fizeram perceber a dificuldade de conseguir que o encontro não fosse demasiadamente “livre”, ou seja, à mercê da fala do entrevistado, que aprofunda alguns aspectos interessantes no momento, mas que muitas vezes não são pertinentes de modo exclusivo para os objetivos da pesquisa em questão. Por outro lado, mesmo que seja necessário que as entrevistas sigam um roteiro previamente proposto, não podem ser completamente fechadas, como uma “camisa de força”, porque senão não possibilitam explorar alguns aspectos pertinentes que só podem ser captados e explorados a partir da fala do entrevistado. De fato é um delicado equilíbrio a ser construído.

Feitos os ajustes possíveis e necessários, procedeu-se paralelamente à transcrição das entrevistas e, ao final dessa etapa, a análise das informações ali colhidas, fazendo sua categorização inicial, quando buscou-se alcançar eixos explicativos que permitissem estabelecer relações entre o conjunto dos aspectos que configuram o ensino dos egressos do curso de História da UFSC e a problemática em questão.

Com base principalmente nos estudos realizados por Tardif (2002) e Cunha (2002a), optou-se por incluir nas entrevistas perguntas sobre a trajetória profissional dos professores egressos. Esta incursão se fez necessária por entender que as vivências, nos vários outros espaços de formação, estão presentes fortemente na configuração do ensino desses

professores e marcam a sua trajetória de constituição como profissionais.

De acordo com as leituras realizadas em Tardif (2002), Sacristán (1998), Cunha (2002a) e Lüdke (1996), a prática docente envolve saberes advindos de socializações pré-profissionais, sinalizando que os sujeitos investigados constituem-se como professores ao longo de um processo que não se desvincula de sua trajetória pessoal e profissional, que remonta à socialização anterior à formação inicial. Deste modo, a formação do professor começa muito antes da entrada nos cursos de formação inicial e faz parte de um processo que é contínuo, que se prolonga ao longo da carreira desses sujeitos, daí a necessidade de se trabalhar a influência das suas trajetórias em suas atividades de ensino. Assim sendo, com base em tais argumentos e nas leituras realizadas em Sacristán (1995, 1998), Tardif (1994) e Zabalza (1994), foram elaboradas algumas perguntas com o intuito de coletar dados sobre o que marcou a trajetória de formação dos sujeitos investigados: relativos às experiências e socializações pré-profissionais; formação escolar; gênero; origem social; escolha da profissão; etc. Enfim, todos os elementos que, de uma forma ou outra, contribuíram para sua constituição como professores de profissão.

É pertinente realçar que, ao se referir à formação do professor, considera-se a sua formação inicial como um marco e um *locus* importante na sua trajetória, influência que, em alguma medida, procurar-se-á não deixar desapercibida.

Segundo Huberman (1992) e Tardif (2002), outros aspectos foram também abordados nas entrevistas, referentes às fases do desenvolvimento desse profissional: o fato de se estar diante de um professor ou professora recém-formado (a) ou de um atuante já há alguns anos na profissão, ou seja, o tempo de atuação, etc. Há que se considerar também o fato de que o ingresso desses profissionais pode ter sido tardio ou não, sendo algo que se acredita não era considerado na pesquisa desses autores. Estes foram, pois, os referenciais que ancoraram o roteiro da pesquisa.

Como já foi observado, um dos motivos que levou à escolha em particular do curso de História da UFSC, foi a possibilidade de se dar continuidade a estudos já realizados anteriormente, os quais focalizaram o estágio curricular de ensino dos sujeitos da pesquisa, realizados no ano de 1995. Deste modo, buscou-se estabelecer conexões entre a formação inicial e a sua inserção na carreira, entendendo a formação como um processo contínuo.

O projeto inicial de dissertação objetivava entrevistar todos esses sujeitos, num total de 23, com o interesse em dar continuidade às pesquisas anteriormente realizadas (SILVA,

1999; OLIVEIRA, 2002) e acompanhar a trajetória de constituição desses profissionais em seu campo de trabalho. Entretanto, essa amostragem não se revelou a melhor escolha, já que à medida que se foi construindo o projeto de pesquisa, percebeu-se que uma boa amostragem seria aquela que “possibilitasse abranger a totalidade do problema investigado em sua múltiplas dimensões” (DESLANDES, 2002, p. 43), delineada segundo a autora a partir da seguinte pergunta: “quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado?” (DESLANDES, 2002).

Assim, o objetivo inicial, que era entrevistar os professores egressos, que atuavam nos vários níveis de ensino, básico e superior, mostrou-se muito amplo. Por outro lado, percebeu-se que, para investigar sobre com o que é que os professores lidam ao exercer seu ofício, tem que se observar a complexidade que envolve seu trabalho nas diferentes instituições em que têm de atuar e que influenciam diretamente sua formação profissional. Assim, restringiu-se a pesquisa somente a professores que atuassem na rede escolar, em escolas da rede pública e/ou particular da Grande Florianópolis.

Um outro critério para seleção da base empírica foi selecionar aqueles que estivessem com no mínimo cinco anos de atuação e no máximo três anos afastados para formação continuada, mas que pretendessem voltar para a rede, por entender as especificidades que envolvem não só os diversos espaços de formação, como também as diferentes fases da carreira na constituição desse tipo de profissional.

Desta forma, ao fazer o levantamento dos sujeitos dos relatórios de estágio analisados<sup>7</sup>, referidos anteriormente nos estudos citados (OLIVEIRA, 2002; SILVA, 1999), que fizeram seus estágios no CA, obteve-se o seguinte quadro: dos 23 professores egressos, 6 desistiram da profissão<sup>8</sup> e 17 estão atuando como professores<sup>9</sup> nas redes públicas e

---

<sup>7</sup> Para melhor visualizar esses dados, sugere-se observar a tabela do subitem 3.2, sobre formação continuada. Importa esclarecer que esse levantamento foi feito no início do ano de 2003.

<sup>8</sup> Um dos egressos fez o curso mas nunca teve a intenção de ser professor. Dois outros desistiram devido às dificuldades em conseguir emprego, sendo que um deles afirma não ter recebido seu salário após ter lecionado em um cursinho pré-vestibular. Outra professora, com experiência, alegou sua desistência em decorrência das dificuldades financeiras e pessoais e porque queria ter um tempo para cuidar melhor de seus filhos pequenos e dos afazeres domésticos, além disso, alegou que o salário como professora não compensava contratar alguém para auxiliá-la. Uma outra professora desistiu da profissão em consequência de não conseguir o primeiro emprego, assim como devido à baixa remuneração de um profissional no início da carreira. Por fim, um outro caso bastante interessante foi o de uma professora, com mais experiência, cerca de 10 anos, formada em Português e História pela UFSC, que desistiu da profissão por dificuldades em lidar com os alunos e a Direção do curso superior em que lecionava. O interessante desse último caso é que a professora não desistiu da profissão para entrar num campo de trabalho com menores dificuldades, já que foi ser vendedora de bijuterias.

<sup>9</sup> Não se conseguiu entrar em contato com três professoras, mas soube-se, por intermédio de outros colegas, que duas estavam atuando na profissão e uma outra havia desistido.

particulares de ensino básico e superior<sup>10</sup>; 5 professores eventualmente exercem outros trabalhos não relacionados ao ensino, 3 ligados à pesquisa e outros 2 a uma Organização Não Governamental (ONG). É importante destacar que dentre os 17 professores, somente 2 têm no magistério de nível superior uma profissão eventual, a qual buscam quando não surgem propostas para o trabalho com pesquisa. Ainda, deste total, 12 estão fazendo ou já fizeram pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado); dos outros 6 restantes, 3 fizeram pós-graduação *lato sensu* (duas professoras lecionam em regiões distantes da Grande Florianópolis), 1 ainda não concluiu a graduação e outro não fez pós-graduação. Com estes traços e a partir dos critérios elencados, a base empírica se constituiu de entrevista a 5 professores egressos do curso de História, também sujeitos dos estudos anteriormente realizados e que atuam em escolas da rede pública e particular de ensino.

O grupo estudado é composto por docentes que atuam no ensino fundamental, de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries e/ou ensino médio, lecionando diferentes disciplinas dentro das escolas: História, História de Santa Catarina e Atualidades. Quanto às suas características, elas são bastante variadas: relativamente à idade, sua média é em torno de 31 anos, com uma professora com mais de 40 anos; apenas um é do sexo masculino, dentre os 23 egressos do primeiro levantamento, apenas 6 são homens; o tempo de experiência, de 5 à 11 anos de ingresso na profissão; a formação, quatro fizeram/estão fazendo pós-graduação *stricto sensu* e/ou *lato sensu*, estando uma egressa cursando doutorado e um outro não pretende fazer pós-graduação.

Com relação ao vínculo de trabalho, apenas uma professora afastou-se para cursar o doutorado e atualmente não exerce a profissão docente. Todos começaram a atuar na rede pública de ensino e 4 se fixaram em escolas particulares. Um professor atua somente na rede de ensino público municipal como efetivo, regime de 40 horas, e os outros três atuam no ensino médio e fundamental da rede particular e eventualmente em um ou outro.

É importante explicar que, na construção metodológica, foram utilizadas outras fontes que trouxeram dados referentes ao curso e ao contexto de formação dos entrevistados, que serão apresentadas no primeiro capítulo. Este levantamento foi realizado durante o curso de graduação, quando do desenvolvimento dos estudos anteriormente citados (SILVA, 1999; OLIVEIRA, 2002).

Como se procurará apresentar nos três capítulos seguintes, esta pesquisa busca

---

<sup>10</sup> Os interesses delimitados pela pesquisa não permitiram investigar os motivos do “abandono” do magistério no ensino básico pelos outros colegas de turma dos sujeitos investigados, o que com certeza poderia fornecer pistas importantes para a pesquisa em questão.



articular as contribuições teóricas dos autores citados às decisões metodológicas e à análise dos dados, um esforço necessário porque se entende que esse tipo de estruturação possibilita uma melhor articulação entre teoria e empiria durante a construção da investigação.

No primeiro capítulo, procura-se apresentar alguns aspectos que envolvem o processo que leva um indivíduo a tornar-se professor de História, expondo as orientações teórico-metodológicas que estão na base da investigação realizada, assim como os debates atuais acerca da formação inicial docente. Com base nas proposições das pesquisas empreendidas por Tardif (2002) e sua equipe de pesquisa, destacam-se algumas contribuições dos estudos sobre os saberes docentes e como eles vão se incorporando ao trabalho do professor por meio da socialização e da experiência. Assim, é preciso considerar o modo como esse profissional se relaciona com os saberes, sendo isso fundamental para se compreender como ele vai se constituindo ao longo da carreira.

No capítulo II, busca-se compreender as implicações do contexto de trabalho, da formação inicial e das experiências pessoais para a configuração do ensino dos interlocutores, tendo-se a oportunidade de perceber um pouco do caráter de temporalidade do processo formativo de um professor, temas importantes que auxiliam na tarefa de compreender a especificidade da atividade docente. Assim, destaca-se trechos de seus depoimentos, que expressam suas visões sobre a atividade de ser professor, sua formação, seus alunos, seus colegas e as instituições em que trabalham/trabalharam.

No capítulo III, situa-se o trabalho em face das discussões atuais sobre a questão do profissional reflexivo. Neste sentido, discute-se a interpretação que os professores egressos fazem sobre os dilemas de suas práticas, assim como sobre a formação continuada empreendida por eles ao longo da trajetória profissional. Examinam-se também, ainda que brevemente, as contribuições de diferentes autores que tratam sobre currículo, explorando outros dados que fornecem algumas pistas sobre onde, como e a partir de quais condições os docentes foram se tornando os professores que são.

## 2 TORNAR-SE PROFESSOR DE HISTÓRIA - ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

*Em primeiro lugar, eu não sabia o que era escola:  
O aluno vai para ter aula e o professor vai para  
dar aula*

Felipe (p. 7)

Os temas discutidos a seguir nascem dentro de um movimento que busca um maior espaço e valorização da formação do professor de História no interior dos cursos de formação de professores, assim como diante da própria sociedade, sendo importantes para a compreensão da atividade da docência e de seu delineamento na formação inicial da graduação. Daí a escolha para se expor o referencial teórico-metodológico desta pesquisa, como consequência da compreensão de que a condição para a prática de ensinar implica em um processo de desenvolvimento contínuo, sob distintas influências dos contextos da escola, da política cultural do sistema educativo e das tradições históricas em torno da figura do professor.

Considera-se que os rumos que as pesquisas recentemente realizadas (SILVA, 1999; OLIVEIRA, 2002) têm tomado, para além das dicotomias e desarticulações apresentadas na introdução deste trabalho, por vezes, deixam de destacar princípios básicos que, de tão naturalizados, passam despercebidos nas discussões e pesquisas. Afinal de contas, o que é que está em jogo quando se fala em ensinar? É somente a partir do contato com a prática que emergem conflitos e dilemas para esse professor? A atividade do professor se restringe apenas ao momento de sua atuação na sala de aula? O que é que envolve essa prática? Com o que os professores lidam ao exercer sua prática?

Moura (2001), em seu artigo sobre o ensino como atividade formadora do professor, dá especial destaque à seguinte afirmação: o professor, para realizar seu ensino, deve promover no outro – aluno/a – a condição de aprendiz. Para isso, precisa saber estruturar um conjunto de possibilidades de lidar com o conhecimento, organizar o ensino de uma forma que favoreça a aprendizagem do aluno, premissa que, do ponto de vista do senso comum, qualifica-o como tendo ou não *Didática*. Entretanto, promover no outro a condição de aprendiz em função do quê? O autor ressalta que não se pode perder de vista que o professor tem que realizar essa *promoção* em função de uma tarefa sua fundamental que implica trabalhar com os conhecimentos específicos de sua área. Essa tarefa é que o legitima como

professor de uma determinada disciplina em nossa sociedade. Desta forma, esta e outras leituras permitiram perceber que a tarefa que se pode chamar de “nuclear” na profissão do professor é saber organizar o ensino, seja em presença ou não do aluno, o que implica saber lidar com vários conhecimentos e saberes. Assim, quando se trata de ensinar, com o que é que se está envolvido? O que se precisa dominar para se poder ensinar? Que saberes estão na base da profissão docente? Quais outras influências os egressos sofrem neste processo de tornar-se professor?

## 2.1 DEBATES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Sem ter a pretensão de aprofundar por demais a reflexão sobre as determinações das diretrizes curriculares (BRASIL, 2001), percebe-se a necessidade de considerar, ao longo desta investigação, o que a literatura educacional tem discutido a respeito das implicações de medidas governamentais no modelo atual de formação docente.

Especificamente, no campo do ensino de História, neste âmbito, tem-se percebido uma acentuada ampliação de pesquisas: professores articulados nos programas de pós-graduação, nas associações profissionais<sup>11</sup> e nos grupos de pesquisas passaram a promover encontros, congressos e seminários com o propósito de fazer uma reflexão sobre o ensino desta disciplina como objeto de investigação. É importante destacar que, em 1993, foi realizado o I Encontro de Professores Pesquisadores na área do Ensino de História, e a partir dele foram organizados outros, bianuais, centrados nas questões da pesquisa e do ensino desta área específica. No ano de 2003, realizou-se um outro encontro em Londrina, no Paraná, em sintonia com a continuidade deste movimento em torno dos Cursos de História no Brasil.

Na UFSC, há vários trabalhos em andamento, como, por exemplo, aqueles reunidos nas atividades do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ensino de História (NIPEH)<sup>12</sup>, que, além de colocar em discussão pontos que envolvem o ensino de História, pretendem igualmente reunir as linhas de pesquisa já existentes na área, por meio de atividades de pesquisa e extensão, com a finalidade de promover um intercâmbio entre os diversos campos do conhecimento. De seu lado, o Grupo de Trabalho sobre Ensino (GT – Ensino), organizado

---

<sup>11</sup> Como na Associação Nacional de História (ANPUH), entidade que congrega profissionais de História, promotora de simpósios regionais e nacionais e que divulga pesquisas realizadas na área por meio de seus Anais e da Revista Brasileira de História.

<sup>12</sup> Grupo de pesquisa composto por integrantes de vários departamentos (MEN/PSI/HST/CA, além de alunos da graduação e pós-graduação).

na Associação Nacional de História de Santa Catarina (ANPUH-SC), também evidencia a preocupação de colocar o ensino de História no centro das questões histórico-educacionais.

Entende-se que tais discussões, por sua amplitude e importância, além de levantarem excelentes propostas para o debate historiográfico, ao mesmo tempo, têm propiciado uma reflexão sobre as práticas de ensino, não só formulando e descrevendo problemas, como também apontando perspectivas que contribuem para melhorar a formação dos futuros professores de História. Diferentes trabalhos, como os de Silva (2000) e Bittencourt (2002a, 2002b), apontam para a necessidade de diagnósticos dos cursos de formação dos professores, com o objetivo de perceber as questões fundamentais envolvidas na configuração das licenciaturas no interior das universidades, bem como no contexto da dinâmica atual de reformulações e mudanças curriculares, propostas pela atual política pública de educação no Brasil. Esse movimento, ao menos em parte, responde às preocupações originadas nos estudos de pesquisadores sobre o ensino escolar.

Como exemplo, alertam as pesquisadoras Pimenta (2000) e Fonseca (1993, 2003), por muito tempo, impetrou-se à experiência com a prática de ensino nas escolas e à formação continuada a tarefa de compensar e amenizar o impacto dos vários dilemas e conflitos vivenciados pelos alunos egressos dos cursos de licenciatura. Assim, multiplicaram-se os programas de capacitação e as oficinas pelo país, objetos, contudo, de muitas críticas quanto à sua eficácia em melhorar a qualidade da formação dos professores. De acordo com o artigo elaborado por Lüdke, Moreira e Cunha (1999), analisou-se as repercussões das tendências internacionais sobre a formação de professores, admitindo-as como bases das atuais políticas públicas para a educação, quando é enfatizada na formação de professores a formação em serviço em detrimento da formação inicial

Em resumo, os estudos e debates sugerem que as diretrizes curriculares ressuscitam os chamados “velhos problemas” presentes nas licenciaturas. Eles se apropriam de uma discussão há muito tempo levantada pelo movimento dos educadores acerca dos problemas na formação inicial de professores, apontando que este quadro leva ao preparo inadequado de profissionais e gera as dificuldades que se tem na busca de implementar melhorias na Educação Básica<sup>13</sup>.

Sob a crítica aí originada, interpretou-se as orientações para as reformas curriculares e a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE), avaliando-se como profundo retrocesso

---

<sup>13</sup> Este nível de educação, segundo a LDB/96, engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Médio.

a retirada da formação inicial dos professores da universidade. Argumenta-se que as políticas de reforma curricular dimensionam os aspectos relacionados às condições básicas de trabalho para a efetivação de uma prática de melhor qualidade por parte dos professores. Por alguma razão, não é considerado que a melhoria da qualidade da formação docente deve ser pensada junto a um projeto que envolva todo o sistema educacional, portanto, incluindo a formação inicial e as condições do exercício da prática docente nos espaços educativos das escolas.

Como foi tratado na introdução deste trabalho, a busca por dimensionar a natureza dos problemas enfrentados pelos professores ou investigar seus dilemas e dificuldades, vem sendo empreendida desde 1999. Foi extremamente desafiador, durante o processo de pesquisa, perceber que o olhar sobre esses dilemas, identificados na época, modificou-se bastante a partir do contato com outras perspectivas teóricas.

No campo da História, as pesquisas e as leituras realizadas inicialmente consideram as especificidades do desenvolvimento profissional do professor a partir do referencial teórico da epistemologia da prática, teoria que, ao que tudo indica, sustenta as atuais diretrizes curriculares (BRASIL, 2001). Estas análises e as diretrizes creditam à formação inicial, sobretudo, o momento em que o futuro professor tem os saberes da História e pedagógicos “mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente” (FONSECA, 2001, p. 1). Para esta professora de Didática e de Metodologia do Ensino de História, é durante a prática do ensino, seja durante o estágio curricular, seja na atividade prática cotidiana do professor, que emergem também vários problemas advindos do choque existente entre as “práticas e os saberes históricos, produzidos, debatidos e transmitidos nas universidades, e aqueles ensinados e aprendidos nas escolas de ensino fundamental e médio” (FONSECA, 2001, p. 2).

Esses não são problemas dimensionados apenas recentemente, nos anos 80, do século passado, a professora de História, Déa Fenelon (1983), já referia sobre a postura de perplexidade dos futuros professores de História diante do contato com a prática de ensino:

é fácil constatar que o profissional do ensino de História, o recém formado, tendo de 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 desincentivo da 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 mesmo a segurança sobre sua própria concepção de História, de ensino – e na confusão tenta reproduzir o que aprendeu com a intenção de fazer o melhor possível. Sente-se perdido até mesmo quanto aos critérios de escolha dos livros didáticos [...] sente-se culpado, sua formação ainda é deficiente

[...] E o círculo vicioso se completa, pois a única segurança que lhe foi transmitida é a do mito do saber, da cultura, dos dogmas que estão nos livros, na academia (FENELON, 1983, p. 28-29).

No caso dos alunos estagiários do Curso de História da UFSC, também o encontro com a prática de ensino gerou muitos conflitos. Enquanto, no curso, os “temas eram objeto de várias leituras e interpretações, predominando uma diversificação de abordagens, de confrontos de fontes e de interpretações, no momento da prática de ensino, conscientes ou não, os estagiários se colocam como transmissores de uma história única e verdadeira” (OLIVEIRA, 2002, p. 33).

Respeitando-se os momentos históricos diferentes em que foram e são constatados vários problemas na formação inicial de professores de História, o que se observa é o consenso e a permanência acerca de um *choque de realidade*<sup>14</sup>, entre a formação acadêmica e a realidade da prática de ensino nas escolas, como apregoam alguns autores (LÜDKE, 1996; MARCELO, 1998; TARDIF, 2002<sup>15</sup>). Tal processo se evidencia não só durante o estágio curricular de ensino, mas também nos primeiros anos da carreira do professor iniciante, como aponta a literatura (TARDIF, 2002; BORGES, 2002; FONSECA, 2001; SACRISTÁN, 1998; LÜDKE, 1996; PIMENTA, 1995; BALDIN, 1989; FENELÓN, 1983; NADAI, 1988). Certamente os professores sabem alguma coisa sobre os processos pedagógicos e, conhecimentos que adquirem principalmente na formação inicial, porém tais informações, transformam-se em um problema quando os professores iniciantes devem atuar em sala de aula (TARDIF, 2002).

Os estudos realizados mostraram que a polêmica gerada em torno dos dilemas e dificuldades, que emergem no momento da prática de ensino realizada por estagiários ou pelos professores nos seus primeiros anos de ensino, não é nova. Esta controvérsia envolve a discussão de questões históricas, identificada e debatida no Brasil desde, pelo menos a década de 70, do século XX, quando, então, diferentes olhares foram traçados na busca por encontrar as “razões” e as “soluções” para esses “velhos problemas” presentes nas licenciaturas (PEREIRA, 2000; LÜDKE, 1994; CANDAU, 1998; FONSECA, 2001).

Lüdke (1994) e mais tarde Pereira (2000), entre outros autores, evidenciaram dilemas e ambigüidades no decorrer da formação inicial de professores, tais como: uma separação

<sup>14</sup> Conceito popularizado por Veenman (1984), citado por Marcelo (1998, p. 63).

<sup>15</sup> Os capítulos analisados pertencem ao livro de Tardif, **Saberes docentes & Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2. ed., 2002. 325 p. Alguns já foram publicados aqui no Brasil e sofreram algumas modificações com relação às respectivas publicações anteriores.

entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas, o que acarretaria uma desarticulação interna nos cursos de formação e uma dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura<sup>16</sup>, ocorrendo, ainda, uma valorização das atividades do Bacharelado em detrimento daquelas da Licenciatura. Os dois autores apontaram que haveria uma valorização das atividades de investigação no campo específico dos cursos, alheia ao campo de pesquisa sobre o ensino e suas práticas, expressa na desarticulação entre a formação acadêmica e a realidade do dia-a-dia, ou seja, um distanciamento das licenciaturas em relação aos sistemas de ensino médio e fundamental. Piconez (1994) e Pimenta (1995, 2000) têm apontado que esse distanciamento, entre os cursos de formação de professores e a dinâmica do ensino nas escolas, traz muitas limitações porque impede de se captar as dimensões presentes na prática social de educar na escola, o que faz com que se questione o tipo de identidade docente que vem sendo construída no interior dos cursos de formação de professores.

Fávero (1996) chama a atenção para esse fenômeno como expressão de um tipo de relação universidade/sociedade: as unidades de pesquisa específicas quase sempre estão dissociadas de qualquer envolvimento com os sistemas de ensino médio e fundamental, estando, ainda, distante dos processos sociais.

Alguns autores consideram que esses impasses advêm do modelo de *racionalidade técnica*, modelo de formação de professores, debatido e criticado amplamente por pesquisadores de outros países, tais como o norte-americano, Shön (1995), a autora portuguesa, Alarcão (1996) e o pesquisador canadense, Tardif (2002). Aqui no Brasil, especialmente nos anos 90, do século XX, autores como Fonseca (1993, 1997, 2001, 2003) e Monteiro (2000, 2001, 2002a; 2002b), do campo da História, além de Pereira (2000, 2001), Borges (2002), entre outros, também têm criticado esse modelo, que se apresenta predominante nos cursos de formação de professores no país:

Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* [significa situação prática, aula prática, estágio] cujo objectivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada. Mas de facto, se o *practicum* quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar. Os alunos-mestres têm geralmente consciência deste defasamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com estas discrepâncias (SHÖN, 1995, p. 91).

Segundo Monteiro (2002a, p. 122), esse modelo:

Nega a subjetividade do professor como agente no processo educativo;

---

<sup>16</sup> Nos casos em que os cursos uniram as duas modalidades, Bacharelado e Licenciatura, como o curso de História da UFSC, com intenção de formar pesquisadores e professores.

ignora o fato de que a atividade docente lida com, depende de e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contato com a prática; ignora os estudos culturais e sociológicos que vêem o currículo como terreno de criação simbólica e cultural; e que ignora também, todo o questionamento a que tem sido submetido o conhecimento científico nas últimas décadas.

Trata-se de um modelo de sentido “aplicacionista”, assentado em uma lógica disciplinar e não sob uma lógica que considere a atividade real do professor, o que acarreta as limitações já acima citadas. De um lado, no caso do curso de origem dos professores egressos, o fato das disciplinas que compõem o curso se apresentarem fragmentadas e especializadas, fechadas entre si mesmas, faz com que tenham pouco impacto sobre os alunos. De outro, essa lógica, que é regida por questões do conhecimento e não da ação, além de dissociar o *conhecer* e o *fazer*, coloca este último numa posição subordinada temporal e lógica ao conhecer, “pois ensina aos alunos dos cursos de formação de professores que, para fazer bem feito, eles devem conhecer bem em seguida aplicar seu conhecimento ao fazer” (TARDIF, p.272).

Como se viu, há uma série de problematizações que permitem pensar sobre a formação inicial e também os problemas da prática docente. Contudo, segundo Serrão (2002), há vários riscos da interpretação da prática do professor sob o ponto de vista da epistemologia da prática. Um deles seria a própria proposta presente nas novas diretrizes (BRASIL, 2001), que sugere romper com o modelo de racionalidade técnica. Da forma como vem sendo tratada a questão da prática por esse documento, parece que a mudança depende demasiadamente da ação volitiva dos sujeitos, professores desses cursos, enfatizando o âmbito individual e moral. Por isso, alerta contra reducionismos na interpretação dos escritos de Schön:

no que tange à prática reduz-se a ações realizadas por um sujeito em particular e tanto o critério de verdade como as possibilidades de mudanças estariam também circunscritos a ela própria. Isto parece acarretar um relativismo que pouco poderá contribuir para a superação da racionalidade técnica, a qual tanto se critica. É de conhecimento público que essa racionalidade técnica, apesar de e manifestar em cada realidade particular, deita suas raízes em âmbitos mais amplos e complexos. E tal dimensão parece que não é considerada. (SERRÃO, 2002, P.153)

Atualmente, educadores e estudiosos afirmam que há uma necessidade premente de se repensar a formação de professores também valorizando seus saberes, considerando o que eles têm a dizer sobre sua formação e suas necessidades diante do seu trabalho (TARDIF, 2002). Identificada com esta perspectiva de análise, optou-se pela escolha de professores egressos do



Curso de História da UFSC<sup>17</sup> como sujeitos dessa pesquisa: não só por ser o curso de origem e pela possibilidade de se estar contribuindo neste momento, mas por acreditar na importância de se considerar o que os professores têm a dizer, em toda esta discussão, sobre suas construções no trabalho.

Todavia é importante ressaltar que, apesar de se considerar a relevância da valorização das percepções dos alunos e professores egressos sobre o ofício do professor, não se quer dizer com isso que se vá legitimar a sua fala, como se ela por si só bastasse e explicasse os vários aspectos envolvidos na configuração do ensino de História na escola. Também não se considera que, com base nos argumentos dos egressos, a formação inicial deva ficar na dependência dos seus problemas práticos.

Neste sentido, a leitura do trabalho de Campos (2002c) foi bastante importante, uma vez que a autora chama a atenção para que a consideração dos saberes e da experiência do professor não acarrete na valorização demasiada dos saberes da prática em detrimento dos saberes disciplinares e pedagógicos, eliminando assim sua compreensão teórica.

A partir da década de 90, do século XX, a pesquisa sobre a formação do professor também dá bastante ênfase à dimensão reflexiva da sua profissão, a qual se contrapõe também à *racionalidade técnica* presente em muitos cursos de formação de docentes no Brasil. Para Campos (2002c.) e Marcondes (2002), existem vários conceitos de prática reflexiva elaborados por diferentes autores com Dewey, Schön, Zeichner e outros, com diferentes enfoques. Ambos os autores concordam que ele foi apropriado no Brasil e nas diretrizes de uma forma bastante problemática.

Segundo Campos (2000c), a formação por competências aparece de uma forma central na proposta de reforma empreendida pelo Estado a partir da década de 90 do século XX. Isso fez com que a lógica que ordena os cursos de formação de professores se inverta:

Os currículos passam a ser organizados a partir da prática, referência máxima na determinação dos aspectos teóricos a serem apropriados. Dessa perspectiva, a teoria fica subjugada às determinações da prática, constituindo-se em elemento secundário na formação profissional, posto que a eficácia de atuação do professor se deve a sua capacidade para atuar em situações marcadas pela imprevisibilidade, consideradas como inerentes e constitutivas da prática pedagógica. A noção de competências é nuclear também na reforma da educação básica, no ensino técnico e profissionalizante. Orienta objetivos educacionais, conteúdos de formação e as metodologias de ensino promovendo uma nova lógica, onde a valorização

---

<sup>17</sup> Como já foi dito anteriormente, os egressos escolhidos para esta investigação são os professores da rede de ensino básico, ex-alunos do Curso de História da UFSC, com cerca de 5 a 11 anos de carreira.

da dimensão subjetiva e dos percursos individualizados visam a constituição de indivíduos com elevado nível de adaptabilidade social (CAMPOS., 2002a, p. 214).

Em seu artigo, Serrão (2002, p. 155) alerta para os problemas que advêm das interpretações que se tem feito sobre o *professor reflexivo* no Brasil:

Mesmo concebendo a escola como 'instrumento para elaborar os intelectuais dos diversos níveis' (Gramsci, 1985:9), os contextos de produção da investigação acadêmica e as condições de trabalho do professor de uma escola, quer pública quer privada, particularmente no Brasil, são bastante distintos.

Deste modo, a literatura e as pesquisas já realizadas a partir do referencial da epistemologia da prática revelam que, durante a prática de ensino, emergem vários dilemas e impasses que são herdeiros, sobretudo, da própria formação inicial do professor. Tais investigações ressaltam o benefício de considerá-lo como protagonista de seu trabalho. Contudo, a tendência de tal argumento, que enfatiza a importância desse profissional se tornar reflexivo sobre sua prática, responsabilizando os cursos de formação de professores para com os futuros mestres – sem desprezar a pertinência de algumas dessas argumentações no campo específico da História –, não estaria obliterando outros aspectos também importantes presentes na configuração do ensino deste sujeito? Afinal, até onde as experiências acadêmicas da formação inicial podem alcançar quanto os desempenhos docentes na (s) escolas (s)? E os professores egressos, sujeitos desta pesquisa, não fazem reflexões sobre suas práticas? Se fazem, que tipo de reflexão eles realizam? Estas questões, entre outras, também constituem-se como pano de fundo deste trabalho e serão retomadas ao longo do texto.

As leituras realizadas apontam que é possível e necessário se conciliar uma formação acadêmica mais articulada com a realidade que o futuro professor encontrará no campo de trabalho de forma a propiciar a formação de um profissional melhor preparado. No entanto, há que se considerar o tempo todo, que qualquer tipo de formulação ou proposição implica levar em conta as *condições objetivas do trabalho do professor*, para não se incorrer no erro de sobrecarregar ou idealizar um profissional impossível de ser alcançado.

Assim, pode-se concluir que, da forma como os principais problemas e impasses na formação de professores vêm sendo formulados e mesmo tratados, a ênfase nos estudos sobre a prática docente – embora traga importantes contribuições para a compreensão sobre o que envolve o ofício do professor – pode suprimir o reconhecimento de que, muitas vezes, esses problemas estão marcadamente associados às deficiências relativas à escolarização e às condições objetivas em que são realizados os trabalhos desses profissionais. Por isso, a

mudança que se deseja alcançar depende de vários condicionantes que vão além das vontades individuais e da capacidade que um curso de graduação pode abarcar. Logo, mesmo que se perceba a importância de um bom curso de formação inicial, entende-se que um professor se constitui como tal também durante sua vida pessoal e profissional nos vários tempos e espaços sócio-educativos.

Sobre este último argumento, a pesquisa faz perceber que a formação de um professor não se limita a uma série de eventos e acontecimentos estanques e lineares, vivenciados a partir da entrada em um curso de formação docente inicial de docentes, quando, então, são adquiridos por intermédio de ações formativas pontuais vários conhecimentos que podem ser “substituídos” por outros. Compreende-se, sim, que a aprendizagem dessa profissão envolve todo um processo complexo, que é construído também a partir da inserção na escola, por meio das experiências pessoais, socializações profissionais e pelas exigências do contexto que cerca o trabalho do professor. Mesmo que se reconheça que tal processo se desenvolve ao longo da vida pessoal e profissional, isso não quer dizer que ele seja visto com um sentido de evolução, mas, sim, de continuidade.

## 2.2 OS SABERES DOCENTES

Perceber o que se afigura para o professor no curso de sua atuação/formação docente, implica ater-se às demandas, tarefas, dilemas do seu ofício, o que está articulado ao melhor conhecimento dos saberes mobilizados. Esta reflexão exigiu consultar um autor como Tardif (2002), por meio de quem se introduziu a discussão em torno dos saberes docentes no Brasil, pela primeira vez em 1991<sup>18</sup>.

Existem, atualmente, diferentes tipologias e classificações propostas na literatura que aborda os saberes docentes. Por isso, é importante explicar que o viés de análise, utilizado neste trabalho, baseado nos saberes docentes, segundo Tardif (2002) e sua equipe, deve-se ao reconhecimento de que esta categoria contribuiu muito para a pesquisa a respeito da concepção dos professores sobre sua prática no Brasil.

Tardif (2002) e sua equipe propõem um modelo de análise dos saberes docentes, baseado na condição social da atividade de ensinar a partir do contexto que os professores e a

---

<sup>18</sup> Na primeira publicação, 1991, o autor colocou que o artigo foi feito junto com outros autores, Lessard e Lahaye; em publicação recente, 2002, o autor não faz referência aos mesmos. Este capítulo foi publicado inicialmente em: TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face o saber: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e educação.** (Porto Alegre), v. 1, n. 4, p. 215-233, 1991.

sociedade se inserem. Segundo tais pesquisas, para o professor realizar seu ensino, ele mobiliza um repertório de saberes, que são ao mesmo tempo: plurais, heterogêneos, temporais, estratégicos e desvalorizados.

Os saberes docentes são plurais, porque se compõem de vários tipos, provenientes de diferentes fontes, daí serem um saber heterogêneo, porque envolvem conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso e com naturezas diferentes.

