

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O PLURAL E O SINGULAR:
O ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E O
SUJEITO QUE NARRA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Lisliane dos Santos Cardôzo

**Santa Maria, RS, Brasil
2013**

O PLURAL E O SINGULAR:

O ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O SUJEITO QUE NARRA

Lisliane dos Santos Cardôzo

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa 2: Políticas Públicas e Práticas Escolares, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Phil Jorge Luiz da Cunha

Santa Maria, RS, Brasil

2013

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

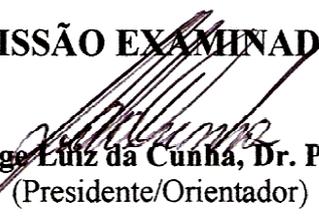
A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

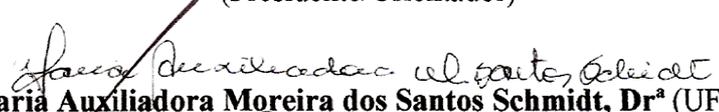
**O PLURAL E O SINGULAR:
O ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
E O SUJEITO QUE NARRA**

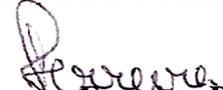
elaborada por
Lisliane dos Santos Cardôzo

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:


Jorge Luiz da Cunha, Dr. Phil.
(Presidente/Orientador)


Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, Dr^a (UFPR)


Liliana Soares Ferreira, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, 5 de abril de 2013.

DEDICATÓRIA



Fonte: Arquivo pessoal Lisiane dos Santos Cardôzo.

Título: Abraço de mãe.

Fotógrafo: Flávio Gilberto Vieira.

Data: 1989.

Local: Santa Maria/RS

Personagens: Lisiane dos Santos Cardôzo; Àurea dos Santos Cardôzo.

Comentário: À minha mãe, obrigada pelo amor incondicional, pelo apoio nas horas difíceis, pelos sacrifícios, pelo exemplo, amo você sem medida. Sem teu incentivo não poderia ter me formado e agora concluído essa escrita. Dedico-a ti.

AGRADECIMENTOS

*Meu amigo, a vitória é demorada
mas a gente não pode descansar
é preciso usar com muita calma
os momentos que a vida emprestar
no trabalho ou no canto
vê se sempre
carrega contigo o teu amor,
um abraço e um beijo
Vitor Ramil*

Pesquisar é um prazer. O processo de leitura e escrita, uma reinvenção e reivindicação de nós mesmos, autoconhecimento. Ter a oportunidade de conhecer melhor a trajetória e as experiências formativas de quatro professores foi uma experiência marcante em minha vida. Permitiu-me rir, aprender, reconhecer-me no outro. Mas nem sempre é assim, uma dissertação é um trabalho, muitas vezes, angustiante, especialmente, porque nem sempre estamos em condições de escrever ou conseguimos fazer isso de forma alegre. Prazos, conflitos, indecisões, enfim, há muito com o que se lidar nesses dois anos. Por isso, gratidão combina tão bem com todo esse contexto. Porque escrever e estudar são atividades revigorantes, mas, diante dos problemas da vida, queremos, muitas vezes, retirar-nos, pedir um tempo. Isso ocorre, simplesmente, porque algo tão gratificante não combina com desânimo de alguns momentos. Sendo assim, para aqueles que me apoiaram nas horas difíceis, para os que me impediram de desistir, para os que sempre tinham uma palavra de incentivo ou um colo aí vai o meu muito obrigada:

Começo pela pessoa mais extraordinária na minha vida, minha amiga de todas as horas, minha mãe, que sempre valorizou a educação, e, por isso mesmo, aprovou, desde o início, minha escolha profissional de ser professora. Pessoa que, mesmo com pouco estudo, sempre me ensinou que conhecimento é algo que ninguém pode nos tirar, tampouco, algo que devemos desprezar. Do mesmo modo, agradeço ao meu pai, que, mesmo sem entender o porquê de alguém fazer um mestrado, fala aos amigos com orgulho que eu “dei pra estudar”. Sua visão política me inspirou e seu amor pelo Grêmio também. Agradeço à minha irmã, Liliane, e a meu padrinho, Flávio, que, pelo convívio de uma vida, sempre foram meus exemplos de atitudes e valores, modelos de ética, de amor, de persistência e de coragem de viver. Vocês fazem parte de mim. Sem o apoio de vocês, nenhuma linha teria sido escrita. Agradeço ao meu “astronauta lírico”, Jaisson, que, apesar da distância, esteve sempre comigo, meu companheiro, meu amigo, meu amor. Obrigada pela ajuda e pelas influências teóricas.

Agradeço ao Povo de Clio, pelo acolhimento, pelas conversas existencialistas, pelas risadas, pelos encontros sempre revigorantes. Agradeço, em especial, à Beti, sempre disposta

a ajudar, à Marli, sempre me fazendo rir, ao Adilson, colega que sempre tinha um mate quente e uma calma confortante, à Dirlane, sempre com sorriso no rosto, à Josiane, Fabi, Cinara e Joana, pela companhia e amizade. Também agradeço ao Valmir, pela alegria e carisma, ao Fabrício, pelas risadas e imitações, à Néglia, pelas palavras de estímulo e à Haydee, pelas caronas, pela ajuda e carinho.

O Povo não teria a “cara” que tem se não fosse pelo exemplo do prof. Jorge Luiz da Cunha, a quem devo não um, mas milhares de agradecimentos, cujos conselhos e conversas foram mais do que simples sugestões intelectuais. Obrigada pela paciência, pelo zelo, pelo exemplo de humanidade, pelo carinho e pela confiança. Isso tudo denota não apenas profissionalismo, mas também um cuidado característico à sua sempre afetuosa, prestativa e, sobretudo, generosa presença.

Agradeço, igualmente, à disponibilidade e atenção dos professores da banca, professora Maria Auxiliadora, professora Liliana, professor Iran, que prontamente aceitaram o convite que foi feito a eles. Seus olhares críticos e zelosos, certamente, fizeram a diferença e me ajudaram muito nesta escrita. Agradeço também à UFSM e ao PPGE, pelo apoio ao desenvolvimento deste trabalho. O agradecimento é, do mesmo modo, extensivo a CAPES, pela bolsa que viabilizou esse estudo.

Agradeço também à escola Jacob Blész, de Vera Cruz/RS, na figura da professora Adriana Predebon. Nesse espaço escolar, estou tendo a minha primeira experiência como professora, pela compreensão.

Agradeço à minha eterna professora Naiara Dal Molin, que, mesmo longe, sempre me incentivou a estudar e ajudou com palavras de apoio. Agradeço ao meu querido amigo Joacir, pela alegria de sempre, pelos empréstimos de xerox, livros, pelas gargalhadas e conversas. Agradeço à minha amiga Bianca, a qual, apesar da distância, esteve comigo nos momentos em que mais precisei, pessoa generosa, que sabe o que é ser amiga de verdade. Agradeço à professora Ana, pela ajuda na revisão dessa escrita. Agradeço à minha prima Simone pelo incentivo de todas as horas. Agradeço ao meu amado afilhado Leonardo Henrique, *in memoriam*, pelos ensinamentos nesses sete meses, de luta e vontade de viver, teus olhares intensos e confortantes jamais esquecerei. Finalizo agradecendo aos sujeitos dessa pesquisa, que me ensinaram muito sobre o que é ser professor. Professores que lutam todo o dia, na sua práxis cotidiana, e fazem a diferença na vida de seus estudantes.

*O senhor, de quem é o oráculo em Delfos, nem diz,
nem oculta, mas significa. Heráclito*

*Meu enleio vem de que um tapete é
feito de tantos fios que não posso me
resignar a seguir um fio só:
meu enredamento vem de que
uma história é feita de muitas histórias.
E nem todas posso contar. Clarice Lispector*

*Sob a história, a memória e o esquecimento.
Sob a memória e o esquecimento, a vida.
Mas escrever a vida é outra história.
Inacabamento. Paul Ricoeur*

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

O PLURAL E O SINGULAR: O ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O SUJEITO QUE NARRA

AUTORA: LISLIANE DOS SANTOS CARDÔZO

ORIENTADOR: JORGE LUIZ DA CUNHA

Data e Local da defesa: Santa Maria, 5 de abril de 2013.

A presente dissertação é vinculada à Linha de Pesquisa 2 – Práticas Escolares e Políticas Públicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Nosso objetivo é pesquisar, através da *identidade narrativa* de professores formados no curso de História da UFSM, como a formação inicial tem implicado no trabalho de cada um deles, em suas trajetórias de vida e em como cada sujeito interpreta o lugar social do Ensino de História. Para isso, entrevistamos quatro professores. Partindo desse objetivo, orientamos nossa pesquisa, na qual a identidade narrativa (RICOEUR, 1997, 2000, 2006) teve destaque por meio da abordagem (auto)biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2008, 2011)(JOSSO, 2002, 2006). As narrativas demonstraram que, para os professores investigados, formação é história de vida, é um processo que não se circunscreve a um tempo determinado ou a práticas formais. Assim, a formação principal está na militância política, na afirmação da orientação sexual, na luta em movimentos sociais, na influência e exemplo dos professores-formadores e não apenas no curso em si. Na concepção deles, a formação inicial se faz sempre presente, inclusive, no que tange às carências, e não pode ser desvinculada do trabalho, no que se refere às perspectivas teóricas, historiográficas e utópicas da Educação e do Ensino de História. As narrativas evidenciaram, do mesmo modo, que, em um primeiro momento, no curso de História da UFSM, o ensino era a maior preocupação, pois a formação de professores destinava-se, unicamente, ao ensino na educação básica. Contudo, com o fortalecimento da pós-graduação e a integralização do currículo para a formação do bacharel e do licenciado, esse cenário, em um segundo momento, mudou e se passou a priorizar a pesquisa em detrimento do ensino, incentivando a carreira de pesquisador. Segundo os sujeitos pesquisados, a formação inicial é considerada determinante, uma vez que ela modifica o acadêmico e o olhar que esse tem acerca da sociedade, da teoria, da política, os quais vão determinar a forma como atuará em suas práticas didáticas escolares. Foi possível perceber, também, por meio das narrativas, que o trabalho não é visto apenas como algo penoso e sim como elemento determinante para a realização profissional. Nos relatos dos quatro sujeitos, a produção de conhecimento, em sala de aula, é uma *práxis* recompensadora, cheia de sentidos. Isso se relaciona às atribuições do lugar social do Ensino de História, que é visto como tendo um lugar de questionamento da sociedade, essencialmente crítico, contestador e emancipador para o estudante, espaço de formação de consciência histórica e de formação política.

Palavras-chave: Educação; Ensino de História; Formação de Professores; (Auto)biografia; Narrativa; Memória.

ABSTRACT

Master Dissertation
Post-Graduation Program in Education
Federal University of Santa Maria

THE PLURAL AND THE SINGULAR: THE HISTORY EDUCATION BETWEEN THE TEACHERS' TRAINING AND THE SUBJECT WHO NARRATES

AUTHOR: LISLIANE DOS SANTOS CARDÔZO

ADVISER: JORGE LUIZ DA CUNHA

Date and place of presentation: Santa Maria, the 5th of April, 2013.

The present work is linked to the Research Line 2 - School Practice and Public Policy, from the Program in Education, Federal University of Santa Maria. Our goal is to search through the narrative identity of graduated teachers in the course of history from UFSM, as the initial training has involved the work of each of them in their life trajectories and how each subject interprets the social place of the History Teaching. For this, we interviewed four teachers. Based on this goal, we guide our research, in which the identity narrative (RICOEUR, 1997, 2000, 2006) had highlighted through approach (auto)biographical (DELORY-MOMBERGER, 2008, 2011) (JOSSO, 2002, 2006). The narratives showed that, for teachers investigated, training is life history, is a process that is not limited to a particular time or formal practices. Thus, the primary training is in political activism, the affirmation of sexual orientation, in the struggle for social movements, the influence and example of the teachers, trainers and not just the course itself. In their view, the initial training is always present, even when it comes to needs, and cannot be separated from work, in relation to theoretical perspectives, and historiographical utopian Education and History Teaching. The narratives showed, similarly, that, at first, in the course of history from UFSM, education was a major concern because teacher training was intended solely to teaching in basic education. However, with the strengthening of post-graduation and payment of the curriculum for the training and licensed, this scenario, in a second moment, shifted and began to prioritize research over teaching, encouraging the research career. According to the study subjects, the initial training is considered crucial, since it modifies the academic and the look that this has on society, theory, policy, which will determine how it will act in their teaching practice school. It was observed, also, through narratives, that the work is not just seen as something painful, but as the determining factor in job satisfaction. In the reports of four subjects, the production of knowledge in the classroom is a praxis rewarding, full of meanings. This relates to the roles of the social place of the Teaching of History, which is seen as having a place of questioning society essentially critical, oppositional and emancipatory for student training area of historical awareness and training policy.

Keywords: Education, History Teaching, Teacher Education, (Auto) biography, Narrative, Memory.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - Carta de Cessão de direitos do depoimento oral	135
ANEXO 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	136
ANEXO 3 - Projeto Político-Pedagógico Curso de História da Universidade Federal de Santa Maria – Objetivos	137
ANEXO 4 Projeto Político-Pedagógico Curso de História da Universidade Federal de Santa Maria – Perfil Desejado do Formando	138
ANEXO 5 Projeto Político-Pedagógico Curso de História da Universidade Federal de Santa Maria – Disciplinas	139

LISTA DE APÊNDICE

APÊNDICE 1	Formulário de identificação do professor	144
APÊNDICE 2	Roteiro entrevista	146

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: FACES DA PESQUISA, FACES DO PESQUISADOR	13
Desenrolando os primeiros fios	13
Caminhos de uma pesquisa sobre Ensino de História:	15
CAPÍTULO 1: O ATO DE NARRAR: DIMENSÕES EPISTEMOLÓGICAS, METODOLÓGICAS E FORMATIVAS DA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA E DA MEMÓRIA	19
1.1 Narrativas de professores: do singular ao plural	22
1.1.1 A narrativas como processo reflexivo-formativo.....	24
1.1.2 O lugar da <i>experiência</i> e da <i>interpretação</i> na pesquisa (auto)biográfica	25
1.2 Memória e identidade narrativa: entre uma vida vivida e uma vida contada	26
1.3 Itinerários e encaminhamentos teórico-metodológicos da pesquisa	37
1.3.1 Sujeitos e contextos	37
1.3.2 Metodologia: instrumentos e procedimentos de coleta de dados	39
1.3.3 Processo de análise das entrevistas	41
CAPÍTULO 2: FORMAÇÃO INICIAL: CONTEXTOS, NARRATIVAS E MEMÓRIAS	44
2.1 Formação de Professores: primeiras considerações	44
2.1.1 Formação Inicial: contextos	48
2.1.2 Formação Inicial: memórias, olhares e narrativas	68
2.1.3 Formação Inicial: tendências do curso de História da Universidade Federal de Santa Maria/RS	77
2.1.4 Formação Inicial e a relação entre teoria e prática: a indissociabilidade pesquisa/ensino e bacharelado <i>versus</i> a licenciatura	87
2.1.5 Formação Inicial: influências	95
CAPÍTULO 3: OS SENTIDOS DO TRABALHO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA E O LUGAR SOCIAL DO ENSINO DE HISTÓRIA ..	100
3.1 Trabalho e a Educação	100
3.1.1 Ensino de História e o trabalho: narrativas, histórias e memórias	107
3.2 Narrativas sobre o lugar social do Ensino de História	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS: ARREMATES	120

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: FACES DA PESQUISA, FACES DO PESQUISADOR

Desenrolando os primeiros fios...