Em textos lançados ao final da década de 90, do século passado, Tardif (2002) afirma que os saberes também são temporais, porque são adquiridos ao longo da história de vida, inclusive no passado escolar dos professores e durante sua carreira profissional. O autor confere à profissão do professor o estatuto de prática intelectual que se incorpora e se articula simultaneamente a vários saberes:

- 1) os *saberes da formação profissional*, que se referem às concepções sobre atividades educativas, dimensionados por Fonseca (2001) como sendo os saberes pedagógicos, provenientes da formação inicial;<sup>19</sup>
- 2) os *saberes das disciplinas*, no caso, o conhecimento no campo da História;
- 3) os *saberes curriculares*, que se apresentam na forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) a serem implementados pelo professor;
- 4) os *saberes da experiência*, que correspondem aos saberes constituídos pelos professores em sua prática cotidiana na profissão, os quais advêm da sua vivência e são por elas validados.

Esta tipologia foi construída por Tardif (2002) e sua equipe de colaboradores, e para utilizá-la em pesquisa, é necessário trabalhar com um importante desafio. Os saberes se encontram em suas falas, amalgamados e atrelados ao contexto do trabalho. Borges (2002, p. 16), sobre essa questão metodológica, observa em sua tese de doutorado:

De um modo geral, fomos percebendo que o amálgama de saberes apresentado por nossos entrevistados não é fixo, rígido. Ao contrário, é bastante dinâmico e, em determinados momentos, os próprios professores estabelecem classificações para melhor argumentarem sobre os seus saberes, conhecimentos, ações, posturas, qualidades que eles invocam como saberes na base da docência. Agrupando esses saberes por afinidade, do modo como foram emergindo das entrevistas, verificamos que dizem respeito a: conhecimentos disciplinares relativos à matéria ensinada; e, também, que

---

<sup>19</sup> Não confundir *saberes da formação profissional*, tratado neste texto como o *saber profissional*, que mais tarde o autor tratará em outros textos: um referindo-se à época da formação inicial e o outro constituído ao longo da carreira profissional do professor.

dizem respeito às Ciências Humanas e Sociais, que estão na base das Ciências da Educação; conhecimentos relacionados ao saber ensinar, isto é, saberes experienciais e práticos, que dizem respeito ao agir do professor, ao saber ensinar, ao saber fazer etc.; saberes relativos às finalidades educativas; conhecimentos gerais e de outros campos científicos; assim como posturas do professor, seu saber ser e agir, compreendendo suas qualidades e características, traços da personalidade, valores e princípios morais.

Também é importante especificar, neste trabalho, o que esse autor entende por “saber”: ele o situa em um sentido amplo, que

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. Essa nossa posição não é fortuita, pois reflete o que os próprios professores dizem a respeito de seus saberes (BORGES, 2002, p. 60).

Ainda, segundo Borges (2002, p. 61):

Em resumo, como veremos, os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas *que estão todos relacionados com seu trabalho*. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência do trabalho parece ser a fonte privilegiada do seu saber-ensinar. Notemos a importância que atribuem a fatores cognitivos [...] sua personalidade, talentos diversos, etc).

Assim sendo, dizer que o saber é temporal implica afirmar que ensinar supõe *aprender a ensinar*, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Esta afirmação parece compreender a capacitação para o ensino como processo contínuo.

A abordagem desses autores, contudo, baseada na condição social do ensinar, não pode ser simplificada de modo a se pensar que os saberes são sempre contemporâneos uns dos outros, estáticos e disponíveis na memória do professor sempre que ele, no momento de sua ação, necessitar. Ao considerar a dimensão temporal dos saberes, ou seja, sua inscrição na história de vida do professor e sua construção ao longo de sua carreira, os autores querem dizer que, com o passar do tempo, o professor aprende a dominar progressivamente distintos saberes necessários à realização do seu trabalho. Entretanto, o desenvolvimento deste saber profissional está associado “tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção” (TARDIF, 2002, p. 68).

Uma dimensão central da discussão sobre os saberes docentes se refere aos dois tipos de relação entre professores e saberes, conforme a fonte de produção e o vínculo com o ofício. Tardif (2002) e sua equipe de pesquisa afirmam que, com os saberes profissionais, os das

disciplinas e os dos curriculares, os professores mantêm predominantemente uma *relação de exterioridade*. Os saberes aparecem já determinados em sua forma e conteúdo pelas instituições de formação, cabendo aos professores sua transmissão, gerando o seguinte quadro: à comunidade científica cabe a produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos e ao professor à apropriação dos mesmos no decorrer de sua formação.

De fato, por muito tempo, os historiadores destacaram a relação problemática dos professores de História com os conhecimentos historiográficos. Comumente se atribui à academia a responsabilidade de estabelecer um repertório de conhecimentos e saberes a serem seguidos pelos professores, principalmente os profissionais da rede escolar. Isso os tem colocado numa posição de meros aplicadores técnicos de conhecimentos. A relação que os professores têm com os saberes é bastante diferenciada e ela não se reduz somente à função de transmissão de conhecimentos já elaborados. Esses saberes são produzidos e mobilizados com diferentes fins e a partir de determinados condicionantes.

Tardif (2002) e sua equipe destacam que os saberes adquiridos por meio da experiência profissional dos professores é que constituem os fundamentos de sua competência. Também apontam a necessidade de se perceber os saberes da prática não como uma instância inferior, inadequada ou mesmo “incorreta”, por isso, desvalorizada. É preciso transformá-la em um núcleo vital dos saberes docentes – proposição que será discutida mais adiante. Os autores revelam, ainda, que é a partir dos saberes experienciais que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira:

Os saberes experienciais estão enraizados no seguinte fato mais amplo: o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. Esses condicionantes estão relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os **habitus** (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão acordo com esta perspectiva, os saberes experienciais possuem “objetos” que condicionam a prática do professor. Eles constituem a prática docente e só se revelam por meio dela, decorrendo daí algumas observações importantes (TARDIF, 2002, P. 49).

Em primeiro lugar, é na relação entre esses objetos-condições que se estabelece uma distância crítica entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação. Os autores afirmam que essa distância é vivenciada por alguns docentes no início de carreira como um *choque*, podendo provocar julgamentos mais ponderados com relação à formação anterior, como também rejeição e certeza de que o próprio profissional é o único responsável

pelo seu sucesso.

Dentre esses objetos-condições, os que recebem maior atenção do professor são os que implicam na sua relação direta com o aluno, por exemplo, o saber reger uma sala de aula e a interação com os alunos. **Ensinar é entrar em relação com o outro.** O ato de ensinar implica que o professor deve ter a capacidade de entrar em interação com outras pessoas. Ninguém pode aprender no lugar dos alunos, por isso eles devem se colocar na condição de aprendizes, o que exige do professor saber organizar o ensino para atingir este fim. Essas interações acontecem dentro de uma instituição, a escola, a qual os professores buscam conhecer, adaptar-se e integrar-se; lugar, onde eles entram em contato com diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve se submeter. Mas atenção, mesmo as obrigações e normas ocorrem como parte de uma dada cultura de organização pedagógica, o que provoca especificidades na construção da articulação entre os saberes docentes.

Ainda para Tardif (2002), a origem dos saberes experienciais está na prática cotidiana dos docentes em confronto com as *condições da profissão*. O autor aponta que é, por meio da relação com os colegas, com os professores iniciantes, no treinamento e na formação de estagiários, que os saberes experienciais dos docentes adquirem uma certa objetividade. Nestas situações, o professor se esforça em transmitir seus próprios saberes experienciais, o que faz com que ele forme um quadro de racionalidade: “as certezas subjetivas devem ser então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas” (TARDIF, 2002).

os saberes experienciais adquirem também uma certa objetividade em sua relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas ‘experienciais’, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias do seu próprio discurso. Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem 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. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2002, p. 53).

Parece que aí reside uma importante conexão entre a formação inicial e a legitimação

dos saberes experienciais, parecendo os últimos os mais legítimos. As leituras a partir Tardif (2002) e sua equipe de pesquisadores sugerem que, seja qual for a fase em que a carreira da docência se encontre, ocorrem oportunidades para o profissional, ao atuar, de se constituir e de se qualificar pelos saberes produzidos, mesmo que não sejam cientificamente formulados. Para esses autores, assim como para Moura (2001), **um indivíduo constitui-se como professor ao longo de sua trajetória profissional.**

Moura (2001) argumenta em favor desta concepção e defende que o ensino é um saber-fazer exclusivo do professor, que, pela sua natureza, demanda o tempo todo a ação formadora, ou seja, a profissão do professor, assim como outras, forja-se no seu *fazer*. Neste sentido, como esclarece o autor, a atividade de ensino é uma ação formadora do aluno e também do docente. O que o professor sabe relaciona-se com as solicitações e pressões que o cercam! Os espaços de conhecimento não estão sob seu domínio exclusivo.

E, de fato, foi o que se observou nas entrevistas da presente pesquisa. Embora as fontes de conhecimentos ou o que dá suporte aos entrevistados para organizar seus ensinamentos estejam imbricados de uma forma ou de outra nos saberes de base da formação inicial, outros fatores estão presentes quando o professor vai planejar e selecionar os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

### 2.3 SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL E PRÉ-PROFISSIONAL

Os estudos de Lüdke (1996), Sacristán (1998), Tardif (2002) e Cunha (2002a), mostram que um professor constitui-se a partir da *socialização pré-profissional e profissional*.

Tardif (2002) e sua equipe afirmam que boa parte do que os professores sabem sobre como ensinar, sobre os papéis do professor e sobre o ensino, advém não só de sua própria história de vida, como também e, sobretudo, de sua *socialização* como alunos.

[...] pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida [...] Há um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subsequentes. Assim, o que foi retido das experiências familiares ou escolares dimensiona, ou pelo menos orienta, os investimentos e as ações durante a formação inicial universitária. Por exemplo, por ocasião dos estágios e formação prática, [...] (TARDIF, 2002, p. 69-70).

O amálgama daí originado traz implicações para a formação dos docentes em serviço ou para a formação continuada, já que nele se encontra concepções e crenças sobre ensinar,



exigindo, por exemplo:

[...] Para que os professorandos prestem atenção em fenômenos menos familiares, os formadores afirmam que têm que duplicar seus esforços, multiplicar as demonstrações, destacar os comportamentos de alunos que foram ignorados e, finalmente, argumentar incessantemente contra o caráter parcial e limitado da eficácia das crenças anteriores possuídas pelos alunos-professores (TARDIF, ano, p. 69-70).

Desta forma, os saberes experienciais do professor, além de serem baseados no trabalho em sala de aula, decorrem das pré-concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar. Em resumo,

antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda 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 adaptá-lo (TARDIF, 2002, p. 20).

De acordo com Cunha (2002a) e sua equipe de pesquisadores, existem várias experiências vivenciadas ao longo da vida do professor que vão se combinando para sua formação, sendo elas essenciais para a presente investigação: o auxílio e a influência dos colegas, assim como as interações que acontecem dentro de uma instituição, como na universidade ou na escola, em que os professores buscam conhecer, adaptar-se e integrar-se a ela. Essas instituições são lugares onde esses profissionais entram em contato com diversas obrigações e normas às quais orientam também os rumos que devem dirigir seus estudos.

Destaca-se também entre os autores supracitados a relevância em se considerar como bases para os saberes docentes as experiências familiares e as vivências em outros lugares de aprendizado, fora da escolarização formal, sendo essas experiências também constituintes da socialização primária dos professores, estando presentes na construção dos seus saberes. Um dos relatos obtidos na pesquisa ilustra com adequação as fontes de aquisição de saberes que, por sua vez, revelam um pouco do processo da constituição dos entrevistados como professores:

Então eu sempre gostei muito de música, gostava de cantar, foi aonde eu fui descobrindo músicas de carnaval que eu poderia atrelar ao conteúdo histórico [...] [essa experiência] foi meu laboratório. Quando comecei a trabalhar, até porque eu tinha a experiência de mãe – na época, quando me formei minha filha faltava um ano para terminar a faculdade – então eu me lembro que todo material que vinha [...] [das escolas particulares em que seus filhos estudaram], eu sempre fui guardando muito esse material do ensino fundamental, e me ajudou muito, desses colégios de renome em Florianópolis. Eu percebi como era a prática lá, como sempre tive um acompanhamento dentro de casa com meus filhos, eu, digamos assim [...] utilizei desses conhecimentos para a sala de aula. Então eu me vali muito

dessa experiência, como mãe, para depois passar para a sala de aula (PATRÍCIA).

[...] Eu tive um aluno que me marcou muito. Era um menino negro, morador da favela da Vila Aparecida, 16 anos, na 5ª série, junto com um grupo de crianças com 10, 12, 15 anos, como te falei, uma turma heterogênea, e não tinha o que atingisse esse aluno. Aí eu perguntei assim: ‘mas afinal do que tu gostas?’ Ele me disse: ‘de nada’ [...] mas ele incomodava muito, muito, e a prática era assim: tirar da sala de aula, e era o que o aluno queria. Eu disse, bem o que é que se pode fazer para trazer esse aluno para a sala de aula? Ele disse para mim: ‘onde é que fica a Jamaica?’ Aí eu corri atrás de um *mapa-mundi*, eu não localizei, mas lembro que na época eu tinha muitas revistas de bordo, pois eu sempre viajei um pouquinho por aí, e eu me lembro que eu peguei as revistas de bordo com as rotas da Varig, e na aula seguinte eu disse para ele: ‘Tá aqui querido, agora tu sentas aqui, e a hora que tu achares a Jamaica tu me chamas’. E daquele dia em diante eu ganhei o aluno e ele fazia tudo o que eu pedia e ele só queria falar de Bob Marley, *reggae*, por que? Porque era o universo deles, era o que eles gostavam. E aí eu comecei a inserir a questão histórica ali: os negros que vieram da África, vieram para o Brasil também, nós temos algumas coisas a ver, apesar deles falarem inglês, porque eram de colonização inglesa (PATRÍCIA).

Como se vê, quando começou a atuar, em uma escola pública de seu bairro, Patrícia percebeu que não conseguia a atenção de seus alunos, decidindo, então, (re)planejar a forma e os conteúdos a serem explorados em aula. A análise do relato fez compreender o movimento do aprendizado de Patrícia: em face da desatenção de seus alunos sobre suas aulas e diante da necessidade de enfrentar um possível fracasso, entendeu que era necessário conhecer um pouco mais sobre eles. Patrícia acreditava que, ao descobrir o que interessava aos alunos, seria mais fácil estabelecer uma ligação com os conhecimentos específicos de sua disciplina. Longe de ocasionar problemas, trazendo sua experiência como mãe, Patrícia conseguiu auxílio para trabalhar o processo ensino e aprendizagem junto a seus alunos.

### 2.3.1 VIVÊNCIAS ACADÊMICAS RECENTES E AS EXPECTATIVAS EM TORNO DO ESTÁGIO NO CA

É importante explicar que, além de entrevistas, outras fontes trouxeram dados referentes ao contexto de formação inicial dos entrevistados, que são os relatórios de estágio<sup>20</sup>, produzidos pelos professores egressos e seus colegas de turma na época da graduação, ao final do Estágio Curricular de Ensino, no ano de 1995. Ainda que estas fontes

---

<sup>20</sup> Atualmente vários autores da área da educação, como Lüdke (1994), Garcia (1998) e Marques (2000), consideram que os relatórios de estágio deveriam conter mais reflexões sobre essa prática, e alguns professores estão exigindo relatórios mais reflexivos, como se observou em alguns trabalhos apresentados na IV Anped-Sul (2002), por perceberem-nos como instrumentos que podem incitar outras discussões sobre o ensino e a formação inicial nos cursos de formação para professor.

possam parecer insuficientes para se poder ter uma “medida” sobre a repercussão que o contato com a escola-campo de estágio representou para o desenvolvimento e aprendizagem desses profissionais, acredita-se que seus dados, articulados às entrevistas realizadas recentemente, as quais tratam também de sua inserção no campo de trabalho, após a graduação, aliado ao que se tem escrito na literatura da área, permitam desenvolver algumas aproximações sobre o contexto da formação inicial dos interlocutores, identificando alguns aspectos desse modelo de formação e sua repercussão na configuração do ensino dos alunos-egressos do Curso de História da UFSC.

Os relatórios de estágio se constituíram em fontes relevantes para a pesquisa pois contêm descrições pertencentes a um determinado momento histórico e foram produzidos em circunstâncias bastante específicas. Informa sobre o cotidiano dos egressos na condição de estagiários, tal como eles o delineiam, apresentam algumas discussões sobre o contato deles com o estágio curricular de ensino, expõem problemáticas e revelam pistas importantes sobre o contexto da formação desses professores. Enfim, permitem que se perceba, em alguma medida, as informações que o professor em formação reúne a partir do que observou e vivenciou, aquilo que é internalizado e exteriorizado e também fruto de conflitos e reorganização de saberes e valores (GARCIA, 1998).

O referido estágio curricular de ensino, realizado na 7ª fase da graduação, tal como é descrito pelos estudantes nos Relatórios de Estágio, envolve, em geral, revisão de conteúdos específicos, conteúdos pedagógicos, observação de aulas, nova elaboração dos planos de ensino – considerando que esses planos, na maioria das vezes, foram feitos no semestre anterior em aulas de Metodologia de Ensino – e sua implementação junto a uma classe escolar. Seguindo o esquema 3 mais 1, cerca de 1/3 da carga horária total do programa é dedicado a formação pedagógica e, dentro dela, 180 horas, são destinados à prática de ensino – este estágio supervisionado de ensino segue a normatização prevista pela Lei 5.692/71.

Paralelamente e dentro das possibilidades de tempo disponíveis, alguns professores regentes e supervisores, em conjunto com estagiários, fazem reflexões sobre desempenho e prática de ensino. Nas primeiras aulas os estagiários entram em contato com as escolas de ensino fundamental e médio. No caso específico do CA, antes de iniciarem as aulas, os estagiários conversam com a coordenadora de estágio e/ou um representante que lhes apresenta o colégio, mostrando os projetos e dificuldades, tentando situar os estudantes dentro do dia-a-dia da escola. Os estagiários, segundo os relatos, percebem nesta iniciativa de professores do CA e do MEN uma oportunidade de aproximação com os alunos, assim como

com as atividades cotidianas de uma escola bem organizada. Posteriormente, os estagiários observam as aulas do professor de sala e preparam-se para a sua própria regência. Normalmente, cada estagiário ministra em torno de 16 horas/aula e finalmente após essa etapa, elaboram os relatórios escritos para registrar e desenvolver sistematizações sobre suas experiências.

Geralmente, o momento do estágio é o primeiro contato dos estagiários com a realidade escolar na categoria de professor em formação (como no caso de Felipe, diferente de Catarina, que já havia estagiado durante o curso de magistério). A disciplina de Prática de Ensino de História acaba tendo o papel de mediadora desse processo e, dependendo ainda da concepção do professor, do estagiário e de todos os envolvidos nesse percurso, é quando a prática docente se viabiliza como crítica, sob uma disposição de análise, podendo, assim, promover a reflexão, a pesquisa e o próprio conhecimento histórico sobre o tornar-se professor.

Na maior parte dos relatórios pesquisados, observou-se que há pouca reflexão sobre a prática de ensino, comparada à quantidade de anexos relativos a planos de ensino, textos, mapas e outros materiais didáticos ali presentes utilizados para a preparação das aulas, geralmente, não contemplando uma análise mais aprofundada sobre a teoria e o ensino de História, até porque na época não era feita essa exigência pelos professores orientadores do estágio. Pode-se afirmar que a incipiente discussão se deva há um desconhecimento da importância dos objetivos do Relatório em si, ou mesmo à falta de perspectiva sobre o tipo de repercussão que eles poderiam suscitar. Contudo, observou-se que os relatos, embora por vezes se apresentem bastante descritivos, ainda permitiram encontrar dados importantes acerca da preparação e da formação para professor a partir da perspectiva dos estagiários.

Como foi tratado, o modelo proposto para a formação dos entrevistados é baseado na racionalidade técnica. Conforme Tardif (2002) e seus colaboradores, tal modelo não considera os aspectos subjetivos que também representam elementos que constituem o profissional do ensino, cujo modelo de formação inicial se restringe, “na maioria das vezes, a fornecer-lhes conhecimentos proposicionais, informações, mas sem executar um trabalho profundo sobre os filtros cognitivos, sociais e afetivos através dos quais os futuros professores recebem e processam essas informações” (TARDIF, 2002, p. 273).

Confluindo para esta concepção crítica, as pesquisas de Kenski (1994), Garcia (1998) e Tardif (2002) demonstram que os conhecimentos prévios *calibram* as experiências de formação, orientando seus resultados. Especificando: os professores possuiriam filtros

cognitivos, sociais e afetivos pelos quais são recebidas e processadas as informações adquiridas em sua formação inicial. Como esses filtros provêm da própria história de vida do indivíduo e de sua trajetória escolar, permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo, sofrendo pouco impacto durante a graduação, momento, no qual não acontece o contato com eles. Por fim, tais crenças eles irão “reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática e serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes” (TARDIF, 2002, p. 273).

Também para Kagan (apud GARCIA, 1998, p. 55), os futuros professores: “entram no programa de formação com crenças pessoais a respeito do ensino, com imagens do bom professor, imagens de si mesmos como professores e a memória de si próprios como alunos”.

Relacionada a este processo de memória combinada para a produção de imagens sobre o ensinar, encontra-se a situação dos professores iniciantes, quando simulam e idealizam situações sobre o seu primeiro contato com a prática de ensino, depositando tantas expectativas nas experiências iniciais que tornam o processo de estágio muitas vezes frustrante (OLIVEIRA, 2002).

De fato, muitos chegam à prática curricular de estágio do curso de licenciatura com temores e imagens fantasmagóricas sobre a sala de aula, como se revela nesta fala em que o estagiário descreve o que esperava do estágio: “O estágio me foi um grande fantasma, que assustou e horrorizou até o dia em que foi finalmente enfrentado”. Ao final de sua avaliação pessoal, o estagiário mostra incerteza quanto ao alcance dos seus objetivos: “[...] Quanto a mim, que fui encarregado de espantar o fantasma que assombrava o castelo e de salvar a princesa que nele habitava, creio que acabei por espantar o fantasma; se a princesa foi salva: disso não tenho certeza! [...]” (RELATÓRIO 2/B)<sup>21</sup>.

Essa imagem temerosa pôde ser percebida também em outro relato: este “‘monstro sagrado’ que nos assusta, só a idéia de ter que entrar em uma sala de aula com professora, supervisor, pai mãe, tia, vizinha [...]” (RELATÓRIO 4/B).

Kenski (1994) afirma que, se anteriormente à atividade do estágio se buscasse identificar a natureza dos temores internos, comuns aos acadêmicos – como nas falas sobre o

---

<sup>21</sup> Os Relatórios de Estágios referidos nesta pesquisa são identificados por números, diferenciando as equipes e, por letras, quando nas citações dos relatos individuais, para preservação da identidade dos sujeitos. Eles podem ser encontrados no CA/UFSC junto à sala dos professores de História.

*fantasma* e o *monstro sagrado*<sup>22</sup>, que seria um momento da formação docente –, promovendo um processo de reflexão sobre as influências das experiências escolares no espaço vivenciado, na condição de aluno, talvez se conseguisse vislumbrar ou amenizar os efeitos de tais imagens sobre eles. Mas elas por si só não podem ser analisadas sem se considerar as várias outras imagens e condicionantes que também estão atuando, como por exemplo, as vivências acadêmicas recentes e a instituição onde vão se realizar as práticas.

Os egressos, sujeitos da investigação, quando na condição de estagiários do CA, em 1995, revelaram bastante resistência em realizar seus estágios neste estabelecimento de ensino. Entre as dificuldades para o estágio, é possível citar: a antiga seletividade dos alunos que nele ingressavam, assim como a própria visão dos professores orientadores de estágios sobre o CA (visto apenas como um local para “servir” às experiências de estágios curriculares de ensino); a condição de “escola-modelo”, quando na sua criação, como lugar de excelência para a prática de estágios e a percepção de que ela representava um local para “se aplicar na prática os conhecimentos adquiridos nas disciplinas teóricas do curso” (praticismo). Sugere-se que tais visões construídas ao longo do curso de formação para professor, ou mesmo antes, contribuíram para alimentar o *choque de realidade*, assim como colaboraram para que se excluísse o colégio como campo de estágio para os alunos do Curso de História da UFSC. Os professores e alunos percebiam o colégio como “fora” da realidade brasileira e isso não os colocava em contato com a provável futura realidade de trabalho do professor recém-formado que acontecia nas escolas públicas menos assistidas.

Estas são algumas das representações produzidas sobre o CA desde a sua criação e marcam profundamente a relação entre os estagiários do Curso de História e os alunos do colégio, como se pôde constatar em recentes pesquisas realizadas (OLIVEIRA, 2002; SILVA, 1999).

Até 1988, o quadro de alunos do colégio era composto exclusivamente por filhos de professores e funcionários desta Universidade<sup>23</sup>. Isso fazia pressupor aos estagiários, segundo observações feitas por professores supervisores, que tais alunos faziam parte de um público mais exigente, que morava próximo à UFSC, pertencentes a uma classe média e intelectual, que freqüentava suas lanchonetes e conversava com os estudantes de graduação, tornando-se,

---

<sup>22</sup> Expressões utilizadas pelos estagiários nos relatórios quando se referiam à prática de ensino.

<sup>23</sup> Segundo os entrevistados, já não se pode utilizar mais tal argumento, pois, a partir de 1988, o sistema de ingresso passa a ser por sorteio e, então, crianças da favela ao lado tiveram a chance de entrar para o colégio, como as de qualquer outra classe social.

assim, mais “politizados” – situação que não era vivenciada pelos alunos de outras escolas públicas. Intimamente ligada a essa preocupação, estaria o medo de uma cobrança maior quanto ao *domínio de conteúdos* por parte desses alunos – temiam que os alunos do CA testassem seus conhecimentos com “perguntas difíceis de responder”.

Tal visão construída contribuiu para alimentar as inseguranças e expectativas, como mostra o trecho de um relatório: “[...] devido às observações feitas por alunos e determinados professores sobre o colégio [...] esperávamos encontrar ‘alunos-problemas’ na escola [referindo-se ao CA], imaginávamos que teríamos que matar um leão a cada aula, que seria um combate em que sairíamos vitoriosos ou não” (RELATÓRIO 8).

Porém, o que para uns parecia ser limitador, para outros mostrou-se como um desafio, pois alguns estagiários se apresentaram muito estimulados com a idéia de realizar seus estágios num colégio que parecia oferecer condições tão adversas – dissonâncias que na época não se pôde estudar mais profundamente (OLIVEIRA, 2002), mas que parecem estar ligadas à trajetória pessoal de cada um.

O exemplo acima foi utilizado para esclarecer que, apesar de esta pesquisa considerar ser necessário alguma incursão que inclua a memória educativa dos professores egressos, seja do passado escolar, seja mesmo de suas vivências acadêmicas recentes, não se tem grandes pretensões quanto a alcançar o conhecimento da *estrutura psíquica* dos sujeitos. O que se deseja sinalizar é a preocupação, é a necessidade de se conectar esta subjetividade com o contexto do ensino, considerando também o lugar de onde o profissional vem, os elementos que o cercam e o condicionam, formando-o.

O benefício metodológico dos fundamentos para a compreensão do tornar-se professor, ao incluir outros “espaços” de formação e de constituição desse profissional, não está restringindo, mas tão somente analisando a atuação do professor na sala de aula. Porém, ao se ampliar a visão, percebe-se que o professor atua e se constitui em diferentes “espaços”, que vão além da sala de aula, o que implica considerar as experiências e socializações pré-profissionais desses docentes .

Com esta convicção teórico-metodológica, ao creditar a formação inicial como *locus* indispensável de formação dos professores, a presente pesquisa tem a preocupação de não incorrer em um outro erro que seria de esquecer que esse aluno, hoje egresso do curso de História, que adentra aos cursos de formação continuada, carrega consigo outras experiências que vão além das acadêmicas, advindas também de seu passado escolar, seja para o bem ou

para o mal, como discute Sacristán (1998).

Para finalizar, pode-se dizer que os argumentos aqui tratados chamam a atenção para a necessidade de que a proposta curricular dos cursos de formação inicial de professores considere todas essas observações, repensando sobre o tipo de formação que vem sendo construído com seus alunos, os futuros professores, na perspectiva de promover uma educação mais compatível com ideais de liberdade e emancipação. Entretanto, é preciso reconhecer que se depende ainda de reformas econômicas e sociais mais amplas, verbas para a educação, apoio e estímulo à carreira docente para que efetivamente ocorram mudanças.



### 3 APROXIMAÇÃO DA CONSTITUIÇÃO DOS EGRESSOS EM PROFESSORES DE HISTÓRIA

Huberman (1992) e Tardif (2002) defendem que a carreira<sup>24</sup> profissional do professor tem uma dimensão temporal, que passa por diferentes fases, e destacam que as bases dos saberes profissionais são consolidadas principalmente no início da carreira, entre o terceiro e quinto ano de trabalho. O período posterior, que vai entre os cinco e os sete primeiros anos, é decisivo e determinante em relação ao futuro dos docentes diante da própria profissão, se vão continuar atuando ou não.

Tardif (2002) e sua equipe de colaboradores, como Huberman, chamam a atenção para que os estudos sobre a formação de professores atentem para as fases da carreira do professor, não no sentido de percebê-la como um processo seqüencial e linear, mas considerando que existem dois tipos de situações de carreiras: a dos professores regulares e permanentes e a dos profissionais que vivem numa situação provisória e contrárias a dos primeiros, com trajetórias bastante mais precárias e complexas, com repercussões na própria aprendizagem do magistério e na edificação dos saberes profissionais.

Apoiado nos estudos de Tardif (2002), pode-se até definir as seqüências das fases que atravessam a carreira da maioria dos professores, porém isto não quer dizer que essa seqüência é vivida sempre na mesma ordem ou de uma forma linear por todos, entendendo o desenvolvimento da carreira como um processo e não como uma série de acontecimentos. Dentro desta perspectiva, estruturou-se o desenvolvimento da carreira docente em fases, sendo as duas primeiras referências para a presente pesquisa: a fase de *entrada na carreira*, em que os professores iniciantes vivenciam o “choque de realidade”, o contato com a sala de aula, e a fase de *estabilização*, que é a de consolidação e de aperfeiçoamento de seu repertório de conhecimentos, em que o professor se dá conta de um estilo próprio de ensinar.

De acordo com o mesmo autor, é no início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam uma experiência fundamental para configurar seu ensino. Tardif (2002) afirma que, nesta fase, há uma busca por parte desse profissional de provar a si próprio e aos outros que tem capacidade de ensinar e essa experiência se transforma, revelando estilos

---

<sup>24</sup> Os autores concebem a carreira como a trajetória dos indivíduos através da realidade social e organizacional das ocupações, pouco importa seu grau de estabilidade e sua identidade. A carreira consiste numa seqüência de fases de integração numa ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza (TARDIF, 2002, p. 80).

próprios, maneiras muito pessoais de ensinar – os *habitus*<sup>25</sup>. Considerando os problemas normais de uma investigação. Considerando a problemática da presente pesquisa, os objetivos delimitados e com base em estudos, o recorte feito para esta pesquisa se restringiu à seleção de 5 professores egressos do curso de História da UFSC com cerca de 5 a 11 anos de experiência de ensino na instituição escola.

Os professores escolhidos para a entrevista lecionam em diferentes escolas da Grande Florianópolis. Catarina, Patrícia e Regina lecionam em turmas do ensino médio e eventualmente no ensino fundamental. Felipe apenas no ensino fundamental e Helena nos dois níveis de ensino.

Uma observação preliminar a ser feita relaciona-se com as diferentes características determinadas nas escolas e realçadas nas entrevistas. Com relação a Regina, ela era professora de um colégio do tipo que prezava muito a quantidade de alunos em sala, “quanto mais melhor”, quanto mais o professor pudesse fazer para “facilitar” a vida do aluno, para que ele se “encantasse” com a escola e ficasse, melhor ainda. Já Catarina e Patrícia atuavam em uma escola que fazia questão de preservar os “bons” alunos, os mais capazes de ter um bom desempenho no vestibular. Desta forma, uma maneira de garantir os altos índices de aprovação era “preservar” os “bons alunos” na escola, acompanhando-os desde a Educação Infantil.

### 3.1 PERFIL DOS EGRESSOS E ESPAÇOS DE TRABALHO

Neste momento, serão apresentados aspectos gerais relativos a gênero, idade, escolarização básica, tempo de experiência e instituição em que trabalham/trabalharam. Estas informações informam de modo geral sobre o perfil dos entrevistados, desencadeando assim a exposição dos dados construído, que compõem a base inicial necessária para atender ao problema formulado: **como se configura o ensino desenvolvido por professores de História, egressos do Curso de Bacharelado e Licenciatura em História da UFSC?**

---

<sup>25</sup> Os autores trabalham com a categoria *habitus*, de Pierre Bourdieu, como disposições adquiridas na e para a prática real. Segundo Cardoso (2001, p. 24), este conceito designa um “conjunto de modos de agir, pensar, avaliar e antecipar/julgar que se formam com base nas experiências e circunstâncias vivenciadas por um grupo ou ator particular. Modelos que não se transformam facilmente, pois estão arraigados na pessoa ou grupo que os encarna, e se fazem presentes, conduzindo, dando o tom para parte das novas experiências, tanto no que se refere à construção de uma visão de sociedade, como na produção de condutas que adota em relação ao trabalho, aos colegas, à carreira, a filiações políticas e sindicais, às crenças religiosas, etc”.

### Catarina

Catarina estudou em escola particular, de 1ª a 5ª série, terminando após sua formação básica em uma escola pública numa cidade litorânea do Rio Grande do Sul, onde morava. Na época, seus pais concluíram que era a melhor opção, já que a escola pública era de “muito boa qualidade”, comparada à escola particular, conforme avaliação deles, que possuíam nível alto de escolaridade. Catarina escolheu fazer o segundo grau no Curso de Magistério para fugir das aulas de matemática e terminou o último ano em Florianópolis, quando a família mudou-se para esta cidade. Ao terminar o Magistério, não chegou a trabalhar como professora, tendo tentado a vida em outros tipos de trabalho remunerado, como estagiária no Banco do Brasil, balconista de loja, locadora de vídeos, etc. Então, prestou vestibular envolvida pela animação dos colegas de trabalhos e acabou passando na segunda chamada para História.

Catarina não procurou trabalho como professora, logo após o término da graduação, e somente após dois anos de formada começou a atuar na rede pública municipal como professora contratada temporariamente (ACT)<sup>26</sup>, em uma escola situada no Sul da Ilha, em Florianópolis. Na época, 1998, estava desempregada e o salário era bom se comparado ao de outras escolas da rede particular. Segundo a entrevistada, acabou gostando e se encantando com a profissão. Em 2001, estava aguardando a vaga para trabalhar novamente na Prefeitura, quando surgiu a oportunidade numa escola particular, no bairro Kobrasol, no Município de São José, e em seguida, em outra, no Município de Palhoça. Catarina observa que foi só para “tapar um buraco”, enquanto não achavam professor, e acabou sendo contratada. No meio do ano, a escola do Kobrasol foi vendida para outra empresa da área educacional, porém a entrevistada continua trabalhando lá até hoje. Chegou a trabalhar em outra escola particular, junto com uma colega da graduação, Patrícia, por pouco tempo.

No campo da Educação, Catarina também teve experiência como coordenadora na escola em que atua até hoje e, eventualmente, oferece cursos de capacitação para professores da mesma instituição. Além da disciplina de História, leciona também, por opção, no ensino médio, a disciplina de Atualidades, que trabalha tecnologia, política nacional, geopolítica mundial, outros assuntos da atualidade e demais notícias que sejam relevantes para os alunos que farão vestibular.

Outras funções também ocupam o tempo de trabalho de Catarina, não se reduzindo somente a sua presença na sala de aula, lugar que ocupa por 10 horas semanais:

---

<sup>26</sup> O professor em contrato de trabalho temporário é geralmente admitido para substituir algum professor efetivo afastado do serviço.

Não tenho muitas horas-aulas. Oficialmente eu tenho três turmas: Duas de 2º ano e uma do 1º do ensino médio, mas eu atendo também de 1ª a 8ª, com a temática ética e moral. Eu trabalhei com eles o tema: ‘Porque a necessidade de uma ética em escola’. Porque a necessidade de ter uma ética, uma moral no namoro. Isso foi trabalhado de 1ª a 8ª. Houve a necessidade de estar trabalhando isso (ressalta). Eu disponibilizo meu tempo assim: eu passo a maior parte do tempo sentada na frente do computador. E ali eu planejo as aulas. Corrijo o trabalho deles - que eles mandam tudo por email. Quem não tem computador em casa, tem na escola. A não ser os que moram longe. Esses entregam no papel, muito raramente. Mas faz meses que não fazem assim. Eu corrijo o trabalho e já mando para eles. Porque eles mesmos passam um tempo na frente do computador. Eles já me mandam a resposta. Então a interação é muito maior. Pela internet [...] Tem bem poucas [reuniões pedagógicas], só no começo do ano, no início das aulas e no meio do ano, nas férias, que são reuniões de capacitações, às vezes de informática sou eu quem dou, a parte teórica, no fim do ano há avaliação, outras esporádicas são feitas no colégio e com todos os colégios ... [associados], que é feito aqui no centro da cidade. Onde todos se reúnem e compartilham o que têm feito. Os professores são autores da apostila. Então o que você acha que tem que melhorar [...] (CATARINA).

Conforme as observações de Catarina, embora trabalhe o dia inteiro, fica a maior parte do tempo em frente ao computador e se mostra bastante satisfeita com a instituição que trabalha. A professora relata que a escola tem plano de carreira, que faz com que o profissional realmente “cresça dentro da escola”: “É o melhor ambiente de trabalhar porque o que você quiser tem. São também muito exigentes, mantêm você na linha, desde o jaleco, se está faltando um botão, até o conteúdo que você dá em sala de aula.”

### Patrícia

Patrícia nasceu no Rio Grande do Sul, mas fez seu segundo grau no Paraná, que era um curso técnico de contabilidade. Iniciou a graduação aos 32 anos, já casada, com dois filhos, e fez vestibular junto com sua filha.

Quando pensei em fazer vestibular, me voltei para fazer o curso de História. E, no decorrer do curso, percebi que poderia ser professora, por uma opção, não levei muito em conta a questão financeira. Penso que foi no estágio que fiz, no CA, que percebi que gostava de sala de aula. Comecei a trabalhar e aí me voltei para essa sala de aula (PATRÍCIA).

Percebe-se no relato de Patrícia que, a princípio, a escolha pela profissão não estava ligada a uma necessidade financeira, pois a remuneração do esposo era considerada suficiente para atender às demandas mais pesadas. Mas, atualmente, o quadro mudou: “Sim, claro, para manter a casa, gastos com a família, com os filhos [...] mas meu salário atualmente colabora bastante.” Parece que, para Patrícia, a docência significou mais do que uma ocupação para uma ex-dona de casa, possibilitou uma maior participação dentro do orçamento familiar e

ainda lhe acrescentou também uma projeção social, política e cultural.

No terceiro ano de curso, Patrícia começou a atuar como professora numa escola pública estadual próxima a seu apartamento, em um bairro da parte continental de Florianópolis. Conseguiu a vaga por intermédio da Diretora, que procurava professores de História para a escola e, no ano seguinte, uma outra para uma escola pública estadual na Costeira do Pirajubaé. Patrícia relata sobre os desafios na primeira escola:

[...] era 1994. Trocavam muito os professores da escola e o corpo docente, em sua grande maioria, era formado por ACTs. Sempre digo que meu laboratório de experiências foi o Presidente Prudente [primeiro colégio em que atuou], porque eu fui estagiária de sala de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries. Turmas de 5<sup>a</sup> séries com alunos de 10 a 15 anos, com 5 anos de reprovação. Os interesses eram os mais diversos: eram alunos adolescentes, basicamente adultos pela própria vida, e crianças, todos na mesma sala. Ali eu percebi que eles não tinham material didático, o que você trouxesse para a sala de aula, e soubesse usar mais a sua simpatia o teu carisma, para aglutinar aqueles alunos em torno de ti, deixar com que eles fizessem/dessem a tua aula, ali eu comecei a perceber o que é que era uma prática de sala de aula, com um público tão diferenciado (PATRÍCIA).

Patrícia lembra que “pagava” para dar aula nessa época, pois o salário representava uma quantia irrisória e, quando precisava de materiais e de xerox, usava o próprio dinheiro. Critica muito os colegas e a falta de responsabilidade; reconhecendo que um professor que precisa trabalhar 60 horas semanais tem dificuldade para preparar uma boa prova ou uma boa aula. Patrícia considera que os professores fazem isso porque o salário é muito baixo e estão desmotivados devido a sua desvalorização e falta de estabilidade no trabalho – “em sua maioria eram ACTs” -, mas não os exime do compromisso com sua profissão. Na opinião dessa professora, eles “não tinham a responsabilidade com a educação”, pois faltavam muito. O sistema, segundo a entrevistada, funcionava assim:

[...] Eu, Patrícia, hoje estou trabalhando aqui no Presidente Prudente, mas semana que vem se me aparecer um outro tipo de emprego eu digo assim: ‘Olha, eu não estou mas trabalhando com vocês porque eu não tenho um vínculo empregatício [...]’ Mas mesmo os que tinham um vínculo ficavam naquela contagem regressiva para que período que eles têm de bonificações e de licença-prêmio [chegasse], muito coisa assim, não uma responsabilidade com a educação, mas o sujeito fazendo daquilo ali um apêndice. Se eu hoje não for trabalhar mas também não tem grandes preocupações (PATRÍCIA).

Depois, Patrícia soube que estavam precisando de professor de História em uma escola particular no bairro Kobrasol:

Eu trabalhei no Estado por um ano. Eu tinha então um currículo, que levei para uma escola que estava surgindo naquele momento de um grupo de professores no Kobrasol que era o Curso e Colégio Salles, e comecei a trabalhar com eles. E até foi engraçado porque quando me entrevistaram, tinham muitos candidatos naquela época, e estavam precisando de professor de história para trabalhar com o ensino médio e o meu estágio no ensino

médio foi frustrado [a escola-campo de estágio na época entrou em greve], então fui buscar o estágio de uma forma particular, quando então fui trabalhar lá na Costeira, que também não saiu muito daquilo. Aí eu disse para eles: ‘Olha eu não tenho muita prática, mas eu visto a camisa do que eu faço’. Acho que foi por isso que eles me deram o emprego (PATRÍCIA).

O engajamento desta profissional com o trabalho sempre foi muito grande, e a necessidade de conhecimentos sobre a História de Santa Catarina fez com que ela fosse fazer uma Pós-Graduação na UDESC, voltada para este assunto. A partir desta busca, elaborou uma apostila, com enfoque no vestibular da UFSC, que foi vendida até em Curitiba. Depois, teve oportunidade de optar por trabalhar apenas com as disciplinas de História do Brasil e de Santa Catarina. Dando continuidade a sua formação, iniciou o curso de mestrado em Relações Internacionais.

Atualmente, o salário de Patrícia colabora bastante com as despesas da casa, trabalha em duas escolas particulares, com ensino médio, e, no final do ano, tem um contrato temporário em um cursinho pré-vestibular, que sempre paga um pouco mais. Já deu aula no ensino superior, mas pretende continuar com os pré-vestibulares porque remuneram melhor.

### Helena

Helena, tem 31 anos, é casada, grávida do primeiro filho e trabalha há onze anos como professora. Cumpriu a Educação Básica em uma escola particular próxima casa de sua família. Tentou vestibular para o Curso de Psicologia, mas passou para História em segunda opção. Decidiu fazer História porque, além de outros motivos, sempre gostou da disciplina no colégio.

Contudo, durante o primeiro ano de graduação, tentou duas vezes transferência para Psicologia, não obtendo sucesso. O desejo de continuar no Curso de História se afirmou mais claramente a partir do segundo ano: “E acabei ficando no curso de História, porque me encantei, mergulhei, realmente, fui uma aluna que me dediquei dentro do curso, tanto que depois fiz o vestibular para Psicologia na Unisul, passei, mas abandonei a Universidade, porque não me encontrei.” Helena aponta que o que influenciou sua decisão foi a relação que foi sendo construída com seus colegas ao longo do ano e a atenção de um professor em particular:

Na verdade quando foi se solidificando o curso na minha vida, depois de duas fases – que na 3ª fase eu já sabia que era aquilo que eu queria – eu já tinha me apaixonado pelo curso, já tinha me encontrado, e a gente sempre comentava entre os alunos, inclusive até muito com a Aline, que quando a

gente se formasse a profissão de professor ia ser diferente, ela ia ser mais valorizada, ia ser mais vista, não valorizada pelo lado financeiro, mas valorizada como realmente um agente atuante na sociedade, a gente tinha essa imagem de transformação com o pessoal que a gente conversava, e um dia eu parei para conversar com o Mário Peterson, que foi um professor que para mim foi um exemplo de professor, talvez até a imagem dele eu siga até os tempos de hoje, aquela imagem de professor amigo, ele sempre passou, e ele ainda disse para mim: ‘Eu lembro tão bem do dia da apresentação’ - porque os professores foram se apresentando para a gente no primeiro dia de aula – ‘e tu dissesse pra agente que tu querias fazer psicologia [...]’. Aí eu me assustei porque ele lembrou daquilo ali - eu já estava na 3ª ou 4ª fase - bati um papo com ele [...] e disse assim: ‘Eu não acredito!’ E ele: ‘É? Realmente se passou esse tempo, mas eu me recordo’. Aí eu falei para ele que eu tinha me encontrado no curso, que eu gostava, e na verdade a nossa turma, pelo o que a gente conversava, era uma turma que dava esperanças aos professores, a equipe de professores da Federal. Porque era uma turma que [permaneceu com seus alunos] até um bom tempo, então os professores achavam que aquela turma ali teria um futuro [...] mas ao mesmo tempo eu olhava, por exemplo, alguns dizendo que estavam fazendo por fazer, que não iam seguir a profissão [professor], eu já me via como professora, tanto que na hora tem aquelas apresentações de seminário ali, eu sempre coloquei na minha cabeça ‘eu tenho que me preparar’. Eu nunca tinha falado em público, nunca tinha feito nenhum curso que pudesse [...] eu era muito grudada com a Regina e a gente sempre programava as apresentações nas aulas do Antônio, e eu dizia para mim mesma que eu tinha que me preparar e na 4ª fase já comecei a trabalhar como professora de História (HELENA).

Helena havia começado a lecionar quando fazia ainda a 4ª fase no curso de História. A irmã, também professora de História, indicou-a para lecionar numa escola pública estadual próxima à sua casa, onde morava com a mãe. Como a entrevistada mesmo diz, entrou “com o barco andando [...]”, pois estava substituindo outra professora durante o período letivo. Helena trabalhou dois anos nesse colégio, experiência que, para ela, representou “a base de sua estrutura como professora”: “a gente aprende história mesmo é na sala de aula”.

Helena reclamou do baixo salário da escola pública, além da falta de estrutura da escola estadual. Lembra que, com o primeiro salário pôde comprar apenas duas calças jeans, e que não eram de *grife*. Por esses motivos, acabou abandonando o ensino na escola pública, ficando apenas na escola particular, fato que não teve uma repercussão muito grande entre os colegas da outra escola:

Uma coisa que me marcou, quando eu fui me despedir do pessoal do colégio Campos, eu disse: ‘Estou saindo daqui, estou indo para o João Neves [escola particular]’. Eu fui vista como um bicho de sete cabeças, pelo fato de eu estar indo para um colégio particular e tinha gente que estava ali há 15 anos e 20 anos e não tinha tido esta oportunidade ainda ou talvez porque não tinham se dado esta oportunidade, tinham se acomodado. A maioria era por acomodação. Porque eram efetivos pelo Estado – porque eu na época era ACT – muitos se acomodaram mesmo. Eu não! Eu fui em busca, eu enfrentei o diretor na porta, vendo as minhas aulas, tremendo nas bases, mas

fui firme e forte[...] Com certeza, eles queriam uma ascensão, só que eu acho que eles não buscavam por isso, sou bem sincera, era um forte comodismo. Agora eu fui vista como um bicho de sete cabeças, me olharam de lado, todas aquelas pessoas que eu tive amizade, que eu comia biscoito, que eu ria, eu fui bem rotulada [...] Até hoje este constrangimento existe. Eu atribuo, de repente, ao fato das pessoas [professores] verem o colégio particular como um mar de rosas que eles quiseram e que nunca tiveram [...] Primeiro a pessoa que trabalha num colégio tal, ‘ganha R\$ 2.000,00 por mês, e ‘Eu estou ganhando aqui esta miséria de R\$ 600,00 [...]’. A questão salarial é o que mais pesa, evidentemente, e sem contar até o próprio *status*, aquela coisa glamorosa. ‘Ai, ela trabalha no João Neves [...]’ (HELENA).

A entrada de Helena na escola particular, no ano seguinte, também foi por indicação. Deixou seu currículo lá e deu algumas aulas que foram assistidas pelo diretor, que ficava na porta olhando para ela: “[...]foram umas 3 aulas mais ou menos que fiquei nesta *seção tortura*. Aí, comecei no João Neves”. A entrevistada estava então na 7ª fase do curso e deu aula para o ensino fundamental, paralelamente com as aulas na escola pública. Foi, quando, então, com a ajuda da mãe, conseguiu comprar o primeiro carro.

Ao se perguntar a Helena, se o trabalho na escola pública estadual atendeu às suas expectativas em relação à profissão, ela respondeu que há falta de apoio ao professor e de incentivo para melhorar:

E a gente percebeu, principalmente nos conselhos de classe: Porque a gente falava da turma, do aluno como elemento, como sujeito, como uma pessoa e muitas vezes era tudo tão mecânico que o aluno era mais um que tinha entrado no colégio e ia sair, ia ser reprovado ou não (HELENA).

Helena reclama sobre a grande quantidade de colegas professores sem habilitação trabalhando, não tendo sido afinal tão diferente do que acabou fazendo:

[...] eu entrei e estava me sentindo péssima, porque eu estava na 4ª fase de História [...] comecei a ministrar a disciplina de História neste colégio, aonde muitos professores não eram habilitados para dar as aulas que estavam dando, aquilo ali me chocou, foi uma coisa que me deu impacto, eu tenho isso até hoje [...] (HELENA).

É preciso considerar o fato de que a irmã de Helena era professora de História, o que provavelmente a influenciou nas preocupações com as tarefas da profissão que escolheu:

[..] eu olhava, por exemplo, alguns colegas dizendo que estavam fazendo por fazer [o curso], que não iam seguir a profissão [...] eu já me via como professora, tanto que hora tem aquelas apresentações de seminário ali, eu sempre coloquei na minha cabeça ‘eu tenho que preparar’. Eu nunca tinha falado em público, nunca tinha feito nenhum curso que pudesse [...] às vezes eu ficava pensando [...] eu fiz muito seminário com a Regina, a gente era muito amiga, cada pessoa tinha a sua identificação, eu era muito grudada com a Regina e agente sempre programava as apresentações com Rubens, e eu dizia para mim que eu tinha que me preparar e na 4ª fase já comecei a trabalhar como professora de História (HELENA).



## Felipe

Felipe, único professor entrevistado que atua em escola pública, fez seu ensino fundamental em uma escola particular e o segundo grau na ETF/SC, onde fez o curso profissionalizante de técnico em eletrotécnica. Ao concluir o curso, fez dois estágios na área e em 1990 passou no vestibular para o curso de Artes Plásticas da UDESC.

E acabei me interessando muito pela disciplina de História da Arte. Tínhamos uma turma muito madura, e havia discussões sociais e políticas muito fortes. E aí me deparei com minha ignorância, fiquei com vergonha e achei que eu precisava conhecer a História por um lado, para diminuir um pouco essa alienação total, depois, por outro lado, gostei muito dessa parte de História da Arte e sentia necessidade de também ter um embasamento histórico para entender aquilo tudo, até porque todas aquelas coisas ficavam meio no ar. Os estilos mudavam, as temáticas mudavam, eu tinha dificuldade para entender tudo aquilo. E depois também peguei outros veios do conhecimento (Filosofia e tal). E achava que para tudo, inclusive literatura, eu precisava entender o contexto e que estudar História me deixava com base para tudo. Daí eu podia pegar o que eu quisesse. Então esse foi um dos motivos [...] [que o fez optar pelo curso de História]. Daí em 1991, fiz vestibular para História, passei, desisti desse [Artes Plásticas] e comecei a fazer História (FELIPE).

Para Felipe, fazer o Curso de História também possibilitava conseguir trabalho como professor em qualquer lugar que fosse, já que tinha expectativa de poder conhecer outros lugares pelo Brasil. Felipe não colou grau com a turma de ingresso, mas somente no semestre seguinte. Após o término de um projeto em Lages, em que participou como bolsista, resolveu fazer o Curso de Filosofia na cidade de Ouro Preto, que conheceu ao fazer uma viagem com os colegas da turma. Ficou lá por um ano e meio, só estudando e, depois, devido à falta de trabalho e à necessidade de auxiliar no trabalho da família, voltou para Florianópolis.

Chegando aqui de volta, o entrevistado continuou tocando a mercearia de seus pais, o que não deu muito certo, começando, então, a encarar como um desafio o medo de atuar na profissão de professor. Mas não foi fácil obter trabalho na área. Felipe espalhou o currículo em várias escolas de Florianópolis e São José e só um ano depois foi chamado, em 1999, pelas escolas da rede pública estadual; em uma das duas escolas, conseguiu a vaga por indicação de uma colega de graduação. Mas, para que o salário se equiparasse com o que ganhava, foi preciso que ele lecionasse nos três turnos:

Foi meio trágico. Não, não chegou a ser trágico, mas foi impactante. Trabalhei no Santa Cecília, em Barreiros, escola estadual, de manhã. À tarde e à noite, no Sampaio, na Trindade, estadual também. Foi assim, eu tinha que estudar que nem um louco cara [...] Tive que me concentrar que nem um louco. Aquele primeiro ano foi terrível. Eu tinha a imagem que o professor

teria que chegar na sala de aula e passar informação direto, os 48 minutos, falando, que o professor tinha que ser isso. E daí lógico, foi bravo né? Porque imagine como é: uma pessoa que nunca teve essa experiência, aliás uma pessoa que fala muito pouco em geral, chegar na sala de aula assim de repente, com meia dúzia querendo ouvir e trinta querendo fazer baderna, essa pessoa quer chegar lá e passar informação do momento que chega até o momento que sai. Foi *brabo!* Eu passava o tempo todo me concentrando, quando eu não estava na sala de aula eu estava [...] [preparando aula] [...] e eu não usava nenhum tipo de recurso. Tinha que ter recurso[...] Mesmo o quadro negro, que é praticamente o único recurso que a escola pública tem, ele eu usava assim para explicar uma ou outra coisa, não usava para colocar nenhum texto. Então, ‘*dá-lhe*’ saliva [...] (FELIPE).

Felipe lembra que, ao ser chamado para lecionar, não pôde escolher as turmas que seriam suas, nem tampouco tinha tempo para participar das discussões sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas devido à carga horária de trabalho:

Peguei de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries. O tempo livre que eu tinha, era para estudar e preparar aulas, e os outros professores numa situação meio parecida. Lógico que tinham aqueles professores mais experientes e tal, mas o tempo livre era o fim de semana, tinham as horas-atividade, que era um dia por semana, que você usa para preparar aulas, corrigir trabalhos, para rever uma serie de coisas. Fim de semana, lógico, as pessoas iam descansar, porque tinham sua família. Eu ficava estudando mas era por causa dessa inexperiência, etc., a gente não tinha tempo para discutir PPP, etc., só quando se abria um espaço dentro do horário de aula da escola. Mas isso aconteceu 3 a 4 vezes por ano. Muito embora, cá com os meus botões, eu já vinha pensando nessas coisas, selecionando conteúdos, ao dar aula eu já vinha pensando no que é que valia a pena ou não, tentando melhorar, e função desses objetivos que era uma coisa muito mais pessoal. Isso não era uma coisa dialogada com os professores. De lá para cá a gente vem conversando sobre isso, mas muito pouco. Lógico, o efeito prático é outra coisa (FELIPE).

Em 2002, a Prefeitura de Florianópolis chamou Felipe, uma vez que ele havia passado num concurso realizado há algum tempo e para o qual já não tinha mais esperança de ser chamado. Hoje sua carga horária de trabalho é de 40 horas semanais e relata que só assim consegue bancar suas despesas.

Em dois momentos da entrevista, o interlocutor ressaltou que foi surpreendente para ele que os professores do Estado fossem tão responsáveis com seu trabalho:

Uma coisa que me surpreendeu muito quando eu entrei na escola para dar aula: esperava encontrar professores que se considerassem os ‘certos’, donos de uma verdade e tal. E que os alunos fossem uma massa de manobra, os adversários. Nada me causou mais impacto do que isso: Me surpreendeu muito a preocupação do quadro de professores com os alunos. Até chegar um ponto contrário [dessa imagem deles como detentores da verdade] [...] [eles diziam]: ‘Nós somos os errados, não estamos legais porque temos uma parcela grande de culpa [...]’ Eles tinham uma auto-crítica muito grande, eles se responsabilizavam muito em relação as suas aulas, à escola, essa situação foi muito interessante para mim. Os professores eram muito dedicados. Muitos deles muito tradicionalistas,

não abriam mão do modo deles trabalharem, e coisa e tal [...] Uma coisa é o método de trabalho, outra coisa é o interesse que ele tem por aquilo que faz. Esse interesse eu via muito forte, muita auto-crítica, muita preocupação. Isso era muito forte entre as escolas do Estado, isso foi certamente o que mais me chamou a atenção dentro das escolas do Estado (FELIPE).

Felipe, assim como os outros entrevistados, mostrou-se uma pessoa bastante comprometida com o que faz. Embora a opção pelo magistério tenha se consolidado ao longo dos anos, após sua inserção no mercado de trabalho, suas palavras demonstram uma enorme paixão pela profissão, impregnada por uma opção política. Já pensou em atuar em escolas particulares, mas se expressa assim:

Olha eu já pensei, mas depois que entrei na escola pública, eu passei a encarar, sabe? Aquele primeiro ano foi muito difícil [...] mas sempre como desafio! Eu achei que, terminado o primeiro ano, eu teria que me dar um prazo. Eu preciso de uns dois ou três anos para me sentir preparado para o ensino, para sentir naquilo que eu almejava lá no final desse primeiro ano. Então eu me sinto mais à vontade para esse trabalho, né? Acabei encarando esse desafio na escola pública e acabei gostando. Porque ela é estimulante por esse lado, apesar das dificuldades, ao mesmo tempo a gente lida com pessoas que a gente sabe que precisam muito da gente, são pessoas carentes, lá não tem alunos ricos. Uma parcela vai levando, tem uma família estruturada, mas tem uma outra parcela grande de pessoas carentes (FELIPE).

Ao se perguntar a Felipe o que seria essa “carência”, ele respondeu:

É não ter condições de vida, não ter três refeições por dia, não se alimentar direito, chegar sete horas da manhã e já estar na porta do colégio esperando o Nescau e as bolachas (nas escolas Estaduais e da Prefeitura). Tem guris de 12 anos que moram sozinhos em seus barracos em casa. Não têm água, nem luz para tomar banho, quando tomam banho [...] ou então vão na vizinha ou chegam na escola sem tomar banho e os colegas se afastam, riem deles, fazem gozação. Não sei se eu tenho paixão pela miséria [risos], mas a gente acaba se envolvendo. É uma coisa interessante a gente pensar que aquilo que a gente esta fazendo está contribuindo de alguma forma para a formação dessa galera. A maioria dos casos soa meio perdido né [...]é muito difícil vencer essas coisas. Como dá motivação para uma pessoa que não se alimenta? Aí a gente fala para um guri da 5ª série: ‘Olha tu tens que se formar! Mas vai ser daqui a 4 anos [...]’. Na 8ª série: ‘Tu não vai ser nada se tu não fizer o 2º grau e a faculdade. Porque se não tua vida vai ser braba demais!’ Só que [...] ele esta lá na 5ª série, tu dá uma perspectiva para daqui a 8 anos [...] e ele esta passando fome cara! Então como motivar um cara desse? É difícil muito difícil. E a gente acaba fazendo amizades e coisa e tal, e quer mostrar para eles: ‘Eu sei que é difícil! Não dá para estar muito motivado [...] mas é a única forma de sair dessa situação!’ E, sei lá! Acho que é essa a importância do nosso trabalho. Especialmente para essa parcela da sociedade tão carente. Isso me motiva muito, independente de a gente acabar esquecendo uma série de outros problemas que tem, inclusive de interesses pessoais, melhoria de salário, entrando numa escola particular e coisa e tal, por causa dessas coisas. Grana é importante mas um sentido para aquilo que a gente faz é muito mais importante! (FELIPE).

## Regina

Regina foi aluna de uma escola pública estadual, localizada no bairro de Capoeiras, Florianópolis, onde cursou o equivalente ao ensino fundamental. Seu ensino médio, 2º grau na época, realizou-se em várias instituições particulares, desde as escolas de orientação pedagógica conteúdista até a de modalidade de ensino supletivo.

Em 1991, a entrevistada tentou vestibular para o curso de Oceanografia, mas como o seu ensino médio foi um tanto quanto “conturbado”, ela e uma amiga acharam que não iriam passar. Portanto resolveu tentar Biologia na Universidade Federal de Santa Catarina para não “perder tempo” para depois revalidar as disciplinas na Oceanografia. Acontece que essa amiga, que ia tentar para medicina, inscreveu-a para História porque considerava um curso mais fácil de passar na Universidade Federal e também porque Regina tirava boas notas em História na época do colégio. Regina lembrava de uma professora sua do ginásio que a marcou muito e que a fez se emocionar pela disciplina.

Regina passou na segunda chamada e fez o primeiro semestre levando com a “barriga”, como ela mesma diz, para ver no que “dava”, pois estava decidida a tentar novamente para Oceanografia: “Só que eu tive aula com a Maria, professora de Português/Redação, e o Mário Peterson, no primeiro semestre, que me deixaram assim [...] um pouco, pensando duas vezes [...]”.

O Mário Peterson era maravilhoso [...] tinha as ‘coisas’ muito claras, ele era muito irônico, porque ele sabia o que estava falando. Ele era um veterinário que havia deixado a carreira para ser historiador, dizia: ‘Porque ser historiador era ser pobre, que isso era loucura, mas que ao mesmo tempo eu sou muito feliz fazendo isso!’ Ele ironizava [...] E a Maria era muito louca. Era apaixonante. Eu adorava essa mulher. Aí decidi fazer a matrícula do segundo semestre para ver o que é que ia rolar. E aí acabei meu segundo semestre e todo mundo se abriu. Fiquei completamente apaixonada. Disse que agora eu vou estudar na minha vida, que ia levar a sério (REGINA).

Prevendo que a experiência com o estágio curricular de ensino não fosse muito boa, pois não tinha a menor noção do que deveria ‘fazer’, Regina aceitou uma proposta para trabalhar como professora, que surgiu meses antes de começar sua atuação no CA. Era uma escola pública próxima a sua casa, onde havia feito o primário e o ginásio, hoje ensino fundamental, experiência que a fez “quebrar o mito”:

Esse chão que eles [os professores da graduação] estavam começando a dizer que é difícil e perigoso [...] eu não tinha a menor noção. Aí pensei assim: ‘de repente eu não reprovei nunca, sou uma aluna mediana na História, mas eu

vou reprovar no estágio porque esse mundo é desconhecido’. Mas aí eu ‘quebrei o mito’ porque fui convidada pelo diretor de uma escola pública estadual para dar aula. E dei aula junto com meus professores de 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries. Que passaram a ser meus companheiros, que foram meu chão para dar segurança. Eu preparava uma aula com música, daí: fita. Eles diziam que a fita tinha que estar no ponto, porque ‘se tu entra na sala e vai começar – coisas básicas – a procurar o ponto, os alunos ficam sem paciência, os alunos vão subir na carteira, tu vai perder o controle e a aula!’ Então, um dia antes eu dizia para eles: ‘Há! Amanhã eu vou trazer pipoca porque eu quero dar aula sobre até onde chegam às palavras indígenas na língua portuguesa!’. Daí eles diziam: ‘Vai trazer pipoca quentinha ou vai trazer para fazer no microondas da escola?’. Eles me explicavam tudo de antemão. Então eles me deram muita segurança. E eu vi que não era algo tão assustador assim, que era divertido. Isso porque eu caí aqui, nessa escola [ ..] (REGINA).

Sobre o estágio no CA, Regina também tem boas recordações. Lembra como foi importante a interação e a disponibilidade da professora da turma, que orientava a equipe semanalmente, dando indicações e colaborando na escolha dos materiais a serem trabalhados em sala e na preparação das aulas. Essas duas experiências deixaram-na mais segura, além disso, os professores conheciam as crianças e até seus pais.

No relato de Regina, surgiu um aspecto interessante com relação à questão de *gênero* e que revelou as relações hierárquicas e de poder que permeiam a instituição em que trabalhava. No Colégio Atitude, os homens constituíam a maioria dos professores; as mulheres que lá permaneciam, segundo seu relato, tinham pouca influência dentro da escola. Elas não eram convidadas para ser sócias e tampouco tinham a mesma estabilidade e salário dos homens. Ao se perguntar a entrevistada se ninguém reclamava, a mesma afirmou que:

Claro que sim. Uma porção de gente reclamava. Só que daí vinha a história de que eles eram professores há mais tempo, vinte anos, eles entraram no Atitude no início, porque ‘supostamente’ eram todos sócios, eles saíram de outra instituição para abrir essa. Portanto, eles são amigos íntimos, isso é como participar dos lucros.

[*Mulher não participava então?*]

Não. Tinha esse machismo latente dentro da instituição. Eu podia dar uma aula trinta vezes melhor – porque eu sei que dava aula melhor do que alguns personagens que estão ali, repetindo aulas à vinte anos, igual a papagaio. Eu poderia comprar livros toda semana, me atualizando. Que eles, que não se atualizavam, mas que cobravam muito mais que eu, não por competência, mas por sexo. E todas as mulheres viviam isso. Todas as mulheres recebiam o mesmo salário, completamente diferente dos homens. Vai lutar contra isso?

[*Vocês nunca tentaram ir ao Ministério do Trabalho?*]

Como que tu vai provar? Se é tudo por fora? Teu contrato é igual, é tudo por fora! Meu curso de História de Santa Catarina eles me pagavam por fora, é um salário *extra* [...] Eles conhecem todas as armadilhas desse mundo (REGINA).

Os relatos confirmam a relação estreita da experiência profissional com a vida pessoal.

Na entrevista de Helena e Regina, fica claro que a escolha pelo Curso de História confirmou-se a partir da interação com os colegas do Curso, com os professores, com a interferência dos amigos, da família e a partir de experiências vividas com professores marcantes. Tanto Helena como Felipe e Regina, ao relatarem sobre essa época, revelam um período de dúvidas e descobertas, porém nenhum deles pareceu estar arrependido da escolha que fizeram.

Conquanto as entrevistas não tivessem a finalidade de inquirir se os interlocutores se identificavam ou não com a profissão, o que se pôde perceber é que todos se mostraram satisfeitos com ela e se identificaram como professores – mesmo Regina que fazia outra atividade em paralelo, como historiadora, e Felipe, que via sua profissão como uma atividade provisória (quando afirmou que estaria lecionando até quando se sentir bem). Entretanto, é preciso lembrar que o título e a formação desses profissionais se deu em um campo específico no qual muitos de seus professores consideravam o magistério uma atividade inevitável.

As entrevistas realizadas, com foco na formação e no começo da atuação como professores, em que se descreveu as condições diversas de trabalho, apresentou, por vezes, informações com algumas similaridades, pois todos iniciaram sua atuação em escolas públicas, fizeram sua graduação na mesma turma, tendo, contudo, esse percurso ocorrido em diferentes etapas da vida de cada um. Os egressos possuem histórias distintas, produzidas em meio a relações e condições muito diversas, gerando comportamentos e reações diferentes diante dos problemas e das dificuldades com que se confrontam em suas práticas, e é nesse movimento que é possível percebê-los no processo contínuo de “tornar-se professor”.

### 3.2 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO PARA TORNAR-SE PROFESSOR DE HISTÓRIA

Os relatos demonstraram que o início da carreira, para a maioria, não foi fácil. Para quem teve oportunidade de lecionar durante a graduação, como Patrícia, Helena e Regina, não foi difícil conseguir trabalho logo após a formatura. Mas, para Felipe, que buscou depois, foi preciso cerca de um ano para conseguir o primeiro emprego devido à falta de experiência, requisito necessário para se conseguir um trabalho ainda hoje.

É importante ressaltar que foi, e ainda hoje é, muito mais difícil conseguir trabalho logo após a formação inicial para os que não lecionaram antes ou durante a graduação. Parece que a falta de experiência com o ensino tem empurrado muitos alunos da graduação a buscarem trabalho mais cedo, mesmo que, para alguns, essa busca esteja ligada a uma

necessidade financeira imediata – embora este não tenha sido o caso dos entrevistados. Eles apontaram como razão de sua procura, muito mais a necessidade de experiência para sua formação, para atender às exigências das instituições empregadoras que valorizam a experiência do professor. Todos iniciaram sua atividade docente pelas escolas públicas da região, enfrentando o desafio de lecionar em instituições com péssimas condições de trabalho, baixos salários e, muitas vezes, somente apoiados no livro didático. Isso porque lhes faltava o conhecimento do próprio campo de História (o fato de que muitos começaram a lecionar antes do término do curso de graduação) ou porque apresentavam dificuldades para conseguir ensinar de uma forma que o aluno pudesse compreender (uma meta muito valorizada em suas falas).

Helena e Patrícia relataram as condições adversas com as quais se depararam nas escolas públicas diante do campo de trabalho nos primeiros anos de ensino. Além dos baixos salários, o ambiente era permeado pela rotatividade de professores ACTs e pela falta de infraestrutura física para realizar as aulas, queixando-se porque não sabiam como trabalhar com alunos que tinham dificuldades para aprender, nem tampouco para usar a lousa corretamente.

Com relação às turmas com as quais iniciaram o trabalho do ensino fundamental, a maioria foi para a escola pública estadual, com exceção de uma professora que foi para a rede de ensino público municipal, Catarina. Muitos não puderam escolher as turmas e tiveram que assumir aquelas disponíveis e muito rapidamente! Somente com o passar dos anos é que foram surgindo outras oportunidades e puderam ter mais chances de escolher as turmas, o que, segundo eles, deixou-os mais à vontade para organizar o seu ensino.

Seguindo as proposições de Tardif (2002), os entrevistados se encontram na fase de *estabilização* e de *consolidação*, que se caracteriza por uma confiança maior em si mesmo e no seu trabalho, assim como de seus pares, pelo domínio de vários aspectos relacionados ao contexto de trabalho, principalmente os pedagógicos (gestão de classe, planejamento de ensino, apropriação pessoal dos programas, etc.), momento em que esses profissionais manifestam maior “[...] equilíbrio profissional e, segundo Wherer (1992), de um interesse maior pelos problemas de aprendizagem dos alunos, ou seja, o professor está menos centrado em si mesmo e na matéria e mais nos alunos” (WHERER apud TARDIF, 2002, p. 85).

Entretanto, para Tardif (2002 apud HUBERMAN, 1989), o fato de os professores possuírem uma certa estabilidade no campo do trabalho mostrou-se primordial para a entrada nessa fase. A mudança constante de turmas e de escolas exige sempre um novo recomeçar, dispersando muita energia, tornando o trabalho difícil de suportar, porque demanda:

“conhecer a nova equipe da escola, conhecer a clientela (os alunos), conhecer as expectativas da nova direção, conhecer o funcionamento e o regulamento da escola, saber onde solicitar serviços e o material, iniciar contatos, novas relações, etc” (TARDIF, 2002 apud HUBERMAN, 1989, p. 94)). Por outro lado, algumas condições advindas do contexto do trabalho parecem facilitar a “estréia” dos professores na carreira, conspirando para a consolidação da profissão e a estabilização na carreira:

ter turmas com as quais seja fácil lidar, um volume de trabalho que não consuma todas as energias do professor, o apoio da direção ao invés de um controle ‘policial’, um vínculo definitivo com a instituição (conseguir um emprego regular, estável), colegas de trabalho ‘acessíveis’ e com os quais se pode colaborar, etc. (TARDIF, 2002, p. 85-86).