Todos nós descemos do Olimpo para participar desta batalha, a fim de que nada aconteça a Aquiles por parte dos Troianos, hoje, ao menos: mais tarde, todavia, ele deverá sofrer tudo quanto AÍSA fiou para ele, desde o dia em que sua mãe o deu à luz. (Il. XX, 125-128)

Segundo a mitologia grega, *Moíra* ou *aísa* são o destino. Ambos os termos são femininos e remetem à idéia de *fiar*, cuja ocupação era própria das mulheres. A *Moíra* não é uma divindade, mas é soberana e, segundo a interpretação de alguns historiadores, está acima, inclusive, da vontade dos deuses e dos humanos, como indica o trecho supracitado, retirado do canto da *Iliada*. *Moíra* se projeta em três: *Cloto*, *Láquesis* e *Átropos*. Três fiandeiras, que vão puxando o fio da vida. Tecendo-a. Simbolicamente o destino é fiado para cada um de nós numa roda de fiar. Essa metáfora se relaciona aos processos vitais (BRANDÃO, 1986, p. 140-142).

Tecer é uma metáfora muito apropriada para a vida, pois, enquanto vivemos, tecemos, de forma metafórica, nossa trajetória. Tecer é uma arte, trabalho próprio de tecelãs, as quais dominam a técnica. Não é por acaso que a palavra tecer, ou tecido, tem relação etimológica com a palavra *texto*. A trama dos *fios* identifica-se com a trama das *palavras*. Uma narrativa escrita ou falada não é só um emaranhado de palavras, bem como um tecido não resulta apenas de um entrelaçado de fios. Em uma narrativa, não há palavras sem significado. No momento em que a construímos, também estamos tramando sentidos, costurando tempos: presente, passado e futuro. É impossível arrematá-la perfeitamente, pois haverá nós, fios que desfiam, pontos que desatam. Sempre será possível fazer arremates. Quem narra “*nem diz, nem oculta, mas significa*”, e esse processo de significação é permanente, é como um desenrolar de um enredo costurado no tempo, como uma trama, uma intriga.

O processo de narrativização de uma vida é também composto de movimentos ou *metamorfoses* como o do bicho-da-seda. Ao tecer, em torno de seu próprio corpo, o seu casulo, composto por um único fio, o bicho-da-seda também atravessa etapas, sofre mudanças, para, finalmente, transformar-se numa mariposa. Esse fenômeno natural pode ilustrar a dialética da escrita, uma vez que a larva supera a sua condição original tecendo – seu propósito vital. Ao tecer uma narrativa, produzimos um movimento dialético, dialógico e de

interpretação, feito de escolhas que compõem a trama, num entrelaçamento, que nos modifica. Essa trama pode ser uma escrita de um texto, uma escrita (auto)biográfica ou um relato oral¹ de vida.

Abriu-se, portanto, nesse processo de escrita, outro de transformação, de descoberta de sentidos. Esse é o devir da pesquisa, quando percebemos o quanto ela nos movimentou, desacomodou-nos, quando entendemos que já não somos mais a mesma pessoa que escrevera um projeto de mestrado. Minha formação, minha trajetória, enquanto bacharel licenciada em História na UFSM, dizem muito sobre a justificativa dessa escrita e sobre as perguntas que me atrevi a problematizar. Nas narrativas de outros, reconheço-me. Na narrativa, identifico-me. O movimento feito no ato de pesquisar é como um “*educar*” e, apropriadamente, aludo a Ricoeur quando este diz que:

A educação, no sentido forte da palavra, não é talvez, senão o justo, porém difícil *equilíbrio* entre a exigência de *objetivação* – isto é *adaptação* – e a exigência de *reflexão e desadaptação*; é este equilíbrio tenso que sustenta o homem em pé. (1968, p. 219, grifo nosso).

Ricoeur percebe a educação² no sentido de promover o *equilíbrio*. É da dualidade – adaptação-objetividade/desadaptação-reflexão – que se estabelece um ponto de justa medida estável. É da essência do ser humano adaptar-se. Isso acontece quando interagimos social, cultural e historicamente com o mundo. Em contrapartida, nem sempre a adaptação é permanente, já que também é próprio do ser desadaptar-se, ou seja, refletir acerca dele próprio, da sociedade e inconformar-se quando necessário. O ser humano, felizmente, dotado dessa condição, pode romper com determinações, e esse movimento é o motor da história.

¹ Tendo em vista a devida ressalva das diferenças estruturais de ambas. A linguística moderna aponta para essas diferenças, que são influenciadas pela conjuntura contextual e cultura e, ainda, pela própria natureza da língua escrita e falada, distintas desde o processo de construção das narrativas, onde há diferenças tanto funcionais quanto estruturais em sua forma, bem como na gramática, organização e etc. Uma diferença estrutural relaciona-se ao fato de a língua escrita assumir um caráter mais rígido quanto à forma, enquanto a oral é espontânea e coloquial, ainda assim ambas apresentam variações, não sendo essas diferenças, extremamente, rígidas. Entendemos que a modalidade de narrativa oral não é superior à escrita ou vice-versa, não há essa hierarquia, pois em determinados contextos ambas se misturam. Segundo OTTONI (2000) “a escrita é um processo lento, solitário, sem a preocupação de manter a atenção do(a) ouvinte. Nesse processo, dispõe-se de mais tempo para pensar sobre como melhor usar a linguagem para expressar o que se quer dizer, para organizar e selecionar os recursos lingüísticos necessários. A escrita pode permanecer indefinidamente e pode ser examinada com a finalidade de verificar a veracidade do que está sendo dito. Por outro lado, a fala é um processo no qual se exterioriza a informação em um ritmo rápido, sendo necessário monitorar o seu fluxo por meio de várias estratégias. Ela pode desaparecer em si mesma, tão logo seja produzida, a não ser que seja gravada. Na modalidade oral, planejamento e verbalização ocorrem simultaneamente. ela emerge no próprio momento da interação, é dinâmica, não se apresenta pronta, mas, “em se fazendo”. Por outro lado, a modalidade escrita é o resultado de um processo, apresenta-se como um produto já pronto, acabado. É, portanto, estática”.

² Entendemos, aqui, educação como processo amplo, constitutivo e constituinte, das relações sociais e culturais de aprendizagem, e não, exclusivamente, como o ensino formalizado ou institucionalizado ou, propriamente, educação escolar.

Essa desadaptação com o que está estabelecido promove dialética, movimento. É a articulação dessa tensão que mantém o homem em pé, sustenta-o, como nos afirma Ricoeur.

Entendemos que as *desadaptações* e *reflexões* feitas a partir desta pesquisa promoveram *educação*, porque estabeleceram o conflito, a dúvida, a renovação, a descoberta, tanto para mim, como pesquisadora-professora, quanto para os sujeitos dessa pesquisa. As histórias de vida de professores³ foram o ponto de partida de muitas reflexões e, neste afã, fomentaram diálogo, dialética e dialogia, o que se evidenciou como um terreno fértil para pensar o sentido de trabalho de professores⁴ bem como suas formações iniciais.

Caminhos de uma pesquisa sobre Ensino de História

Portanto, responder à pergunta “quem somos?” implica uma interpretação narrativa de nós mesmos, implica uma construção de nós mesmos na unidade de uma trama, e isso é análogo, então, à construção de um caráter, numa novela. Por outro lado, só compreendemos quem é outra pessoa ao compreender as narrativas que ela mesma ou outros nos fazem. É como se a identidade de uma pessoa, a forma de uma vida humana concreta, o sentido de quem ela é e do que lhe passa, só se fizesse tangível na sua história.
Jorge Larrosa

Quem somos? Qual o sentido do que fazemos? Esses questionamentos são existenciais e tocam em questões ontológicas, muitas vezes sem resposta fixa. “Indagar-se” é um componente indispensável à formação humana e, portanto, elemento imperativo do trabalho. O âmbito profissional, no qual enfatizamos o trabalho⁵ de professores, é fomentador dessas indagações. As respostas ou motivações estão na vida dos sujeitos e em suas memórias. Partindo das idiossincrasias pertinentes aos sentidos do trabalho do professor de *História*, é central o seguinte questionamento: *qual é o lugar social do Ensino de História?*

Pensando nesta questão e propondo colaborar com sua reflexão é que manifestamos nossa questão central de pesquisa, formulada a partir do entendimento de que a *formação de professores*, o *trabalho de professores* e a *trajetória de vida dos professores* se enredam

³ Preferimos usar “professores” e não “educadores”, porque a palavra professor traz consigo o que entendemos como um processo formal inerente ao trabalho, já o vocábulo educador vem carregado de uma condição que é natural a todo o ser humano e não se restringe aos professores.

⁴ Optamos por utilizar o “masculino neutro”, para facilitar a escrita, porém estamos nos referindo a professoras e professores.

⁵ Entendemos o conceito de trabalho como uma produção e ação social dos sujeitos, como essencial para entender e pensar a vida humana, atribuindo-lhe centralidade no mundo contemporâneo. Tomamos aqui Antunes (2005a, 2005b), Mészáros (2005) e Enguita (1989) para explicitar o sentido de trabalho de professores que nos apropriamos neste texto.

mutuamente, como fios que se entrelaçam. Todos esses elementos são interdependentes e implicam diretamente no Ensino de História. Com base nisso, a questão que orientou nossa pesquisa é: *como a formação inicial, realizada no curso de história da Universidade Federal de Santa Maria, influi em como o professor interpreta os sentidos de seu trabalho, seus percursos formativos e o Ensino de História?* Para isso, entrevistamos quatro sujeitos⁶, dois homens e duas mulheres, professores formados no curso de História da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em diferentes contextos histórico sociais.

Como forma de sistematizar os desdobramentos da nossa problemática, identificamos questionamentos oriundos da questão central: *quais são as tendências, identificadas nas narrativas dos sujeitos, que têm norteado as práticas formativas do Curso de História da Universidade Federal de Santa Maria? Quais são as significações acerca da compreensão do lugar social do Ensino de História na contemporaneidade? Qual é a influência da formação inicial nas práticas didáticas escolares cotidianas?* Neste sentido, nosso objetivo é pesquisar, através da *identidade narrativa*⁷ de professores formados no curso de História da UFSM, como a formação inicial tem implicado no trabalho de cada um deles, em suas trajetórias de vida e como cada sujeito interpreta o lugar social do Ensino de História na contemporaneidade.

Trata-se, portanto, de uma investigação na qual utilizamos o método (auto)biográfico. Desse modo, a narrativa configura-se como nosso escopo teórico e metodológico. Logo, é uma pesquisa qualitativa⁸. Nossa pretensão foi destacar, através de quatro histórias de vida, a formação inicial (objeto) de cada sujeito – a qual carrega uma temporalidade, experiência e subjetividade próprias - considerando quais as suas relações com os sentidos do trabalho dos professores de História (sujeito). Investigamos as finalidades e influências das teorias, das disciplinas, das práticas, no que concerne à formação inicial, ao longo da trajetória do trabalho do professor, considerando também que, ao longo da história do Curso de História, este apresentou características, as quais ponderamos por meio das narrativas. Isso permitiu uma flexibilidade, oriunda da interpretação, sobre o trabalho e a formação. A narrativa oral é nossa fonte. É (auto)biográfica porque o sujeito que narra coloca-se dentro do processo, o

⁶ A categoria sujeito é intencional, na medida em que entendemos e atribuímos centralidade ao narrador, que não é apenas colaborador da pesquisa, mas sujeito dela, assim como é sujeito de seu trabalho em sala de aula. Ao utilizar sujeito, remetemo-nos também ao que o caracteriza, sujeito cidadão, sujeito professor, que vive na contemporaneidade e é influenciado, política e socialmente, pelo contexto. Sujeito que vive em uma globalidade, em um sistema capitalismo e neoliberal. Sujeito que constitui sua identidade narrativa e sua consciência histórica nessa contextura. Ou seja, sujeito de pesquisa como *sujeito*, construtor de sua vida e dos saberes sobre ela.

⁷ Trabalharemos esse conceito mais adiante, no capítulo 1.

⁸ Tomamos aqui como principal contribuição a obra: TRIVIÑOS, Augusto. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

qual, por sua vez, está inserido em um contexto histórico-social, em que o singular e o plural são inseparáveis.

Entendemos que, nesse processo dialético interpretativo, o sujeito que narra ganha centralidade, pois o objeto em questão, a formação inicial de professores de história, foi percebida na e pela *identidade narrativa de professores*. Reside aí o porquê da escolha pela pesquisa acerca dos movimentos de formação dos professores e do trabalho do professor de história. Na realidade, pesquisar processos formativos – enfatizando a formação inicial e os sentidos do trabalho do professor de História – implica a compreensão da *prática educativa* em sua *dimensão social e política*.