Para os professores entrevistados, a instabilidade no emprego é primordial na avaliação que fazem sobre sua formação inicial. Esta situação precária, em que ficam sendo jogados de uma escola para outra, faz com que eles fiquem desanimados e desencantados com as perspectivas de sua profissão. Por isso, acredita-se ser importante lembrar que era assim que eles se encontravam no início da carreira, quando foram realizar seus estágios no CA, na época da graduação. Hoje todos conquistaram uma certa estabilidade nas escolas em que atuam.

Nota-se que, ainda que os professores não tenham demarcado claramente o tempo que levaram para construir seu estilo pessoal, foi possível perceber nas entrelinhas das narrativas que a maioria foi adquirindo mais segurança depois do início da carreira, quando então começaram a tomar mais decisões em sua prática profissional.

Atualmente, os professores entrevistados destacam que possuem várias atribuições dentro da escola, para além da organização e do ensino na sala de aula. Exige-se deles atividades gerais que cabem a todos os professores, como: a preparação de aulas, visitas fora da escola, participação de reuniões, conselhos de classe, atendimento aos pais, cursos de formação continuada, leitura de literatura especializada, correção de provas, trabalhos de alunos e preparação de material didático. Para quem leciona no ensino médio da escola particular, acrescenta-se a elaboração de apostilas que incluem, por exemplo, a temática sobre História de Santa Catarina e a História da população afrodescendente, conhecimentos que não foram abarcados na licenciatura de origem na época, mas que foram sendo adquiridos por meio de cursos promovidos pela área acadêmica como se tratará mais à frente.

Conforme os relatos dos entrevistados, também foi exigido uma boa relação com os alunos, um envolvimento afetivo com eles, aspecto que facilitou o trabalho e resolveu os



problemas do cotidiano da escola. Por isso, apesar de alguns possuírem um número menor de horas-aula cumpridas em sala de aula durante a semana, é preciso considerar que esse tempo se estende quando se trata de uma escola particular.

Deste modo, a análise dos dados faz concluir que a jornada de trabalho se constitui não só com a permanência em classe por parte dos professores, mas exige o engajamento em várias outras atividades na instituição e fora dela, as quais são remuneradas ou não, que podem trazer outros ganhos, principalmente na escola particular, segundo os relatos dos entrevistados que ali atuam. Outros exemplos, como o reconhecimento de seus pares, uma maior valorização dentro da instituição e a satisfação em perceber a melhora da aprendizagem dos alunos, são conquistas, segundo os relatos, que, por vezes, refletem-se numa melhora da remuneração.

De acordo com os entrevistados, o professor de ensino médio ganha mais do que o do ensino fundamental, o que leciona no “terceirão”, 3º ano do ensino médio, e no cursinho pré-vestibular tem o salário melhor do que o dos outros graus de ensino, inclusive, se comparado ao nível salarial dos professores das faculdades/universidades particulares.

### 3.3 A FORMAÇÃO INICIAL DOS EGRESSOS: O CURSO DE HISTÓRIA DA UFSC – A FORMAÇÃO PRETENDIDA E O INÍCIO DA ATUAÇÃO

Para se discutir de uma forma mais ampla e aprofundada os vários determinantes históricos presentes na configuração do ensino dos egressos do curso de História da UFSC, as leituras realizadas apontam como sendo importante considerar o movimento curricular vivenciado por eles em seu curso de formação inicial, que revelam pistas importantes sobre suas fontes dos saberes profissionais e disciplinares. O espaço destinado a este item, mais amplo se comparado aos demais, expressa a intenção em descrever o complexo cenário em meio ao qual os egressos entrevistados tiveram suas experiências formativas como licenciados do Curso de História.

Como já foi descrito na introdução deste trabalho, buscou-se realizar a reflexão a partir da análise de dados obtidos em documentos escritos, assim como naqueles obtidos em entrevistas realizadas junto a professores do Departamento de História. Há poucos documentos existentes no Departamento de História da UFSC sobre o movimento curricular que vem se realizando desde o final da década de 1980, por essa razão, os pesquisados referem-se especificamente aos Anais do II Encontro Estadual de História, realizado em

agosto de 1988 (1990), às Propostas Curriculares do Departamento, ao documento elaborado após o Encontro sobre Reforma Curricular (SOUZA, 1998) e nas entrevistas semi-estruturadas. Também foram realizadas entrevistas em 2001, com dois professores do Departamento de História, tendo a escolha desses docentes levado em conta que todos possuíam informações essenciais para a análise em foco: por estarem envolvidos com a reforma curricular, em curso desde fins da década de 90, e, por um dos professores pertencer ao grupo de articuladores da grade curricular, implantada em 1991.

Aos professores foram feitas as seguintes perguntas: Como tem sido desde a última Reforma Curricular os encaminhamentos e discussões a respeito da formação de professor de História deste Departamento? Que tipo de professor está se formando e qual é o seu posicionamento diante das novas exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) sobre as 300 horas de estágio curricular de ensino? Em resumo, considerando-se tais professores como sujeitos e agentes desta história, que vivenciaram as mudanças, pensaram e realizaram esta prática, como tem sido concebida a formação inicial para professor de História neste processo?

Foram consultados os artigos resultantes de investigações realizadas por professores desta universidade, como Silva (2000?) e Bittencourt (2002a, 2002b), tanto do CED como do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH). E também os elaborados por professores de História de outras universidades como Luporine (1999), Fonseca (1993, 1997, 2001, 2003), Cerri (2001a, 2001b), que buscaram discutir algumas questões fundamentais envolvidas na configuração das licenciaturas no interior das instituições de ensino superior, também sendo utilizadas algumas das reflexões desenvolvidas por Monteiro (2002d) em sua tese de doutorado.

Fazendo-se uma breve retrospectiva, entre os anos de 1980 e 1990, o Brasil viveu o denominado processo de redemocratização política, que permitiu aos educadores, silenciados pela força da censura do período militar, exprimir suas idéias e lutar por melhorias na educação em geral. Um dos reflexos dessa luta é, na década de 80, o próprio retorno da História e da Geografia como disciplinas escolares. Num período anterior e paralelamente a tais perspectivas, ocorreu nos anos 70, um processo de renovação da produção historiográfica no Brasil, que incorporava novos temas, fontes documentais e/ou problemáticas, que, na opinião de Monteiro, “[...] propiciou o rompimento de verdades estabelecidas e iluminou aspectos de nosso passado” (MONTEIRO, 2002d, p. 109).

Um movimento político-educacional circunscrito às universidades, a partir de 1990,

instiga e reivindica mudanças no próprio campo educacional, quando então começam a ser elaboradas propostas curriculares no Brasil, para reformulação dos cursos de História, nos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Município do Rio de Janeiro (LUPORINE, 1999). Segundo Monteiro: “Essa renovação se comunicou ao ensino [nas escolas], expressando-se no movimento de reforma curricular que sacudiu e mobilizou professores de diferentes estados e depois do país nos últimos quinze anos” (MONTEIRO, 2002b, p. 109). Este é o cenário de mobilização em que foram elaboradas as reformas curriculares também em outras regiões do país; no caso do Curso de História da UFSC, a nova elaboração curricular iniciou-se em 1984 e sua implantação em 1991, portanto, só ocorrendo após longo período de discussões e deliberações.

No currículo anterior a esse de 1991, segundo entrevistas com professores do Departamento de História e dos Anais do II Encontro Estadual de História (1990), o aluno cumpria uma base comum e, depois, no último ano, escolhia uma ou outra modalidade, Bacharelado e/ou Licenciatura, com propostas de integralização curricular em períodos diferentes.

O colegiado, representado por um grupo de professores do Curso, *adepto* desse movimento que buscava uma formação à luz das novas correntes historiográficas, compreendeu que os alunos mais envolvidos com pesquisas na pós-graduação eram os que haviam cursado a licenciatura. E aqueles que faziam bacharelado acabavam retornando para o curso para fazer a licenciatura em função dos próprios postos de emprego, essencialmente, voltados para o ensino. No entender dos professores universitários do Curso, o fato de esses alunos não possuírem formação para a pesquisa prejudicava o “nível” dos trabalhos desenvolvidos na pós-graduação. Assim, os integrantes do colegiado decidiram unir as duas habilitações na Reforma Curricular de 1991, o que possibilitava a formação de um professor que estivesse “apto a pesquisar. Porém, foi deixado explícito que nessa proposta outras condições eram oferecidas, para que se viabilizasse outras “formas de trabalho na área, como em consultorias, projetos interdisciplinares, meios de comunicação, arquivos, museus, etc.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 1990, s/p).<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Ao final da década de 90 e ainda recentemente, em 2003, o Departamento de História novamente se encontra rediscutido uma outra reforma curricular, em função das exigências das atuais políticas públicas educacionais e também dos problemas levantados por alunos do curso e pelo professorado em geral, tanto da própria instituição quanto da rede escolar.

Em resumo, por meio da nova configuração curricular e das estratégias empregadas na Reforma Curricular de 1991, buscava-se a formação de um profissional capacitado para o exercício do trabalho do historiador em suas múltiplas dimensões, posição reforçada atualmente por documentos elaborados pela ANPUH (2001) e pelas Diretrizes Curriculares dos Cursos de História (BRASIL, 2001).

No contexto do Curso de História da UFSC, percebeu-se que o grupo de professores do referido curso, articuladores da reforma, carregava consigo um desejo que também era compartilhado por boa parte dos colegas historiadores de outras instituições e atendia a uma demanda das políticas públicas da época pela produção de pesquisas e o desenvolvimento de uma formação com base nos novos conhecimentos historiográficos que emergiam então. Esta expectativa se fez presente não só por meio de algumas mudanças na concepção da grade curricular do curso, no conteúdo das aulas do grupo, como também, e de uma maneira muito mais forte, no âmbito das pesquisas realizadas por eles próprios. Surgem, então, os “grupos de pesquisa” voltados para a investigação de temas que eram excluídos das análises historiográficas ditas *tradicionais*, como gênero, religião, etc., algo que pôde ser observado em vários cursos de História do país, muito estimulados pelas políticas públicas educacionais para o ensino superior da época.

Nesse período, segundo a pesquisa de Cunha (2002b, p. 4), ao refletir acerca da formação dos professores universitários nas últimas décadas:

A carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela pós-graduação *strictu-sensu*, os níveis de mestrado e doutorado. Explicita um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio de conteúdo do conhecimento de sua especificidade e das formas acadêmicas de sua produção.

Sem a intenção de adentrar em questões mais específicas no referido curso, observou-se que a proposta curricular foi marcada também pelo desejo de transformar o currículo vigente em uma outra forma que viabilizasse a ruptura com os limites que o mesmo impunha, até mesmo porque não se poderia promover grandes mudanças, uma vez que se deveria incorporar as disciplinas que formavam o currículo mínimo exigido no contexto da legislação educacional da época, o qual preservava a história linear, eurocêntrica, atendendo às normas do Conselho Federal de Educação e do Conselho Federal de Ensino (MEC).

Então, optou-se pela adoção de elementos que diferenciasssem o currículo novo do antigo, resumidos em um conjunto de procedimentos e estratégias em torno de um objetivo proposto. Na verdade, segundo a observação de um dos entrevistados, as inovações estavam

fora da grade curricular e a “ruptura” que se buscava estava relacionada ao desafio de se conseguir formar um bom pesquisador.

Esta vontade de mudança foi “sentida” pelos estudantes nas aulas dos professores desse grupo, nos congressos e nos encontros que freqüentavam, eventos promovidos pela ANPUH, na época. Importa, contudo, lembrar que nem todos os professores do Departamento de História partilhavam das mesmas expectativas sobre a formação pretendida com a nova concepção para a grade curricular. Entretanto, o desejo e as expectativas de um determinado grupo de professores, aos poucos passa a ser um desejo de “todos”, aí incluindo boa parte dos alunos do curso, de “incorporar” ou adentrar no mundo da pesquisa científica por meio destas novas tendências e correntes historiográficas. Colaborando para a afirmação desta convergência, estava o fato de que boa parte dos professores ditos “tradicionais”, que não partilhavam do mesmo pensamento desse grupo, aposentaram-se antes da aprovação da Reforma Curricular. Na busca de ultrapassar uma leitura da história meramente política e econômica, todos se voltaram para estudos que abarcassem as novas abordagens, os novos objetos, os novos problemas, incluindo nas investigações fontes de pesquisa até então rejeitadas, como a história oral e outras, momento em que se buscou ver o conhecimento histórico como uma construção continuamente reelaborada.

Com relação aos aspectos importantes da formação inicial para sua profissão como professora, Regina ressalta a importância do Curso no que se refere ao seu despertar para os livros, de ser mais ousada, curiosa, estímulos que acredita serem imprescindíveis para se enfrentar os desafios da escola. Ela observa também que no tempo em que foi bolsista do Cnpq, “petiana”, durante a graduação, quando recebia um salário fixo (equivalente hoje a dois salários mínimos mais ou menos), aproveitava para ler, estudar bastante e isso a ajudou muito para preparar suas aulas: “Por exemplo quando o livro didático trazia alguns preconceitos, a gente trabalhava isso, porque isso a gente também trabalhava na universidade.”

De seu lado, Helena lembra que, durante a graduação, observou que os professores depositavam bastante expectativas em relação a sua turma:

[...] nossa turma, pelo o que agente conversava, era uma turma que dava esperanças aos professores, para a equipe de professores da Federal [do Curso de História]. Porque era uma turma que 1º ela ficou [...] o número dela permaneceu até um bom tempo, então os professores achavam que aquela turma ali teria um futuro [...] (HELENA).

No início, segundo o depoimento de um professor do curso, Mário Peterson, o sistema vivenciado pelas primeiras turmas formadas, a partir do projeto do atual currículo, caminhou

relativamente bem<sup>28</sup>. Com o tempo, ao final da década de 90, observou-se que as estratégias empregadas tornaram-se inviáveis, apresentando deficiências em ambos os *lados* da dupla formação pretendida: “[...] formamos pesquisador em história ou professor de história? Teoricamente, formamos os dois, no entanto a prática tem mostrado deficiência nas duas áreas”.

As deficiências referidas pelo professor, que foram e são muitas vezes ainda levantadas por todos, alunos e professores do curso, não podem ser refletidas ou compreendidas sem conectá-las a essa expectativa gerada em torno da Reforma Curricular de 1991. Em resumo, o grupo que a idealizou, acreditava que uma formação à luz das novas teorias historiográficas, somada às teorias pedagógicas, seguindo o esquema 3+1 e aliada ao fomento das pesquisas dos professores e da contratação de algumas bolsas de monitoria e iniciação científica para os alunos, estaria conseguindo oferecer uma boa formação ao profissional, independente do rumo que ele tomasse depois.<sup>29</sup>

A análise das entrevistas realizadas aponta que, mesmo entendendo a história como construção, os alunos não apresentavam os “resultados” pretendidos com todo aquele esforço. Segundo o professor Peterson: “[...] quer seja na pesquisa ou na sala de aula, todos nos confrontamos com outras situações, não previstas”. Nessa época, o cenário era permeado por um sentimento de frustração que tomou conta de todos diante das seguintes constatações: a infinidade de monografias mais parecia uma “colcha de retalhos” do que trabalho de iniciação à pesquisa, e a prática de ensino nas escolas-campo de estágio revelava outras tantas dificuldades e perplexidades.

As pesquisas diagnósticas realizadas (OLIVEIRA, 2002; SILVA, 1999) a partir da consulta aos Relatórios de Estágio, evidenciaram que os estagiários do Curso de História da UFSC se encontravam em frente à prática de ensino demasiadamente preocupados com o *domínio de conteúdos específicos*<sup>30</sup>, reclamavam por não conseguirem relacioná-los com

---

<sup>28</sup> Segundo os entrevistados, o período pós-implantação da atual grade curricular caracterizou-se como sendo a fase em que o curso mais incentivou os alunos em práticas de pesquisa. É importante observar que os egressos selecionados para a pesquisa fazem parte da primeira turma de formando da grade curricular de 1991.

<sup>29</sup> A investigação revelou que o modelo de formação proposto com a nova grade curricular não superou o antigo esquema 3 mais 1 (três anos de formação específica e um ano de formação pedagógica), até porque teria que se estruturar a grade curricular conforme o previsto pela legislação que antecedeu a criação dos programas de Licenciatura no Brasil.

<sup>30</sup> Esses conteúdos se referem aos conteúdos abordados nas disciplinas específicas ou de conteúdos, como são chamadas, e representam as disciplinas oferecidas pelo Departamento de História (HST), tais como: as Teorias e Metodologias de História I, II, III, IV e V, História do Brasil I, II e III, e outras, sendo que esse departamento faz parte do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH).

aqueles apreendidos nas *disciplinas pedagógicas*<sup>31</sup> e, assim, transmiti-los ao nível de compreensão de seus alunos. Dominar os saberes específicos, de alguma forma, parecia representar a garantia de sua *ensinabilidade* (FONSECA, 2001; 2003).

Por outro lado, tais pesquisas revelaram que os alunos, desde o início de sua formação, estavam mais preocupados em desenvolver projetos de pesquisa e monografias<sup>32</sup>, com os conteúdos abordados nas *disciplinas específicas*, nas quais não cabiam reflexões sobre o ensino de História. As poucas discussões existentes nesse âmbito, assim como as relativas à própria formação para a docência, não eram vistas como relevantes pelos professores do Departamento de História e por seus alunos que, geralmente, estavam ocupados com as teorias e abordagens históricas e com a pesquisa e que acreditavam ser o mais importante para tal formação. A preocupação com o ensino era postergada para a época do estágio, ao final do curso, e os conteúdos abordados nas disciplinas pedagógicas apresentavam-se, de seu lado, também distantes das expectativas dos estudantes.

A partir dos relatos dos professores egressos entrevistados, pôde-se identificar alguns dos problemas elencados acima, constatados também em outras pesquisas (BITTENCOURT, 2002a; 2002b) e nas entrevistas realizadas junto aos professores do Departamento de História, no que se refere à preparação para a pesquisa no interior do Curso. No depoimento de Catarina consta que seu contato com a pesquisa ocorreu durante a experiência como monitora, pois tinha que elaborar “relatórios” e, para Patrícia, a experiência como bolsista a fez concluir que dentro da academia havia se voltado muito mais para a área da pesquisa do que da didática, porque trabalhou “[...] bem naquela fase das pesquisas sobre as festas catarinenses, as festas de outubro. Fiz [pesquisa] sobre a festa do Pinhão, que foi tema de meu TCC.”

Com relação à formação inicial de Felipe, suas críticas recaem sobre o fato do Curso estar mais voltado para a formação do pesquisador do que de professor. Não nega a importância e a necessidade dos conhecimentos abordados na época da graduação, tanto é que os destaca em sua fala. Lembra a atividade que fez em um projeto de pesquisa que desenvolveu junto com seus professores, mas mesmo reconhecendo que um curso não consegue abarcar todos os conhecimentos que um professor tem que ter, dado o dinamismo e

---

<sup>31</sup> As chamadas disciplinas pedagógicas abrangem Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento de 1º e 2º graus, Didática Geral, Metodologia do Ensino de História e as Práticas de Ensino de 1º Grau e 2º Graus. Essas disciplinas são oferecidas por departamentos localizados no Centro de Educação (CED) e, no caso da disciplina de Psicologia da Educação, no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH).

<sup>32</sup> Introduzidas com o objetivo de preparar o aluno para a prática de pesquisa histórica, as monografias eram escritas individualmente e em caráter semestral da 1ª a 6ª fase do curso.

o caráter de imprevisibilidade que caracterizam a atividade do professor, destaca a lacuna em sua formação do que é relativo ao “aprender a dar aula” e lamenta a pouca abordagem dos aspectos políticos e econômicos nas aulas da graduação.

Mas depois que eu entrei no curso [...] essa perspectiva de ser professor a gente não conversava no Curso. A nossa idéia, em nosso círculo pelo menos, era tudo mais voltado para a pesquisa. Então essa idéia de ser professor desapareceu um pouco. Eu ficava mais concentrado na questão da pesquisa. A idéia era mais terminar o curso e fazer o mestrado. Seguir a carreira acadêmica. No curso na nossa época, a questão do ensino não era muito marcante. Não havia pesquisa, nem discussão sobre isso. Tínhamos aquelas cadeiras lá do MEN, mas a questão do ensino mais era uma coisa meio que de segunda categoria, é claro que a gente achava importante e coisa e tal mas não era aquele nosso assunto. Não era sobre o que nos conversávamos. E nossa perspectiva era sempre voltada para o fato de se querer fazer pesquisa. Não se escutava: ‘eu quero ser professor. Vou trabalhar em tal escola’. Não a gente sempre escutava que queria fazer tal pesquisa [...] não é? (FELIPE).

Helena, ao ponderar sobre a sua formação na universidade, faz críticas relacionadas ao fato de que as atenções do curso estavam mais voltadas para a formação de um bacharel e não para a licenciatura:

Acho o seguinte: que o Curso de História está muito voltado para um bacharelado, eu acho que o professor não sai de lá preparado para uma sala de aula [...] talvez até por falha dos professores, porque o currículo da Federal é um currículo bom [...] Eu acho que no caso lá [UFSC] eles estão vendo [formando] bacharéis em história, eles não estão vendo professores de história, eu acho que isso aí é importante para ser notificado. Eu, por exemplo, um dia talvez eu vá dar aula de ensino superior [...] pretendo levar essa visão, se por acaso for na área da educação [se refere ao fato de lecionar no ensino superior nas disciplinas pedagógicas do curso] [...] mas eu pretendo levar esse pensamento adiante: universidade não forma só bacharéis, é só professor, porque o professor tem que ser valorizado. Por que o professor da universidade vai trabalhar história só para bacharel? Por que não para professor? ‘Ah! Tu não vai querer ser professor [...]’ ‘Então parece que reforça o rótulo, parece que isso aí está reforçando mais ainda o rótulo de que ser professor não presta, de que ser professor ganha mal [...] eu gosto daquilo que faço, não ganho mal, vivo muito bem e sou professora, e tenho muitas coisas que tem gente que está formado em engenharia que não tem, isso pelo lado material, e tenho entrosamento com os alunos, conheço um monte de gente, coisas que muita gente formada em direito não tem, então é este rótulo que tem que ser rompido dentro da universidade (HELENA).

Sobre outro aspecto, Regina também remete ao lugar da docência no curso, ao afirmar que fez disciplinas em vários departamentos dentro do CFH e se encantou pelo curso, mas só se deu conta de que iria ser professora de fato no final dele, quando foi fazer o estágio:

É bem difícil, porque eu achava tudo muito apaixonante, mas eu não pensava em ser professora. Então isso não passava na minha cabeça [...] bem egoísta [...] só pensava na minha formação política e pessoal. Mais tarde, antes da sétima fase, eu comecei a ver que eu ia cair na sala de aula. Que era obrigada a fazer o estágio, daí eu comecei a perceber a sutilidade que falavam alguns



os professores [...] (REGINA).

Nota-se pois, nas falas dos interlocutores, um fato constatado na literatura há muito tempo, de que ocorre uma separação entre os trabalhos dos professores das disciplinas específicas e os dos professores das disciplinas pedagógicas, que são os responsáveis pela formação para professor. Essa separação não está circunscrita ao âmbito do Curso de História da UFSC especificamente. Diferentes análises sobre os cursos de formação inicial de professores pelo país evidenciaram nas últimas décadas que a responsabilidade sobre essa formação ficou para os Centros de Educação, e que ela ocupa um lugar secundário em relação à formação para pesquisador, no caso, a cargo do Departamento de História. Assim, as unidades formadoras ficaram distantes umas das outras, tanto física como conceitualmente em face das finalidades do curso:

Bacharelado e Licenciatura marcham por vias diferentes, com objetivos claramente distintos e com pouca ou quase nenhuma integração entre ambos. Geralmente essas duas formações se passam em departamentos e/ou unidades da universidade distantes umas das outras, tanto física quanto simbolicamente, não existindo nenhuma relação das disciplinas da formação disciplinar ou específica com as disciplinas da formação pedagógica e prática; os professores universitários que atuam nessas diferentes áreas não se encontram e não estabelecem intercâmbios; e os alunos, na maioria dos casos, se deslocam de uma unidade a outra buscando preencher os seus créditos, pré-requisitos, para a obtenção do título. Poucos são os casos de universidades que desenvolvem uma estrutura e uma prática de formação profissional para o ensino diferente desta (BORGES, 2002, p. 97).

Segundo Pereira (2000), a maioria dos autores que tratam da formação inicial de professores nas licenciaturas, aponta uma valorização maior do pesquisador em relação à formação de professor em cursos onde se unem as duas modalidades: Bacharelado e Licenciatura. Os reflexos podem ser observados no tratamento relegado às questões do ensino e, mais, especificamente, em sua relação com os sistemas de ensino médio e fundamental.

Além disso, a forma como os conhecimentos eram trabalhados nessas disciplinas e, em especial, nas disciplinas pedagógicas, se apresentava muito esvaziada aos entrevistados em geral. Vivenciadas nas fases anteriores à prática de ensino, com base no modelo de racionalidade técnica, as disciplinas em geral estavam situadas numa estrutura que fazia com que os conhecimentos teóricos antecedessem a formação nos conhecimentos práticos.

Este quadro da formação, com um currículo compartimentalizado, contribui para que os futuros professores se inspirem na maneira de ensinar de um professor que tiveram na universidade, ou mesmo antes, na época da escolarização básica, tomando o modelo deles como referência para ser seguida ou negada. Por vezes, os entrevistados lembram nos relatos

a metodologia do ensino desses antigos professores, a forma como trabalhavam os conteúdos a serem ensinados, até mesmo o jeito de se relacionar com os alunos. Uma memória que lhes oferece amparo nos momentos de sua prática de ensinar!

Regina, por exemplo, lembra de alguns momentos, durante a formação inicial, que seus professores das disciplinas específicas falavam do que ela chamava de algumas “sutilezas” acerca da atividade do professor na escola, indicações que a fizeram pensar em como seria quando estivesse em sala de aula: uma professora dizia claramente que não gostava de dar aula em nível escolar e falava que algumas pessoas não eram “feitas” para essa função e que por isso lá não poderiam “colocar os pés”; outro professor alertava sobre como dar uma aula de “esquerda” para alunos filhos de pais da “direita”.

Desta forma, observa-se que os docentes egressos não destacam os conteúdos (ou fórmulas!) didático-pedagógicos aprendidos nas aulas de Psicologia da Educação, de Didática, de Metodologia do Ensino ou de Prática de Ensino, mas, em princípio, buscam ensinar conforme aprenderam com seus professores, como afirma Patrícia:

Sim, você corre esse risco, porque você observa os professores, quando tu tens uma prática e tu vai para uma escola, tu trabalha em sala de aula, e tu vai para um espaço de receber aulas dos professores, de uma pós-graduação, você observa a prática desses professores, e aí tu consegue fazer uma análise, olha esse professor trabalha em sala de aula e sabe o que está fazendo, enquanto que outros são professores mais pesquisadores, e aí eles têm dificuldades em dar aula. Em passar esses conhecimentos. Que são duas coisas diferentes. Um professor-pesquisador, se ele está mais voltado para a pesquisa, olha, ele vai ter mais dificuldade em dar aula. Porque sala de aula é diferente. Requer um contato humano, que cada dia você tenha estratégias diferentes para você poder dar aula. O que funcionou ontem para um grupo, a mesma aula pode não funcionar hoje, vai depender dos humores dos alunos, daquele momento, o que é que é interessante para ele? E aí então vai a sutileza do professor em trazer essas [...] em observar isso: ‘péra’ aí! Se não está dando certo para essa turma alguma coisa eu vou ter que mudar! (PATRÍCIA).

A mesma entrevistada afirma que o fato de o curso não tratar da questão sobre a formação do professor com mais profundidade faz com que seus alunos acabem se tornando professores com base no empirismo, em sua experiência prática, muitas vezes recorrendo à memória escolar, espelhando-se nos bons e maus professores que conheceram: “Dentro da academia eu voltei muito mais para a área da pesquisa do que da didática”; seus professores na época não faziam muito diferente, segundo relata:

Volto a dizer: dentro da universidade, propriamente entre os professores, alguém que tenha me levado a ser professor [...] a maioria dos professores da época eram muito mais voltados para a pesquisa, Rosa, Odete, Mário Peterson, o mais didático talvez tenha sido o de Idade Média, Luís, os outros

eram bem mais voltados para a pesquisa, o Santos. Nessa época, a grande maioria dos professores estavam concluindo o doutorado, então a prática deles era mais voltada para a pesquisa (PATRÍCIA).

Neste contexto de formação, contraditoriamente, embora se acreditasse que para o graduando era necessário uma formação balizada também no conhecimento pedagógico, a pedagogia do ensino superior não atendia a mesma exigência e o conteúdo específico do campo da História assumia um valor significativamente maior. Os estudos sobre a própria dinâmica de uma “pedagogia na universidade” oferecem esclarecimentos. De acordo com Cunha (2002b, p. 3), os conhecimentos necessários para a atuação no ensino superior estão vinculados ao campo científico, havendo pouca valorização do conhecimento pedagógico nesse processo:

Assim, dos docentes universitários costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática. Contando com a maturidade dos alunos do ensino superior para responder às exigências da aprendizagem nesse nível e, tendo como pressuposto o paradigma tradicional de transmissão do conhecimento, não se registra, historicamente, uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos.

Para a autora, é nessa época – em que os entrevistados fizeram sua graduação - que os produtos do trabalho dos docentes universitários começam a ser medidos pelas:

publicações, projetos investigativos financiados, patentes registradas, coordenação e/ou participação em redes investigativas e prestação de consultorias a órgãos públicos ou privados, no âmbito de sua especialidade. Há uma visibilidade material mais intensa do processo produtivo do professor (CUNHA, 2002b).

Assim,

com menor prestígio está a pesquisa que acompanha reformas curriculares, inovações pedagógicas, mediações culturais e afetivas com estudantes e comunidades, materiais pedagógicos, e instrucionais. As evidências dessa dimensão são mais fluídas e centram-se mais em processos do que em produtos, atingindo a subjetividade dos atores. Não são aspectos contabilizados numericamente nem a quantificação linear os qualifica. A sistemática de avaliação adotada não os capta e, numa visão pragmática, deslegitima sua condição acadêmica. Nesse sentido, o espaço da pedagogia na universidade, é sempre visto como um saber menor, ligado à base empírica da construção de saberes, não merecendo uma legítima interlocução acadêmica. Exemplifica essa condição a política que não reconhece, para fins de avaliação dos Cursos de Graduação, os títulos que os docentes universitários das diversas áreas do conhecimento obtêm nos mestrados e doutorados em educação (CUNHA, 2002b).

A formação dos professores, para além das declarações e dos debates provocados por aqueles docentes dedicados às pesquisas sobre educação e o ensino em específico, tem como

ingrediente sólido esta rejeição ao campo da pedagogia. A repercussão, como já foi indicado, provoca tensões e desencontros que obstaculizam sobremaneira a (re)construção de um currículo integrado para habilitação à docência.

No contexto do movimento curricular vivenciado no Curso de História da UFSC, segundo Silva (2000?), em pesquisa realizada no final dos anos de 1990, percebe-se que as mudanças na formação do professor de História requeridas pelos professores de prática de ensino de História e expressa por meio dos encontros da área promovidos pela ANPUH, são vivenciadas pelos sujeitos envolvidos, professores do Departamento de História da UFSC, como pressões *externas* aos interesses do curso, cuja ênfase permanece na perspectiva de formação do pesquisador, visando à pós-graduação em detrimento da formação do professor.

Os impasses mais presentes nas discussões daqueles anos, no interior do Curso, referiam-se principalmente à preparação para a pesquisa, que era uma questão igualmente importante a ser resolvida: como a pesquisa era priorizada dentro do curso, a mesma encontrava-se geralmente deslocada das discussões sobre o ensino de História e a formação para professor. Para Bittencourt (2002a), neste campo disciplinar, é a história que articula o currículo da formação e não a escola e o ensino. As investigações tomam para si a área específica da História como objeto para as pesquisas, e pouquíssimos são os trabalhos registrados, no nível de graduação e pós-graduação, que incluíam a Educação e o ensino desta disciplina.

Pereira (2000, 2001) relata sobre as conclusões dos Fóruns de Licenciaturas<sup>33</sup>, nos quais já se firmou a compreensão de que não se consegue transformar um bacharel em um licenciado e vice-versa, por meio da complementação com disciplinas pedagógicas, em uma área separada a das disciplinas de conteúdo. O autor afirma ainda que não basta apenas uma mudança curricular para a superação dos problemas.

A presente investigação fez perceber que a expectativa dos professores envolvidos com a proposta curricular no curso de História da UFSC era de que a mesma seria “transposta” para a sala de aula. Expectativa também esperada pelos alunos do curso com relação ao desempenho deles próprios em sala de aula como professores. Os alunos esperavam poder adequar todo aquele conteúdo de História, abordado na graduação, ao grupo de educandos da escola, porém encontravam dificuldades em elaborar suas aulas, respeitando,

---

<sup>33</sup> Algumas universidades no Brasil instalaram, no início dos anos 90, fóruns permanentes de discussão e de deliberação para discutir a problemática das licenciaturas, entendendo ser necessária a discussão dos atuais modelos para tornar possível sua reformulação. O fórum da UFSC foi criado em (1994?).

por exemplo, as condições para a aprendizagem dos alunos, conhecimento apontado como imprescindível para o professor poder planejar suas aulas:

Quando a gente vai planejar um conteúdo de História por exemplo a gente pensa: ‘Que aluno eu vou pegar aqui na 5ª série? E que aluno vai sair na 8ª?’ Tem uma série de conteúdos [...] por exemplo, não dá para discutir sobre classes sociais na 5ª série, é complicado, insiro esse conteúdo no decorrer, não vou exigindo uma cobrança rígida no começo, mas mais tarde sim. Quando for lá na 6ª série eu posso trabalhar tranquilamente classes sociais porque eles já viram. Esses conceitos, como Estado, a gente precisa trabalhar, quando chega na 8ª série a gente pode discutir uma série de questões políticas e sociais porque eles já sabem o que determinados conceitos significam. Muitos dos problemas da escola são devidos ao fato de que alguns professores querem dar conteúdos desconexos dos outros. Isso não forma um todo, mas várias gavetas separadas (FELIPE).

Isso parece revelar um relativo desconhecimento em relação aos vários elementos e condicionantes que influenciam a implementação de um currículo: seja qual for o grau de ensino que o professor atue, vários elementos perpassam o seu trabalho que, embora fujam muitas vezes de seu controle, podem e devem ser abordados e colocados em questão no interior desses cursos.

Segundo Felipe, o único professor entrevistado que atua na rede pública municipal de ensino atualmente, não foi sem problemas o começo de sua atuação como professor, quando então teria que selecionar conteúdos e organizar seu ensino, emergindo aí as reflexões mobilizadas pelas demandas da prática, de caráter pedagógico, tornando-se uma questão real para o egresso/professor. No início, afirma Felipe, foi um choque para ele descobrir que a história factual, tão criticada pela nova historiografia, tinha seu valor:

Então o que é que a gente vai passar de conteúdo? Em primeiro lugar, esse negócio de História Temática, etc. Hoje eu sei que existem outras possibilidades e coisa e tal. Isso aí eu não sabia que existia. Eu conhecia aquela História que a gente brigava muito, que a gente dizia que era isso que a gente condenava, a História Factual, mas a História é feita de fatos mesmos. Ela é feita de acontecimentos. Aí o que é que a gente tem como conteúdo? É aquilo mesmo desde a Pré-História até hoje. Com a divisão de História do Brasil e História Geral. Agora se eu quiser passar um ano todo sobre um período de dez anos da História aqui de Florianópolis. Dá para fazer. Mas como é que eu vou passar da Pré-História até hoje? Se pegar a 5ª série, que seria pré-história, história antiga, como é que eu vou passar isso tudo em um ano? Eu tenho que selecionar. Para isso é preciso ter critério. Aí vem a questão do objetivo: o que é que eu quero? E a partir disso é que eu tenho que selecionar meus objetivos. Isso foi complicadíssimo, lógico que passou um mês e não consegui resolver isso [...]

No começo, quando entrei no Curso de História, eu tinha uma certa rejeição àquele tipo de história que a gente chamava de História factual, política e tal. Depois de entrar na escola achei que a disciplina de história é a única, dependendo do professor, mas para entender o que é a política, para te desalienar, é a disciplina de História mesmo. Por mais que este seja um

assunto ruim para se passar em sala de aula – imagina que adulto já não gosta de política, o adolescente ainda mais – quem gosta de política são os políticos em geral, para se beneficiar a si mesmos. Mas até para lidar com esse tipo de político a gente precisa preparar essas crianças e as pessoas. E eu acho que a disciplina de História tem como obrigação tratar desse assunto (FELIPE).

Mesmo que conheça a importância dos estudos realizados, Regina reconhece que há um descompasso entre esse conhecimento e o que envolve o ofício do professor em seu curso. Por isso, acrescenta:

Acho que eu falei pouco da Universidade. É uma faca de dois gumes, não é? Ao mesmo tempo eu realmente não saí preparada do Curso de História como uma educadora. Mas eu saí preparada como uma historiadora. O Curso me deu base para ser uma boa educadora. Mas ele não me ensinou a “ser” a boa educadora. Não sei se estou me fazendo entender [...] Ele não me deu suporte para, por exemplo, numa 5ª série, eu não posso levar um vídeo documentário [...] Coisas básicas como essa. ‘Leva aquarela, desenho para as crianças pintarem’. Mas ao mesmo tempo o Curso me deu essa bagagem para saber que é um leque, não é? Que esse tema, da História da Grécia eu posso trabalhar a sexualidade. Que de Roma eu posso trabalhar o Direito. Que existem outras coisas para trabalhar, não é? Isso o Curso de História deu bastante. Não deu essa percepção assim, de que cada idade da criança tem que ser diferente a forma de trabalhar em sala de aula. Isso é nulo. Eu não tive. Realmente te jogam na sala de aula e tu tens que ter sensibilidade para saber que para essas crianças tu não pode colocar tal e tal documentário (REGINA).

Para a mesma entrevistada, há a convicção de que aprendeu a desenvolver essa sensibilidade com a experiência:

[...] Na sala de aula. E uma boa parte assim [...] para saber que isso existia [...] porque saber que isso existe também era o caminho, foi o E, porque eu levo um aparelho de som com vários cds para a escola, super feliz, mas só quando eu chego lá e uma professora alerta para colocar a música no ponto, aí eu percebo que para essas crianças eu não posso pedir permissão de dois minutos para colocar a música no ponto, e ali foi assim foi uma pequena sementinha dizendo que se tem que pensar até o minuto. E isso, claro na universidade não teve, mas o que eu estou levando para a sala de aula, aí sim a universidade me deu. Mas como aplicar não (REGINA).

O conteúdo das falas expõe o quão difuso se mostra o contexto do ensinar, e como os professores se movem instigados pelas tarefas imediatas que parecem balizar suas possibilidades.

Embora Helena já se preocupasse com sua formação para professor desde a graduação, sentiu a necessidade de acrescentar outro tipo de experiência:

[...] mas ao mesmo tempo eu olhava, por exemplo, alguns dizendo que estavam fazendo por fazer, que não iam seguir a profissão, eu já me via como professora, tanto que hora tem aquelas apresentações de seminário ali, eu sempre coloquei na minha cabeça ‘eu tenho que preparar’ eu nunca tinha

falado em público, nunca tinha feito nenhum curso que pudesse [...] às vezes eu ficava pensando eu fiz muito seminário com a Regina, a gente era muito amiga, cada pessoa tinha a sua identificação, eu era muito grudada com a Regina e agente sempre programava as apresentações com Antônio, e eu dizia para mim que eu tinha que me preparar e na 4ª fase já comecei a trabalhar como professora de História (HELENA).

A solução encontrada por Patrícia, Regina e Helena, para suprir esta falta, foi aceitar as oportunidades de trabalhos como professora que surgiam durante a graduação. Em seus relatos, destacam que a experiência as fez conquistar e acumular o conteúdo que precisavam e explicam que o livro didático foi a tábua de salvação para conseguir mediar o conhecimento específico a ser trabalhado em sala com a capacidade de compreensão dos alunos.

Por seu lado, Catarina afirma que o que lhe deu base para ser professora foi seu segundo grau de magistério e sua experiência como professora na escola pública municipal. Esta comparação, entre o que foi vivenciado no magistério e na graduação, parece revelar dois modelos de formação distintos. Mas embora o curso secundário também esteja próximo do modelo científico e disciplinar calcado na “racionalidade técnica”, como o vivenciado na formação inicial, seu relato faz deduzir que a formação no magistério estaria mais próxima das necessidades de sua profissão. Segundo Borges (2002, p. 99-100), isso se dá devido ao fato de que a Escola Normal:

[...] parece ter se conservado mais próximo da prática e, arriscaríamos a dizer, dos conhecimentos práticos dos professores e ou dos conhecimentos práticos que os professores parecem reivindicar.

[...] Já as Licenciaturas, [...] pressupõe que o conhecimento profissional, o mais sólido, é uma aplicação de teorias científicas à solução de problemas técnicos.

No entanto, para além da experiência profissional, de sua prática cotidiana, outro fator que pareceu pesar bastante também nesse processo de “aprendizagem da profissão” estaria relacionado com as preferências e as iniciativas individuais, ou seja, com as investigações particulares que esses entrevistados mesmos empreenderam ao longo desses anos, sem perder de vista que as mesmas são realizadas na busca, principalmente, de atender às demandas que advêm de seu posto de trabalho. E, como foi visto, é com base nessas demandas que aparecem nas investigações realizadas, enfim, na própria experiência, que esses profissionais avaliam o seu curso de origem.

Deste modo, a observação de algumas decisões dos entrevistados para com os dilemas identificados por eles em sua prática cotidiana, fez perceber que tais deliberações, muitas vezes, não incluem críticas ao contexto social no qual se dá essa prática, por vezes, elas até aparecem, mas de uma forma secundária ao mesmo. Essa percepção limita as investigações

por eles empreendidas – sempre de forma individualizada – aos problemas pedagógicos, gerando ações restritas ao âmbito da sala de aula. O tipo de reflexão que os professores egressos fizeram sobre suas práticas, por vezes, não possibilitou uma compreensão teórica dos elementos que condicionaram suas práticas. Deste modo, qual o potencial transformador que suas práticas empreenderam?

Inseparável de toda essa discussão, certamente, está a necessidade de se conhecer um pouco mais as condições objetivas nas quais foram sendo realizadas o trabalho dos docentes, professores dos sujeitos pesquisados, não se reduzindo os problemas identificados no referido Curso ao lugar onde eles realizaram sua função, nem tampouco às vontades individuais. Os conhecimentos legitimados para o ensino nas universidades têm raízes históricas e estão vinculados aos “valores do campo científico e às estruturas de poder na organização corporativa do trabalho” (CUNHA, 2002b, p. 5).

Apesar de se reconhecer que esta breve análise necessitaria ainda de estudos mais aprofundados, ela aponta alguns elementos importantes que marcaram a trajetória de constituição desses sujeitos como professores. Esta apreciação possibilita também perceber, na configuração do ensino dos alunos egressos do Curso de História da UFSC, a expressão de vários impasses e contradições, frutos de um contexto social e histórico, de uma tradição curricular, das políticas públicas para a educação e de toda uma expectativa em torno de um campo disciplinar.

### 3.4 REFLEXÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Como se pode observar, é na prática, no seu trabalho como docentes, que os professores egressos localizam o momento estratégico de sua formação: por meio do enfrentamento das situações e das dificuldades que aparecem, na busca de atender às necessidades que a atividade cotidiana coloca, vão desenvolvendo um quadro de ações, que envolvem os saberes disciplinares, pedagógicos e curriculares, com o objetivo de veicular um certo conteúdo. Na continuidade desse movimento, cada professor tem a oportunidade de se constituir e de se qualificar pelos saberes, mesmo que não sejam aqueles cientificamente formulados no campo mesmo da Pedagogia. Pode-se, então, afirmar com Moura (2001) que a atividade de ensino é uma ação formadora do aluno e também do docente.

Compreendeu-se que nos dois momentos da carreira, durante sua formação inicial e nos primeiros anos de trabalho, esse profissional tem em comum a retomada crítica dos



saberes e as experiências anteriores adquiridas em sua formação. Tais momentos são reajustados em função da realidade e da exigência do trabalho docente, o que faz com que o professor se auto-avale, construindo uma leitura do tipo de formação que teve e seus alcances e mediante isso fazer as conclusões sobre a qualidade de seu desempenho.

Confirma-se, assim, as proposições analíticas de Tardif (2002) e sua equipe de pesquisa: com os saberes da experiência, os docentes mantêm uma *relação de interioridade* e com os saberes profissionais, pedagógicos e curriculares, mantêm uma *relação de exterioridade*. Apropriam-se deles, porém, retraduzindo-os em função das certezas construídas na prática cotidiana e na experiência vivida. Apesar de esta relação distinta, a verdade é que os saberes experienciais são formados e articulados aos demais saberes.

Nos relatórios de estágios estudados, já se observa esse movimento em que os estagiários testam seus conhecimentos, confrontam o que aprenderam e o que deve ser ensinado a seus alunos (OLIVEIRA, 2002). Todavia, há repercussões subjetivas muito intensas, pois esse quadro, muitas vezes, leva ao esgotamento, a atitudes pessimistas diante da atividade de ensino, à negação da própria formação acadêmica e até ao abandono da profissão.

Em face da interpretação dos entrevistados a respeito das atividades de formação no Curso de História, nota-se que os interlocutores oscilam entre ora falar dos aspectos negativos, ora dos aspectos positivos, embora todos concluam que a formação inicial está aquém das muitas demandas requeridas para a preparação das atividades de planejamento específico do ensino.

Todavia, ao comparar os relatos contidos nos Relatórios de Estágio produzidos pelos egressos com suas entrevistas, observou-se um distanciamento crítico e uma certa reconciliação em relação aos alcances da formação inicial. Isso ocorre também, segundo Lüdke (1996), devido à excessiva expectativa em relação ao trabalho a ser desenvolvido com os alunos em sala de aula, durante a graduação, o que contribui para aumentar a angústia dos professores iniciantes. Por isso, o autor refere que a formação inicial do professor não pode ser subestimada, mas deve ser vista como preparação inicial, que possui um caráter introdutório: “O que cabe adequadamente no âmbito da preparação formal do futuro professor e o que de fato não deveria ser esperado dela?” (LÜDKE, 1996, p. 10).

O distanciamento das atividades acadêmicas, do universo do fazer docente, permite concordar com os resultados da pesquisa de Guarnieri (2000). Enfocando a aprendizagem

profissional docente de professores iniciantes egressos do curso de pedagogia, o autor sistematiza algumas das preocupações dos professores com a questão *do que e como* ensinar, que se manifesta pela busca em:

[...] como selecionar e organizar os conteúdos escolares, como distribuí-los em um dia de aula, a que procedimentos recorrer para transmitir a matéria, como relacionar-se com a classe, como saber se os alunos estavam ou não aprendendo, como avaliá-los, que atividades selecionar, como trabalhar com os alunos que apresentavam mais dificuldades para aprender, como cuidar da organização e correção dos cadernos de sua classe, e até mesmo, como usar corretamente a lousa. Tais aspectos constituíam fonte de dificuldades e de muita insegurança para as professoras iniciantes (GUARNIERI, 2000, p. 14)

Cada uma dessas atividades do fazer docente implicam na combinação de saberes diversos, todavia sintetizados no domínio do conteúdo e da mediação da classe durante as atividades de aulas. A partir destes dados e discussões, percebe-se a necessidade de um contato maior dos graduandos com os sistemas de ensino fundamental e médio, através de espaços institucionalizados, como o CA/UFSC<sup>34</sup>, por exemplo. Conseguir aprender sobre a interação e dinâmica de trabalho, exige tempo, disposição, que as instituições formadoras – universidades e escolas – estejam devidamente orientadas e articuladas e que os profissionais envolvidos tenham essa atividade devidamente reconhecida. A experiência proporcionada nessa interação não envolve somente a prática do ensino, mas também implica concomitantemente perceber essa inserção como campo de reflexão e pesquisa. Está aí implicada a participação, o envolvimento das escolas-campo de estágio na formação de professores, como também o envolvimento das demais instâncias formadoras, quais sejam o CED e o CFH.

Por diversas razões, como já foi visto anteriormente, o curso não teve os processos educativos qualificados como eixo formador e sim a preocupação com o conteúdo para a pesquisa, deslocada de qualquer interesse pela Educação e o ensino de História. Se persistir a não discussão dessas questões no curso, muitos alunos ainda não se interessarão pela “parte” de licenciatura, continuando a dissociar ensino e carreira acadêmica.

Todos os entrevistados são profissionais comprometidos e responsáveis com seu trabalho, contudo, observa-se o desconhecimento de uma crítica coletiva e mais ampliada para além dos contextos da sala de aula numa perspectiva de emancipação e de diminuição das desigualdades sociais e econômicas. Alguns percebem, por exemplo, o quanto a sociedade é plural, diversa, mas demonstram dificuldades para atuar perante tais constatações, o que

---

<sup>34</sup> Não se exclui a necessidade do contato com outras escolas-campo de estágio.

dificulta a própria transformação e percepção sobre os condicionantes de suas práticas. Daí, compreende-se a importância de uma análise mais consciente das condições objetivas em que se realizam seu ensino, e de como nessas mesmas condições são produzidos os fatores que impedem a aprendizagem dos alunos (SAMPAIO, 2003).

Como última observação deste momento da presente exposição, é importante destacar que se reconhece que a prática no âmbito dos cursos de formação inicial é, e deve ser, diferente daquela realizada no momento do exercício da profissão de professor. O campo de atuação do professor é marcado por situações imprevisíveis, incertezas, dúvidas, contradições e tarefas específicas daquele universo, não sendo possível antecipar, simular ou reproduzir tais situações. Sob outra expectativa, a de aproximar os alunos do campo das práticas docentes, desafios são apresentados, exigindo uma concentração de esforços, recursos físicos e mobilização de pessoas sob concepções articuladas de teoria e sua relação com a prática educativa.

No estágio, estão presentes o professor da turma, o orientador, os colegas da equipe, o que contribui para aumentar a angústia de quem sabe que, além de ser avaliado por uma nota, ainda passa pelo julgamento dos colegas. Regina, no relatório de estágio, fala de sua angústia em saber que estava sendo observada: “‘monstro sagrado’ que nos assusta, só a idéia de ter que entrar em uma sala de aula com professora, supervisor, pai mãe, tia, vizinha [...]” (RELATÓRIO 4/B). Durante o estágio, o aluno estagiário ainda é estudante, o que pode oferecer uma sensação de segurança, mas também está sendo avaliado: “Na verdade, os estagiários estão mais preocupados em serem aprovados no respectivo curso do que repassarem para os alunos o conhecimento” (RELATÓRIO 6/B). Na outra situação, a da atividade como professor, está-se no campo do trabalho, onde, dependendo do lugar, o professor tem mais ou menos autonomia, sofrendo também o peso das exigências da instituição a qual pertence, a pressão pelo cumprimento do programa, a questão salarial, as decisões que tem que tomar sozinho e ainda estar às voltas com a preocupação de ser aceito por seus pares.

Assim, por mais longo o tempo destinado à prática de ensino no interior dos cursos de formação inicial de professores, ela nunca se equivalerá ou poderá “antecipar” o fazer docente do mundo do trabalho profissional em Educação. Pode-se dizer que no estágio chega-se próximo ao que o futuro professor irá enfrentar mais adiante, como um momento para experimentação, para trazer à tona algumas crenças e pré-concepções sobre o ensino escolar e promover a compreensão da prática social complexa.

Parece ser um fator importante, na análise sobre a formação de professores, observar que três dos cinco entrevistados iniciaram sua atuação em escolas públicas da região. Percebe-se essa inserção “prematura” como um meio que alguns deles encontraram para “treinar” e “aperfeiçoar” sua performance, antes de enfrentar o estágio de ensino e as exigências de uma escola particular. Segundo Cunha (2002a), os professores iniciantes:

Para serem aceitos e respeitados nas instituições em que atuam precisam demonstrar saberes que atendam ao padrão de qualidade previamente definido. No caso brasileiro, essa condição se torna mais emergente nas instituições privadas, onde a carreira docente, em geral, não apresenta contornos de estabilidade, identificando-se um índice importante de mobilidade entre os novos professores que ficam a mercê do interesse de seus empregadores. Tardif e Raymond destacam diferenças entre os docentes regulares e aqueles que são somente contratados. Nesses *a dimensão identitária é menos forte, pois ele é arrastado de lá para cá; seu compromisso com a profissão existe, mas as condições frustradoras com as quais ele se depara continuamente colocam-no numa situação mais difícil nesse aspecto: ele também quer se comprometer, mas as condições de emprego o repelem constantemente* (TARDIF, 2000, p. 232 apud CUNHA, 2002a, p. 9-10).

Diante de tal contexto, o que os entrevistados apontaram como uma modificação necessária dentro do curso de formação inicial? Todos sinalizaram para os conhecimentos de conteúdo e da natureza prática do ensino. Em geral, alertam para a necessidade de uma maior aproximação de seu curso de origem com o contexto escolar e a realidade de ensino. Num primeiro momento, pode-se até supor que a prática ressaltada na fala dos interlocutores esteja circunscrita à sala de aula. Por outro lado, as análises dos depoimentos apontam que ela não se reduz a este espaço.

Certamente, este componente prático que emerge a partir das falas dos entrevistados não se limita ao simples contato com o universo escolar, pois os professores que tiveram a oportunidade de lecionar antes do ingresso no estágio também apontaram dilemas e dificuldades similares aos de seus colegas de estágio que nunca haviam lecionado. Percebe-se claramente nos relatos que somente esse tipo de experiência não foi o suficiente para suprir as necessidades que eles apontam. Sendo assim, o que suas falas podem nos revelar? Com o que, mais precisamente, está-se envolvido quando se fala em atividade docente? Que prática é essa? O que envolve essa prática de ensino? Quais elementos estão presentes na configuração do ensino desses professores hoje, que eles tiveram que construir depois da graduação? Que outros conhecimentos deveriam ter sido abarcados na época da formação inicial, que não estavam disponíveis no momento em que começaram a ensinar? São questões sobre as quais se pretende refletir no próximo capítulo desta exposição.

#### 4 NO DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA, OS ELEMENTOS PARA A CONFIGURAÇÃO DO ENSINO – OS DESAFIOS DA ATIVIDADE DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

As bases teóricas que dão suporte a esta pesquisa firmam a compreensão sobre a atuação dos professores como elaborações amparadas em conhecimentos construídos em distintos momentos de suas trajetórias, tal como já foi possível expor anteriormente. Cada um desses momentos oportuniza o desenvolvimento de representações, crenças e interrogações sobre a prática de ensinar, que compõe um amálgama de saberes que efetivamente atua como ferramenta para interpretar e agir nas diferentes situações que envolvem a docência.

Tardif (2002) e sua equipe de colaboradores, ao alertarem para a questão do reconhecimento dos professores como produtores de saberes, estão contrapondo a sua desqualificação – muitas vezes assumida em certas discussões sobre formação – a busca por serem vistos como sujeitos, que têm potencialidades dentro das condições de seu trabalho, o que expressa a necessidade de um estatuto que lhes confira uma nova *profissionalidade*.

Examinando esta perspectiva, Monteiro (2000) interpreta que, na tentativa de se contraporem ao modelo de racionalidade técnica, os autores propõem a categoria saber docente, ainda, com resquícios deste mesmo modelo em suas formulações:

Parece haver uma ambigüidade na formulação que expressa ainda raízes da racionalidade técnica, ao apontar os saberes que serão aplicados na prática, e ao destacar os saberes da prática, que surgem na prática, na experiência e que, segundo os autores, são o núcleo vital do saber docente, que possibilita aos professores transformar as relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua prática (MONTEIRO, 2000, p. 5).

Na busca da valorização dos saberes da experiência, os autores ressaltam os “ganhos” para os docentes em geral, se os saberes experienciais forem “liberados” e reconhecidos pelos demais grupos produtores de saberes e pelas instituições de formação. Segundo Tardif (2000, p. 55), tal reconhecimento geraria a condição básica para a criação de uma nova profissionalidade para os professores da Educação Básica. Assim:

Os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias idéias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional. Será preciso uma outra reforma do ensino para finalmente vermos os responsáveis pelas faculdades de educação e dos formadores universitários dirigirem-se à escola dos professores de profissão para aprenderem como ensinar e o que é o ensino?

Observa-se, contudo, que esta proposição considera os saberes experienciais como os

mais legítimos para a formação inicial de professores e, inspirada nas proposições de Schön (1995), valoriza os saberes práticos como saberes tácitos, ênfase que pode resultar em atrelar a formação de professores ao domínio do senso comum, perspectiva que se confronta diretamente com o que vem sendo estudado até então (SACRISTÁN, 1998; MONTEIRO, 2002a; CAMPOS, 2003).

Para Monteiro (2002a, p. 192), em sua investigação envolvendo a questão dos saberes mobilizados pelos professores de História, a contribuição de Tardif (2000) e sua equipe é inquestionável: “Estes saberes são possíveis de ser identificados, como já o fizemos, e pelo que foi verificado, eles são saberes pelos quais os professores encontram, muitas vezes, dificuldades para explicar e teorizar”. Contudo, tal dificuldade não corresponde à ausência de qualquer sistematização:

[...] discordo daqueles que afirmam que os saberes docentes são saberes tácitos, que emergem nas situações da prática, de forma quase inconsciente. Se isso (ainda) acontece com grande parte dos professores, que assim reproduzem práticas introjetadas a partir de modelos de sus professores e experiências enquanto alunos, é porque a formação dos professores tem sido realizada de forma muito precária, insuficiente, conforme afirma Shulman (1987, 12) fato este confirmado pelos professores participantes desta pesquisa em vários momentos dos seus depoimentos aqui transcritos (SHULMAN apud MONTEIRO, 2002a, p. 192).

Estas considerações remetem ao desafio que se está enfrentando com a presente investigação: se por um lado se reconhece que os estudos realizados a partir do referencial da epistemologia da prática tem contribuições, por outro lado, se terá o cuidado de não embarçar a análise em subjetivismos e idealismos presentes em muitas pesquisas realizadas a partir de uma certa vertente dessa perspectiva.

Por isso, para compreender alguns aspectos presentes na configuração do ensino desenvolvido por professores egressos do Curso de História da UFSC, embora as perspectivas com base na epistemologia da prática e do pensamento do professor ofereçam importantes contribuições para essa análise, a leitura das obras de Sacristán (1995, 1998) parecem oferecer a crítica, no sentido de contextualizar a atividade docente e, assim, permitir a própria relativização das condições de sua construção de saberes”. A análise do autor parte do princípio que, de fato, o professor não possui apenas potencialidades, na verdade ele “é sujeito”. Esta teoria supera as proposições de Tardif (2002), pois não se trata de requerer um reconhecimento externo, um “dar voz”, mas, sim, partir da interpretação de que o professor é sujeito de sua prática, moldando o currículo, ao mesmo tempo em que é moldado, e que possui autonomia, mesmo que ela seja relativa e com fronteiras.

As leituras dos resultados dos estudos de Sacristán (1998) permitiram reconhecer que o profissional professor, seja qual for a fase da sua carreira, é um sujeito ativo, não apenas um *assimilador/reprodutor*, mas sim um participante ativo de seu processo de formação. O autor demonstra, por meio de articulações teóricas, que o professor possui conhecimentos prévios e que desenvolve sua ação, no caso, a atividade docente, operando por esquemas de racionalização que constrói. Por isso: “qualquer estratégia de inovação ou de melhora da qualidade da prática do ensino deverá considerar esse poder modelador e transformador dos professores [e alunos-estagiários], que eles de fato exercem num sentido ou no outro, para enriquecer ou para empobrecer as propostas originais” (SACRISTAN, 1998, p. 166).

No movimento de elaboração de esquemas de racionalização para o professor-estagiário ou egresso, vários fatores tais como a sua concepção sobre educação (também adquirida em seu passado escolar), o valor dos conteúdos e processo ou habilidades propostos pelo currículo, a sua percepção sobre o que é necessário para seus alunos, assim como as condições de seu trabalho, representam o que leva esses profissionais a interpretar pessoalmente o currículo (SACRISTAN, 1998).

A presente interpretação está associada à idéia de conhecimentos prévios dos professores, mas ao se reconhecer esse pressuposto não está em jogo a necessidade de se promover uma ruptura ou levar os professores a “esquecer” ou a se “livrar” de suas concepções pré-profissionais.

O que se observou é a necessidade de se considerar nos estudos sobre a formação de professores e nos cursos para sua qualificação, sua própria atuação no processo de desenvolvimento da profissão, admitindo-se que esses profissionais também se formam a partir desses conhecimentos, que uma vez identificados e problematizados trazem subsídios importantes para a sua formação.

Assim, a leitura dos estudos de Sacristán (1995, 1998) permitiu apreender que, em se tratando de uma pesquisa que envolve o processo de ensino, estão envolvidos níveis de desenvolvimento curricular dentro da escola, o que remete a um processo que faz parte de um segmento de articulações que não poderiam ser explicadas apenas com a categoria saber docente proposta por Tardif (2002) em sua produção sobre a epistemologia da prática.

As leituras de alguns textos apresentados em reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (Anped), no Encontro Nacional de Didática e prática de Ensino (Endipe), no Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (Anped-

Sul), assim como no campo da História, os trabalhos divulgados no Encontro Perspectivas do Ensino de História e a análise das diretrizes curriculares (Brasil, 2001), revelam que os estudos baseados na epistemologia da prática carregam uma ambigüidade bastante forte: por mais que, em um momento e outro, contemplem o contexto do trabalho do professor, este aparece na maior parte das vezes como um apêndice, incorporado na escrita de uma forma que fica amenizado, secundária, diante da perspectiva de se valorizar a experiência e os aspectos subjetivos presentes na constituição desse profissional.

De outro lado, não raramente, os estudos baseados na epistemologia da prática, em um afã de buscar um professor ideal, responsabiliza por demais o professor real, atribuindo-lhe apenas a sua vontade como iniciativa para a mudança. E projeta para o âmbito da formação inicial, a responsabilidade da preparação de um profissional que, por vezes, já vem de uma formação básica deficiente.

Muitas teorias dirigidas aos professores esquecem que a mudança das práticas de ensino devem estar associadas à transformação das situações de trabalho:

Quando se responsabiliza os professores por aquilo que acontece nas aulas, esquece-se a realidade do contexto do trabalho. As regras a que a realidade do 'posto de trabalho' do professor se submete encontram-se bem definidas antes de ele começar a desempenhar 'muito pessoalmente' o papel preestabelecido. Os numerosos trabalhos sobre a socialização e a acomodação profissional dos docentes são bem conclusivos, relativamente a esse assunto (SACRISTÁN, 1995, p. 72).

As idéias acerca da autonomia dos professores obscurecem, muitas vezes, o contexto real da acção docente. De um modo geral, os discursos sobre formação de professores esquecem que as margens de autonomia estão balizadas por questões políticas e históricas, que condicionam o diálogo entre teoria e a prática. As abordagens retóricas, nomeadamente as perspectivas progressivistas que sublinham as resistências dos professores às mudanças, esquecem-se muitas vezes de exigir uma mudança das condições profissionais e ideológicas em que a actividade docente se realiza (MATTINGLY, 1987, apud SACRISTÁN, 1995, p. 72).

De acordo com tal perspectiva, as investigações precisam considerar que o professor atua em campos pré-figurados. E mesmo que se demonstre que, no final, ele é quem faz a última modelação, isso acontece sob determinadas condições. Desta forma, não há um currículo que se movimenta de forma autônoma entre os diferentes níveis, ele é mesmo um resultado desta trama que está, por exemplo, nas Secretarias de Educação, no controle dos pais de alunos, até chegar aos professores, última ponta da mudança escolar não acadêmica.

Então, o que é que chega aos professores quando eles adentram no universo escolar? Com qual currículo, na sua forma materializada, eles se deparam e como o interpretam? Quais



demandas eles têm que atender? Em que escola se encontram e têm que atuar? O que é que eles entendem como sendo aquilo que lhes dá suporte para atender essas demandas?

#### 4.1 DILEMAS NA CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

A pesquisa desenvolvida levou à identificação de processos intrínsecos ao trabalho de todos os professores, aspectos relacionados à especificidade das tarefas e a um fluxo ininterrupto de decisões que devem ser realizadas para pôr em curso o atendimento de seus alunos. Emergem daí os “dilemas” do fazer docente, os quais irão provocar questões relevantes quanto à própria percepção da formação acadêmica.

Compreende-se que os dilemas dos estagiários e professores com relação à prática de ensino são extremamente complexos, em função do conjunto de elementos e variáveis que atuam e se combinam no momento, e que esta complexidade apresenta dimensões objetivas e subjetivas. Os autores Sacristán (1995, 1998) e Zabalza (1994, 2003) compreendem que a natureza do trabalho docente propõe dilemas o tempo todo. Por isso, neste ofício, pode-se até identificar as tarefas existentes de modo recorrente, mas não se pode identificar o movimento e a dinâmica com as quais essas tarefas estarão envolvidas.

De acordo com Zabalza (1994, p. 61), “dilema” refere-se “a todo o conjunto de situações bipolares ou multipolares que se apresentam ao professor no desenrolar da sua actividade profissional”. Por exemplo, quando um professor seleciona os conteúdos de ensino, muitas vezes, ele está pensando em atender às várias demandas, não somente aquelas referentes ao atendimento de seus alunos, como também está preocupado em atender aos programas oficiais, em articulá-los com as exigências de conteúdo de seu campo disciplinar, etc. Estas escolhas seguidamente não ocorrem sem problemas e muitos professores apresentam dificuldades em articular os conhecimentos disciplinares de seu curso de origem e seus conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória de vida, com as necessidades concretas de seus alunos. Mas, nesse momento, em que o professor deve fazer opções, quer seja na sala de aula, quer seja quando está planejando seu ensino, elas podem ser direcionadas para um ou outro dos pólos do dilema, sendo que o processo de reconhecimento e de resolução nem sempre é consciente.

Compreender as dificuldades/dilemas que os professores de História apresentam com relação à prática de ensino, pareceu oportuno, pelas informações que isso oferece sobre os

aspectos que compõem os campos significativos para esses docentes.

Buscou-se também à medida do possível se identificar/analisar as formas de enfrentamento empregadas pelos professores, para resolver as questões que se apresentam acerca dos dilemas que são levantados hoje. De certo modo, pode-se perscrutar, por meio de suas falas, as mudanças/continuidades acerca dos dilemas relacionados por esses profissionais na época do estágio e que fazem ainda hoje parte dos debates sobre a formação dos professores de História.

Para captar os dilemas, Zabalza (1994, 2003) propõe identificá-los por meio da fala dos professores, quando os mesmos fazem reflexões sobre suas ações. Deste modo, a partir principalmente das proposições de Sacristán (1995, 1998), foram previstas questões que abordam aspectos relativos aos dilemas práticos do professor, considerando as demandas que envolvem sua atividade, buscando, contudo, não desvinculá-lo do contexto no qual está inserido.

De acordo com Sacristán (1995, 1998) e Zabalza (1994), a prática de ensino é uma atividade complexa, constantemente permeada por conflitos, dilemas e problemas que, muitas vezes, transformam-se em desafios para a profissão e que, uma vez problematizados, podem constituir-se como verdadeiros espaços para a aprendizagem profissional.

Ao se perguntar aos entrevistados quais aspectos percebem como sendo desafiadores em seu ofício, logo associam a questão às dificuldades com relação ao desestímulo dos alunos diante de sua disciplina, a História, e da escola.

Catarina e Patrícia responderam prontamente sobre como fazem para conseguir captar a atenção de seus alunos. Isto faz supor, considerando todas as entrevistas, que há dificuldade para se obter a atenção e a participação dos alunos em classe, dificuldade vivenciada pelas escolas em geral e nas falas dos demais entrevistados. Essas entrevistadas relatam que buscam contornar a situação por meio da utilização de algumas estratégias, como o uso da internet, por exemplo, e o conhecimento das habilidades e interesses particulares dos alunos (*skate, surf*, por exemplo). É interessante observar que as entrevistadas, que atuam nas escolas que visam essencialmente à preparação de seus alunos para o vestibular, Catarina, Patrícia e Helena, à exceção de Regina, em nenhum momento questionam o conteúdo ou os objetivos de seu ensino, que aparece como sendo natural e inquestionável. De acordo com os relatos, na escola particular, os alunos que não acompanham o ritmo das aulas são também encaminhados para psicopedagogos e outros especialistas da escola, que buscam detectar as

causas possíveis de sua “dificuldade de aprendizagem”. O centro das preocupações, sugerem as professoras entrevistadas, está no *como-fazer* para se estimular e propiciar uma melhor aprendizagem nos alunos. Deste modo, os problemas mais presentes parecem estar ligados ou ao aluno, que apresenta dificuldades de aprendizagem perante o conteúdo proposto, e/ou a si próprias, que não sabem ensinar, não se atualizaram o suficiente, não sabem interagir com seus alunos, etc. Em ambos os casos, o foco está na aquisição de um dado conteúdo em face da expectativa de êxito no concurso vestibular.

Segundo Andy Hargreaves (2001, p.13), em seu artigo intitulado “O ensino como profissão paradoxal”, vive-se atualmente, na era da *sociedade da informação*, uma era bastante paradoxal, em que os professores são cada vez mais desvalorizados e ao mesmo tempo tem um papel fundamental para a reconstrução educacional e social dos países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

A instituição em que atuam os professores da rede particular de ensino, sofre a pressão do mercado e dessa sociedade de informação: sua sobrevivência está diretamente relacionada ao atendimento de suas demandas que é garantir o ingresso de seus alunos em boas universidades. Deste modo, o número de alunos aprovados nos vestibulares oferece uma “medida” do nível da escola, se ela é boa ou não. Isso gera muita competição e cobrança junto aos professores que, por sua vez, desdobram-se para atender a grande meta a ser alcançada.

É eles controlam tudo assim, não é aquele controle que ficam respirando no teu pescoço, mas é super discreto, ninguém nota, mas é feito. Mas também dão todo o respaldo que você precisar (CATARINA).

Nós temos um projeto, mas o conteúdo da sala de aula, não te esqueça, nós temos uma apostila a ser cumprida. No ensino fundamental tem os livros didáticos, no ensino médio tem as apostilas, nisso ninguém mexe, o professor tem que dar conta além dos projetos (PATRÍCIA).

Os conteúdos, eu tive que pegar o programa, o colégio já tinha o programa do outro professor, eu tive que pegar o programa e me adaptar ao programa [...] Pude [reelaborar em cima do programa], o colégio sempre deu liberdade, eu tinha que seguir aquele programa, mas ele abria espaço para eu poder anexar acrescentar, qualquer coisa que pudesse ... Mudar [o programa] não, porque eles também tinham livros didáticos, o programa era aquele livro didático, então tinha uma ordem [...] (HELENA).

Eles [a escola] fazem um filtro não é? Tu passas pela Coordenação Pedagógica [...] pela Coordenação de Direção [...] que controlava a disciplina dos alunos. Se eu digo para meus alunos lerem um livro, que ela acha que está deixando meus alunos agitados – nada! Eles estão agitados porque tem uma partida de futebol na televisão e eles estão na escola, e estão odiando! – por isso estão agitados, não porque eles tiveram que ler Marx na noite anterior. Isso tudo sempre eram elementos para dizer: tá vendo? Não funciona! (REGINA).

O reconhecimento dessa demanda leva os professores cada vez mais à busca de

atualização e aperfeiçoamento com o objetivo de alcançar o padrão de “qualidade”. Para Hargreaves (2001), eles são vítimas: as escolas e a sociedade pedem a eles que construam um novo tipo de profissionalismo, para atender as demandas da sociedade de informação, nessa busca, “caíram na armadilha de fazer mais para ganhar menos” (HARGREAVES, 2001, p. 17). O prestígio e a estabilidade no emprego está na dependência e é condicionado por esta meta, que faz esses profissionais buscar por uma formação continuada que atenda a esses objetivos. Ao final, trabalham tanto quanto os professores da rede pública e não ganham tão diferentemente deles se considerarem o tempo que se dedicam ao trabalho diário e o quanto têm de *bancar* os cursos que fazem.