Por que investigar a relação da *formação inicial* com outras dimensões? Tornou-se lugar comum a noção de que a formação permanente e continuada⁹ do professor se faz ao longo da vida. Todavia, a formação inicial adquire relevância nos processos formativos, na trajetória dos sujeitos e na constituição do sujeito. Práticas e teorias oriundas da formação inicial, com o tempo, serão negadas e superadas ou afirmadas e mantidas. Certas perspectivas oriundas da formação inicial, contudo, tornam-se essenciais na trajetória de vida do professor e em suas experiências, penetrando de tal modo no seu trabalho que se naturalizaram. Aos sujeitos da pesquisa, narrar e rememorar a formação inicial permitiu ressignificá-la, por intermédio da construção de uma sensibilidade ativa, que atribui sentidos aos seus percursos formativos. Puderam, assim, identificar permanências e rompimentos, ao lembrar-se daquele professor que, na formação inicial do curso de História, estava em processo de “fazer-se” professor, refletindo desde o porquê da escolha pelo Curso de História até as experiências vivenciadas durante a formação inicial. Isso representa o singular. Essa subjetividade, porém, relaciona-se com o plural, pois, quando pensamos no particular, podemos vislumbrá-lo em um todo complexo: a *formação de professores de História*, os *sentidos do trabalho do professor de História* e, ainda, o *lugar do Ensino de História na sociedade contemporânea*.

Buscamos, em nossa escrita, estabelecer uma relação permanente entre o *Ensino de História*, que remete ao processo de construção da disciplina, as políticas públicas do Ensino de História, a sua função político-social, numa perspectiva *plural*; e a *história ensinada*, dimensão micro, mas não menos importante, é quem valoriza o professor, visto que nos

⁹ Quando mencionamos ‘formação permanente e continuada’, referimo-nos a todos os processos que constituem o professor e, apropriadamente, entendemos que o vocábulo educação designa melhor esses processos, uma vez que o trabalho do professor, por ser constante e diário, realiza-se em todos os espaços e promove educação, que é inerente ao que compreendemos como formação. A educação permanente e continuada dá-se na escola, na rua, nas reuniões escolares, em grupos de estudo, numa leitura, junto aos estudantes, e não se restringe a cursos formais. Enfim, configura-se como uma eterna busca cotidiana, não se restringe a períodos de tempo e penetra na vida do professor.

remete à prática cotidiana do ato de ensinar história, relacionada ao que é *singular*¹⁰. Entendemos que só articulando essas partes é que poderemos ter uma visão totalizante.

Dividimos a dissertação em três capítulos. O primeiro enseja os primeiros passos metodológicos e teóricos da pesquisa. Nele exporemos como nos apropriaremos da pesquisa (auto)biográfica e do conceito de identidade narrativa em Ricoeur. Além disso, falaremos de um conjunto de procedimentos e itinerários metodológicos que adotaremos. Na sequência, esboçaremos um quadro teórico geral acerca da memória e da narrativa.

No segundo capítulo dissertaremos sobre o Ensino de História buscando historicizá-los, bem como pensar a formação de professores, além disto, buscaremos refletir sobre as tendências do Curso de História da Universidade Federal de Santa Maria, além de compreender quais as influências da formação inicial para nossos professores-sujeitos. Neste ínterim, refletiremos acerca das relações entre teoria e prática na formação inicial a partir das experiências de nossos sujeitos.

No capítulo três refletiremos, ainda analisando as narrativas, acerca de como os professores interpretam o lugar social que o Ensino de História e proporemos uma discussão sobre os sentidos do *trabalho* do professor na contemporaneidade.

¹⁰ Observamos que a distinção das expressões “Ensino de História” e “história ensinada” são nomeadas por Selva Guimarães Fonseca (1993).

1 O ATO DE NARRAR: DIMENSÕES EPISTEMOLÓGICAS, METODOLÓGICAS E FORMATIVAS DA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA E DA MEMÓRIA

Creio que todas as palavras que vamos pronunciando, todos os movimentos e gestos, concluídos ou somente esboçados [...] podem ser entendidos como peças soltas de uma autobiografia não intencional [...] Esta convicção de que tudo quanto dizemos e fazemos ao longo do tempo, mesmo parecendo desprovido de significado e importância, é, e não pode impedir-se de o ser, expressão biográfica, levou-me a sugerir um dia, com mais seriedade do que à primeira vista possa parecer, que todos os seres humanos deveriam deixar relatadas por escrito as suas vidas.
José Saramago

É próprio da condição humana deixar marcas intencionais do seu existir – traços, sinais, narrativas – testemunhos do que se fez história, de que se viveu. São histórias de vida, narrativas que passam por gerações, contadas ou escritas – cartas, diários, fotos, objetos, livros, cadernos – preservadas como se pudessem enunciar: *“estive aqui”*.

Nós não precisamos de um aparato sistêmico para narrar, narra-se sempre e espontaneamente. A linguagem, através da qual é possível produzir narrativas, é essência humana. Por meio dela, o ser humano pode se manifestar como ser no tempo e no mundo. Fazemos narrativas cotidianas, temperadas pela memória, de forma natural. Histórias não faltam, há tantas delas quantos sujeitos capazes de produzi-las e narrá-las. Viver sem tecer histórias é algo improvável para nós, seres humanos. Se não fossem as narrativas, como nos reconheceríamos no mundo? Como poderíamos analisá-lo e transformá-lo?

O ato de narrar é múltiplo. Basta pensarmos na complexidade representada no ato comum de narrar uma história qualquer, que, em sua brutal simplicidade, enseja uma possibilidade fértil de compreendermos a própria condição do sujeito social e histórico. Sujeitos são capazes de narrar e experimentar esteticamente, através da narrativa produzida, um tempo que não é o agora, ou seja, é o ausente, o imutável, mas que comporta, em seu âmago, a possibilidade de ser *ressignificado*.

Seja como for, fazemos história, somos sujeitos dela. Carregamos a consciência do agora e um duplo sentido: o da memória do que já passou e o da expectativa daquilo que projetamos para o futuro. Desse modo, somos capazes de produzir narrativas e significados históricos. Vivemos histórias, transcorridas nos movimentos da vida, que se encaixam em histórias maiores, e entendemos isso no momento em que somos capazes de narrar nossas

ações associando-as com as de outros sujeitos. Quando narramos, portanto, voltamo-nos para ações realizadas outrora e que interpretamos ser o que passou.

Jamais atingimos diretamente o vivido. Só temos acesso a ele pela mediação das histórias. Quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos. O único meio de termos acesso a nossa vida é percebemos o que vivemos por intermédio da *escrita* de uma história (ou de uma multiplicidade de histórias): de certo modo, só *vivemos* nossa vida escrevendo-a na linguagem das histórias. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 36)

A narrativa é uma construção sócio-histórica e é, de sobremaneira, parte do cotidiano humano, que é abalizado pelas histórias que ouvimos, produzimos e pelo modo como contamos e significamos as experiências vivenciadas. Para Galvão, narrar:

Não se trata de uma batalha pessoal, mas é um *processo ontológico*, porque nós somos, pelo menos parcialmente, constituídos pelas histórias que contamos aos outros e a nós mesmos acerca das experiências que vamos tendo. (2005, p. 330, grifo nosso).

Se o ato de narrar, processo ontológico de rememoração de experiências, faz parte da nossa essência, como seres dotados de linguagem, por que não refletir sobre essa ação e empregá-la no âmbito da pesquisa? Por que o ato espontâneo de narrar não pode ser convertido em uma atitude deliberada e propositada, ou seja, como uma prática de investigação e formação? É isso que a pesquisa (auto)biográfica em educação, que ganhou impulso no Brasil nos últimos quinze anos, intenciona, ao apostar na interpretação das narrativas de sujeitos que vivem e constroem sua história, usando a narrativa de vida como um método.

De acordo com Josso (2006, p.22), nas ciências humanas, o método de pesquisa com histórias de vida começou no início do século XX, com expressividade na Sociologia, sendo utilizado também nas áreas da Antropologia e da Psicologia. Foi no início dos anos 1980 que alguns pesquisadores do campo da educação de adultos, que trabalhavam com esse método, começaram a difundi-lo. Dentre esses autores, Josso destaca: “G.Pineau e Marie-Michèle (França-Québec); G. de Villers e sua equipe (Bélgica); B. Courtois e G. Bonvalot e sua grande equipe da AFPA (França); P. Dominicé, M.Ch. Josso, M. Finger (Suiça)”. No Brasil, conforme pesquisa, foi constatado que:

[...] a intensificação de tais metodologias aqui no Brasil, sobretudo a partir dos anos de 1990, contribuiu para renovar a pesquisa educacional sob vários aspectos, notadamente no que diz respeito à pesquisa e à formação de professores, fazendo aflorar o interesse por questões e temáticas novas, tais como as que se configuram nos estudos sobre profissão, profissionalização e identidades docentes. (BUENO, 2006, p. 402)

De tal modo, podemos notar que o trabalho com o método (auto)biográfico e as histórias de vida de professores são um processo recente na pesquisa em educação no Brasil. O impulso inicial foi dado em 1988, pela publicação da obra *O método (auto)biográfico e a formação* de Nóvoa e Finger. Porém, foi só na década de 1990 que esse método ganhou visibilidade, marcado por uma heterogeneidade, a qual foi sendo constituída por diversas áreas disciplinares.

A pesquisa em Ciências Humanas se renovou metodológica e teoricamente, criando um contraponto e uma quebra no paradigma dominante da *objetividade*, assentando-se em princípios epistemológicos *qualitativos*, que reconhecem o sujeito e compreendem que o ato de narrar impulsiona também uma renovação, na qual as incertezas, os erros, as preocupações, se tornam *experiências refletidas* e significadas ao logo da história de vida. A partir dessas experiências reveladas e refletidas, foi aberta a possibilidade de instigar um formar e educar diferentes. Essa construção da experiência centra-se na *singularidade* e na *subjetividade*, o que promove uma proximidade entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa, pois estabelece, a partir do diálogo, uma relação *dialógica* e *dialética*. Na década de 1990, podemos dizer que, com a pluralidade de pesquisas, teorias e práticas, há uma mudança no cerne da pesquisa em educação, que supera uma racionalidade técnico-objetiva para propor uma valorização da experiência vivida. Para Josso:

Trabalhar sobre relatos de “histórias de vida” no campo das ciências humanas e na interpretação interativa com seus autores é uma revolução metodológica que constitui um dos signos de emergência de dois novos paradigmas: o paradigma de um conhecimento fundamentado sobre uma *subjetividade explicitada*, ou seja, consciente de si mesma, e o paradigma de um *conhecimento experiencial* que valoriza a reflexividade produzida a partir de vivências singulares. Trata-se, entre outras coisas, de dar uma legitimidade para a subjetividade explicitada, fora de seus territórios reconhecidos na literatura, nas artes e nas psicologias analíticas. (2006, p.21, grifo nosso)

A partir desse momento, as narrativas de professores sobre suas histórias de vida começam a ganhar expressividade. Em outras palavras,

[...] estas abordagens, das quais os diferentes nomes fazem apelo à vida – biografias, narrativas e histórias de vida – visam a dar a palavra aos vivos, ou melhor, visam ajudá-los a tomá-la para expressá-la e refleti-la. (PINEAU, 2011, p.27).

A narrativa, portanto, medeia a palavra e a reflexão, e deve ser valorizada e legitimada em amplos territórios de pesquisa. Na concepção de Delory- Momberger, o objetivo da pesquisa biográfica é o de

[...]explorar os processos de construção do sujeito no seio do espaço social; mostrar como os indivíduos dão uma forma a suas experiências, como dão significado às situações e aos eventos de sua existência, como agem e se constroem nos seus contextos histórico, social, cultural e político. E para realizar tal investimento, a pesquisa biográfica deve se aplicar a estudar as operações e os processos segundo os quais os indivíduos integram, estruturam, interpretam os espaços e as temporalidades de seus contextos histórico e social. Para ressaltar mais uma vez, ela deve compreender e analisar a interface do individual e do social, interrogando as construções biográficas individuais nos seus contextos e ambientes (2011, p.51).

Nesse sentido, esta pesquisa *narrativa (auto)biográfica* ou *narrativa de formação* (JOSSO, 2002), ao se apropriar desse método de investigação, tem interesse pelos processos de (auto)biografização de professores em formação. Concordamos com Delory-Momberger quando afirma que nós “*não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida*”, evidenciando que:

O que *dá forma* ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. A narração não é apenas o instrumento da *formação*, a linguagem na qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo *toma forma*, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida. (2008, p.56, grifo da autora).

Por conseguinte, encaramos nosso referencial metodológico como constituinte de toda a pesquisa, uma vez que esse não se esgota no cenário da metodologia, mas permeia todo o constructo investigativo, iluminando teoricamente nossas escolhas. As histórias de vida e o método (auto)biográfico fazem parte do “[...] movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia de que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (NÓVOA, 2010, p.166-167).

1. 1 Narrativas dos professores: do singular ao plural

O tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, em compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal.
Paul Ricoeur

Será que uma narrativa nos diz algo de universal, ainda que seu imo seja a visada ao contingente? Acreditamos que sim. Nas narrativas de professores, neste caso de História, podem ser evidenciadas relações entre, por exemplo, *práticas escolares e políticas públicas*, entre *trabalho de professores e o sistema capitalista*, entre *metodologias e o lugar social do Ensino de História*, ou seja, entre *histórias individuais e história social*, entre o *particular* e o *universal*, entre o *singular* e o *plural*. Essas relações, no entanto, não sugerem que as

narrativas de nossos sujeitos sejam tomadas de forma generalista. Entretanto, as narrativas permitem, dependendo do modo como nos são contadas, universalizar experiências vividas nas trajetórias de professores. Além disso, movimentos de biografização revelam as intencionalidades pessoais, pedagógicas, éticas, morais, políticas que constituem a história de vida que está em formação, como nos diz Delory-Momberger:

A partir da narrativa pessoal, a corrente das histórias de vida traduz e transpõe no domínio da formação um processo mais geral, que é aquele da maneira pela qual os indivíduos se apropriam do mundo histórico, social, cultural no qual eles vivem. [...] este processo que constitui a interface entre o individual e o social e que designei pelo termo de processo de biografização. (2011, p. 49)

Neste mesmo texto, a autora ilustra a interação entre o coletivo e o individual, ao pensar em uma situação concreta: um evento acadêmico. Então, questiona-se se, nesse encontro, todos os participantes viveram a mesma situação. Ora, podemos concluir que todos os participantes viveram a mesma situação. Mas só podemos chegar a essa conclusão se considerarmos a dimensão coletiva do encontro, a partir dos aspectos sociais, institucionais, em seu tempo-espaço. Contudo, podemos afirmar também que os participantes não viveram a mesma situação, se for considerada a “forma e o sentido que toma para cada um”. Vivemos um fato, uma situação que compartilhamos com outros, mas “cada um vive essa situação individual, pessoal, e, nesse sentido, singular” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 49-50).