Lelis (2001, p. 42), em um artigo que trata sobre isso, dentre outros aspectos, dimensiona o imbricamento da profissão docente com as trajetórias da vida de professoras, observando em suas narrativas um “movimento de ascendência na trajetória social e instrucional”. Quando se considera a família de origem das entrevistadas dessa autora, pode se dizer que isso foi conquistado à custa de muita renúncia e austeridade.

Hargreaves (2001, p. 16) ressalta que outro paradoxo é que os professores, ao mesmo tempo em que são chamados para criar e renovar a sociedade de informação, ainda têm como tarefa compensar os piores efeitos dela, quais sejam:

O aprofundamento e a distância entre ricos e pobres; a imersão dos jovens em uma cultura de ‘virtualidade real’, na qual CDs, telefones celulares, computadores, *discmen*, jogos eletrônicos e TVs com múltiplos canais tornam-se cada vez mais sua realidade dominante (Castells, 1997); a crescente tendência das pessoas para o consumo de estilos de vida globalizados enquanto indivíduos, ao invés da criação de uma sociedade unida pelo bem comum (Touraine, 1995); a crescente devastação e riscos para o ambiente (Giddens, 1998) e os riscos de conflito e violência decorrentes da diversidade cultural e dos efeitos internos da rivalidade étnica, religiosa e nacionalista (Ignatieff, 1993).

Deste modo, o autor conclui que promover a educação em direção à economia do conhecimento pode acabar por exacerbar os problemas indicados acima. Mas, embora reconheça que os professores certamente não possam se responsabilizar pelas dificuldades que advêm desse tipo de sociedade, acredita que o papel desses profissionais é estratégico para estimular e abrandar os piores efeitos.

Em resumo, os entrevistados, em geral, apontam que um dos dilemas que mais os preocupam se referem à necessidade de entender as várias condições de vida de seus alunos, incluindo-se, entre elas, as características pessoais, as condições econômicas e psicológicas e as perspectivas para o futuro. Tudo isso com o objetivo de dimensionar os conteúdos do

ensino de História de acordo com determinadas expectativas de formação, seja a de promover os estudantes a uma posição de saber-fazer crítico, seja de prepará-los conforme as exigências do concurso vestibular e da *sociedade de informação*. Tais dilemas instigam os docentes com muitas demandas e ajustamentos, incluindo-se o fato de que o prestígio e a estabilidade de seus empregos dependem de algum tipo de avaliação sobre seus alcances, o que, por sua vez, reflete-se no “trabalho curricular” que realizam e na busca solitária que empreendem por sua formação continuada.

#### 4.2 A BUSCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM FACE DA INTERPRETAÇÃO DA PRÁTICA

Como já foi visto no primeiro capítulo, as leituras a partir Tardif (2002) e sua equipe sugerem que o professor, seja qual for a fase em que sua carreira se encontre, ao atuar, tem a oportunidade de se constituir e de se qualificar pelos saberes produzidos por ele, mesmo que não sejam saberes cientificamente formulados. Para esses autores, assim como para Moura (2001), um indivíduo constitui-se como professor ao longo de sua trajetória profissional. Nela, há uma contínua interpretação da própria prática e uma tomada de decisões em face dos resultados sobre como cada um se vê em sua atuação, tal como se observou a partir das entrevistas da presente pesquisa.

Embora as fontes de conhecimentos ou o que dá suporte aos entrevistados para organizar seu ensino estejam imbricados de uma forma ou de outra nos saberes de base da formação inicial, nas influências culturais de seu tempo, na sua experiência como aluno, pelos modelos culturais presentes nas suas trajetórias estudantis, eles sofrem (também) condicionantes imediatos diversos. Existem várias experiências vivenciadas ao longo da vida do professor que vão completando sua formação e que não podem passar despercebidas nesta investigação: o auxílio e a influência dos colegas, assim como as interações que acontecem dentro de uma instituição, na universidade ou na escola, em que os professores buscam conhecer, adaptar-se e integrar-se a elas. Essas instituições são lugares onde eles entram em contato com diversas obrigações e normas que orientam também os rumos que devem dirigir os seus estudos (CUNHA, 2002). O que os professores ressaltam dentro desta experiência?

Preliminarmente à análise, serão apresentados quadros que caracterizam as instituições e a formação continuada da experiência dos professores egressos, para em seguida tratar mais especialmente dos depoimentos de Catarina, Patrícia, Helena, Felipe e Regina.

## 4.2.1 BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES EGRESSOS

O quadro abaixo, foi feito para que o leitor perceba o movimento de formação continuada (*stricto sensu* e *lato sensu*) e o nível de ensino em que atualmente atuam os professores egressos, que realizaram seu estágio curricular de ensino no CA/UFSC, de forma que, quando se deparar com um nome, possa ter algumas informações específicas sobre o mesmo. Dentre os 23 professores egressos que realizaram seus estágios no CA, abaixo relacionados, 5 foram escolhidos para a entrevista, estando seus nomes em destaque.

N	Orgs	Pós-grad. Stricto sensu M – Mestrado D - Doutorado	Pós-grad. lato sensu	Ensino Superior	Tempo de experiência no Ensino Básico	(EJA) Educ. de Jovens e Adultos	Ensino a Distância	Outras atividades de pesquisa
1.	Adriana	M – em curso, na área de História	-	-	(2)	-	-	-
2.	Eliza	D – em curso, na área de Arqueologia	-	X	-	-	-	(arqueologia)
3.	Paulo	M – em curso, na área de Literatura Francesa	-	-	-	X	-	-
4.	Mauro	D – em curso, na área de História	-	X	-	-	-	X
5.	Clara	M, na área de Sociologia Política	-	X	-	-	-	-
6.	Débora	M, na área de História	-	X	-	-	X	-
7.	Regina	D – em curso, na área de Humanidades	-	-	(5)	-	-	(Consultoria em História)
8.	Helena	-	X	-	(11)	-	-	-
9.	Catarina	M – trancou, na área de Psicopedagogia	X	-	(6)	-	-	-
10.	Aline	M, na área de História	-	X	-	-	X	-
11.	Felipe	-	-	-	(5)	-	-	-
12.	Patrícia	M, em curso, na área de Relações Internacionais	-	X	(10)	-	-	-
13.	Jaqueline	M - em curso, na área de Educação	-	-	-	-	-	-

QUADRO 1: PROFESSORES EGRESSOS EM ATUAÇÃO/QUE PRETENDEM ATUAR - REGIÃO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS.

FONTE: A PRÓPRIA AUTORA.

N	Orgs	Pós-grad. Stricto sensu M – Mestrado D - Doutorado	Pós-grad. lato sensu	Ensino Superior	Tempo de experiência no Ensino Básico	(EJA) Educ. de Jovens e Adultos	Ensino a Distância	Outras atividades de pesquisa
14.	Manuel	-	-	-	X	-	-	Org. Não governamental

QUADRO 2: PROFESSOR EGRESSO QUE NÃO CONCLUIU A GRADUAÇÃO

FONTE: A PRÓPRIA AUTORA.

N	Orgs	Pós-grad. Stricto sensu M – Mestrado D - Doutorado	Pós-grad. lato sensu	Ensino Superior	Tempo de experiência no Ensino Básico	(EJA) Educ. de Jovens e Adultos	Ensino a Distância	Outras atividades de pesquisa
15.	Mara	M, na área de História	-	-	X	-	-	Org. Não governamental
16.	Dirce*	-	X	-	X	-	X	-
17.	Célia*	-	X	-	X	-	-	-

QUADRO 3: PROFESSORES EGRESSOS QUE ESTÃO ATUANDO EM OUTRAS REGIÕES DO PAÍS

FONTE: A PRÓPRIA AUTORA.

N	Orgs	Pós-grad. Stricto sensu M – Mestrado D - Doutorado	Pós-grad. lato sensu	Ensino Superior	Tempo de experiência no Ensino Básico	(EJA) Educ. de Jovens e Adultos	Ensino a Distância	Outras atividades de pesquisa
18.	Joana	-	-	-	X	-	-	-
19.	Elis	-	-	-	-	-	-	-
20.	Lúcia*	M – trancou, na área de História	-	X	-	-	-	-
21.	Bárbara	-	-	-	X	-	-	-
22.	Augusto	-	-	-	X	-	-	-
23.	Sérgio	-	-	-	-	-	-	-

QUADRO 4: PROFESSORES EGRESSOS QUE DESISTIRAM DA PROFISSÃO

FONTE: A PRÓPRIA AUTORA.

\*Professores não localizados.

Os entrevistados, à exceção de Felipe, como já foi tratado anteriormente, revelaram uma grande procura de qualificação por meio de cursos e seminários promovidos, principalmente pela iniciativa privada e também pelos cursos de Pós-Graduação (*stricto sensu*

e *lato sensu*). O breve levantamento sobre os 23 egressos que realizaram seus estágios no CA, realizado no início de 2003, revela que seus colegas também têm essa preocupação. A jornada dupla de trabalho é a justificativa mais apresentada por eles para a não-participação nos cursos de formação continuada.

Catarina observa que, quando começou a trabalhar como professora na escola pública municipal, alguns alunos apresentavam muita dificuldade para aprender. Diante desse problema, impôs a si mesmo como desafio investigar sobre o que levava alguns alunos a apresentarem essa dificuldade de aprendizagem: “Porque para mim, aprender História era muito fácil, eu não entendia era porque os outros não conseguiam aprender! Então eu diversifiquei muito a técnica de ensinar, para saber se era isso, né! Várias maneiras [...]”.

Atualmente, no campo da psicopedagogia, Catarina dedica-se a investigar sobre como a internet e outras ferramentas podem ser utilizadas no tratamento e diagnóstico das dificuldades de aprendizagem.

Eu tomei conhecimento assim de várias teorias, como essa das *inteligências múltiplas*, não foi pelos livros, aí eu dei entrada na especialização com um projeto que era a capacitação dos professores usando a internet. Eu vi que em 1999 muitos professores [da escola particular] tinham medo do computador e que eles iriam ficar sem seus empregos se não aprendessem a usar o computador. Isso é fato já. E eu já vi muitos professores na escola que trabalho, nessa situação, as de 1ª a 4ª séries, foram para rua porque não se adaptaram ao uso da sala de informática. Elas tinham que aprender a dar aula, assim como aprenderam a usar apostila, a mesma coisa a internet, ou o computador, com outros jogos específicos que a escola tinha, e elas não conseguiram se adaptar e não quiseram aprender (CATARINA).

Percebe-se que essa procura pelos conhecimentos da área da psicologia para auxiliar na resolução de um dilema, para Catarina, pode ter influência do magistério que fez na época do seu curso de segundo grau (atualmente ensino médio). A entrevistada acredita que eles oferecem um instrumental teórico importante para melhor conhecer seus alunos e diminuir suas dificuldades de aprendizagem. Por isso, hoje, defende a Internet como sendo uma fonte riquíssima de conhecimentos, como ferramenta importante para resolver problemas de aprendizagem dos alunos, além de ser uma forma barata e acessível de capacitar professores. Catarina relata que atualmente é imprescindível que o profissional não apenas tenha o conhecimento básico sobre essa ferramenta, mas que ele tenha um “domínio total da tecnologia”, pois os alunos estão muito à frente dos professores neste campo.<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Mas apesar da escola utilizar esse recurso, parece que os alunos de uma forma ou outra acabam burlando o processo (cito o caso em que a escola descobriu que os alunos visitavam *sites* pornôis minimizados na tela!); o resultado foi que a escola passou a vigiar os registros dos computadores, encarregando uma pessoa dessa função.



Mas eu acho que tem duas maneiras de você se capacitar, dizer que não tem dinheiro para fazer um curso é besteira. Se você tem tv a cabo em casa, é você assistir mais televisão e prestar atenção no que e esta assistindo. É o que eu falo para meus alunos. Vocês podem assistir Malhação. Mas vocês têm que prestar atenção à cada detalhe o que for dito e eles aprendem um monte. Porque tem momentos em que tu para e pensa sobre aquilo que você esta vendo e você aprende, não interessa qual é o tipo de programa, então não interessa qual é o tipo de programa. Eu digo sempre para eles: se estão vagabundeando na internet, prestem atenção no que estão vendo. Eles estão bem diferentes agora. E os colegas também. Porque essa imposição da escola deles aprenderem a usar o computador – porque todos eles tem mas é para os filhos, não para si - modificou para melhor (CATARINA).

Catarina justifica, assim, a necessidade dos colegas estarem atentos às novas tecnologias ao relatar um caso na escola em que trabalha, quando descobriram que os alunos burlavam as aulas de uma determinada professora navegando e até construindo *sites* pornô em classe. A busca dessa professora não se reduziu apenas às novas tecnologias de comunicação e informação, como a TV a Cabo, também procurou fazer especialização em psicopedagogia, em uma universidade do Sul do Estado e, mais tarde, mestrado na mesma universidade, todos com temas correlatos à investigação que iniciou nos primeiros anos de docência. Catarina ressalta que um bom professor, hoje, deve buscar capacitação sempre, deve procurar estar sempre atualizado, ser criativo, dada às exigências do concurso vestibular, dos alunos, dos professores e da própria instituição.

Buscando atender outras expectativas, Patrícia relata que, em função da necessidade de possuir mais conhecimentos sobre História de Santa Catarina, de melhorar sua prática, foi em busca de uma pós-graduação voltada para esse tema, em uma universidade pública. Afirma que sempre procurou fazer cursos de pós-graduação em áreas afins ou não, com enfoques diversos, porque isso abre um “leque de opções” para o professor de História, “porque história engloba tudo, é o político, o econômico, social e cultural [...]”. Patrícia, por vezes, teve que convencer o colégio da importância de um ou outro curso que desejou fazer, e eles acabaram apoiando quando perceberam que estava relacionado com as atividades de sua disciplina.

Sobre o mestrado, que concluiria no início de 2004, Patrícia afirma que optou por fazer na área de Relações Internacionais, porque, além dos fatores acima citados, sentiu falta, como seu colega Felipe, de uma “dimensão política e econômica em sua formação”:

Diferente das outras egressas, Helena procurou fazer parte, no ano seguinte ao término da graduação, de um grupo de pesquisa que fazia estudos envolvendo História e Multimídia no Departamento de História, em que os alunos da graduação aprendiam a desenvolver *sites* para a Internet. A busca de Helena era despertar o aluno para a História, fazendo com que ele

“entendesse a História”, “mergulhasse” nela, assim descrevendo:

Na verdade a história e a computação estavam entrando como uma forma de levar a história até os alunos, através da mídia, eu até fiz um clipe que saiu na internet, eu e uma companheira minha, agente trabalhava sempre em dupla.[...] ‘fizemos um clipe da década de 30 [...] sobre moda, ficou muito lindo, o clipe foi publicado na internet ficou no *site* da Universidade um bom tempo, foi uma experiência ótima (HELENA).

A egressa chegou a fazer um “clipe” junto com outra colega da Computação:

Aí a gente pesquisava, na área de computação e na área de história, como a gente podia levar, através do computador, algum conhecimento histórico para aquele que estivesse vendo.

Eu acho que na verdade faltou uma organização maior [...] então de repente o apoio do orientador [...] que estava muito ocupado [...] para poder impulsionar essa pesquisa e levar essa pesquisa para a escola. Porque teve trabalhos maravilhosos, na verdade foram cerca de 15 alunos, eu não posso te afirmar quantos, mas foi uma equipe que cada um trabalhou um tema e cada um fez um clipe, e olha fazer um clipe daquele dá muito trabalho [...] (HELENA).

Mais tarde, Helena fez outros cursos, em nível de pós-graduação *latu sensu* e extensão: de religiões e civilizações, numa universidade privada; depois uma especialização em Políticas Públicas, um sobre Sociologia Crítica e outro sobre o Imaginário e Relações de Poder em uma universidade pública.

Sob outro ângulo, mas expressando o processo de interpretação da prática docente, para Regina existem dois desafios que se impõe aos professores da rede escolar e que diferem dependendo do tipo de escola, pública ou particular. Na escola pública, seria a evasão escolar, devido à realidade vivenciada pelas crianças, marcadas pela fome e a situação precária de sua vida, que as obriga muito cedo a ir para o campo de trabalho. Já o desafio da escola particular, dando como exemplo aquela em que mais atuou, estaria diretamente ligado à conservação de seu público, ao se evitar as transferências para escolas concorrentes. Daí a regulação, por parte da escola, por exemplo, do tipo de prova aplicada aos alunos e da interlocução entre professores e pais.

Regina enumera alguns dos cursos que chegou a fazer, alguns deles pagos pela instituição:

Participei do Congresso de Educação Internacional do Coração de Jesus. De um Curso Nacional da Editora Saraiva (?), sobre ‘Como trabalhar livro didático na escola’. E dentro das escolas mesmo tinham cursos. No E. [escola pública que atuou] teve uma palestra, que acho que não fui [...] No [...] [escola particular em que atuava], eu fazia cursos sobre qualidade total, que eu odiava. Durante o tempo que estive ali todos os cursos eram sempre sobre qualidade total. E sempre terminava na mesma frase: ‘o aluno sempre tem razão’. Então também era muito estressante. Mas quando eu estava

nessa escola particular eu comecei um curso de pós-graduação em psicopedagogia, que não cheguei a terminar. Porque era muito ‘vallita’! [deficiente] para dar título para professor para subir de cargo, sabe? Era para eu deixar de ser professora de História [...] eu achava que era um curso para eu ser uma boa professora de História, com novos instrumentos para a sala de aula. Por isso fui fazer, para ser mais criativa, para ter mais segurança, e quando cheguei lá descobri que era um curso para que você conversasse com seus companheiros de outras escolas e trocasse figurinhas, sabe? E aí a gente voltou a ler alguns clássicos que a gente leu na faculdade, a gente voltou a ler O Capital, Teoria da Sociologia, o pai da sociologia, não lembro, voltou para os clássicos com uma leitura educacional. Era um curso muito medíocre. Para pagar esse curso e ler um livro com um segundo olhar eu lia em casa, sabe? Era mais troca de experiências [...] sabe o que parecia? O café da tarde na escola! Há meu aluno fez tal coisa e dei a ele tal livro, era tão chato. A gente leu Vygotsky, Piaget, a gente voltou!

A gente fazia uma leitura de Piaget, das fases, no outro dia era uma mesa de discussão. Me pareceu vulgar. O que devia ser 4 horas de aula, era como história oral de cada professora. E isso me cansava muito. Daí eu deixei, mas as leituras que eu fui fazendo eu fiz ali. Daí eu fiz esse curso com quatro professoras do colégio. Mais ou menos porque a instituição empurrou a gente para fazer: apareceram com o *folder* dizendo olha que interessante dêem uma olhada. E para mim pareceu realmente interessante [...] eu não tive paciência, daí deixei (REGINA).

A trajetória de formação de Regina é marcada por uma dupla inserção: além do trabalho na escola, realiza outro, em paralelo, desde o final da graduação numa empresa de consultoria em História:

[...] aí a empresa de consultoria estava envolvida com trabalho para a televisão, com a TVI, era uma loucura [...] Depois, criei o curso de História de Santa Catarina na escola particular em que atuava. Como eu fazia esse trabalho para a televisão, ‘Santa Catarina: Cem Anos de História’, eu associei esse trabalho com o trabalho na escola. Isso para mim era estupendo, porque de um salário mínimo, eu passei a receber dez salários mínimos, foi isso que aconteceu. Com projeção a receber mais e incentivos, eu tinha feito o projeto de laboratórios de computação. Todo mundo tinha internet, mas ninguém sabia usar. Então eu criei um curso de pesquisa, de uma Biblioteca Virtual. A gente entrava nos navegadores de pesquisa e baixava os documentos. E a gente trabalhava os documentos em casa. Por isso eu recebia um salário extra, por ter feito esse projeto e estar aplicando com os alunos. Eu recebia meu salário de professora, recebia um salário por ser professora de cursinho de História de Santa Catarina. Por ter feito a apostila, eles vendiam e eu recebia uma parte do que era vendido. Um salário extra por trabalhar a internet e a biblioteca, ensinar os alunos, desde o básico, a ligar um computador até entrar numa biblioteca virtual. A gente trabalhou isso (REGINA).

Esse trabalho “paralelo” lhe rendeu uma certa “autonomia” diante de seus colegas. Estava cansada das escolas em que atuava, das pressões que sofria, por isso começou a vislumbrar outros horizontes. A partir da experiência em consultoria com televisão e cinema, das amigas que se constituíram ao longo dessa trajetória, surgiram outras oportunidades fora do país:

Porque eu gostava de ser professora, mas também de ser pesquisadora. Porque a *Anhato* é fundamental na minha vida. Eu fiz um filme com o Lima Duarte e ele falou que da forma como eu estava trabalhando eu tinha talento para fazer outros filmes. Ele me convidou para fazer um filme em Portugal que se chamava ‘Palavra e Utopia’, que ele rodou em 1999. Eu falei a ele que eu adorava fazer pesquisa de história e passar isso digitalizando da forma que fosse. Um dia liguei para ele dizendo que estava cansada de dar muita aula, realmente [...] eu gostaria de ser mais pesquisadora, que eu gostaria de ficar mais tempo fazendo pesquisa daí ele falou da Espanha, para fazer um curso de Roteiro Educativo, porque ele acreditava que eu tinha pique para ir para uma televisão para trabalhar com educação, porque ele sabe que minha linha não era comercial. E aí ele me ajudou a procurar os cursos, na Espanha, de roteiro. Daí eu descobri um curso na Universidade Autônoma de Barcelona que se chamava ‘Comunicação e Educação’ [...] comecei a fazer o curso de ‘Roteiro e Educação’ [...] <sup>36</sup> (REGINA).

Esse curso foi bastante decepcionante para Regina e não lhe trouxe nenhuma novidade. Ao reclamar com os responsáveis, acabaram indicando-a para fazer um doutorado interdisciplinar em Humanidades. Seu tema trata da problemática que envolve os “Trabalhadores Imigrantes em Barcelona” e já está no terceiro ano. O relato dessa professora expõe um percurso no qual a docência na escola constitui-se em atividade com tarefas desgastantes e “administrada” sob condições individuais. Os pares dessa egressa não aparecem no enfrentamento dos desafios que ela dimensiona no contexto das escolas públicas e das particulares. As tentativas de Regina, enfim, suas frustrações e alcances movem-se em um processo solitário em que a interpretação da prática é assentada, de modo exclusivo, na atividade de professora de História – e não de professora de um nível determinado de ensino.

Para Felipe, um dos aspectos mais impactantes como professor tem sido o que interpreta como o desinteresse geral dos alunos sobre as aulas, tanto na escola pública municipal quanto na estadual. Esse professor lembra que em sua época escolar esse desinteresse também existia, mas hoje ele se expressa por outros meios: “A gente simplesmente não prestava atenção, poucos estudavam em casa, a maioria não estudava. Cumpria mais ou menos sua obrigação. Hoje esse desinteresse se transforma em brincadeiras, algazarra. Então se torna uma situação bem tensa dentro de uma sala de aula”.

Felipe interpreta que, com o passar dos anos, o interesse de seus alunos tem aumentado. Hoje traz materiais que exploram o lado de “aventuras”, percepção que ele atribui à própria experiência e ao desenvolvimento de uma habilidade em aprender o que lhes é significativo. Não abre mão do que considera como sendo importante, no que se refere ao conteúdo abordado em sala, mesmo que somente uma “meia dúzia” de alunos se mostre

---

<sup>36</sup> Importa esclarecer que esses cursos eram presenciais.

interessada. Lembra que, no começo, desesperava-se com isso, mas que hoje percebe esse desinteresse como “normal”.

Para esse professor, um dos aspectos que lhe aparece como mais desafiador em seu ofício é “motivar o aluno para a vida” como sujeito de seu tempo, realizando sonhos que sejam coletivos e não somente a partir de perspectivas individualistas, percebendo-se como sujeito atuante e decisivo para a transformação de uma sociedade melhor, na busca de uma “identidade coletiva”, tarefa que acredita como sendo específica da disciplina de História.

Acho que seria motivar para a vida. Seria isso, acho. Como os artistas. As pessoas para viver. Os alunos são ali para a gente, como futuros cidadãos, pessoas interessadas na vida, pelo seu país, pelo seu povo. Acho que esse seria um grande desafio que a gente não consegue, a gente está muito aquém desse objetivo, a gente vive num individualismo total e absoluto. A transformação dos valores seria muito importante. A vida no sentido de gostar de estar vivo. Não ficar vendo a vida passar naquela telinha, mas é fazer, realizar coisas, fazer coisas interessantes. Fazer coisas com princípios que sejam coletivos (FELIPE).

Com relação à formação continuada, Felipe contesta os tipos predominantes no formato de cursos, palestras e seminários promovidos pela rede de ensino e/ou universidades. Ele informa que, hoje em dia, a gestão atual<sup>37</sup> da Prefeitura de Florianópolis dispensa o professor um dia por semana para fazer cursos de aperfeiçoamento, direito conquistado na administração anterior da prefeitura (gestão da Frente Popular<sup>38</sup>). O professor egresso reclama que são oferecidos sempre cursos promovidos pela mesma pessoa na área de História: “A Prefeitura oferece um curso [...] só que é sempre o mesmo professor [...] a mesma metodologia, e aí não dá para engolir, né?” Felipe em seu relato deixa explícito que, em face das suas necessidades, o conteúdo dos cursos ou teorias educacionais elaboradas na academia por estudiosos da área não atendem às expectativas do professor:

A solução quem tem que encontrar é a escola. Mas para haver uma participação [dos professores] deve ter uma disponibilidade maior de tempo. Por outro lado é uma coisa que até a gente fica constrangido de falar. Porque as pessoas podem pensar que: ‘olha, ele quer trabalhar menos [...]’. Nada melhor do que trabalhar menos. Mas, [pensando] no sentido de melhorar a escola é necessário um período para os professores reverem suas aulas, seus problemas, avaliar seus procedimentos, e por outro lado, por parte do aluno não é só ficar por conta do conteúdo, não é só aprender a ler e escrever é se exercitar para a vida, aprender a conhecer o seu corpo. No esporte na dança, no teatro, conhecer as artes plásticas, sei lá, vai depender do interesse de cada um [...]

<sup>37</sup> Esta é a segunda gestão do Governo da Força Capital, que é composta pelos seguintes partidos: PPB, PSDB e PTB, coligação que se mantém à frente do governo de Florianópolis desde as eleições de 1997.

<sup>38</sup> Sua gestão foi de 1993 a 1996 e era composta pelos partidos de esquerda: PPS, PT, PSDB, PV, PC do B e PDT.

[...]

Eu não acredito em pessoas que ficam no escritório mesmo fazendo pesquisa que eles vão trazer uma solução para a gente da escola. Eu acho que só a escola, seu corpo funcional é que pode criar solução para essa escola. Mas como criar se só tem tempo para preparar e executar suas aulas? Então é por isso que se precisava ter essas 20 horas, um período em sala de aula, outro período poderia estar discutindo essas coisas. As nossas experiências com os alunos. Rever seus objetivos e tal. Em vez de ir para a aula de novo, o outro período fazer esse tipo de análise, de discussões. E aí sim, pegar alguns desses teóricos, são caras que estão estudando isso porque tem interesse nesse assunto. Esse interesse não é à toa, deve ter produzido muita coisa interessante que talvez nos ajude em determinados aspectos, mas a gente tem que dar conta da nossa realidade ali, que é muito dinâmica e variável (FELIPE).

De acordo com o depoimento de Felipe e dentro do que a carga horária permite, já que trabalha em regime de 40 horas semanais, ele busca se atualizar de uma forma muito mais individualizada, sem recorrer aos cursos oferecidos pelas instituições da região. Desta forma, para preparar suas aulas, consulta em diversas fontes, desde a literatura até a televisão, mas com um objetivo diferente dos seus colegas:

Busco em tudo, TV, rádio, livros; Internet, muito pouco, não sei trabalhar com isso ainda, sei que é importante, é uma fonte de informações muito ampla, né? Tenho internet em casa, mas não sei usar. Mas em função dos objetivos que falei ainda a pouco, a questão do interesse pela vida, discussão sobre o ser humano, do ser brasileiro, com a intenção de querer formar essa identidade coletiva, que seria a formação da identidade brasileira, esse é um papel específico da disciplina de História (FELIPE).

Na continuidade deste relato, o interlocutor aponta a necessidade da formação continuada, definindo critérios para sua elaboração e desenvolvimento: que considere o saber da experiência, prática e teórica do professor, que as discussões promovidas sejam mais coladas à prática do dia-a-dia em sala de aula. Entretanto, o entrevistado reivindica não apenas a troca e a participação maior dos professores em discussões com relação aos problemas da escola, mas que as mesmas tenham uma continuidade e ocorram sob finalidades político-educacionais que orientem a atividade do fazer docente (a formação continuada):

Tem essas reuniões que acontecem e tal [a Prefeitura promove cursos de formação continuada], a gente lê alguma coisa, mas nada muito sistemático. Acho que é esse o grande problema. A escola pública, a gente começa uma coisa, mas elas não continuam no ano seguinte, às vezes fica ao longo só de um ano [...] no ano seguinte se começa do zero e a coisa não é digerida. A gente diz para nós mesmos que os conhecimentos tinham que ser mais significativos. Até no Curso (graduação) acabam não sendo significativos por causa disso. Quem é que decide em primeiro lugar sobre esses cursos?

*[Vocês não têm direito a isso? - pergunta]*

Até tem [o direito]. Mas é complicado, embora entre os professores nunca haja consenso, precisamos ter mais tempo, uma seqüência de dias estipulados para que a gente pudesse dar seqüência a determinado assunto,

escolhesse algum tema para aquele ano e ao final do ano fazer uma avaliação. Está resolvido ou precisa dar continuidade ano que vem? Acho que o que faz com que as coisas não tenham seqüências é o fato de que os problemas são muitos e são muito grandes. E aí acaba-se querendo resolver tudo. Olha, ano passado a gente tratou disso, esse ano tem que ser outra coisa. Mas não, o do ano passado não se resolveu ainda. E as coisas ficam sendo jogadas de um ano para outro. E não se resolve problema nenhum, problemas pedagógicos, didáticos (didáticos acho que é uma coisa muito assim ilusória) mas acho que é mais pedagógico mesmo. Não se resolve por causa de um monte de coisas e entre elas a falta de seqüência, talvez objetividade. Entendeu? Então lógico que isso não é o único fator que leva para que os problemas continuem. Essas coisas variam conforme a direção da escola. Tem diretores que são mais abertos e estimulam mais o debate, outros são mais, eu fiz e tá feito e vai ser assim pronto (FELIPE).

O fragmento apresentado é emblemático no contexto do grupo entrevistado. Felipe sugere uma interpretação mais ampliada do ensino, inserindo-o numa análise pedagógica, não apenas didática. Pode-se apreender que sua perspectiva do ensino parte de referências político-educacionais e da idéia de um projeto educativo coletivo gerando a formação continuada.

Catarina, Patrícia, Helena, Felipe e Regina mostram que a formação continuada está diretamente relacionada com as necessidades que aparecem no cotidiano da sala de aula, as quais, como se buscou discutir, emergem de demandas e de relações nas escolas, oportunidades e perspectivas pessoais, articuladas ao “caldo de cultura pedagógica” herdadas. Depreende-se, a partir dos relatos, que os cursos de extensão e pós-graduação, assim como suas pesquisas individuais, são apresentados como os que deram melhor preparação para a docência, o que revela um movimento que atribui, em muito maior peso, à inserção no campo do trabalho do que ao Curso a formação desses professores! Importa esclarecer que não se está aqui colocando em questão o caráter de cientificidade das pesquisas empreendidas pelos interlocutores, muito menos se está sugerindo que se deva desconfiar delas, mas apenas objetiva-se chamar atenção nesse instante sobre o fato de que, de alguma forma, os mesmos buscaram refletir sobre um dilema identificado em seu trabalho. Em verdade, esses professores buscaram estratégias para lidar com as dificuldades que se constituíram no percurso, sendo, nesse sentido, legítimas enquanto inscritas na interpretação individual sobre seu ensino.

Deste modo, como a pesquisa revelou, os espaços que formam o professor não se restringem tão somente aos cursos de formação inicial de professores, aí se deve fazer incluir as dinâmicas da instituição em que eles atuam.

Em face disso, a relativização da formação inicial, presente nas declarações, no que se

refere ao aprendizado para a prática profissional é, no mínimo, preocupante. O desafio que se coloca é: ao se defender a importância de uma aproximação com a escola e o ensino ante a formação acadêmica, como um dos eixos estruturadores dentro dos Cursos, não se fomenta uma formação baseada nos problemas práticos enfrentados pelos professores.

O fato de os interlocutores terem de “correr atrás” de sua formação para professor por meio da prática, acarreta também outros riscos. O apoio de uma formação mais sólida e crítica pode estar enredada em uma lógica que faz reproduzir mais do que produzir e de tão presos que esses profissionais estão às suas crenças, às concepções prévias e aos condicionantes que advêm do contexto de trabalho, mais respondem do que criam algo *ex novo* (SACRISTÁN, 1998).

Tal movimento pode ser melhor observado, quando se lança interrogações pontuais: há interlocução contínua entre os professores sobre como se deparam com as demandas e as condições para ensinar? Quando ela ocorre é fundamentada por uma crítica – não apenas ao ensino – à escola, ao trabalho pedagógico?

Para os que atuam em escolas particulares, a procura pela formação continuada é valorizada pelas instituições que trabalham e pelos próprios colegas, o que implica inclusive em ascensão profissional, aspectos importantes a serem considerados, que influenciam nas decisões quanto ao tipo formação que buscam e que interferem nos saberes que constroem.

Percebe-se claramente que todos procuram estar se aperfeiçoando desde a formação inicial, contudo há diferenças na repercussão que essa busca provoca em nível de condições de trabalho, prestígio e remuneração. Por exemplo, na instituição em que Felipe trabalha, os diplomas e certificados de cursos não oferecem mudanças imediatas. O mesmo não ocorre com os outros professores que atuam na rede particular de ensino, que exige, de forma explícita ou não, uma constante produção de evidências de que o indivíduo está, de fato, “indo atrás de sua formação”, inovando, trazendo conhecimentos novos, pertinentes às necessidades já apontadas. No caso de Catarina e Patrícia, tal investimento resulta em maior valorização e aumento salarial na instituição em que atuam.

Entretanto, os que atuam em escolas particulares têm pouco controle sobre o currículo prescrito nas instituições que trabalham e Felipe, embora também se depare com alguns condicionantes, é o que sugere mais autonomia. Os saberes construídos são marcados por mais especificidade: ele defende que um certo controle sobre os conteúdos a serem ensinados se faz necessário para a organização da escola, porque isso se relaciona diretamente com o



aprendizado dos alunos. Felipe percebe como também necessário um projeto que oriente os professores em seus planejamentos, para que haja uma seqüência, mas que isso seja combinado e tenha a participação dos mesmos em sua elaboração.

De seu lado, as professoras da rede particular deparam-se com a demanda de estar mostrando certo desempenho e por conta disso, além das várias reuniões e projetos que estão envolvidos dentro da escola e além de outras diversas formas de pressões, todas ocupam uma grande carga de trabalho quando se considera a formação continuada e as outras atividades com as quais estão envolvidas fora da escola. Felipe, que leciona na escola pública, e tem uma jornada dupla de trabalho, é dispensado um dia por semana para preparar suas aulas, sendo que seu salário não é tão menor quanto o de seus colegas, que lecionam no ensino fundamental, quando se considera o fato de que não financia sua formação continuada. Na fala de Felipe, transpareceu que, se ele quisesse fazer o *feijão com arroz* em sala de aula, não teria grandes problemas, mas mostra que, também por uma questão de consciência, busca se atualizar e ir atrás de conhecimentos.

Outra questão que se observou é que o tipo de regulação por que passam esses professores varia de instituição para instituição, havendo algumas semelhanças entre as estabelecimentos escolares de caráter privado. Nos relatos em geral, percebe-se um movimento que busca uma maior aproximação com a escola e com a realidade do público-alvo, ou seja, os alunos. Todos relatam que buscam, como fontes de informação e como forma de se atualizar, também assistir à televisão – “Malhação”, novelas –, internet, entre outras, meios que encontraram para “chegar no aluno”, entrar no universo deles e conseguir atrelar essas informações com o conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula.