Se pensarmos em um encontro de defesa de dissertação, fica fácil entender que essa atividade tem uma extensão coletiva do que representa institucionalmente. Porém, para que pudéssemos entendê-la em sua singularidade, seria fundamental que cada um pensasse no modo como esse evento se registra na sua vida, no domínio existencial. Certas características relacionadas a uma defesa de dissertação são incontestáveis, como a hora, o dia, o local. No entanto, quando pensada em suas singularidades, abre-se um leque de interpretações. Poderíamos perguntar: como cada um de nós percebe esse encontro para si mesmo e para sua vida? Como iríamos biografar essa atividade, neste contexto social e institucional, que vivemos?

Assim, notamos a interconexão do *mundo social* e da *experiência vivida*. Tal interconexão é permanente em nossa vida, não é dual, é uma atividade que fazemos a todo instante: biografamos nosso contexto, nossa existência. Concordamos com Bueno quando pontua que:

[...] toda práxis humana é reveladora das *apropriações* que os indivíduos fazem dessas relações e das próprias estruturas sociais, “interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua atividade desestruturante-

reestruturante”. [...] Assim, mediante um processo de interiorização e exteriorização é explicitado o caráter dinâmico da subjetividade no âmbito de seu pensamento. [...] Atribuir esse caráter à subjetividade significa, além disso, admitir que a *vida humana e mesmo cada um de seus atos se manifeste como a síntese de uma história social*. (2002, p. 19, grifo nosso)

A práxis humana¹¹ resulta em relações sociais, como, por exemplo, o trabalho. Essas relações sociais, por sua vez, vinculam-se com a estrutura social. Nesse sentido, uma prática singular está inscrita e marcada pela história social. A narrativa de vida, subjetiva e particular, traz, em seu bojo, a noção que temos do social e do estrutural em que estamos inseridos.

1.1.1 A narrativa como processo reflexivo-formativo

Nesta pesquisa, nosso objetivo foi o de investigar, partindo da identidade narrativa do sujeito, como a formação inicial, realizada no curso de História da UFSM, tem implicado no trabalho e na trajetória de vida do professor. Isso nos acena para pensarmos o lugar social do Ensino de História. Porém, não é de menor importância a compreensão de que essa pesquisa se configura, igualmente, como formativa, pois quem narra adota uma postura de reflexividade ativa, centrada na experiência. Concordamos com Souza quando afirma que:

A escrita da narrativa potencializa no sujeito o contato com a singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si, ao configurar-se como *atividade formadora* porque remete o sujeito para uma posição de aprendiz e questiona suas identidades a partir de diferentes modalidades de registro que realiza sobre suas aprendizagens experienciais. Desta forma, enquanto atividade formadora, a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracterizam-se como processo de formação e de conhecimento, porque se ancora nos recursos experienciais engendrados nas marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças identitárias vividas pelos sujeitos em processo de formação e desenvolvimento. (2006, p. 135-136, grifo nosso)

Dessa maneira, cabe perguntarmos: qual é o sentido da narrativa do professor sobre si mesmo no seu processo formativo? É possível, ao narrar experiências formativas, questioná-las e refletir sobre as trajetórias pessoais e profissionais. Significar a trajetória de vida, através de uma narrativa oral, pode suscitar uma consciência de si.

Ao ser marcado pela instituição escolar, o trabalho dos professores, as histórias particulares são mediadas também nesse espaço de práticas coletivas. A memória dessas histórias consiste, num sentido reflexivo, de nos implicarmos e aproximarmos do que foi

¹¹ Apropriamo-nos, nesta pesquisa, do conceito de práxis materialista histórico dialético, que propõe uma dialética do social, na medida em que o ser humano conhece a realidade e busca transformá-la. Trata-se de uma síntese entre teoria e prática, em que não é possível separá-las. Isso se relaciona, de forma direta, com a subjetividade humana, pois constituímos nossa existência a partir de relações sociais e históricas.

vivido. Por meio da narração, certas noções e significações ficam mais intensas para a consciência. A exemplo disso, temos: intuir quais características profissionais e pessoais – teóricas, práticas, políticas, didáticas... – foram assumidas na formação inicial, antes dela, ou mesmo depois, e descobrir, dentre essas, quais foram rejeitadas e conservadas. Esse processo dialético se configura *(auto)formativo*. Entendemos, portanto, as narrativas (auto)biográficas em seu tríplice aspecto:

[...] tanto como *fenômeno* (o ato de narrar-se), quanto como *método de investigação* e, ainda, como *processo de auto formação* e de intervenção na construção identitária de professores e de formadores, expressas em diferentes modos de narração e discursos da memória. (SOUZA, 2008, p. 37, grifo nosso)

Essa tridimensionalidade da narrativa (auto)biográfica oferece um terreno fértil de compreensão do passado, fazendo emergir memórias sobre a escolarização, sobre a escolha profissional, sobre a formação inicial, relacionando-as com o presente, com o professor que se é hoje. Do mesmo modo, as implicações pessoais e a interpretação das trajetórias individuais, expressas através da oralidade, revelam as relações entre a formação inicial e o trabalho do professor de história, que, por sua vez, relacionam-se ao Ensino de História e ao lugar que ocupa socialmente.

1.1.2 O lugar da *experiência* e da *interpretação* na pesquisa (auto)biográfica

Duas noções são importantes para a pesquisa com histórias de vida: as relacionadas à experiência e à interpretação. Ambas carregam a subjetividade de quem narra. A narrativa, oriunda da interpretação, carrega consigo múltiplas faces – valores, gostos, gestos, opiniões, escolhas, crenças, preconceitos, gêneros e etc. – tanto de quem narra, o sujeito da pesquisa, quanto de quem ouve, o pesquisador, que também partilha do processo de interpretação das vivências, suas e do narrador.

Essas duas questões se relacionam e nos remetem a outra concepção elementar: de que as *narrativas não estão abertas à comprovação*, não podem ser julgadas verdadeiras ou falsas, já que são a expressão de um ponto de vista. Desse modo, a narrativa é verdadeira para quem narra, significando o que o contador interpreta que viveu. As narrativas não copiam a realidade, elas propõem representações, é a linguagem que medeia o processo de interpretação, a experiência vivida e seus significados. A história de vida contada, entre memórias e esquecimentos, é um constructo e não é a vida narrada. Segundo Abrahão, o fenômeno do ato de narrar se estriba na memória do narrador:

[...] a significação que o narrador deu ao fato no momento de seu acontecimento é *ressignificada* no momento de enunciação desse fato, em virtude de que a memória é *reconstrutiva*, além de ser *seletiva*, mercê não só do tempo transcorrido e das diferentes ressignificações que o sujeito da narração imprime aos fatos ao longo do tempo, mas também pelas ressignificações que ocorrem na relação que se estabelece entre narrador e pesquisador no momento da narração. (2006, p.151, grifo nosso)

Logo, o que importa não é o quanto de veracidade está na fala, mas por que a pessoa escolheu esse fato para ser narrado, como o ressignificou e o que escolheu para ser esquecido. Na narrativa, não se conta só o que aconteceu, mas o que poderia ter acontecido. O essencial, assim, é o valor da significação que o narrador dá ao que escolheu narrar e o entendimento da importância de tal experiência. Seria uma ilusão positivista ambicionarmos alcançar o passado tal como ocorreu.

Em nossa pesquisa, buscamos as experiências vividas na formação inicial. O professor-sujeito é quem nos diz como que a formação inicial implicou na sua vida, o que ficou, o que foi superado, o que foi bom, o que não foi, o que poderia ter sido diferente, o que foi conservado, em que esses aspectos se relacionam ao seu trabalho hoje e em como contribuíram ou não para o entendimento que ele tem do lugar social do Ensino História. Essas *interpretações*, dos sujeitos da pesquisa e do pesquisador em processo de formação, são valiosas para uma compreensão mais ampla de suas práticas no Ensino de História e suas trajetórias de vida. As narrativas (auto)biográficas não nos permitem que *penetremos* nas interpretações dos professores, mas que, por intermédio delas, criemos *nossa própria interpretação de suas narrativas*¹². Nosso maior desafio foi construir interpretações pelo viés da entrevista (auto)biográfica.

1.2 Memória e identidade narrativa: entre uma vida vivida e uma vida contada

*A narrativa pode ser considerada
como o guardião do tempo,
na medida em que só haverá tempo
pensado quando narrado.
Paul Ricoeur*

O tratamento que a memória recebeu de alguns autores foi de que é oposta à história (HALBWACHS, 1990). Outros afirmaram que a memória e a história são sinônimas, ou que

¹² Não temos aqui a pretensão ingênua de querer *desvendar* ou *penetrar* os autores das narrativas orais. Esse seria um caminho ilusório e um retorno a uma *hermenêutica romântica*. Não é possível pressupor um efetivo encontro entre a intenção da narração, ou seja, uma compreensão absoluta dos sujeitos da pesquisa e a interpretação do pesquisador.

são fundidas uma na outra, especialmente, no que concerne ao desenvolvimento de uma memória nacional (NORA, 1993). Rejeitamos a concepção de que história e memória sejam o mesmo objeto e também nos distanciamos daqueles que as percebem como opostas. Concebemos, com base nos estudos de Paul Ricoeur, a relação da história e da memória numa perspectiva *dialógica*.

Ricoeur ocupou-se com a temática da “memória” tardiamente. Essa questão é abordada na obra *A memória, a história e o esquecimento*, publicada em português no ano de 2007. Antes, contribuiu no campo historiográfico com *Tempo e Narrativa*, publicada em português em 1994, 1995 e 1997. Nesse trabalho, analisou a natureza do ato narrativo em relação à percepção e representação da temporalidade. Na concepção de Ricoeur, na medida em que a referência última da narrativa é percebida como a própria estrutura do tempo, a ficção e a história passam a se implicar mutuamente, ainda que não sejam anuladas suas particularidades. A tessitura de uma intriga¹³ e a chamada referência metafórica as aproximam; a ambição veritativa, no âmbito da epistemologia, estabelece a diferenciação. A tese é que:

[...] el vínculo de la historia con el relato no puede romperse sin que la historia pierda su especificidad entre las ciencias humanas. Diré, em primer lugar, que el error fundamental de aquellos que oponen historia y relato se debe al desconocimiento del carácter inteligible que la trama confiere al relato, algo que Aristóteles había sido el primero en subrayar. Una noción ingenua del relato, como sucesión deshilvanada de acontecimientos, se encuentra siempre en el trasfondo de la crítica al carácter narrativo de la historia. Dicha crítica sólo aprecia el carácter episódico y olvida el carácter configurado, que constituye la base de su inteligibilidad. Al mismo tiempo, se ignora la distancia que establece el relato entre él y la experiencia viva. Entre vivir y narrar existe siempre una separación, por pequeña que sea. La vida se vive, la historia se cuenta (RICOEUR, 2000, p. 192).

Existe uma diferença entre viver e narrar, entre o passado e a história. É através da narrativa que o tempo e os acontecimentos são ordenados, que a escrita da história se torna inteligível. A narrativa permite que acontecimentos reais, interdependentes dos que os antecedem e dos que os sucedem, sejam representados com sentido e estética próprios. Já a

¹³ Ricoeur (1994) denomina, inspirado em Aristóteles, de *colocação-em-intriga* a operação que acontece quando narramos: de amarrar eventos, entrelaçando vivências, experiências, enredando histórias, indo e voltando no tempo, tramando enquanto contamos. A narrativa é produto da tessitura da intriga, que é a operação que organiza os acontecimentos, tornando-os uma história inteligível, um todo coerente processual e contextual. De acordo com Ricoeur (2006, p. 114), “Por ocasião da epopeia e da tragédia, Aristóteles elaborou sua noção de “pôr em intriga” (muthos) visando à “representação” (mímeses) da ação. Pôr em intriga atribui uma configuração inteligível a um conjunto heterogêneo composto de intenções, de causas e de acasos; a unidade de sentido resultante se baseia em um equilíbrio dinâmico entre uma exigência de concordância e a admissão de discordâncias que, até o desfecho da narrativa, colocam em perigo essa identidade de um gênero único; o poder de unificação assim aplicado à dispersão episódica da narrativa não é outro que a própria “poesia””. Sobre *concordância discordante* falaremos mais adiante.

ficção, lida com acontecimentos irreais, como se fossem reais por meio da voz narrativa. Isso une, a intriga, ou seja, a tessitura tanto do texto histórico como do literário. No entanto, a epistemologia as separa. Toda a produção da historiografia, portanto, está marcada pelo signo da *narratividade*, bem como a literatura ou mesmo um *relato oral*. Ou seja, busca-se a constituição de um sentido que transcende o evento em si, recorrendo-se, inevitavelmente, à *imaginação* e à *interpretação* do mundo. História é narrativa, e, assim, mantém um parentesco básico com todas as outras formas narrativas, compartilhando dos mesmos fundamentos narrativos. Tal realidade, porém, não a torna uma ciência frágil, não compromete em nada sua cientificidade. A História não precisa renunciar a sua forma narrativa para ter o estatuto de ciência, nem o oposto, abandonar sua cientificidade para se tornar ficção.

Na historiografia, passou-se, com o tempo, a considerar outras estruturas narrativas para escrever história, antes ignoradas, como é o caso da narrativa oral, oriunda da *memória*. Retornamos aqui ao argumento inicial, da memória e da história, lacuna deixada por Ricoeur em *Tempo e narrativa*, mas estudada em *A memória, a história e o esquecimento*. O autor percebeu justamente uma brecha entre o nível intermediário da experiência temporal humana e a operação narrativa. Essa brecha era a *memória* (2007) ¹⁴.

A memória pode ser vista como fonte histórica ou como fenômeno histórico (BURKE, 2000). Le Goff, em *História e Memória* (1994), afirma que “A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (1994, p. 419). Trabalhar utilizando esse conjunto de funções psíquica, a partir das histórias de vida, permite um contraponto a uma memória oficial disseminada pelas políticas de formação e pela literatura, construindo, desse modo, interpretações sobre o trabalho docente, através da produção de relatos (auto)biográficos. Segundo Rüsen¹⁵:

A memória torna o passado significativo, o mantém vivo e o torna uma parte essencial da orientação cultural da vida presente. Essa orientação inclui uma perspectiva futura e uma direção que molde todas as atividades e sofrimentos humanos. A história é uma forma elaborada de memória, ela vai além dos limites de uma vida individual. Ela trama as peças do passado rememorado em uma unidade

¹⁴ Ricoeur (2007, p.247) deixa claro que “Uma tese constante desse livro é que a história é uma escrita, de uma ponta a outra: dos arquivos aos textos de historiadores, escritos, dados a ler”. Nesse sentido, quando o autor emprega o conceito de narrativa, refere-se, estritamente, à narrativa escrita, textual. Neste trabalho, apropriamos desse conceito, tornando-o extensivo à narrativa oral, porém, sem negligenciar as devidas diferenças estruturais de ambas as estruturas narrativas.