Os professores da rede particular de ensino têm de buscar estar atualizados em função do fato de lecionarem disciplinas não só relativas à matéria de História, como Atualidades e História de Santa Catarina. Por isso, eles têm que buscar relacionar suas matérias com o conhecimento das questões cotidianas, com os chamados temas da “atualidade”, além de ter que atrelar os conteúdos tratados nessas disciplinas com os dos outros professores (caso de Catarina e Patrícia).

Comparando-se os relatos desses professores com aqueles da época da formação inicial, percebe-se que o que para eles antes era um dilema, que os movia a uma busca frenética, o *domínio de conteúdos*, mantém-se, mas sob a perspectiva de também atender a outras demandas que aparecem advindas da nova sociedade de informação – em face das expectativas de públicos determinados. O olhar que eles fazem para sua própria prática, a

maneira como eles a interpretam diante dos dilemas práticos com os quais se deparam, modifica-se com o tempo.

A procura pelo conteúdo específico é caracterizada, na maioria das vezes, pelo domínio do conhecimento da matéria específica de sua área, de uma forma ampla, flexível, que contemple também conhecimentos de outras áreas que possam estabelecer conexões com as demais matérias ensinadas ao aluno na escola, de tal forma que se mantenham interessados na aula ao mesmo tempo em que haja objetivos de fundo em relação às finalidades educativas das escolas. Daí porque as aulas devem envolver questões que façam parte do cotidiano do aluno, incluindo aí estar atento a questões que fazem parte do seu universo, como a sexualidade, violência, drogas, internet, etc. Isso tudo ocorre sem perder de vista que aos professores cabem a tarefa de dotar seus alunos de determinados conhecimentos que lhes permitirão ingressar numa boa universidade.

Aqui emerge uma questão importante para compreender-se o processo do tornar-se professor de História. Ao cumprir essa tarefa, ele não só modifica seus alunos, como a si próprio. Segundo Moura (2001, p. 144), essa interação resulta também numa aprendizagem do professor, pois nela são partilhados significados: “Modificamos a realidade cognitiva dos sujeitos com quem interagimos e ao mesmo tempo estamos sofrendo alterações em nossos esquemas cognitivos no esforço de produzir sínteses que possibilitem comunicar as nossas intenções”. Isso confirma as proposições de Moura (2001) e Tardif (2002): o processo que leva os egressos a tornarem-se os professores que são é um processo contínuo, que perdura por toda a vida profissional. Parece bastante claro que a formação de um professor não se restringe ao momento da formação inicial, pois ela já começa mesmo antes da entrada na graduação e se prolonga ao longo de sua carreira.

Verificou-se que, mesmo que a formação inicial apresente algumas deficiências com relação à formação para a profissão de professor, por outro lado, contribui muito para incentivar esses profissionais a buscar o conhecimento e a se atualizar, ainda que essa procura por vezes não contemple as deficiências apontadas por eles com relação à sua formação inicial, mas passe a ser formulada à luz da maneira como eles interpretam os dilemas que emergem em sua atuação nas escolas.

O reconhecimento da interferência do campo de trabalho, da escola, sobre os processos formativos desses entrevistados, leva a apontar como desafio, para a formação inicial e a formação continuada de professores, promover maiores discussões sobre o papel social e político que a instituição escolar vem desempenhando nesse processo.

O depoimento de Felipe revela traços singulares em relação aos demais relatos. Em sua entrevista, ele chama a atenção para algo já refletido em um trabalho anterior (OLIVEIRA, 2002), que vem sendo explorado por teóricos da área de Educação há bastante tempo. Entre outros, Tardif (2002) e Monteiro (2002b) abordam sobre a necessidade de que a formação continuada considere o saber da experiência, prática e teórica do professor, propiciando uma *via de mão dupla*, ou seja, uma troca entre os saberes experienciais da formação profissional e disciplinar dos professores.

Segundo Monteiro (2002b, p. 140), esses estudos levam a uma (re)significação das práticas de estágios curriculares de ensino desenvolvidas nos cursos de formação inicial de professores de História, pois: “revelam, de uma forma radical, que a ação docente é um processo de construção e não de reprodução de modelos prontos, ao mesmo tempo em que indicam pistas preciosas para a reformulação dos processos de formação” (MONTEIRO, 2002b, p.140). A autora considera, além de outros aspectos importantes para a organização de uma nova prática de ensino, a especificidade do campo educacional, valorizando os saberes dos professores (e futuros professores) de forma a auxiliá-los a construir um instrumental teórico/prático para agir com autonomia e visão crítica, tornando o estágio um espaço de reflexão,

onde os diferentes saberes são articulados, seja para a elaboração das atividades de ensino/aprendizagem, seja para sua avaliação, ou para a crítica do que foi realizado, superando posturas freqüentemente encontradas entre os professores que relutam e ficam inseguros no momento de discutir o seu trabalho e produzindo novos saberes (MONTEIRO, 2002b, p. 141).

De acordo com esta concepção, as etapas sequenciais de observação, participação e direção de classe devem ser mantidas nos estágios, mas com novos objetivos, rompendo-se com a “linearidade de sucessão obrigatória em que eram realizados” (MONTEIRO, 2002b, p. 142).

Esta perspectiva faz, na experiência do professor ou futuro professor, parte de um processo de reflexão sobre sua prática, quando se aprende a reconhecê-la como uma atividade de pesquisa, porém, mais crítica sobre seus condicionantes. Esse tipo de perspectiva traria contribuições ao processo formativo de todos os professores, não restritas ao momento de formação inicial, e à medida que fossem implementadas em forma de projetos permanentes, de formação continuada, realizariam também uma *via de mão dupla*, entre escolas, universidades e Secretarias de Educação. Está-se falando, portanto, de um projeto emancipatório, comprometido em tornar a escola um lugar em que se lute a favor de uma

sociedade mais justa e democrática, que discuta sobre seus problemas e alcances de uma forma coletiva, mais ampliada e contextualizada.

#### 4.3 AS PRÁTICAS DO PROFESSOR SE DESENVOLVEM EM MEIO A CONDICIONANTES

O reconhecimento da expectativa da formação continuada como uma necessidade, é um processo que parece expor uma certa sedimentação de perspectivas em meio à experiência de interpretação [e síntese] individual acerca da própria prática de ensinar na escola. Todavia, para responder ao problema da pesquisa, há que se destacar que entre as falas dos professores emergem informações sobre as fontes para tais interpretações e sínteses.

O relato a seguir revela que é necessário explorar outros aspectos menos evidentes da atividade do professor, que não estão circunscritos a uma prática pedagógica visível: “é necessário alargar o conceito de prática, não a limitando ao domínio metodológico e ao espaço escolar. A prática não se reduz às ações dos professores” (SACRISTÁN, 1995, p. 68). A atividade do professor não se limita ao âmbito da sala de aula, pois ensinar implica lidar com várias tarefas e situações que extrapolam este espaço, perspectiva que amplia o conceito de prática, já que passa a não só envolver planejamentos e outras atividades fora do ambiente escolar, como os elencados no primeiro capítulo deste trabalho, mas, sobretudo, expõe que sua realização obedece a condicionantes diversos. Um deles remete à própria natureza da atividade docente como “algo aberto e indeterminado, que não tem, por muitas razões, as normas de comportamento assinaladas de forma muito precisa e que, nessa medida, pode se falar de uma profissão criativa que permite a expressão de quem a exerce” (SACRISTÁN, 1998, p. 173).

Mais ainda, esta condição impõe limites à própria utilização dos saberes pedagógicos disponíveis para o fazer docente, já que “a imprecisão do objeto, de seus fins, as formas variadas de se chegar a resultados parecidos fazem do ensino uma atividade de resultados imprecisos e nem sempre previsíveis” (SACRISTÁN, 1998, p. 173).

E, ao se tornar complexa a busca por construir o “domínio do fazer docente”, ou melhor, o delineamento da atividade de ensinar em todas as suas dimensões – das finalidades, dos saberes, das relações de saber, da avaliação dos alcances, todas sob o contexto institucional e pessoal de cada professor –, impõe-se admitir a diversidade de combinações dos processos que se combinam em oportunidades para o desenvolvimento da experiência de

ser professor. São estes os elementos a seguir apresentados, os quais contribuem para informar as bases para a configuração do ensino para os professores de História.

A experiência de Regina na escola pública foi diferente daquela de seus colegas. Na escola em que foi atuar, sua antiga escola de “ginásio”, as condições físicas do prédio eram consideradas melhores e ela possui boas lembranças da época em que estudou e atuou lá. A professora fala sobre o acolhimento no período inicial, quando começou a trabalhar em um ambiente que para ela era familiar, sendo recebida muito bem por seus antigos professores, que lhe ofereceram apoio diante das dificuldades de seu trabalho, inclusive partilhando algumas das atividades escolares. Regina afirma que aprendeu a ensinar por meio dessa vivência:

[...] Os primeiros meses que eu trabalhei com elas foram maravilhosos. Porque ao mesmo tempo em que eu matava a saudade de criança, elas me davam segurança para dizer que eu era capaz de encarar criança de 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, que foi o que eu peguei. Porque eles eram agitados e aí ao mesmo tempo eu dizia que eu gostaria de trabalhar bem mas de uma forma mais curiosa [...] elas me deram muita segurança para antes, durante e depois como fazer a coisa. Eu levava a idéia e elas me diziam como fazer. E realmente sempre deu muito certo (REGINA).

Na seqüência da entrevista, Regina faz comparações entre essa escola pública e o CA, afirmando inclusive que a experiência no estágio curricular a fez perceber a importância da continuidade do trabalho do professor na escola, que é prejudicado pelo caráter de contrato de trabalho dos professores, em sua maior parte ACTs. O depoimento dessa professora forneceu algumas pistas sobre como vão sendo construídos os saberes a partir do contato com a situação de ensino, dentro das condições em que a prática ocorre e que, apesar de seu empenho e das práticas ‘inovadoras’ que buscou realizar, isso não impediu que, com o tempo, fossem surgindo obstáculos.

[...] aí veio a história que eu percebi que elas [as professoras da escola] estavam demasiadamente fechadas. Foi quando levei a capoeira pra a escola. E eu falei para os alunos [...] e ia fazer a semana do Movimento Negro, influenciada pela Aline [colega de turma], que por sua vez era influenciada pelo Siqueira [professor de História da UDESC] [...] fiz na escola a semana do orgulho afro-brasileiro, que sempre acontece em novembro. Então a gente levava comida, a gente [...] eu e os alunos [...] não é? E teve os últimos dias a gente fez uma Roda de Capoeira, pedi autorização para o diretor, o Zé, para as crianças levarem o berimbau, elas tinham o berimbau [...] e aí elas levaram para a escola e a gente fazia nos 15 minutos de recreio. E eu fiquei muito chateada, porque das 10 professoras que estavam tomando cafezinho na sala dos professores, nenhuma saiu para ver as crianças e aquilo para elas era o espetáculo da vida delas. Eu imaginei que ao menos elas iriam olhar as crianças dançando. Não saíram, no segundo dia também. No terceiro dia eu pensei: como elas são tão fechadas e não vão valorizar, eu vou fazer as fotos

e vou colocar nos corredores uma exposição das fotos das crianças, daí eu fiz varias fotos dos meninos jogando capoeira, com alguns trechos de poesia, sobre a cultura afro, coloquei Cruz e Souza [poeta], daí botei nos corredores, porque se elas não queriam ver os meninos jogando, porque qualquer pessoa que passasse nos corredores as mães, porque elas (professoras) não iriam contar só os alunos, então as mães mesmo iam ver as fotos do filho jogando capoeira. Daí eu fiquei muito chateada. Daí eu comecei a sentir que por mais que eu quisesse [...] uma coisa é que eu era aluna, outra coisa é que eu queria desafiar um pouco o sistema, mas sem saber! Sem saber! E daí com a Roda de Capoeira, eu vi que era a desvalorização total, e do aluno também! (REGINA).

Uma das coisas que mais causaram impacto para Regina ao chegar nessa escola foi o fato de encontrar uma biblioteca estruturada numa escola que era pública, “[...] nem sabia que tinha uma biblioteca tão boa no bairro!”, além de encontrar banheiros novos e limpos. No entanto, poucos professores a utilizavam:

Eu fiquei muito chateada, e pensei: eu vou voltar, porque eu adorava essas crianças, elas se emocionavam [...] tu imaginas [...] aí teve um dia que eu disse: deu, não trabalho mais aqui, comecei a levar para a escola, eles tinham um livro didático que era do governo, daí eu levei eles para a biblioteca para eles fazerem pesquisas extras: o feudalismo no livro didático, tinham duas páginas, na biblioteca, eu pedia para que eles buscassem algo sobre o feudalismo. Vamos fazer uma redação, um trabalho assim. Daí foi um absurdo, porque de 7<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries, eles nunca tinham entrado na biblioteca pra fazer pesquisa, só que eles acabam na 8<sup>a</sup> série, isso significa que nunca entraram antes, daí fiquei arrasada.

*[E a biblioteca estava aberta?]*

Tinha uma bibliotecária que ficava tomando cafezinho com os professores. Que só abria quando um professor pedia para ir lá e levar um livro do José de Alencar pra casa.

*[Fazia tempo que tinha bibliotecária?]*

Sim, daí eu fiquei decepcionada. Por que? Eu fiz esse trabalho um semestre para levar os alunos, e as professoras diziam que não era legal porque eles voltavam muito agitados para a sala de aula! Para a aula seguinte. Por isso é que elas não os levavam para a biblioteca. Era a ‘euforia de ir à biblioteca’! Elas não sabiam disso. Era um absurdo. Daí um dia eu voltei para casa chorando, porque eu ia para essa biblioteca da escola caminhando, era perto da casa que eu morava, porque eu tinha planejado com eles fazer as cinco aulas na biblioteca, para fazer as pesquisas, e nesse dia eu não tinha planejado dar aula em sala, mas levá-los à biblioteca, e quando cheguei lá a biblioteca estava fechada porque as meninas que faziam o curso de ‘corte de Cabelo’ tinham ido cortar o cabelo das crianças dentro da biblioteca. Eu não sabia se eu chorava na frente das crianças ... tentei me controlar, eu falei para o Diretor que isso tirava os alunos da sala de aula, mesmo que eu tivesse planejado fazer uma prova, ou começar uma matéria nova naquele dia, eles iriam sair, porque elas perguntavam: quem quer cortar o cabelo de graça? Todos queriam, nem que seja a pontinha, para não ficar na sala de aula. E assim sem avisar, e o pior de tudo: eles escolheram a biblioteca para cortar os cabelos das crianças. Eu chorei da escola até aqui [sua casa], vim chorando 10 minutos, porque eu não sabia o que fazer, não queria fazer revisão, era frustrante para as crianças e para mim. Dos 22 alunos, ficaram 5. E fazer revisão? A professora teria que ser muito má! Uma biblioteca

maravilhosa, estupenda. Meus livros eu doe para essa biblioteca, os que usei na faculdade, do Buarque de Holanda [...] Para eles era um universo, ao mesmo tempo que eles podiam ler, eles podiam pegar emprestado, coisa que eles não sabiam [...] porque a biblioteca vivia fechada, ou levavam para casa gibi. Claro que um ou outro aluno levava um livro de história, mas isso era raro, mas levava, por esse aluno eu já ganhei, mesmo o fato do aluno levar para casa 5 gibis, eu já ganhei! Tá lendo! E claro, quando aconteceu isso eu vi que era uma coisa assim mais técnica: Vamos passar esses alunos, eles vão trabalhar em borracharia, não precisa! Daí eu voltei para casa chorando e decidi que eu não ia mais voltar para lá. Porque era muito triste. Porque eu tinha loucura por essas crianças, tu acabas se apaixonando, não é? Porque são os meninos que moram no morro aqui perto, eu descia e ia com eles para a escola e voltava com eles, eles tocavam a campainha aqui de casa. Íamos em 5 e voltávamos em 5 (REGINA).

Observou-se que, no início, a reação de Regina, ao se deparar com a cultura escolar, foi de imediato buscar conhecer e se adaptar ao ambiente. Depois, com o tempo, foi adquirindo mais confiança em seu trabalho, quando buscou trazer novidades para seus alunos, mas percebeu que essa procura assustava seus pares, que não viam com bons olhos “as mudanças” que propunha. Tudo indica que ela acabava alterando o ritmo normal da escola e isso fez despertar alguns sentimentos entre eles, que resistiram e se afastaram. Regina relata que, para continuar trabalhando, teria que não entrar em confronto, mas isso contrariava seus ideais trazidos pela formação. Diante desse dilema, preferiu enfrentar as dificuldades que se apresentavam, na esperança de contorná-las. Mas com o tempo, não sendo reconhecida por seus colegas, somente por seus alunos, Regina foi ficando desanimada e, diante de uma proposta salarial melhor, numa escola privada, acabou por desistir da escola pública. Contudo, a experiência na escola privada também não ocorreu sem problemas, embora de outra natureza. Sua prática sofria vários condicionantes, era um ambiente permeado por relações de hierarquia, de burocracia, de controle, de gênero, de poder, e tendo em vista sempre agradar alunos e seus pais. O trabalho dessa egressa era avaliado não só por seus pares e pela direção da escola, como também pelos pais e alunos da instituição, como na outra escola em que atuou, mas com um diferencial, caso eles não se mostrassem satisfeitos, poderiam determinar sua demissão. Mais uma vez ela se percebeu em meio a uma situação que a instigava trabalhar mais individualmente, e isso acabou por isolá-la no interior da instituição e perante os demais professores, em sua maior parte, do sexo masculino.

O relato de Regina revela como o ensino é uma atividade complexa, difusa e dilemática, nos termos de Zabalza (1994, 2003). No ensino cabem uma infinidade de tipologias de atividades, tarefas e relações, o que pode proporcionar, a depender da instituição em que se trabalha, um alto grau de isolamento para os que exercem a profissão de ensino, como acontece com essa profissional e seus colegas. A realidade em que o professor exerce

sua atuação é plural e conflitante, e isso deve ser considerado quando se procura julgar ou avaliar a qualidade de ensino dos professores em tempos e espaços diferentes.

Ao se analisar a prática do professor, há que se considerar que existem elementos externos que condicionam e regulam as modelações que ele (sempre) realiza, daí sua autonomia relativa.

A influência exterior nas decisões que os professores tomam, sobretudo o desenvolvimento do currículo e mais concretamente sobre seus conteúdos, são evidentes (Schwille, 1979a e 1979b; Lundgren, 1981): guias curriculares, padrões de controle, provas externas de avaliação de resultados ao final de um ciclo ou tipo de ensino, livro-texto previamente regulados administrativamente, avaliação exigida aos alunos, socialização profissional no curso de formação, influência de outros companheiros, pautas de funcionamentos da escola, meios disponíveis nela, etc., são elementos que condicionam o grau de autonomia do professor e o sentido no qual a exerce (SACRISTÁN, 1998, p. 171).

Assim, é decisivo reconhecer que o cenário que o professor atua é sempre um espaço institucional, a escola. Ao ressaltar a capacidade de iniciativa e de formação para estimular decisões por parte do professorado, abstraindo que é sempre dentro de um contexto institucional que tal processo acontece, pode-se incorrer no erro de atribuir a condições pessoais desde uma perspectiva subjetivista suas possibilidades de decisões, pois

o professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento, marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola, ou pelas simples tradição que se aceita sem discutir (SACRISTÁN, 1998, p. 166-167).

A pesquisa fez perceber que o professor chega na escola, muitas vezes, e recebe o currículo em sua dimensão mais visível da seleção e ordenação dos conteúdos. E o campo em que melhor o professor exerce sua iniciativa profissional é o da *modelação* do currículo. Assim, mesmo diante de uma formação baseada na racionalidade técnica, totalmente voltada para a pesquisa que estimula uma identidade dirigida para o *ser pesquisador*, deslocada de qualquer discussão sobre educação e o ensino de história, como no campo específico do curso de origem dos sujeitos desta pesquisa, o aluno-estagiário ou o professor são os “últimos” a decidir sobre suas aulas, por meio de processos que selecionam entre o que já está proposto, ressignificam argumentos e traduzem um modo de confirmar o ensino.

Todavia, o âmbito das decisões do professor não é definido apenas pelos dispositivos externos a ele, como os horários, as tradições curriculares em cada escola ou em uma rede, as relações propostas para o trabalho pedagógico por meio da estrutura da carreira docente, os recursos didáticos legitimados, entre outros. Há que se considerar também os condicionantes



internos. O que seriam tais elementos internos?

As informações obtidas sobre os aspectos das ‘histórias escolares’, sobre o ingresso na carreira, oportunizam reiterar as concepções dos pesquisadores sobre os professores, quando os mesmos argumentam que suas crenças, enfim, seu pensamento acerca dos processos pedagógicos – como também todos os demais elementos que utilizam para entrar em relação como o seu contexto e aí atuar – resulta de sua condição de tornar-se ‘homem’ por meio de relações sociais determinadas.

Isso faz pensar que o professor é marcado por um contexto que também lhe atribui significados. No caso dos alunos, os grupos de pais e famílias das crianças; no caso dos professores, os modelos de professores que os acompanham desde seu passado escolar. Assim, não são apenas os elementos externos que pressionam de forma objetiva, mas também todo esse conjunto de elementos dispersos em situações e contextos que vão compor uma modelação das disposições do professor. Esta passa a ser estruturada por meio de um estilo daquele sujeito-professor, contudo, não pertencendo a uma produção individual, mas coletiva (SACRISTÁN, 1998).

Enfim, como as declarações obtidas pela pesquisa remetem a tal discussão? A partir de um relato, em que descreve a necessidade de se conhecer as “fases de desenvolvimento do aluno”, Felipe revela como realiza sua atividade como professor, mediado por vários condicionantes, internos e externos. Ele afirma que um professor tem que saber que a escola tem necessidade de possuir um plano, um programa, que não precisa ser rígido como uma camisa de força, que deve ser negociado com os colegas da escola, ou revisto ao final do ano, mas que por mais “simples ou elementar que seja, deve ser seguido”.

Porque a escola tem que ter um programa. A gente faz esse programa. Tem que ter consistência. Porque fazemos parte de um coletivo. As classes são diferentes, mas a maioria dos alunos vão estar numa seqüência, quem garante que no ano que vem eu vou estar naquela escola ali? Por isso não se pode dar uma coisa sem estar conectado com o outro ano (FELIPE).

A lógica da seriação está aí presente e se faz instrumento para esse professor ponderar sobre as exigências de um certo modo de organizar pedagogicamente o ensino.

Os limites de prazo para a composição deste relatório final da dissertação não permitem plena utilização do conceito de cultura da escola, tal como o desenvolvido por Sampaio (2003), em sua tese de doutorado. Entretanto, há que se chamar atenção sobre ele neste momento da pesquisa, mesmo que brevemente.

De acordo com esta pesquisadora, o currículo que se constrói e se desenvolve na

escola sofre vários determinantes, “em diferentes medidas, traçando limites e possibilidades na rede de relações em que se desenvolve o processo pedagógico” (SAMPAIO, 2003, p. 6). A autora afirma, ainda, que o currículo determina a prática, mas que ele também é, em boa medida, determinado e constituído no seio da cultura escolar. Assim como para Felipe, é preciso a incorporação de uma lógica para o trabalho do planejamento, na fala de Regina, a resistência dos colegas professores da escola pública expressa a necessidade que construíram de manter o que, naquele ambiente conturbado, parecia estar “dando certo”. Deste modo, os problemas que aparecem são contornados pela manutenção de um conjunto de regras de comportamento, uma organização dos espaços e horários, que faz os professores oporem-se a mudanças da rotina, salvaguardando o que eles sabem fazer, aceitando apenas inovações periféricas, que não alteram muito a estrutura de seu trabalho.

Em oposição a este tipo de construção de regulação, incorporado por cada membro de um grupo determinado, Canário (2001) problematiza a visão da escola e reivindica que se “estranhe” essa instituição, que se compreenda sua forma e organização como expressões de sua emergência e desenvolvimento, no conjunto das relações sociais, de onde se poderá extrair posicionamentos políticos em face das suas condições atuais.

O relato de Regina dá bem uma dimensão do que o autor propõe:

Daí eu acho que vem com a história do CA, que é essa coisa da continuidade. Hoje você está dando aula na 7ª série, amanhã para a 8ª série, e depois para onde vai esse aluno e [...] sabe a continuidade? A gente tem que se preocupar, isso aqui eu não via, sabe a exclusão? Evasão escolar? Porque era algo tremendo, de um mês para o outro me faltavam dois alunos, porque iam trabalhar, era um mundo sem futuro. Que ao menos era um mundo bem duro. Elas já estavam acostumadas com isso, mas eu não (REGINA).

A perspectiva de investigação de Canário (2001), ao pensar a escola como objeto de estudo, permite abordá-la em diferentes dimensões que configuram as práticas do ensinar e como tal oferecem contextos para as relações das quais e nas quais os professores constroem seus “estilos relacionais, traços cognitivos e expectativas sobre educar na escola”.

A fala de Regina revela um certo tipo de avaliação dos processos envolvidos no atendimento aos alunos, remete à percepção do fluxo escolar com o qual cada professor, ao aprovar ou reter, está envolvido. Contudo, a esse valor agrega-se um esforço de compreensão para o qual permanecem interrogações quanto ao seu próprio lugar na relação com os colegas professores que a acolheram e a “ensinaram a ser professora” naquele momento de ingresso. Regina comenta que sentia suas colegas professoras da escola um tanto quanto “endurecidas”, “fechadas”, com uma espécie de “carapaça”, que as fazia ficar indiferentes aos problemas de

seus alunos. Na época, não conseguir “tocar no mundo delas” incomodava muito. Regina atribui significados diversos a esse distanciamento ou à aparente frieza de seus pares, desde uma certa proteção e um instinto quase “maternal” por parte delas, para lhe proteger, o que revelava o quanto elas ainda a consideravam como aluna, ao mesmo tempo, em que indicavam o quanto conhecer e tratar dos problemas trazidos por seus alunos não era uma tarefa fácil:

[...] Porque elas estavam também fechadas, era uma proteção, uma carapaça. Uma capa dura as protegendo, porque o mundo que elas viviam na escola era duríssimo. Porque tinha alunos do Chico Mendes. Do Morro da Caixa. Aluno que a polícia pegou um dia antes porque estava roubando. Não sei se elas acabaram criando um *código de ética* entre elas [...] [não sei se] tinha que estar convivendo cinco anos para saber [sobre a vida dos alunos, como elas sabiam] [...] ou se ao mesmo tempo era uma coisa mais maternal delas para me proteger, entende? Porque eu um dia tinha sido aluna delas. Isso eram perguntas que depois eu me fiz também: porque eu não consegui tocar no mundo delas? Ou elas me protegeram, porque elas realmente continuaram a ser minhas professoras, porque elas me ensinaram a ser professora também, ou porque era realmente um mundo muito duro e para entrar nesse mundo leva anos. Não sei (REGINA).

Também remetendo à relação com colegas com mais tempo de atuação, Helena relata que a experiência que teve na escola pública a chocou muito. Faz a referência a aspectos recorrentes do contexto interno da escola, associados ao suporte material, aos desencontros entre o discurso e a prática de ensino e também às condições dos alunos e suas famílias, o que forma um quadro desalentador para os professores. Tudo isso configurava para essa professora um cenário pouco receptivo na sua chegada ao campo de trabalho, onde não se apresentavam situações que lhe permitissem interpretar tais aspectos como umas das construções possíveis e não como uma construção da “realidade do mundo da escola”. Foi bastante desestimulante para Helena conhecer professores que estavam para se aposentar e que falavam que na época que entraram no magistério também tinham esperança de que as coisas iriam mudar. A descrição feita por Helena, que revela a falta de estrutura física do colégio, de apoio aos professores, das dificuldades financeiras vivenciada por eles, os funcionários e as famílias de seus alunos, não foram mesmo nada estimulantes:

Não, porque existiu uma falta de apoio, ao professor e de incentivo a melhorar, e a gente percebeu principalmente nos conselhos de classe, porque a gente falava da turma, do aluno como elemento, como sujeito, como uma pessoa e muitas vezes era tudo tão mecânico que o aluno era mais um que tinha entrado no colégio ia sair, ia ser reprovado, não ia ser reprovado.

Como se vê, os itens relacionados – como suas significações – mostram que há aspectos que envolvem a atividade docente que são percebidos pelos entrevistados à medida que eles ingressam na carreira, pois expressam as dinâmicas e os conteúdos do atendimento

escolar. Certamente, nenhum curso de formação inicial conseguiria antecipar as singularidades desses contextos e de suas situações. Por exemplo, o que ocorreu na experiência de Regina, de que se tratou anteriormente, dá uma medida do que pode ser um desafio quando se busca fazer um trabalho que confronta com a forma e a organização da escola. Conforme a professora pôde apreender, seus colegas poderiam perceber criticamente aspectos diversos de sua relação com os alunos, e mesmo concordar que outras maneiras poderiam apresentar possibilidades interessantes para melhorar o trabalho, mas se por anos ensinaram assim e “deu certo”, por que mexer? É possível considerar aqui que os egressos depararam-se com modos mais ou menos assentados de os professores das escolas moverem-se no dia-a-dia, o que se constituiu em um condicionante para suas possibilidades de recém-chegados, ainda, em processo de reconhecimento do universo do trabalho escolar e de suas relações e, ao mesmo tempo, em busca do próprio acolhimento como membro de um espaço de prática profissional.

Acredita-se, porém, que seja importante estar discutindo e problematizando tais aspectos referentes à cultura da escola no interior desses cursos, não na busca de resolvê-los, mas, na perspectiva de tensionar aquilo que é tido como sendo a lógica, fazendo os professores estranhar o cotidiano escolar e se posicionar perante os dilemas que decorrem dos diferentes tipos de instituições onde se deva atuar – públicas e privadas. Entretanto, tal ação deve amparar-se em um projeto de sociedade, com o qual a educação se articule em sua dimensão da atuação dos professores na escola. Como se vê, ensinar é uma prática socialmente construída, “não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes actores reflectem a cultura e contextos sociais a que pertencem” (SACRISTÁN, 1995, p. 66).

Em resumo, a investigação realizada e a análise dos dados revelam o quanto os condicionantes da prática, sobre os professores recém-chegados, podem diferenciar-se conforme a cultura da escola e o quanto isso lhes “propõe” uma interpretação do fazer docente, em face do que eles realizarão as suas “sínteses” – mesmo que provisórias – sobre o ser professor.

#### 4.4 DESAFIOS PARA ARTICULAR TAREFAS DIVERSAS DO FAZER DOCENTE

Como foi visto, dentre as várias atribuições que cabem ao professor, há várias tarefas que têm que ser desenvolvidas por ele para atender uma classe, o que exige bastante tempo e

também um certo modo de combiná-las, algo pouco visível quando se fala sobre o seu trabalho. Cabe-lhes, por exemplo, utilizar o livro didático ou a apostila que, muitas vezes, são elaboradas por eles próprios. O uso e a produção desses materiais são demandas do trabalho do professor, que fazem com que ele parta de plataformas pré-elaboradas para realizar tal tarefa. Isso envolve sempre a tomada de decisões e o mobiliza para atribuir ou mesmo ressignificar a função desses materiais para seu ensino. Não se trata aqui de avaliar a experiência do tornar-se professor de História, mas de destacar entre as tarefas didáticas o uso do livro didático, afinal um dos materiais que se mostrou de alta valoração para o grupo de entrevistados na estruturação de suas atividades junto aos alunos.

No caso de Patrícia, ela sentia falta de um material didático para seguir quando atuava nas escolas públicas – de livros didáticos e mapas, por exemplo –, o que a fez buscar materiais que ela mesma dispunha em sua casa, da época em que seus filhos estudavam em escolas particulares e das viagens que fez. Helena, da mesma forma, revela que o livro didático representou uma importante referência e um suporte fundamental para suas aulas, para a ordenação dos conteúdos e para o domínio das mesmas:

[...] quando eu entrei em sala de aula eu abri os livros didáticos e comecei a ensinar, eu comecei a perceber que não sabia muito de História, e que o curso não tinha me preparado, por exemplo, às vezes aluno chegava pra mim, eu falava da Revolução de 1930 do Vargas, aí o aluno me perguntava: ‘Tá, quem era o governador do estado nesse período?’ Eu não sabia porque eu não tive História de Santa Catarina. Então faltaram muitas fontes, muitas coisas. O estudo dos africanos [...] Eu fui conhecer o estudo da África, quando eu comecei a trabalhar a exploração da África com o Imperialismo e depois com independência das colônias africanas, que eu fui conhecer a história fantástica que é a África, isso é a África, isso é o Oriente Médio, que a gente não aprende nada, Japão, Chile, nem pensar [...] e como eu comecei a dar aula? Trazendo aqueles livros da minha irmã, que é formada em História, só que na época era História e Geografia, eram os dois juntos, licenciatura curta. E ela passou os livros de história antigos dela, porque o colégio não dava nada (HELENA).

Confrontada com a necessidade de ensinar conteúdos, sem ter participado de sua definição, a referência de Helena são os saberes aprendidos no curso de graduação, diante do que alcança soluções individuais que lhe expõem a outras problemáticas. Em face dessa situação, essa professora afirma que teve muitas vezes que passar o conteúdo no quadro, ou mimeografá-lo na própria escola, durante os intervalos de aulas:

Não tinha [livro didático]. Depois é que vai ter um programa que vai haver distribuição de livro didático na escola, mas neste período nunca teve. Tinham livros didáticos que ficavam na biblioteca para o aluno pesquisar. Às vezes chegava cedo no colégio, para rodar os textos para entregar para o aluno, porque eu poderia fazer texto como eu não tinha máquina de

datilografia – esquece computador nesta época, eu fazia a mão mesmo – uma *réguinha* ali, escrevia no *stêncil*. A aula começava 13:30h, 13:00h eu estava lá, para poder rodar e espalhar aquelas folhas, como eu lembro naquela biblioteca pegava aquelas mesas grandes porque não podia colocar uma folha em cima da outra, porque senão borrava, principalmente as primeiras cópias que elas saem umedecidas do álcool, dia de prova ou eu ia para o colégio à tarde, eu estudava de manhã, eu trabalhava à tarde e fazia universidade de manhã, ou eu ia para o colégio de manhã para fazer a prova ou chegava antes com a prova para rodar, era isso que eu fazia. Fazia a prova em casa, chegava às 13:00h, naquele mesmo esquema, antes, para poder rodar toda a prova para aplicar para o aluno, e muitas vezes a prova era entregue para o aluno, úmida do álcool, eu me lembro muito bem disso. Eu lembro daquele cheiro. Isso, como eu lembro daquele cheiro [...](HELENA).

Para Helena essa situação foi muito impactante:

[...] a falta de material didático, de estrutura, de repente, porque eu via o aluno com o caderno, eu queria dar umas aulas interessantes, porque a gente está vindo da universidade. Eu acho que foi realmente a falta de apoio, do material, a falta de estrutura para o aluno mergulhar na disciplina, não tinha nada que atraísse o aluno, com o que, que eu atrair o aluno, com Capitánias Hereditárias, se tivesse uma imagem no livro ou sei lá, mas eu não tinha como atrair o aluno (HELENA).

Está-se em frente de uma situação intrínseca ao cotidiano escolar, que, entretanto, provoca nos recém-chegados interrogações sobre um dos segmentos da estrutura do trabalho docente, muitas vezes, terminando por requerer da experiência da formação inicial a antecipação de algo efetivamente inalcançável que são as escolhas e as ordenações dos conteúdos escolares. Parece oportuna a contribuição de Sacristán (1998), ao afirmar, que, para a análise da prática de ensino, há que se considerar os vários “níveis de determinação nos quais o currículo se fixa e ganha significação para os professores.” Essa prática, contudo, é planejada

[...] por condicionamentos pessoais e de formação, assim como pelas limitações dentro das quais trabalha, não pode partir em todos os momentos da consideração de todos esses princípios e saberes dispersos que derivam de variados âmbitos de criação cultural e de pesquisa, elaborando ele mesmo o currículo desde zero. De algum modo, acode a ‘pré-elaborações’ que ‘pré-planejam’ sua atuação (SACRISTÁN, 1998, p. 148).