¹⁵ Estabelecemos um diálogo entre Ricoeur e Rüsen. Entretanto, compreendemos que existem diferenças epistemológicas, em seus quadros teóricos, em relação à apropriação do conceito de Narrativa Histórica. Assim, os utilizaremos no que tange ao conceito de memória.

temporal aberta para o futuro, oferecendo às pessoas uma interpretação da mudança temporal. Elas precisam dessa interpretação para ajustar os movimentos temporais de suas próprias vidas. (2009, p.163)

Não empreenderemos análises aprofundadas dos fenômenos mnemônicos. Porém, lançaremos o olhar sobre o sentido da narrativa e da memória para nossa pesquisa. A memória, segundo Rüsen, é um elemento que *mantém o passado vivo e orienta a vida presente*. Na memória, podemos buscar a identidade de uma pessoa ao longo do tempo, a partir da alteridade. Desse modo, podemos perceber o caráter reflexivo da operação narrativa.

No momento em que buscamos compreender *quem* narra, almejamos compreender o “ser no mundo”. Qualquer modo do sujeito no mundo, para si mesmo e para os outros, admite uma identidade pessoal. Identidade é um conceito pautado na alteridade e nas relações. O que regula as relações com o outro é o *tempo*, ou seja, é o reconhecimento de nós mesmos ao longo do tempo. A memória é condição *sine qua non* da identidade dos sujeitos, sendo que “ao se lembrar de algo, alguém se lembra de si” (RICOEUR, 2007, p.107). Ricoeur (2007) enfatiza o lado da memória individual e isso é mostrado por David Pellauer em uma obra de síntese do pensamento ricoeuriano. Segundo Pellauer, em Ricoeur:

Uma razão pela qual a memória individual é tão importante é que está intimamente ligada à interioridade que se associa à individualidade e à experiência pessoal: estas são as *minhas* memórias, essa foi a *minha* experiência, *eu* me lembro que *eu* estava lá. Esse senso de pertencimento a mim que está presente na individualidade vivida levanta mais uma vez a questão da continuidade desse “eu” no tempo – assim como podemos dizer que a memória coletiva está à sua maneira associada com a resistência no tempo de um grupo ou comunidade, quer falemos desse grupo ou comunidade na primeira, na segunda ou na terceira pessoa. (2009, p. 151)

Se, pois, a hermenêutica defende, *grosso modo*, que interpretar um texto é interpretar-se perante o texto; a narrativa, por sua vez, entende que, no ato de narrar, o sujeito – individual ou coletivo –, narra-se a si mesmo. Tanto a interpretação de um leitor de um texto, resultante já de uma interpretação de quem o fez, quanto o processo de narrar, envolvem a problemática do ser, a individualidade, as experiências pessoais. Assim, “em seus diversos níveis de operacionalidade, a narrativa apresenta-se como a *linguagem* do fato biográfico primordial [...] como o operador da *tessitura da intriga*, mediante a qual fazemos de nossa vida uma história” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 37)¹⁶.

¹⁶ Para Delory-Momberger, o “fato biográfico encontra a *narrativa* como sua forma de expressão mais imediata, a ponto de ser confundir facilmente com ela” (2008, p.37). O fato biográfico é o “viés da figuração narrativa que acompanha o percebido de nossa vida, esse espaço-tempo interior segundo o qual representamos o seu desdobramento, sobre o qual nos situamos, sem conhecer exatamente o momento e o lugar que ocupamos na figura de conjunto que lhe atribuímos. E, em cada ponto dele, projetamos, como nas narrativas “cujos leitores são os heróis”, uma instância pessoal à qual conferimos a identidade de um *si mesmo*”. (p.36)

Nas palavras de Ricoeur (2006, p.115) “Aprender a “narrar-se” é também aprender a narrar a si mesmo de outro modo. Com essa expressão, “de outro modo”, uma problemática inteira é colocada em movimento, a da identidade pessoal associada ao poder narrar e narrar-se. Propusemos o termo *identidade narrativa* para caracterizar ao mesmo tempo o problema e a solução”. Desse modo, cabe pensarmos o que é *identidade narrativa*.

A questão da identidade narrativa é tratada por Ricoeur em muitas obras. Em função disso, não podemos simplesmente conceituá-la, é preciso delimitá-la, tendo, sobretudo, a noção da importância da mediação narrativa nesse processo. Para Ricoeur (2006, p.114), “Sob a forma reflexiva do “narrar-se”, a identidade pessoal se projeta como identidade narrativa”. Vemos que a identidade é a *identidade narrativa*, pois, na concepção de Ricoeur, não há modos de nos aproximarmos de uma identidade pessoal, de buscarmos compreendê-la, sem o recurso da narração. Isso pode ser ilustrado com as seguintes ideias:

Formei então a hipótese segundo a qual a constituição da identidade narrativa, seja de uma pessoa individual, seja de uma comunidade histórica, era o lugar procurado desta fusão entre história e ficção. Temos uma pré-compreensão intuitiva deste estado de coisas: *não se tornam as vidas humanas mais legíveis quando são interpretadas em função das histórias que as pessoas contam a seu respeito? E estas «histórias da vida» não se tornam elas, por sua vez, mais inteligíveis, quando lhes são aplicados modelos narrativos - as intrigas - extraídas da história e da ficção (drama ou romance)? O estatuto epistemológico da autobiografia parece confirmar esta intuição.* (RICOEUR, 2000, grifo nosso)

Ricoeur diferencia dois tipos de narrativa: a narrativa histórica e a ficcional destacando em que as duas se distinguem. Tanto a narrativa histórica quanto ficcional recorrem a mediações imaginárias, interpretativas e representativas. Ambas partem de nossa experiência como seres no mundo com os outros, mesmo com aspirações diferentes. A narrativa histórica tem uma ambição veritativa; já a ficcional, não. A partir desses dois eixos narrativos e de sua síntese, do histórico e do ficcional - seja a narrativa de uma pessoa, seja de uma comunidade histórica – compõe-se um lugar onde se constitui a identidade narrativa¹⁷ e confirmamos isso em *Tempo e Narrativa*: “O frágil rebento oriundo da união da história e da ficção é a

¹⁷ O conceito de *identidade narrativa*, em Ricoeur, não é apenas descritivo, é prescritivo, é valorativo e normativo: quando um sujeito narra sobre si, isso envolve uma carga de responsabilidade *ética*. Ao narrar sobre a vida, partilhamos nosso engajamento, nossos preconceitos, nossas posturas. Ao narrar, posicionamo-nos de um modo e não de outro, não somos neutros. Isso implica diretamente um sentido ético, estético, moral, cognitivo, enfim, nossa ação no mundo e nossa relação com os outros a partir da alteridade. Configura-se, então, essencial o caráter dinâmico da identidade pessoal, pois ela não é definitiva, é dotada de movimentos de permanência ou não. Ou seja, quando narramos estabelecemos um domínio de renegociação e reinvenção identitária. De acordo com Ricoeur, “[...] a estratégia de persuasão fomentada pelo narrador objetiva impor ao leitor uma visão de mundo que nunca é eticamente neutra, mas de preferência induz, implícita ou explicitamente, uma nova avaliação do mundo e do próprio leitor; nesse sentido a narrativa já pertence ao campo ético em virtude da pretensão, inseparável da narração, à correção ética” (1997, p. 429).

atribuição a um indivíduo ou a uma comunidade de uma identidade específica que podemos chamar de *identidade narrativa*” (RICOEUR, 1997, p. 424) ¹⁸.

O ato de narrar diz respeito tanto a uma história dita verdadeira como uma ficcional, as quais se cruzam, tendo como base a historicidade da experiência do ser humano, formando um todo coerente. Tomamos aqui o conceito de identidade narrativa como extensivo a narrativa (auto)biográfica. As histórias de vida apresentam-se inteligíveis quando são aplicados padrões narrativos e no instante em que a intriga torna-se elemento essencial. As mudanças na identidade de um sujeito são ditas na narração de sua vida. A coerência narrativa, que é a soma das temporalidades, do vivenciado, das experiências, é construída tendo um objetivo, uma expectativa de vida, apresentando, ao final, uma perspectiva totalizante do processo. O movimento que resulta na tessitura da intriga é mais do que um encadeamento de eventos, sua interligação constrói uma história com começo, meio e fim, arrematando-os, tornando-a compreensível. O método (auto)biográfico é exemplo disso, pois o sujeito narrador tem a possibilidade de construir sua própria narrativa por intermédio da sua interpretação:

Parece, pois, plausível ter como válida a cadeia seguinte de asserções: o conhecimento de si próprio é uma *interpretação*, - a interpretação de si próprio, por sua vez, encontra na narrativa, entre outros signos e símbolos, uma mediação privilegiada, - esta última serve-se tanto da história como da ficção, fazendo da história de uma vida uma história fictícia ou, se se preferir, uma ficção histórica, comparáveis às biografias dos grandes homens em que se mistura a história e a ficção. (RICOEUR, 2000, *grifo nosso*)

Na narrativa, a noção que se tem de um evento passado é apenas um aspecto do movimento narrativo. Basta pensarmos nas *significações* para vislumbrarmos outro ângulo do ato narrativo. Em uma narrativa, o processo de significação supera o evento em si, dado o distanciamento daquilo que se passou. Quando significamos, é possível fazer uma ‘síntese do heterogêneo’, em que nos encontramos com o tempo, com o outro, com o mundo. Narrar significando possibilita, através da distância do que se passou, a *interpretação*: uma interpretação de si, da *identidade*. Através do ato narrativo, podemos pensar a identidade como algo mutável e, mais, compreender o quanto é dinâmica. Ricoeur indicou a identidade narrativa como algo traçado de *maneira processual*, recriando o vivido, em que podemos

¹⁸ Ricoeur confirma essa ideia na obra *O si mesmo como um outro* (1991, p. 138) ao dizer que: “[...] a compreensão do si é um interpretação; a interpretação de si, por sua vez, encontra na narrativa, entre outros símbolos e signos uma mediação privilegiada; esse último empréstimo à história tanto quanto à ficção fazendo da história de uma vida uma *história fictícia* ou, se preferirmos, uma *ficção histórica*, entrecruzando o estilo *historiográfico* das *biografias* com o *estilo romanesco* das *autobiografias*”.

interpretar a nós mesmos a partir do narrar uma história, momento em que nosso “eu” revela-se se contando.

Em *Tempo e Narrativa*, Ricoeur trabalha o entendimento de que uma história de vida é sempre alcançada por mediações narrativas, pois ela (história) não existe em si mesma. Assim, a história de vida de um sujeito é o resultado de outras histórias, dentro da história, verdadeiras e/ou ficcionais que esse sujeito conta de si mesmo ao longo da sua vida. Esse entendimento aplica-se tanto à identidade de um sujeito como de uma comunidade. Se a *identidade narrativa* vai sendo construída a partir de um *conjunto de histórias*, ela não é uma identidade estável, haja vista que, durante a vida, cada pessoa (ou comunidade) pode tramar intrigas a seu respeito e modificá-las quando considerar necessário, sob influência do tempo. É, por isso, o conceito de *identidade narrativa* tão basilar – as vidas correspondem às histórias narradas¹⁹. O conhecimento construído por meio da narrativa é um conhecimento de si. Esse, por sua vez, é uma *interpretação* que pode ser expressa de modo narrativo, quer em um texto escrito ou um relato oral²⁰. Portanto, a narratividade é uma forma de constituição da identidade, pautada no histórico e no fictício:

O sujeito mostra-se, então, constituído ao mesmo tempo como leitor e escritor de sua própria vida. Como a análise literária sobre a autobiografia verifica, a história de uma vida não cessa de ser refigurada por todas as histórias verídicas ou fictícias que um sujeito conta sobre si mesmo. Essa refiguração faz da própria vida um tecido de histórias narradas. [...] A identidade narrativa não é uma identidade estável e sem falhas; assim como é possível compor várias intrigas acerca dos mesmos incidentes (os quais, com isso, já não merecem ser chamados de os mesmos acontecimentos), assim também sempre é possível tramar sobre sua própria vida intrigas diferentes ou até opostas. (RICOEUR, 1997, p. 425, 428)

¹⁹ Para demonstrar isso, Ricoeur usa dois conceitos de identidade: *mesmidade (idem)* e *ipseidade (ipse)* – o mesmo e outro. A *identidade pessoal* pode ser pensada tomando como orientação esses termos, que extrapolam uma questão semântica, fazendo alusão ao movimento ontológico do ser. Estabelecem uma relação dialética entre si, que compõe a identidade narrativa. O conceito de identidade precisa ser tomado na perspectiva do *idem*, mas sempre mediado pela *ipseidade*. A noção do *idem* é impessoal, é de permanência no tempo, é neutra, é o que há de semelhante, é uma identidade estática e abstrata. O sujeito é analisado como uma “coisa” em meio a outras tantas “coisas” no mundo. A pergunta, neste caso, é: *o quê?* É uma identidade que independe do tempo, do espaço, da alteridade, do contexto. O sujeito é como qualquer outro elemento no mundo. A relação entre o outro e o mesmo é de exclusão. Identifico e distingo: um não é o outro. É uma identidade sem passado, apartada de tudo, da sociedade, da cultura, das relações, é uma “coisa” que permanece a mesma em tempos e lugares diferentes. A identidade *idem* compreenderia características de permanência no tempo, como a fisionomia, por exemplo, a voz, a digital, o DNA, costumes estáveis, hábitos de vida fixos. Essa identidade é a *mesmidade* e não *ipseidade*. A noção de *ipse* é de uma identidade dinâmica, temporal, mutável. É a resposta do: *quem?* A identidade, aqui, não é apenas uma coisa, e sim um sujeito que está imerso num tempo, num espaço, numa historicidade, numa cultura, numa sociedade, num sistema. A noção de identidade narrativa supõe um processo denominado *ipseidade*, ou seja, que se opõe a uma identidade fixa, sendo marcada pelo mundo, uma identidade de um si mesmo relacional. Há uma separação clara entre *idem* e *ipse* e não é só lógica é ontológica, é o ser no mundo e representa a capacidade de questionar sobre si que indica essa separação. Para aprofundamentos, recomendamos: RICOEUR, Paul. **O si mesmo como um outro**. Campinas: Papyrus, 1991.