Na continuidade desse argumento, o autor enumera as várias tarefas ou exigências feitas ao professor em sua atividade:

Vejam os exemplos. Pede-se ao professor que ensine *conteúdos atualizados* da ciência que sejam relevantes para compreender em que consiste a *estrutura* desse tipo de saber [...] indica-se a ele o método por descoberta para fomentar certas atitudes positivas para com a ciência; pede-se a ele que leve em conta as concepções prévias dos alunos sobre os tópicos que são ensinados; exige-se dele que o ensino que distribui auxilie os alunos a compreenderem a importância da ciência na sociedade atual como transformadora dos processos de produção através das aplicações da

tecnologia. Tudo isso além de dominar técnicas de ensinar grupos numerosos com capacidades diversas, ter que avaliar seus alunos de forma objetiva, atender suas necessidades pessoais, prestar atenção aos condicionamentos do meio, considerar a complexidade das situações de ensino nas escolas, etc. (SACRISTÁN, 1998, p. 148).

Pode-se perceber, assim, que são inúmeras as exigências a cargo dos professores e, segundo o mesmo autor, certamente elas não são tarefas fáceis para os cursos de formação de professores simularem ou acompanharem, o que implicaria numa formação que no mínimo reflita sobre o sentido educativo do conteúdo. Por todas estas razões, o professor, ao desenvolver o currículo com seus alunos, não parte do zero, ou seja, além dos conhecimentos e saberes advindos de vários âmbitos culturais e de pesquisas, “que se podem achar na tradição profissional acumulada e nos agentes externos que lhes ofereçam o currículo elaborado” (Idem, p.48), de algum modo, também recorre a pré-elaborações que planejam sua atuação. É neste quadro que os livros textos ou as apostilas tornam-se os responsáveis pela aproximação das prescrições curriculares dos professores, porque elas proporcionam referências legitimadas no contexto da prática.

Para os egressos, trata-se, então, de apreender de algum modo, o que está em curso na escola a que chegam e, neste movimento, o livro didático aparece como principal guia de suas práticas, especificamente, em face das condições do trabalho pedagógico.

Quando eu comecei eu era muito inexperiente, então eu me firmei muito em livro didático. Tinha uns tele-cursos que passavam na televisão pela manhã [...] mas isso era quando eu estava no [...] [...] lá foi realmente o livro didático, eu não tive um outro material para eles, primeiro que eu tinha que preparar todas as minhas aulas, nem sempre eu passava as coisas no quadro, nem sempre eu entregava folha para o aluno, por que se não [...] tu já imaginou? Todo dia tinha que chegar cedo, pegar passar aquelas folhas lá. [...] (HELENA).

Exatamente. Na verdade o livro didático foi a minha tábua de salvação, porque eu encontrei uma escola sem uma estrutura boa, então eu inexperiente como eu era [...] (HELENA).

Depois, na continuidade desse relato,

[...] hoje para mim o livro didático é um instrumento de trabalho, é um dos [...] ] agora, na época, o livro didático foi minha base, minha estrutura, eu chegava em casa pegava um livro daquele, abria, depois da Revolução Francesa, o que é que vem? Há! A era napoleônica. Então eu seguia por aquilo ali (HELENA).

A inserção no campo da docência vai, entretanto, permitir captar os repertórios escolares e, muitas vezes, redirecionar para outras fontes na busca do suporte para o trabalho com os conteúdos.

Segundo Catarina, atualmente tem como suporte:

Só a internet. Não uso nada de livro há muito tempo. Eu participo de Simpósios pela internet, bate papo *on line*, com outros professores de qualquer lugar do mundo. Uso ferramentas para preparar aulas: entro no *site* do *Discovery Channel* – que não existe em português. São de graça. Há muito tempo eu deixei de usar livro mesmo de papel (CATARINA).

Mas o que irá balizar o movimento de construção de modos de conceber o ensino, certamente, articula-se às demandas (específicas) de público e projetos pedagógicos das escolas.

Com o tempo, o livro didático deixa de ser o principal guia para os professores organizarem seu ensino. No nível do ensino médio, nas escolas particulares, o que normalmente se utiliza são as apostilas, embora no ensino fundamental o livro didático ainda apareça fortemente. Mas, mesmo quando produzem suas próprias apostilas, os professores buscam diversas fontes e, dentre elas, o livro didático, a internet, que aparece mais como suporte, sempre atrelado aos conhecimentos previamente selecionado por eles, dentro de um dado contexto de legitimação.

Considerando tal discussão, pode-se concordar com Souza (2001), quando a autora defende que diferentes saberes são mobilizados e produzidos no momento em que aqueles contidos nos livros didáticos são desenvolvidos em sala de aula, tanto por parte do professor como do próprio aluno. Entre eles, a habilidade didática de combinar as exigências curriculares da escola com suas próprias expectativas e os materiais que conseguem selecionar e/ou organizar.

Eu fazia tudo muito rápido, os exercícios e os deveres, e os textos ‘extras’, a escola xerocava tudo, só que eu tinha que levar papel, porque a escola não tinha papel. Mas tinha máquina de xerox, eu fazia montagens, e dava para as crianças. Nunca deixei de cumprir o plano, porque ela fez o plano na época em que os professores se reúnem para fazer o planejamento anual. Que vinha dentro do que o MEC exigia, incluindo o livro didático. Porque o livro didático também colocava algumas coisas que teriam que ser feitas e tal. Então você podia escolher: ou projeção de vídeo sobre Idade Média, ou redação sobre esse período, tinha uns exercícios que você poderia escolher. Não sei. Daí desses exercícios eu poderia escolher, mas eu sempre levava alguns textos feitos em casa (REGINA).

A fala desta professora exalta, neste sentido, a contribuição do curso no que se refere à construção de uma relação mais crítica com as fontes com que trabalha:

Mas daí, o que é que eu fazia? Na época eu era petiana [bolsista da CAPES], eu acho que a gente estava mais descolada: um texto que falava sobre o descobrimento do Brasil, eu trabalhava o tema do descobrimento nesse livro, ensinava para as crianças, entendeu? Que o livro podia registrar sobre o Descobrimto, mas que a versão podia ser essa, essa e essa. Entendeu? [...] A gente passava realmente 20 horas estudando [na época da graduação]. E isso ajudou muito. Por exemplo, quando o livro didático trazia alguns



preconceitos, a gente trabalhava isso, porque a gente também trabalhava na universidade (REGINA).

A análise das falas em geral revela, deste modo, que o Curso não foi vivenciado da mesma forma por todos, o que indica possibilidades diferenciadas na graduação. Alguns participaram de determinados grupos de pesquisa, foram bolsistas, fizeram disciplinas em outros departamentos, pesquisa de campo, cursos em outras áreas afins, apresentaram trabalhos em eventos e outros, por razões diversas, não puderam seguir o mesmo caminho. Nos relatórios e entrevistas pode-se encontrar esse movimento “extra-curricular”.

Um olhar sobre a trajetória dos entrevistados faz perceber que os que se “movimentaram” dentro do Curso de uma forma mais ampliada, participando mais ativamente das discussões políticas e dos debates promovidos dentro e fora da Universidade, sobre a questão racial, de gênero, de classe e indígena, por exemplo, conquistaram um pouco mais de criticidade sobre seu trabalho, com conseqüências sobre sua relação com o livro didático, o que pode ser observado por meio dos relatórios de estágio.

Desta forma, ainda que se encontre elementos que permitam perceber semelhanças entre os egressos, há que se considerar que, nas dissonâncias de seus relatos, evidencia-se que o Curso foi vivenciado de forma diferente pelos interlocutores, isso se refletindo em sua condição para articular as diversas tarefas que se apresentam no cotidiano de cada escola.

#### 4.5 REFLEXÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Vários relatos apontam que no começo da carreira o livro didático era o principal apoio para preparação das aulas. Os saberes dos professores iniciantes, em particular, além de serem baseados na formação inicial, decorrem também das pré-concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar, repercutindo fortemente em seu ensino: diante do desafio de ensinar, a maioria imediatamente se reporta ao livro didático, aos materiais que lhes eram familiares, porque parecem oferecer um melhor suporte e maior segurança. Aí se vê como devem ser redobrados os esforços dos cursos de formação inicial de professores com vistas a problematizar sobre essa questão não só no início da formação do futuro docente como também após a inserção dos mesmos no campo de trabalho.

Os relatos mostram que os professores investigados muitas vezes oscilam entre, ora falar com um sentimento de culpa diante de alguns dilemas, ora falar de uma forma mais

consciente, percebendo sua impotência perante alguns dos “fracassos” em seus percursos. Tais insucessos não dependem única e exclusivamente de sua atuação, mas das características e das condições objetivas de trabalho oferecidas pela instituição escolar a qual pertencem que, muitas vezes, apresenta limites que dificultam e/ou impedem o professor de desenvolver um trabalho mais adequado.

Em um dos seus estudos, Sacristán (1995) define o princípio da relativa “irresponsabilidade” do professor em relação a sua prática. O autor, embora compreenda o profissional docente, de qualquer grau de ensino, como sujeito autônomo, pessoal, criativo, enfatiza que seu campo de atuação não depende apenas de sua capacidade de iniciativa, de sua ação volitiva e de sua formação para estimular mudanças, mas que suas ações fazem parte de uma prática social, que está institucionalizada e “é exercida também num campo que pré-determina em boa parte o sentido, a direção e a instrumentação técnica de seu conteúdo” (SACRISTÁN, 1995, p.167).

À luz desta discussão, vale observar que, nas falas dos interlocutores que atuam na rede particular de ensino, o conteúdo tal como está proposto não parece ser contestado e o centro de suas preocupações passa a ser o *como-fazer* para estimular e propiciar uma melhor aprendizagem dos seus alunos. O conteúdo, essencialmente voltado para a demanda dos vestibulares da região, de tão naturalizado que está em face do projeto de escola, não é problematizado. O cerne da preocupação dos professores parece estar ligado ao aluno, que apresenta dificuldades de aprendizagem, e/ou a si próprio, que não sabe ensinar, que não se atualizou o suficiente e que não sabe interagir com seus alunos.

Certamente, como se depreende da fala dos professores egressos, não se discute de maneira crítica o contexto e o propósito das práticas, à exceção de dois dos entrevistados. Eles se limitam a buscar melhorar suas práticas dentro dos objetivos acima descritos, visando promover o aluno de modo a abrir a possibilidade de ingressar numa universidade reconhecida. Isto faz com que esses profissionais busquem se atualizar e aperfeiçoar cada vez mais com vistas a alcançar tal padrão de “qualidade”: seu prestígio e sua estabilidade no emprego estão na dependência e são condicionados por essa habilidade.

É interessante sinalizar, embora não se possa explorar mais devido aos limites do trabalho, que por esse exato motivo alguns egressos, colegas de turma dos entrevistados, alegaram que desistiram de atuar na rede escolar.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre os aspectos relevantes na configuração do ensino desenvolvido por professores de História ofereceu conhecimentos para discutir a formação docente, foco eleito das considerações relacionadas no encerramento da presente exposição.

As leituras e reflexões, realizadas até o momento acerca da formação docente, destacam o caráter introdutório da formação inicial dos professores, assim como o aspecto processual de sua formação profissional. Estes estudos demonstram que, não obstante a formação institucional do docente de História inicie-se nos cursos de graduação para o professor, a mesma não se encerra após o recebimento do diploma da licenciatura. É fundamental, pois, que essa formação seja apreendida como sendo uma etapa introdutória na trajetória de desenvolvimento desse profissional, que carrega consigo “saberes” adquiridos em outras vivências, antes e durante a formação inicial, movimento que prossegue de uma forma contínua ao longo de sua carreira. À medida em que o professor articula os vários saberes que compõem seu repertório de conhecimentos e no enfrentamento das dificuldades que emergem em sua prática pedagógica, é que vão sendo desencadeadas relações que propiciam o seu aprendizado sobre a profissão. É com base nessas experiências que o egresso avalia a formação recebida e sua própria atuação – e todo esse movimento lhe permite *tornar-se professor*.

A pesquisa desenvolvida faz reconhecer que os professores lidam com várias tarefas em seu cotidiano e que, para tanto, dominam e mobilizam vários saberes, plurais e diferenciados, entre os quais os saberes disciplinares. Diante desta realidade, uma formação inicial caracterizada por um “processo cumulativo e linear”, ao mesmo tempo “instrumental e funcional”, voltada para atender às demandas do campo de trabalho, contribuiria para criar uma outra expectativa ingênua, por parte dos responsáveis pelo curso de formação inicial e seus alunos, de que, “a partir de um conhecimento relativamente exacto e prévio do que se faz em contexto de trabalho”, se organize “os cursos de maneira a que eles se adéqüem funcionalmente às ‘exigências’ do exercício do trabalho” (CANÁRIO, 2001, p. 4).

Outrossim, percebeu-se que os desafios que se apresentam aos professores em sua atividade requerem deles saberes que não ocupam ante a comunidade acadêmica e à própria sociedade, prestígio análogo ao saber produzido pela comunidade científica. E, ainda mais, isso se articula ao dado de que o tipo de profissional que o campo de trabalho desses professores necessita, exige deles conhecimentos instrumentais, de forma a satisfazer às

necessidades do tipo de sociedade que vem se configurando, a partir de um projeto de sociedade neoliberal. Os professores são pressionados por uma política educacional que lhes exige maior qualificação, ao mesmo tempo, em que são obrigados a aumentar sua jornada de trabalho na busca por melhores salários. Desta forma, entende-se que qualquer discussão sobre profissionalização ou sobre melhoria da qualificação desses profissionais deve estar associada, ou pelo menos não descolada, da inclusão do tema da melhoria de sua condição de trabalho e salarial – o que inclui o projeto educacional que os mobiliza e com o qual se vêm envolvidos.

Se é possível destacar os aspectos gerais acima relacionados sobre a formação do professor e os saberes que vão sendo mobilizados e aprendidos ao longo de sua prática pedagógica, interessa de outro lado especificar processos captados pela pesquisa em relação ao tornar-se professor de história.

Foi muito interessante descobrir que diferentes professores da formação inicial dos entrevistados foram lembrados, incluindo aqueles considerados como “tradicionais”, tanto do CED como do CFH, sendo que a maior parte dos mencionados foram os pertencentes ao Departamento de História. Foi mencionado também que os professores lhes serviram como referência, inspirando-os na forma como organizar o ensino, ou seja, de algum modo eles lhes ensinaram a ensinar, ensinando. O que se observou é que vários fatores combinam-se e influenciam no processo de constituição desses sujeitos como professores, dentre eles, mesmo que de uma forma não intencional, identifica-se a prática de “professores referenciais”. Assim reunidos como memória, que inclui também suas experiências como alunos, constituem-se em modelos para os professores egressos sobre como ensinar – “reproduzidos”, quando as práticas são interpretadas como positivas ou caso representem experiências negativas, como algo a ser evitado. Certamente essas referências poderiam fornecer maiores subsídios para sua formação se “observadas e problematizadas”.

Assim, pois, pode-se afirmar que os professores egressos, além da socialização que vivenciam entre os colegas de graduação, adentram no curso de formação inicial com experiências que influenciam sua trajetória de constituição como profissionais do ensino. Na configuração do seu ensino, de acordo com Cunha (2002a), com o intuito de enfrentar as situações complexas de sala de aula, utilizam um repertório de saberes que provêm de experiências de diversas ordens, sendo que a articulação dos mesmos pode se apresentar de uma forma problemática ou não, já que eles são mobilizados sob determinadas condições e contexto, mas, que se acredita, são transitórios como realidade para o corpo docente.

A análise realizada demonstrou que, de fato, os professores possuem autonomia relativa em seu campo de trabalho, que ao se depararem com a cultura escolar e com as condições sociais existentes nesse contexto – permeado por questões de poder, de gênero, de legitimidade e *status* de sua disciplina perante outras –, são instigados a reforçar a prática de trabalhar individualmente, o que os leva mais a se adaptar do que a aprender processos de (re)criação em suas atividades de ensino. Entretanto, por vezes, os depoimentos ofereceram algumas pistas que permitem afirmar, sem supervalorizar a capacidade isolada de cada um, que seu processo de constituição como professores apontou algumas iniciativas de contestação e transgressão daquilo que funcionava como padrão, que eles consideravam como sendo injusto ou incorreto dentro da instituição em que atuavam. A pesquisadora Isabel Lelis (1995, p. 48) sintetiza com muita oportunidade o que emergiu dos alcances da pesquisa, ao observar que

[...] o que importa é compreender que os professores ocupam posições diferenciadas em termos dos recursos que dispõem e que construíram em suas histórias. Por esta via, **não haveria um único profissionalismo mas formas particulares de viver o trabalho**, nem sempre visíveis, nem sempre revestidas de características comuns, inclusive do ponto de vista de um patamar em termos de formação inicial desejável. As diferenças devem ser afirmadas, pois encerram condições objetivas de produção dos sujeitos sob as quais construíram formas de perceber e classificar o mundo. O caráter polissêmico do trabalho docente não deve servir, contudo, de pretexto ao imobilismo das instituições responsáveis pela formação de professores – administrações públicas, universidades, sindicatos. Deve constituir o eixo para a definição de políticas públicas voltadas de fato para a valorização social do magistério nos seus vários significados .

Em face deste conhecimento, acredita-se que focalizar a discussão sobre a construção escolar dos saberes disciplinares seja um dos grandes desafios para fazer avançar as debates sobre os processos formativos de professores. E isso não pode continuar restrito aos responsáveis pelas disciplinas pedagógicas do curso, já que implica reconhecer a amplitude da natureza e do processo de desenvolvimento das atividades inscritas no ensino e de como cada professor aí se situa.

Articulado nesta problemática, pode-se refletir que o fato de cada um construir trajetórias diferentes dentro do curso e em suas vidas, e ressaltar isso, não significa que se considere que esses profissionais devam assumir a responsabilidade sobre seus processos formativos, mas, sim, defende-se uma formação – de caráter coletivo – que os estimule a refletir e a deliberar sobre suas práticas, a fim de que ajam cada vez mais de forma consciente e autônoma. A consciência crítica sobre as condições em que os egressos realizam suas práticas permitiria a eles conhecer as possibilidades e os limites de suas ações, assim como

uma melhor compreensão de seu papel em face das situações de desigualdade e injustiça social.

As falas dos entrevistados, assim como seus relatos expressos nos relatórios de estágio, fizeram perceber uma certa expectativa em torno da formação inicial, que a eles, futuros professores e professores iniciantes, compete ensinar um corpo de conhecimentos estabelecido e legitimado em seu campo disciplinar, em que o domínio dos conteúdos específicos da História seria a qualidade mais reconhecida e valorizada. Tal perspectiva contribui para que os futuros mestres se sintam frustrados, visto que os mesmos acreditam que não conseguem *dar conta* de suas tarefas, que, afinal, ao chegarem às escolas são informados da amplitude que abarca a atividade de ensinar, em que o domínio do conhecimento de História é (uma) ferramenta que deve sofrer uma elaboração pedagógica para servir ao atendimento dos alunos.

Ainda que seja comum encontrar nas entrevistas a valorização e a busca pelo “domínio de conteúdos”, durante o estágio e no início da carreira, o estudo realizado mostrou que, ao longo dos primeiros anos de atuação, há uma ampliação de seu repertório de conhecimentos, revelando também que o dilema da busca por domínio de conteúdos na ‘fase’ inicial de desenvolvimento profissional expressa a visão presente sobre o que envolve a atividade do professor, ainda, bastante limitada.

Verifica-se, assim, a necessidade de que se amplie o conceito de prática de ensino no projeto dos cursos de formação inicial de professores, para além do domínio de conteúdo e/ou metodológico no âmbito da sala de aula e da ação dos professores, mas percebendo-a como construída em relação com as diversas esferas do sistema de ensino, com o contexto social e cultural dos alunos e dos próprios professores. O presente trabalho permite afirmar que os conhecimentos mobilizados pelos docentes não estão contidos apenas nas “teorias”, mas advêm também das experiências vivenciadas dentro ou fora do espaço escolar. O sistema educativo, por sua vez, recebe a influência de diferentes interesses e forças, por isso, concorda-se com a análise de Sacristán, (1995, p. 74), quando o mesmo afirma que o professor “é responsável pela modelação da prática, mas esta é a interseção de diferentes contextos”.

Conforme se observou nos depoimentos, as pesquisas empreendidas pelos professores egressos geram uma prática mais reflexiva, porém estimulada por razões marcadamente associadas às necessidades do tipo de instituição em que esses profissionais atuam. Talvez aí

incida o desafio das instituições universitárias, no sentido de discutir sobre como preparar profissionais que estabeleçam uma perspectiva mais crítica sobre suas práticas, com vistas à emancipação social, à busca de uma sociedade mais justa e de melhores condições de trabalho.

Os alcances da pesquisa realçam a necessidade de que o curso de formação inicial de História, como um importante momento na trajetória de constituição do profissional, reconheça, valorize e reflita sobre as experiências e os conhecimentos de seus alunos e professores egressos, promovendo uma aproximação maior com a escola desde o início da graduação, oportunizando que os alunos se familiarizem e reflitam sobre as diferentes dimensões do trabalho do professor. Como consequência, faz-se necessário repensar os limites e os alcances da formação pretendida, promovendo e incentivando discussões sobre as condições de trabalho do professor para que os acadêmicos se mobilizem e participem ativamente, desde cedo, das lutas enfrentadas em sua futura profissão. De fato, “a imagem libertadora do professor investigador deve aplicar-se ao conjunto do trabalho docente, e não apenas à actividade pedagógica na sala de aula” (SACRISTÁN, p. 75).

Este trabalho defende, pois, que as teorias sobre as disciplinas de referência à História não são irrelevantes e, na condição de ex-aluna do Curso de História da UFSC, mediante à pesquisa sobre tornar-se professor de História, afirma-se que há necessidade de que os cursos de formação inicial considerem e problematizem os dilemas, os saberes e as experiências dos professores atuais e futuros professores como **elementos constitutivos de suas práticas**.

Acredita-se que o levantamento e a problematização dessas questões mais subjetivas – a partir da perspectiva das escolhas dos professores, independente da fase da carreira em que se encontram, são historicamente determinadas, socialmente partilhadas e sofrem condicionantes diversos –, assim como a afirmação de que a prática não se reduz a um “lugar onde se aplicam teorias”, são reflexões que contribuem como subsídios importantíssimos e estratégicos que auxiliam nos processos formativos. Isso acontece principalmente quando se considera o atual contexto de reformulações e mudanças curriculares, propostos na última década pelas políticas públicas de educação no Brasil, que acentua a carga horária da prática pedagógica no projeto curricular, exigindo, portanto, o reconhecimento da complexidade da construção dessa prática.

Um outro fator a ser observado, no sentido de apontar perspectivas para os programas de formação, refere-se às fases de desenvolvimento docente e às condições de trabalho. Os dados analisados revelam que os dilemas relacionados pelos egressos não são os mesmos

enfrentados ao longo de sua carreira, ou seja, um professor-aprendiz requer um acompanhamento e um apoio diferente daquele que já atingiu uma certa experiência. O mesmo ocorre entre os docentes que se encontram em escolas particulares e públicas, assim como os que atingiram uma certa estabilidade e segurança em comparação com os que são contratados temporariamente. Tal situação permite sugerir que é necessário que se observem as fases de desenvolvimento dos profissionais, tanto quanto as condições de trabalho para sua atuação, de forma a se compreender, e assim se tomar consciência mais adequadamente das necessidades específicas de cada momento e do tipo de instituição em que atuam.

Ainda é importante observar, em relação ao processo da pesquisa que se teve acesso, apenas a dados parciais obtidos com os relatórios de estágio, merecedores de maior tempo para serem examinados, como também os limites das entrevistas realizadas para o trabalho de conclusão de curso. Além disso, considera-se que seria extremamente rico analisar o mesmo tema – constituição do professor de história – a partir das observações no contexto da sala de aula e da instituição a que cada um pertence. Isso possibilitaria uma caracterização mais precisa do momento em que a prática docente se realiza, quando então diferentes saberes são postos em ação, para em seguida se discutir os dados com os professores.

Dessa forma, pode-se reconhecer que esses foram alguns limites da pesquisa, o que expressa como sua problemática é complexa e o quanto cada um dos eixos que se levantou poderiam ser melhor investigados, o que não desanima, mas, sim, lança perspectivas, vislumbrando caminhos que levam a desejar aprofundar futuramente o tema. Contudo, isso não impediu que a análise dos dados obtidos fornecesse pistas importantes para se perceber o processo de constituição desses sujeitos como professores, emergindo a riqueza de dados que aqui se buscou construir.

Para finalizar, acredita-se que as discussões atuais sobre os projetos dos cursos de formação de professores se intensificaram e sinalizam pontos importantes para serem revistos, exigindo, no entanto, que, para incidirem em algo essencial que são a valorização e o estímulo à profissão, deverão incluir redimensionamentos das políticas de estímulo salarial e de condições de trabalho, por certo articuladas ao questionamento dos projetos de educação e de escola que se constrói para a sociedade brasileira.

Os professores egressos do Curso de História da UFSC, com seus depoimentos sobre a formação *stricto sensu*, eleita como a modalidade privilegiada, instigam a discussão sobre quais são os aspectos que explicam tal direcionamento, ou melhor, sobre quais são as condições que se combinam para que a formação em pesquisa acadêmica – não pedagógica –



seja objeto de escolha da maioria dos 88% dos professores de História da turma /1995.

A breve análise sobre a trajetória desses professores permite afirmar que eles buscam se tornar profissionais mais reflexivos e pesquisadores. Entretanto, que tipo de reflexão e pesquisa vem sendo por eles empreendidas? Elas estão voltadas para que tipo de práticas? A simples reflexão e investigação pode muito bem apenas aprofundar práticas pouco críticas e transformadoras, porque restritas a pesquisas sobre os conteúdos do campo da História, pesquisas feitas solitariamente, visando à preparação de material didático ou apostilas, entre outros, voltadas para a formação pessoal do professor e/ou para a busca de ‘fórmulas’ didáticas que melhor “captam” o interesse de seus alunos perante o conteúdo de seu ensino.

Em outras palavras, de alguma forma, esses docentes pesquisam e fazem reflexões, mas em uma perspectiva de harmonia com a atual organização do trabalho e dos sistemas educacionais. Deste modo, mesmo se compreendendo como é difícil “escapar” dos determinantes do contexto em que atuam, defende-se como fonte de resistência ao modelo neoliberal a promoção de uma formação e de práticas mais reflexivas, que visem à formação de professores mais conscientes e politizados, a partir de um currículo articulado a um projeto de sociedade que questione as desigualdades e injustiças sociais, que lute pela transformação das relações de poder que socialmente produzem e preservam diferenças, estimulando reflexões mais coletivas, articuladas com as escolas e as universidades, contando também com a participação de diferentes grupos da comunidade. Acredita-se ser esse o grande desafio e um importante caminho a ser construído nesse processo de tornar-se professor de História.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de Schön e os programas de formação de professores. In: **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA. GT Nacional de Ensino. **As Diretrizes Curriculares Nacionais para a área de História e a formação de professores para a educação básica**. São Paulo, 2001. 6 p. Não publicado.

BALDIN, Nelma. **A História dentro e fora da escola**. Florianópolis: UFSC, 1989.

BITTENCOURT, Jane et al. Formação de professores: contradições e dilemas a partir de uma investigação no curso de História da UFSC. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPEd-SUL), 4, 2002, Florianópolis. **Anais...** Santa Catarina: UFSC, 2002. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. A formação inicial de professores de história: elementos e características. In: IX ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA (ANPUH), 2002, Florianópolis. **Anais do XI Encontro Estadual de História**. 2002. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Problemática do Bacharelado e da Licenciatura: o sentido da pesquisa e da formação para a docência. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO), 25., 2001, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/josefernandescostat08.rtf>. Acesso em: 7 de fev. 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 / 96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/lei9394.pdf>> Acesso em: 1 jun. 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/ftp/PNCP/CNCP009.doc>> Acesso em: 1 jun. 2001.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica de 5ª a 8ª série e seus saberes profissionais**. 2002. 222f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2002.

CAMPOS, Roselane Fátima. Saberes docentes – “efeitos da revelação”. In: ENDIPE, 11., 2002, Goiânia. **Anais...** Goiás: UFG, 2002. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Construindo o professor competente: as determinações do campo do trabalho na reforma da formação de professores. In: ANPED-SUL, 4., 2002, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2002. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990**: desvelando as tessituras da proposta governamental. 2002. 231f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

CANÁRIO, Rui. **Escola – crise ou mutação?** Lisboa: Universidade de Lisboa/ Fundação Calouste Gulbenkian. 2001.

CANDAU, Vera Maria. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 2. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. P.30-50.

\_\_\_\_\_ (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARDOSO, Terezinha Maria. Construindo identidades profissionais: os processos de escolha da profissão e de formação inicial e continuada. In: ANPED-Sul (SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL), 4., 2002, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2002. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. **Cultura da escola e profissão docente**: Inter-relações. 2001. 350f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

CERRI, Luis Fernando. A prática de ensino no debate das Diretrizes Curriculares para os Cursos de História. In: ANPUH, 3., 1998, Ponta Grossa. Boletim do Historiador - Diretrizes Curriculares – Editorial. Curitiba: (editora), 1998. Disponível em:

<<http://www.uepg.br/anpuh/regional.boletim3esp.htm>> Acesso em: 3 jun. de 2001.

\_\_\_\_\_. Currículos e Diretrizes Nacionais de História e a formação do professor. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, 20, 1999, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, [2000?]. Disponível em: <[http://www.cfh.ufsc.br/~anpuhsc/Simpósio/1/Luis\\_Fernando\\_Cerri.pdf](http://www.cfh.ufsc.br/~anpuhsc/Simpósio/1/Luis_Fernando_Cerri.pdf)> Acesso em: 3 jun. de 2001.

\_\_\_\_\_. Fronteiras interdisciplinares no ensino da História. In: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 4., 2001, Ouro Preto, MG., 2001. Disponível em: <<http://www.ufop.br/ichs/perspectivas/anais/GT1502.htm>> Acesso em: 5 de ago. de 2003.

CUNHA, Maria Isabel da et al. Fontes de conhecimento e saberes na construção da profissão docente: um estudo empírico à luz da contribuição de Maurice Tardif. In: ENDIPE, 11., 2002, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2002. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. A emergência da formação continuada de professores no desafio da prática pedagógica universitária: novas configurações e possíveis alternativas. In: ANPED-SUL, 4., 2002, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2002. Mesa-redonda. CD-ROM.

DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO. **Resolução nº 61/CEPE/96**. 10 out. 1996. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br>> Acesso em: 14 nov. 2001.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 20. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DIAS, Maria de Fátima Sabino Dias, et al. **Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ensino de História**. Florianópolis, 2000. 16 p. Não publicado. Proposta para criação do grupo de pesquisa.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Políticas públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002**. Campinas, SP: CEDES, v. 23, n. 80, p. 1-440, set. 2002.

ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA. 2., 1988, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: UFSC, CFH e CNPq, 1990. 173 p.

ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2, 1996, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FEUSP, 1996.

\_\_\_\_\_. 3, 1999, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 4., 2000, Ijuí. **Anais...** Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 4. ed., São Paulo: Cortez, 1996. p. 53-71.

FENELON, Déa. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. **Cadernos Cedex – Licenciatura, nº8**. São Paulo, p. 24-31, 1983.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

\_\_\_\_\_. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. A Formação de Professores de História no Brasil: novas diretrizes, velhos problemas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24., 2001, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: UERJ, 2001. Disponível on line: <<http://www.anped.org.br/24/t0853028647036.doc>> Acesso em: 15 dez. 2001.

\_\_\_\_\_. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1992.

GIMENO SACRISTÁN, Jose. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed., v. 3. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

\_\_\_\_\_. O currículo modelado pelos professores. In: **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

HARGREAVES, Andy. O ensino como profissão paradoxal. **Pátio**, Porto Alegre, ano IV, n. 16, fev./abr., p.13-18, 2001.

Huberman, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

KENSKI, Vani Moreira. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, Stela C. B. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 2 ed., Campinas, SP: Papirus, 1994.

LELIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, mai./jun./jul./ago., 2001.

LÜDKE, Menga. **Avaliação institucional**: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). v. 1, n. 4. Brasília, 1994. (Cadernos CRUB).

\_\_\_\_\_. Sobre a socialização profissional dos professores. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 5-15, nov. 1996.

LÜDKE, Menga.; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, n. 68, dez. 1999, p. 278-298.

LUPORINE, Tereza Jussara. Permanências e mudanças nas propostas curriculares para o ensino de História. In: NODARI, E. (Org.). Simpósio Nacional da Associação Nacional de História. **História: Fronteiras/ANPUH**, v. 1, São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999. p. 235-244.

MARCELO GARCIA, Carlos. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Pesquisa sobre formação de professores. O conhecimento sobre aprender e ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 9, set./out./nov./dez., 1998.

MARCONDES, Maria Inês. Formação de professores e estágio de prática de ensino: contribuições para uma discussão. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 30, n. 121, p. 95-110, 2001.

\_\_\_\_\_. Currículo de formação de professores e prática reflexiva: possibilidades e limitações. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MONTEIRO, Ana Maria. O lugar da prática de ensino na formação do professor: um espaço de socialização profissional. In: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA. 3, 1999, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p.122-134.

\_\_\_\_\_. **Cultura profissional e magistério** – Ensino de História: entre saberes e práticas. In: ENDIPE, 10, (2000), Rio de Janeiro: Faculdade de Educação/UERJ. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro, 2000.

\_\_\_\_\_. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, n. 74, p.121-142, abr. de 2001.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. 2002. 256f. Tese. (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 129-147. 200 p.

MOREIRA, Antônio Flávio. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. **O currículo: nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, Améli Domingues de.; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Orgs.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira, 2001. p. 143-162.

NADAI, Elza. A Prática de ensino e a universidade. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Coord.). **A Formação do professor e a prática de ensino**. São Paulo: Pioneira, 1988. p. 29-34.

OLIVEIRA, Vera Cristina de. **Um olhar por entre as pedras: diagnóstico sobre a formação inicial de professores de História da UFSC**. 2002. 71f. Trabalho de Conclusão de Curso (Departamento de História), Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **A formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. As novas políticas educacionais para a formação docente. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ANPUH, 20., [entre 1999 e 2000], [S. 1.] **Anais eletrônicos...** [Belo Horizonte]: UFMG. Disponível em: <<http://www.anpuh.hpg.com.br/031julio.doc>> Acesso em: 3 abril de 2001.

PICONEZ, Stela (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAMPAIO, Maria das Mercês. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. São Paulo: EDUC, 1998.

\_\_\_\_\_. **A escola no centro da pesquisa: Caminhos e Problemas**. Programa de Estudos Pós-Graduados “Educação: História, Política e Sociedade” (EHPS). São Paulo: PUC-SP, 2003.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SENA, Guiomar. **O Colégio de Aplicação no contexto das universidades brasileiras**. 1987. 137f. Dissertação (Mestrado em Administração), Centro Sócio-Econômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1987.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**, Rio de Janeiro, 2000.

SILVA, César Augusto Félix da; BARCELLA, Rosana Peter; OLIVEIRA, Vera Cristina de. Ensaio: Ensino de História - razão e sensibilidade. In: **Relatório de estágio**. Florianópolis: UFSC, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Vânia Beatriz Monteiro da.; LAFFIN, Maria Hermínia Lage; BITTENCOURT, Jane. In: **Movimento do currículo e as didáticas: mapeamento de processo de organização acadêmico-pedagógica**. Florianópolis, [2000?], 15 p. Não publicado.

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

SOUZA, Rogério Luís de. **Resumo da Reunião sobre Reforma Curricular no Curso de História da UFSC**. Florianópolis, 1998. Não publicado.



SOARES, Dulce Helena Penna. **A escolha profissional do jovem ao adulto**. São Paulo: Summus, 2002. 196p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. 2. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Departamento de História. **Informações sobre o curso**. Disponível em: <[www.cfh.ufsc.br/~deptohst/cursos.htm](http://www.cfh.ufsc.br/~deptohst/cursos.htm)> Acesso em: 5 jan. de 2001.

\_\_\_\_\_. **Implantação do currículo do Curso de História**. 1990. (Processo n. 006584/90-91). Florianópolis: UFSC, 1990. Reprografia.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores.. Portugal: Porto Editora, 1994. 206p. (Coleção Ciências da Educação).

\_\_\_\_\_. Dilemas práticos dos professores: a complexidade na escola. **Pátio**, Porto Alegre, ano VII, n. 27, ago./out., p.8-11, 2003.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. No prelo.