²⁰ Guardadas as devidas ressalvas das diferenças estruturais de ambas – ver nota 1.

A narrativa ordena os fatos, estabelece sentido, dá coerência àquilo que é reportado. Apresenta-se para tecer a intriga, como uma *concordância discordante*²¹. O elemento concordante é como um fio condutor da narrativa, uma síntese composta por uma sucessão organizada, como um desenrolar com causa e consequência. Tem um propósito claro, e as projeções para o futuro são como uma força motriz. O elemento discordante rompe com essa composição harmônica, rompe com a simplicidade narrativa. Em razão dele, aparecem as dissonâncias, o que não foi programado, as circunstâncias vitais não previstas, que mudam a direção, mesmo contra as motivações do sujeito. É dessa tensão, entre esse esforço organizador da ordem e o da discordância, do arbitrário, do extraordinário, que se trama a intriga. Muitas vezes, a partir dessa dialética é que o sujeito percebe elementos das experiências e vivências ainda não conscientes. Às vezes, mesmo buscando prosseguir com o intento de contar a história, a discordância surge para comprovar as mudanças inesperadas, as voltas que a vida dá e o que mudou, apresentando-se diante de quem narra o que ele mesmo expõe como passado. A narrativa passa a ser uma prospecção, visto que a história de vida não está fechada. A narrativa da vida não está terminada, o que permite vislumbrar projetos de futuro, nossa historicidade enquanto sujeitos e o devir. Em *Tempo e Narrativa*, Ricoeur enfatiza a função da *imaginação* na construção da narrativa – não só na ficcional, mas também histórica, ou de uma história de vida – quando narramos nossa história de vida, contamos o que aconteceu, mas também o que poderia ter acontecido, e, assim sintetizamos o heterogêneo.

A narrativa comporta uma tridimensionalidade. É tanto um fenômeno, do ato de narrar, quanto um método investigativo. Ainda, é formativa, porque parte das experiências e dos fenômenos humanos advindos para a percepção de um conhecimento de si, de uma construção de si, na identidade pessoal e profissional. O conhecimento narrativo está fundamentado em uma epistemologia interpretativa da linguagem, que medeia a experiência passada e o tempo presente. A trama argumentativa, cheia de intencionalidade, configura o relato narrativo. A narrativa repousa no terreno da subjetividade e está estruturada em um tempo. Esse tempo não é linear ou cronológico, contudo é o tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si. A temporalidade e a narração formam um todo. Logo, passado, presente e futuro se costuram, em idas e vindas. É possível perceber a dialética constante entre os tempos e a formação da memória (auto)biográfica. A identidade narrativa

²¹ Ricoeur entende que, ao compor uma intriga, fazemos emergir a *concordância de elementos discordantes*, a narrativa torna a experiência no tempo lógica e inteligível, compondo um todo com começo, meio e fim. Segundo ele, “Compor a intriga já é fazer surgir o inteligível do acidental, o universal do singular, o necessário, ou o verossímil do episódico” (RICOEUR, 1994, p.70).

comporta essa relação entre o transitório e o permanente, entre o que persiste e o que passa. Por isso, é dinâmica (RICOEUR, 1994). Tal construção e mediação narrativa estabelecem uma orientação no *tempo*. Conforme Ricoeur, a narrativa medeia o tempo cosmológico, objetivo e o tempo interior, subjetivo.

A articulação entre passado, presente e futuro cria, portanto, um superávit de intencionalidade na nossa relação existencial com o espaço e com as experiências no tempo, com nossa identidade e com um horizonte de expectativas futuras. Narrar permite que construamos sentidos e significações sobre o passado. Para Rösen, a capacidade de narrar é como "a habilidade da consciência humana de levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada" (1992, p.29). O ser humano projeta o tempo incessantemente como algo para além de sua experiência imediata, constituindo um sentido da experiência no tempo através da narrativa, encontrando-se em meio às mudanças sofridas pelo mundo e por sim mesmo:

O homem necessita estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo, ao longo do tempo, a fim de poder assenhorear-se dele de forma tal que possa realizar as intenções de seu agir. Nessas intenções há igualmente um fator temporal. Nele o homem vai além, também em perspectiva temporal, do que é o caso para si e para o mundo; ele vai, por conseguinte, sempre além do que experimenta como mudança temporal, como fluxo ou processo do tempo. Pode-se dizer que o homem, com suas intenções e nelas, projeta o tempo como algo que não lhe é dado na experiência. (RÜSEN, 2001, p. 58)

Rösen (2001, p.57) afirma, ainda, que se faz necessário que, nas ações, prevaleça a intencionalidade, o que demonstra a relação entre a interpretação do mundo e a necessidade de percepção das mudanças no decurso do tempo. Esse grau de intencionalidade impulsiona ação mediante a projeção de um tempo que não é alcançada prontamente na experiência. Trata-se de tentar constituir sentido à vida pela interpretação da experiência do tempo (2001, p. 59).

Entendemos que a compreensão do ser-no-mundo revela-se mediada pela narrativa, e essa articula o tempo, transformando-o em tempo humano. A experiência do ser humano no tempo, o que inclui a alteridade do passado como impulso para voltar-se ao futuro, transpondo-se para além das condições dadas no agir presente, é o que Rösen entende como *káiros*, ou seja, um tempo pleno (2007, p. 148). Nesse tempo, "o 'não mais' do passado e o 'ainda não' do futuro se superam na experiência elementar do 'aqui e agora'" (2007, p. 149). Esse tempo, *káiros*, supera a simples articulação cronológica e fática do *chronos*. *Káiros* é a configuração narrativa de um tempo pleno, um "fenômeno temporal, no qual a experiência de

determinadas circunstâncias de vida transcende a própria experiência” (2007, p. 147), é um tempo que se forma através de um sentido de totalidade, no qual “em um instante do agir de uma geração consolida-se o destino de muitas gerações” (2007, p. 149).

Rüsen faz referência a uma dimensão universal, que pode ser evidenciada no decorrer da história da humanidade. Porém, o conceito de káiros, que extrapola o tempo cronológico, pode ser pensado numa perspectiva particular do que é o káiros em nossas vidas a fim de que possamos refletir sobre as experiências vividas. A construção da narrativa representa um modo fecundo para os professores produzirem significações que estão ligadas à experiência docente. As narrativas fazem alusão a um determinado tempo, em que se desenvolve a trama, um lugar, que é o cenário, onde o professor é narrador, autor e protagonista. São histórias humanas que atribuem importância ou relevância às práticas e vivências, sendo o resultado da interpretação de quem narra, que, por sua vez, relaciona-se ao que passou, com a atualidade e, ainda, com os propósitos e expectativas futuros. Além disso, é preciso considerar o sujeito dentro de contextos que são também responsáveis pela constituição de sua identidade narrativa.

A memória é escrita em um tempo que permite o deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória são uma ponte para as conexões com as lembranças do que já passou e os esquecimentos de si. Tempo e memória abrem brechas para entrar em contato com lugares, pessoas e dimensões existenciais do próprio sujeito narrador. A memória inscreve-se como uma construção social e coletiva, estando diretamente relacionada com as interpretações e aprendizagens dos sujeitos.

A memória é seletiva. Ricoeur (2007) compreendeu isso quando estudou a memória considerando o esquecimento, uma vez que, segundo esse filósofo, “ver uma coisa é não ver outra. Narrar um drama é esquecer outro” (2007, p. 459). No momento em que narramos através da memória, fazemos uma construção psíquica que é seletiva, ou seja, representamos o passado também por intermédio de esquecimentos. Em *A memória, a história e o esquecimento*, Ricoeur, ao final de sua obra, aborda o fenômeno do esquecimento. Ele afirma:

Com efeito, o fenômeno é da mesma amplitude que as duas grandes classes de fenômenos relativos ao passado: é o passado, em sua dupla dimensão mnemônica e histórica que, no esquecimento, se perde (...). Há esquecimento onde houve rastro. Mas o esquecimento não é apenas o inimigo da memória e da história. Uma das teses que mais prezo é que existe também um esquecimento de reserva que o torna um recurso para a memória e para a história. (RICOEUR, 2007, p. 80)

O fenômeno do esquecimento é tido como um defeito, uma fraqueza, um erro, e cabe à história “lutar contra o esquecimento”, algo diferente da percepção comum do esquecimento

como negativo, Ricoeur pontua que não se pode viver uma memória que não se esqueça de nada²². Entende, portanto, que é necessário encontrar um equilíbrio entre o que lembrar e o que esquecer, tendo cuidado com os abusos do esquecimento²³ na história. A memória organiza o esquecimento, olha para um evento e ignora outro, narra sobre um acontecimento e esquece outro.

A relação entre o que lembramos e o que esquecemos revela significações sobre o que foi dito e o que foi calado nas histórias individuais e coletivas dos sujeitos. Isso marca dimensões e limites formativos entre as experiências vividas e as lembranças que constituem as subjetividades, potencializando apreensões sobre as práticas formativas. As narrativas ganham sentido e potencializam-se como um processo de formação e de conhecimento de si, porque têm, na experiência, sua base existencial.

Narrar é um processo de relembrar as experiências que foram marcantes na formação e entender quais delas seguem formando a práxis educativa. Representa um processo intencional que, na medida em que o professor narra sobre o que fez e faz e como cada situação experienciada repercutiu, influenciou em si. É um movimento que leva a pensar sobre diferentes referenciais, velhas e novas práticas, em como articular didática e teoria e sobre experiências formativas singulares. O ato narrativo oferece aos sujeitos uma espécie de tela em branco que, através das memórias, passamos a pintar, com várias cores escolhidas por nós. Podemos recontar e nos posicionar, tecendo a intriga, tendo como limites as discordâncias do destino, do tempo, dos esquecimentos, dos desconhecimentos de si. Aquele que narra suas experiências não é, em muitos aspectos, o mesmo que protagoniza a ação, pois já não compartilha as mesmas condições do tempo e do espaço. Isso separa o narrador e o foco narrativo, mesmo numa (auto) biografia. Quem narra é, ao mesmo tempo, *autor e intérprete de si*.

O autorretrato que pintamos de nós, quando narramos, é também um encontro entre nossa vida, no ambiente privado, e o espaço sócio-histórico. Ao encarar relatos (auto)biográficos como narrativas, essas não são produções do sujeito só, haja vista que demonstram a interpretação e relação entre sujeito e história, entre o que passou – experiência, acontecimento, fato – e a reconfiguração na tessitura de uma vida narrada.

²² Nessa problemática, Ricoeur também menciona o *perdão, o qual se configuraria numa espécie de esquecimento feliz*.

²³ O trabalho da memória de recordar pode ser passivo e ativo. O ativo é gerado por um não querer saber mais de um evento do passado. O passivo é patológico. Ver: RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. SP: Editora da UNICAMP, 2007.

Partindo dessa perspectiva, um universo comum, que congrega práticas e teorias, como, no nosso caso, o campo do *Ensino de História*, pode ser encarado, ele próprio, como uma grande narrativa, a qual enreda narrativas individuais. Pensando nas trajetórias individuais e sua interface na constituição do Ensino de História, podemos notar como se configura esse território constituinte de identidades narrativas.

1.3 Itinerários e encaminhamentos teórico-metodológicos da pesquisa

Neste momento, descreveremos a metodologia que foi usada, ao longo da investigação, para a coleta e análise dos dados. Apresentaremos, em primeiro lugar, os procedimentos de coleta de dados. Posteriormente, esclareceremos como foi feita a interpretação das narrativas dos sujeitos de pesquisa, através da análise das entrevistas.

1.3.1 Sujeitos e contextos

Entrevistamos quatro professores. Definimos como critérios de escolha dos sujeitos-professores: estarem atuando no Ensino de História na Educação Básica e terem se formado no curso de História da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O levantamento de possíveis sujeitos se deu de forma aleatória, indo até as escolas. Não utilizamos nenhum critério geracional, de sexo ou etário, pois queríamos que fossem professores com experiências diversificadas. Acerca de suas formações continuadas²⁴: um possui especialização, dois tem mestrado e um doutorado. Ter ou não pós-graduação também não foi um critério selecionado, nós só ficamos sabendo das suas formações continuadas quando os professores preenchiam o “Formulário de identificação do professor”, feito antes da entrevista. O fato de termos entrevistados professores atuantes no Ensino de História com mestrado, doutorado ou especialização foi eventual. Todavia, entendemos que enriqueceu a pesquisa.

São eles:

Professora Ana²⁵ tem 57 anos, sendo 33 anos de docência. Ana ingressou no Curso de História da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em 1976, concluindo-o em 1978. É

²⁴ Explicaremos, no capítulo 2, o que entendemos por formação continuada.

²⁵ Optamos por respeitar a decisão de nossos entrevistados acerca do uso ou não de seu nome real. Aqueles que decidiram por usar um nome fictício puderam escolher como gostariam que fossem chamados. Considerando a

especialista em Programa de Educação para Jovens e Adultos (PROEJA), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Trabalhou em muitas escolas públicas e particulares, ao longo desses 33 anos, atuando no ensino fundamental, médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ensino técnico. Atualmente, trabalha numa escola estadual, 40 horas por semana.

Professora Roselene tem 49 anos, sendo 24 anos de docência. Roselene ingressou no Curso de História da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em 1984, concluindo-o em 1987. Concluiu, paralelamente, o Curso de Física, nessa mesma instituição. É mestre e doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Trabalhou em várias escolas públicas e particulares, atuando no ensino fundamental, médio, EJA e ensino técnico. Atualmente trabalha num colégio público, 40 horas semanais.

Professor Paulo tem 53 anos e 10 anos de docência. Paulo ingressou no Curso de História da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em 1993, concluindo-o em 1996. É especialista em Teoria e Metodologia do Ensino de História pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) e em História do Brasil pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Trabalhou em escolas públicas e, atualmente, atua em uma escola estadual.

Professor Vitor tem 30 anos, sendo 5 anos de docência. O professor Vitor ingressou no Curso de História da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em 2003, tendo concluído em 2007. É mestre em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Hoje trabalha na rede pública estadual e em uma escola particular, totalizando 40 horas semanais.

Escolhemos trabalhar com quatro sujeitos pelo caráter (auto)biográfico da pesquisa, pois permitiu a realização de triangulações e entrecruzamentos entre as narrativas, destacando dimensões próprias das trajetórias de vida e das formações em seus contextos próprios. Acerca do período das formações: nas décadas de 1970, 1980, 1990 e 2000 – cenário dos sujeitos da pesquisa, cada formação inicial em uma década, asseguramos que não foi proposital, mas, certamente, isso nos ajudou a fazer uma análise mais rica e também vislumbrar tendências do curso de História, visto que, por intermédio das narrativas, foi possível acompanhar algumas de suas características. É uma qualidade importante, nesse trabalho, a capacidade de expor diferentes histórias, distintos percursos formativos,

decisão dos que preferiram usar seu nome verdadeiro, nós o mantivemos. Portanto, alguns nomes foram mudados para preservar suas identidades; outros, mantidos.

abrangendo formações iniciais em décadas diferentes, que se anunciam através de experiências. Concordamos com Ferraroti quando esse pontua que:

O homem é o universal singular. Pela sua práxis sintética, singulariza nos seus actos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua actividade destotalizadora/retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social coletiva. [...] Se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual. (2010, p. 26-27)

Frisamos, porém, que não se trata de uma pesquisa sobre fatos e dados em si, mas sobre significações, sobre as questões pensadas, *a priori*, sobre a formação inicial e o trabalho; e de outras elaboradas a partir das histórias de vida e dos contextos formativos. Não temos aqui a pretensão de fazer generalizações. Lembramos que, como se trata de uma pesquisa (auto)biográfica, em nenhum momento as narrativas registradas aqui têm o caráter de amostragem, não sendo, portanto, representativas de uma totalidade.

1.3.2 Metodologia: instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Nosso objetivo foi o de pesquisar, por meio da identidade narrativa de professores formados no curso de História da UFSM, como a formação inicial tem implicado em: (a) seu trabalho, em (b) sua trajetória de vida e em (c) no modo como interpreta o lugar social do Ensino de História na contemporaneidade. Utilizamos, para isso, o método (auto)biográfico (DELORY-MOMBERGER, 2008, 2011). Tal pesquisa *narrativa (auto)biográfica* ou *narrativa de formação* (JOSSO, 2002), ao se apropriar desse método de investigação, tem como *corpus* as narrativas (auto)biográficas através de relatos orais de professores egressos do curso de História da UFSM. A coleta²⁶ dessas narrativas foi feita por meio de uma entrevista gravada.

Como procedimento de construção dos dados, foi utilizado um esquema básico de questões, um questionário semiestruturado. Esse tipo de questionário, segundo Triviños (1987), caracteriza-se por questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses relacionados à temática da pesquisa. Partimos desse esquema básico de questões, porém adotando flexibilidade na estrutura da entrevista. Muitas vezes, entendemos oportuno fazer outras perguntas, de modo a elucidar e aprofundar questões, ou ainda, ignorar perguntas do

²⁶ Todos os procedimentos adotados respeitam os princípios éticos das associações e manuais, em especial, da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica – BIOgraph.

questionário. Durante a realização das entrevistas individuais, as narrativas dos entrevistados foram gravadas.

Em relação à produção dos dados:

Primeiro: fizemos uma imersão no campo, apresentando o projeto em escolas, objetivando encontrar sujeitos de pesquisa. Foi possível contatar muitos professores de História, inclusive via e-mail. No entanto, por mais amplo que fosse o universo dos entrevistados, muitos professores não eram formados na UFSM, e outros não se sentiram à vontade para participar, a grande maioria manifestava interesse, mas, conforme eles, faltava tempo para participarem da pesquisa. Depois de muita procura, encontramos nossos sujeitos ou eles nos encontram: dois deles, sabendo do projeto, procuraram-nos com interesse de serem entrevistados, e outros dois foram encontrados por intermédio das escolas visitadas, demonstraram interesse pelo trabalho e concordaram em participar dele, enquanto sujeitos de pesquisa.

Segundo: agendamos as entrevistas. Nesse momento, os professores puderam optar pelo lugar, horário e data. Durante o encontro, solicitamos que preenchessem um formulário de identificação, no qual constavam questionamentos objetivos sobre sua formação e trabalho, como o ano de ingresso e conclusão do curso e etc.²⁷. A partir desse formulário, pudemos contextualizar, *à priori*, o professor no seu período de formação inicial e, quando necessário, acrescentamos questões. Nesse instante, também entregamos aos professores o “Termo de consentimento livre e esclarecido”, que teve como objetivo apresentar a pesquisa, em linhas gerais, para não antecipar a entrevista, bem como esclarecer todas as questões referentes à entrevista, além de deixar com o professor dados da pesquisadora, como telefone e e-mail, caso precisassem entrar em contato. Esse termo foi assinado pelo professor, sujeito da pesquisa, por mim e pelo orientador dessa dissertação.

Terceiro: a realização das entrevistas²⁸. Uma delas aconteceu na residência do professor, sujeito da pesquisa, e as demais ocorreram em seus locais de trabalho, em salas privadas ou cedidas para as entrevistas nas escolas.

Quarto: momento de transcrição das entrevistas. Consideramos essa fase muito importante, pois, durante ela, foi possível começar um trabalho de interpretação, iniciou-se um exercício hermenêutico.

Quinto: encontramos, mais uma vez, com os professores entrevistados, que, apropriadamente, já tinham lido as entrevistas transcritas, enviadas por e-mail, e, dessa forma,

²⁷ Ver apêndice 1 – Formulário de identificação do professor.

²⁸ Ver apêndice 2 – Roteiro da entrevista.

puderam propor ou não modificações. Nesse momento, foi assinada a “Carta de cessão de direitos do depoimento oral”.

Sexto: pretendemos entregar a cada sujeito uma cópia da dissertação, para que retorne a eles o resultado de suas narrativas e para que possam entender a pesquisa como um todo.

1.3.3 Processo de análise das entrevistas

Entendemos e compartilhamos com Delory-Momberger a ideia de que:

O trabalho da reflexividade biográfica é de natureza hermenêutica: assim como o hermenauta considera o texto como totalidade com a qual se relaciona cada uma de suas partes, o autobiógrafo representa para si sua vida como um todo unitário e estruturado com o qual relaciona os momentos de sua existência. [...] Da mesma maneira que, para o hermenauta, cada parte do texto – palavra, frase, parágrafo etc. – adquire sentido no contexto da unidade superior que a contém e que o sentido do texto é produzido pelas relações das partes entre si e destas com o todo, para o autobiógrafo, o sentido se constrói na articulação da figura total da vida e suas partes. Cada experiência encontra seu lugar e adquire seu sentido no seio da forma construída pela qual o homem representa, para si mesmo, o curso de uma vida. (2008, p.58)

A construção (auto)biográfica tem um caráter hermenêutico, as narrativas são uma interpretação do mundo. Com o propósito de analisar os dados empíricos, elencamos *dimensões* de análise. Antes de tudo, ressaltamos que a pretensão da análise não é penetrar, desvendar ou até mesmo acessar os autores das narrativas orais ou pressupor um efetivo encontro entre a intenção da narração e a interpretação do pesquisador, ou seja, uma compreensão absoluta dos sujeitos da pesquisa.

Ora, a compreensão que o ouvinte ou o leitor desenvolve da narrativa do outro não pode pretender coincidir com a construção da qual essa narrativa é, ao mesmo tempo, o produto e o lugar de produção. [...] A compreensão que desenvolvo da narrativa de alguém inscreve-se num jogo de inter-relações que faz dessa narrativa não um objeto unânime e identicamente descodificável, mas algo que está *em jogo* entre alguém e mim, e entre mim e mim mesmo. Somente posso (re)construir o *mundo de vida* da narrativa que ouço ou leio, relacionando esse mundo com os meus próprios construtos biográficos e *compreendendo-o* nas relações de ressonância e de inteligibilidade com minha própria experiência biográfica. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 59-60)

O método (auto)biográfico possibilita um trabalho de reflexividade biográfica duplo, de quem narra e do interlocutor, já que “A narrativa (auto)biográfica instala uma hermenêutica da “história de vida”, isto é, um sistema de interpretação e de construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida como elementos organizados no interior de um todo” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 56)

Empregamos as entrevistas orais para procurar, na particularidade, a universalidade, como o que defende Ferrarotti: “Se nós somos, se todo indivíduo é, a reapropriação singular do universo social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (2010, p.26-27). Também utilizamos esse tipo de entrevista para conhecermos e formarmos a nós mesmos, visto que “A narrativa do outro é um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica” (DELORY-MOMBERGER). A reflexividade da narrativa (auto)biográfica igualmente faz com que o interlocutor ou o pesquisador implique-se de forma mútua, é um processo dialógico, que estabelece uma relação entre o todo e a parte, o texto com o contexto.

O processo de análise foi realizado na direção de apontamentos de caminhos teóricos e metodológicos, os quais possibilitaram balizar a compreensão, a explicitação e a problematização das questões investigadas. Para o desenvolvimento da pesquisa, especificamente, no que tange ao uso de conceitos operativos, foram nosso aporte, nomeadamente na direção da Investigação-Formação, os estudos de Abrahão, Souza (2006), Delory-Momberger (2008, 2011) e Josso (2002, 2006).

À luz das narrativas, em seus contextos, foram se descortinando *dimensões* de análise, ao mesmo tempo em que emergiram interpretações. Essas dimensões foram pensadas depois de feitas as narrativas e a partir delas. São essas: *Formação Inicial; Influências teórico-metodológica; Relação teoria e prática; Curso de História da UFSM; Trabalho; Ensino de História.*

É preciso considerar que há limites na análise e que esta pesquisa não privilegiou uma análise determinista e saturada, e sim buscou metacompreensões biográficas, que o trabalho empírico proporciona, por meio das triangulações das narrativas, procurando o que é regular, mas, especialmente, buscando singularidades, conforme nos esclarece Abrahão (2011):

[...] trabalhamos antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, portanto, antes do que com o conhecimento objetivo. Assim, sabemos que, nessa tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica. [...]
Além disso, deve ensejar compreensões que, partindo do conjunto das narrativas, tanto no que possui de singular como de plural, atinjam abstrações capazes de permitirem compreensões mais aguçadas sobre processos de formação dos sujeitos.

Pela leitura transversal das entrevistas, foi possível apreender práticas e teorias de formação e perceber recorrências que apareciam nas falas das professoras que iniciaram a docência em momentos distintos. Os sujeitos não falam as mesmas narrativas mas, muitas vezes, remetem a sentidos semelhantes. E, dentro das múltiplas possibilidades de análise a

partir de cada entrevista, tivemos que fazer escolhas para atender ao nosso objetivo. Esse processo se mostrou fértil no que tange às narrativas, tanto no que elas nos dizem do singular, quanto do plural, chegando a abstrações que permitiram teorizações sobre o processo de formação e os sentidos do trabalho do professor de História.

CAPÍTULO 2: FORMAÇÃO INICIAL: CONTEXTOS, NARRATIVAS E MEMÓRIAS

Quando hoje, tomando distância de momentos por mim vividos ontem, os rememoro, deve ser, tanto quanto possível, em descrevendo a trama, fiel ao que ocorreu, mas, de outro lado, fiel ao momento em que reconheço e descrevo, o momento antes vivido. Os “olhos” com que “revejo” já não são os “olhos” com que “vi”. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que passa. O que não me parece válido é pretender que o que passou de certa maneira devesse ter passado como possivelmente, nas condições diferentes de hoje, passaria. Afinal o passado se compreende, não se muda. (FREIRE, 1994, p. 19).

Neste capítulo, nosso olhar se volta para a formação inicial em História. Para tanto, compreendemos importante contextualizar nossos sujeitos-professores. Por intermédio das narrativas, impregnadas de subjetividade, lançamos nossa atenção para o Curso de História da Universidade Federal de Santa Maria, buscando perceber tendências ao longo dos anos, além de compreender quais as influências da formação inicial nas práticas didáticas escolares de nossos professores-sujeitos. Neste ínterim, refletimos acerca das relações entre teoria e prática na formação inicial a partir das experiências de nossos sujeitos.

2.1 Formação de professores: primeiras considerações

As metamorfoses ocorridas na morfologia do trabalho (ANTUNES, 2005a) exigem novas demandas da educação. A educação pode ser entendida como uma:

[...] prática social, portanto, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade. Para efeito desta análise, a educação é entendida como processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola, como lócus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação. (DOURADO, 2007, p. 923-924)

Na contemporaneidade, a educação, cujo lócus privilegiado é a escola, assume um lugar de centralidade ao garantir mão de obra adequada às novas exigências do modelo flexível de produção²⁹. Essa contextura resulta de políticas públicas que acabam por

²⁹ Segundo Possoli (2009), estamos vivendo uma crise do modo de produção capitalista, em que convivem paralelamente dois modelos diferentes de acumulação: o taylorismo/fordismo e a acumulação flexível. Isso implica em uma redefinição da função do Estado e suas relações com a educação. Para aprofundamentos,

intensificar ainda mais o *trabalho dos professores*³⁰ e por exigir novas tendências para a *formação* desses trabalhadores. Ao encontro disso, vivenciamos políticas econômicas de cunho neoliberal, as quais fazem emergir, no cenário educacional, o princípio da competência³¹ como norteador de práticas voltadas para estimular o desenvolvimento de habilidades para o mercado.

A educação passou a estimular meios de controle de qualidade e padrões pautados em técnicas gerencialistas, submetendo a educação formal à razão mercadológica. A cultura escolar³² (FORQUIN, 1993) e, portanto, também as práticas formativas formais, precisam ser consideradas nesse contexto contemporâneo de economia capitalista, neoliberal e globalizante. Nesse sentido, faz-se imprescindível “entender a escola como um cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados” (GÓMEZ, 2001, p.12) que são construídos e atribuídos, mediados pela cultura social, que é impregnada pela ideologia capitalista. Sander explica que:

A lógica mercadológica que hoje domina a política e a sociedade também invade os meios acadêmicos, influenciando a formulação de políticas públicas e a concepção de perspectivas de administração do Estado e da educação. As palavras-chave dessas propostas são: eficiência econômica, competitividade e lucratividade, descentralização e privatização, qualidade total, padrões internacionais e avaliação de desempenho.[...] Esses fatos estão associados ao ressurgimento, após a queda do Muro de Berlim, do poder do ideário neoliberal, com sua lógica competitiva, alicerçada na concentradora economia da globalização [...] essa lógica vem condicionando significativamente a produção e utilização do conhecimento [...] para tornar-se um instrumento a serviço de fins pragmáticos e utilitários, desprovidos de validade ética e de relevância política e cultural (2005, p. 131)

Portanto, entendemos a formação de professores articulando-a a processos culturais, econômicos e sociais mais abrangentes, em um permanente movimento dialético. Não podemos esperar, no contexto estrutural em que vivemos, orientados pelo capitalismo, que se incentive uma ruptura com a lógica do mercado, e nisso está abarcada a formação de professores, pois são imanentes as ações dos sujeitos e a estrutura social. A *formação de*

recomendamos: POSSOLI, Gabriela Eyng. **Políticas educacionais e seus agentes definidores:** pressupostos para a definição de políticas para a educação profissional. Educ. prof: C & T, Brasília, v. 3 n. 2, p. 237-247, jan./jun. 2009 <<http://revista.facsenac.com.br/index.php/edupro/article/view/112>>

³⁰ Abordaremos as questões referentes ao trabalho no capítulo 3.

³¹ Discorreremos sobre isso mais tarde, ainda neste capítulo.

³² Forquin (1993) aponta a relação complexa entre escola e cultura. Ele define cultura como um “mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos, no qual, desde a origem, se banha o indivíduo humano (p.168), sendo que “a cultura é conteúdo substancial da educação” (p.14). Para ele, a escola seleciona elementos dessa cultura humana (populares ou eruditos), prepara-os, didatiza e produz conhecimentos a que o autor denomina “cultura escolar”. Nas palavras dele: “A ênfase posta sobre a função de conservação e de transmissão culturais da educação não deveria impedir-nos de prestar a atenção ao fato de que toda educação, e em particular toda educação de tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações” (p.14).

professores, por sua vez, relaciona-se, diretamente, ao *trabalho dos professores*. Só podemos analisar a formação desses sujeitos partindo da realidade do trabalho, tendo por base o vínculo dos processos educacionais, encharcados de ideologia, com os movimentos mais amplos de manutenção da lógica do capital, pois, segundo Kuenzer, infelizmente:

[...] o debate sobre formação de professores permanece nos limites da lógica da reprodução capitalista, sem a necessária compreensão do seu caráter ideológico; a consequência mais imediata desta compreensão parcial é a *crença de que, com um bom percurso formativo, inevitavelmente teremos bons professores*. O caráter reducionista e simplificador desta concepção resulta da desconsideração da relação entre as esferas de produção e de reprodução das relações capitalistas, cujo resultado elide a constatação de que a formação só se materializa na ação docente que ocorre em situações concretas determinadas. Assim, *é fácil culpar o professor, a proposta de formação e a instituição que o formou pelos poucos resultados de seu trabalho com alunos, em escolas que se propõem a atender os filhos dos que vivem do trabalho, com uma proposta pedagógica burguesa e sem condições mínimas de trabalho, incluindo a parca remuneração e a desvalorização social*. (2011, p. 676, grifo nosso)

Tal discurso determinista e reducionista, de que um bom percurso formativo resultará em bons professores, é perverso; na medida em que a formação de professores, o trabalho, a escola, os processos educacionais, são vistos como afastados da totalidade, apartados da estrutura do capital e da ideologia neoliberal. Isso se torna tão claro que a “culpa” pelo esvaziamento de sentido do trabalho dos professores, da instituição escolar, dos cursos de formação é posta, exclusivamente, nos sujeitos – professores, gestores, estudantes - quando, na verdade, existe uma lacuna entre o mundo do trabalho e a escola, que não é causada pela própria escola ou pela universidade em si. Essa brecha é fruto da crise do capital e da precarização do trabalho. E, ainda, coloca-se sobre a responsabilidade do professor a sua qualificação. Saviani, no artigo “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro”, historicista a formação de professores no Brasil e conclui que:

[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (2009, p. 153).

O trabalho dos professores é marcado por um acúmulo de responsabilidades. Esse profissional, muitas vezes, torna-se um tarefeiro, à mercê da intervenção do Estado. Tal cotidiano acaba por impedir qualquer prática reflexiva. A formação permanente está diretamente relacionada à reflexão a respeito da *práxis*. Ora, se os professores, nas suas

circunstâncias, não têm tempo e condições de refletir, como imaginar uma (re)ação ou um estranhamento de sua práxis? Os professores, muitas vezes, esperam que a formação inicial responda aos desafios da realidade escolar, porém, mesmo tendo uma boa formação, ela é “neutralizada” pelas condições de trabalho. Esse cenário é intensificado quando, repetidamente, o professor é penalizado e responsabilizado pela qualidade da educação básica, além de ser avaliado sob uma lógica meritocrática e de naturalização da precariedade. De acordo com Kuenzer:

De modo geral, quando se trata da formação de professores, o entendimento corrente é de que esse processo se resume a percursos formativos sistematicamente desenvolvidos em cursos de formação, em instituições de ensino superior. E, em consequência, as políticas têm como objeto a formação inicial e não integram as políticas relativas ao trabalho docente, em especial no que diz respeito à profissionalização e às condições de trabalho. (2011, p. 675).

Desse modo, ainda que usemos a expressão “formação de professores” – a partir de autores que também a utilizam - achamos importante dilatar esse conceito. Na realidade, preferimos pensar a “formação” como um processo de “educação” para além da institucionalidade. Quando mencionamos educação, estamos fazendo referência ao processo humanizador que todos nós passamos ao longo da vida. Nós, seres humanos, produzimos a nós mesmos, dialeticamente, através da construção de nossas condições materiais de existência. Além disso, o conceito de formação de professores, estando vinculado a políticas públicas, carrega, em seu âmago, uma noção pragmática e tecnicista, que a noção de “educação” pode refutar.

Primeiro, no instante em que pensamos em formação de professores - no que incluímos a “formação continuada” – limitamos a formação a cursos e, assim, desconsideramos muitas dimensões, especialmente, no que tange ao trabalho, às relações sociais e produtivas. Essas são mais intensas e eficientes, na educação do professor, do que propriamente os cursos de formação realizados em instituições de ensino, no que concerne à prática cotidiana em sala de aula. Isso foi evidenciado nas narrativas.

Segundo, quando pensamos formação relacionando-a a apenas cursos de formação continuada ou a própria formação inicial, desconsideramos deliberadamente a vida dos professores, suas experiências e vivências como trabalhadores da educação. E, apesar de tudo que foi apontado acerca do trabalho dos professores, esses buscam prazer em sua práxis, humanizam o seu trabalho, e essa realidade é perceptível nas narrativas. Então, no momento em que abordamos o tema formação de professores, ampliamos esse conceito para o de

educação, que é um processo que não se circunscreve ao ambiente escolar ou a cursos formais.

Quando fizermos referência à expressão “formação continuada”, é importante precisar o que estamos abordando. Ao usar essa expressão, mencionamos algo mais específico, que abrange a educação formal. Isso não denota que estamos desvinculando a formação continuada a uma prática educativa, pois a educação formal escolar ou institucional, igualmente, é um processo social.

O mesmo vale para as práticas educacionais que habilitem o indivíduo a realizar essas funções na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos. A educação, nesse sentido, é verdadeiramente uma educação continuada. (MÉSZÁROS, 2005, p. 56)

Nessa mesma direção, a expressão “formação permanente” faz referência à educação, processo que envolve todas as relações humanas e que é constante. Então, podemos concluir que a “formação continuada” e “formação inicial” se limitam ao âmbito formal. Entretanto, a formação de professores não despreza a educação que provém dos domínios não formais. É importante que vejamos essas esferas dialeticamente. É evidente que a educação que não é oriunda da formalidade, que tem origem no trabalho, na militância política, nos movimentos sociais, nas relações interpessoais, nas influências teóricas, incide no processo educativo dos sujeitos. Esse tipo de educação também se mistura com os processos formais. Essa dinâmica ficou clara na identidade narrativa de nossos sujeitos.

2.1.1 Formação Inicial: contextos

Um curso de graduação é o espaço de formação de professores de História ainda que seja nas vivências e experiências de ensino que esses professores compreendem verdadeiramente os sentidos de seu trabalho. A respeito disso, Remond afirma:

[...] as circunstâncias da existência têm um papel determinante na formação de um historiador, assim como de todos os homens. As circunstâncias são, em primeiro lugar, a profissão, e a profissão, para os historiadores, é geralmente *o ensino*: na nossa sociedade raros são os verdadeiros historiadores que não sejam professores (1987, p.312).

Mesmo em um espaço diferente e muito tempo depois dessa afirmação, no Brasil, a realidade é que o trabalho para os formados em História é, predominantemente, ensinar História. Mesmo que se almeje trabalhar com a pesquisa, dificilmente, chega-se até ela sem

passar pela docência ou, às vezes, sem estar atuando, paralelamente, nos vários níveis de ensino. Ora, sendo assim, as circunstâncias da existência, determinantes na formação do historiador, em grande medida, relacionam-se ao ensino. Se os cursos de graduação formam professores/historiadores que, em sua grande maioria, atuarão em diversos níveis de ensino, é oportuno que se questione qual é a influência de um curso de graduação na formação de professores para atuarem no Ensino de História. Ainda, é importante saber: quais são as memórias dessa formação inicial? Essa influência é mutável, e a memória constantemente resignificada. A formação de professores e o lugar social do Ensino de História também se modificaram ao longo do tempo.

No século XIX, após a independência do Brasil, a História se tornou uma disciplina escolar, e esse processo foi orientado a partir da construção de uma identidade nacional. O Ensino de História estava no cerne das propostas de formação de uma unidade nacional e foi influenciado, assim como também a historiografia, pelo Positivismo³³, preconizando a neutralidade e objetividade do professor em sala de aula e do historiador com a sua produção. Nas décadas de 1930 e 1940, o Ensino de História esteve norteado por uma política nacionalista e desenvolvimentista, em que o passado, com seus fatos e “heróis”, era exaltado e usado para legitimar discursos de unidade nacional, conforme nos ilustra Nadai:

Assim, se atentarmos para as questões postas pelos programas, currículos, materiais de ensino e pelas produções didáticas, a História, enquanto disciplina educativa [...] pode ser sintetizado nas representações que procuravam expressar as ideias de nação e de cidadão embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira. [...]

Veiculou-se assim, um discurso histórico que enfatizava de um lado, a busca do equilíbrio social, e, de outro, a contribuição harmoniosa, sem violência ou conflito, de seus variados e diferenciados habitantes (e grupos sociais) para a construção de uma sociedade democrática e sem preconceitos de qualquer tipo. Assim, o passado foi valorizado na medida em que pode legitimar este discurso. (1993, p. 149)

Logo, o Estado sempre lançou mão do Ensino de História para suas próprias finalidades, seja a de unidade da nação, seja a de uma democracia ilusória, ou ainda para construção de heróis nacionais e tradições inventadas. Enfim, a História sempre fez parte da construção de um imaginário coletivo, e o Ensino dela teve um lugar social central na propagação desses ideais.

No período do regime militar, essa tendência se intensificou, ao passo que a educação se esvaziou de um sentido pedagógico e assumiu um caráter político ideológico. O governo

³³ Doutrina filosófica e sociológica pensada por Augusto Comte (1798-1857), surgida com o desenvolvimento do Iluminismo. Influenciou a política no Brasil, tendo como máxima a expressão “Ordem e Progresso”, que compõe a bandeira nacional. Aprofundamentos, ver: JÚNIOR, João Ribeiro. **O que é Positivismo**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

limitou o trabalho dos professores das disciplinas de humanidades, restringiu suas formações, exercendo uma influência política e ideológica. As relações passaram a ser guiadas a partir do autoritarismo e da máxima de “convivência cooperativa”, para mascarar a realidade de ajustamento do sujeito e de abafamentos de conflitos. (FONSECA, 2006).

O controle sobre a disciplina histórica relacionou-se sobretudo à ideologia implantada com o golpe de 1964, quando o ensino foi colocado a serviço do regime ditatorial que propugnava a formação de cidadãos dóceis, obedientes e ordeiros: de um lado, ter-se-ia dado “o esvaziamento do seu sentido crítico e contestador” e, de outro, manifestado o seu caráter de “instrumento de veiculação e formação do espírito cívico, entendido como aquele capaz de glorificar os feitos dos autoproclamados heróis do dia”. (NADAI, 1993, p. 158)

Esse foi contexto da formação inicial de Ana³⁴, nossa primeira entrevistada. Ana se refere aos colegas e professores ao dizer como eles a chamavam e denominavam algumas de suas amigas e colegas: “*diziam assim: as **comunistas da aula***”. Ana ingressou no curso de História da UFSM em 1976, concluindo-o em 1978. Em sua casa, havia muitos livros, e ela sempre gostou de ler. Conforme o que Ana nos reporta, “*a escola pública era elitizada naquela época*”, e ela sentia a diferença entre ela e seus colegas, que tinham melhores condições financeiras. Mesmo sem fazer cursinho, como a maioria dos colegas, Ana foi aprovada em primeiro lugar no vestibular de História, ainda que o incentivo e a expectativa fossem de que ela optasse por Engenharia ou Medicina, por ser uma estudante que tirava boas notas. Entretanto, ela explica os motivos que a levaram a sua escolha por lecionar essa disciplina: “*Eu gostava de História, bastante assim, mesmo que naquela época a História era bem positivista. Gostava da ideia de ser professora. Eu gostava de dar aula [...] a gente brincava muito de dar aula*”. Aquela menina que gostava de brincar de dar aula, de ler sobre História, tornou-se a “comunista da aula”, título do qual se orgulha. Para Ana, sua formação inicial não teve falhas profundas, pois só o que poderia torná-la melhor ou diferente seria o contexto em si, a estrutura que determinava a sociedade em vários aspectos e, portanto, nos cursos universitários. Desse modo, pensar numa outra formação inicial seria um anacronismo. Tudo o que ela imaginava que pudesse ser diferente só poderia acontecer num contexto que não era aquele de sua formação:

[...] o principal problema é que a gente vivia num momento de ditadura, nós vivíamos num momento numa universidade - que não era o caso só dessa Universidade Federal de Santa Maria - numa universidade onde as pessoas

³⁴ Atua, há 33 anos, na rede pública. Também trabalhou na rede privada. Ingressou no Curso de História da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em 1976, concluindo-o em 1978. É especialista e mestre em Educação (UFSM).

entravam por convite, e o critério era adesão política. Então, esquece a universidade que existe hoje. A pessoa entrava pra lecionar porque ela era convidada, e o critério ideológico era o principal. Era uma época em que todos, a maioria, estava no exílio, e a gente era uma universidade da província. Então, era um, quer dizer, o grande problema que poderia ter sido diferente, poderia não ser um momento de ditadura, mas aí não seria. (ANA)

A universidade de hoje é muito diferente daquela em que Ana se formou. A ditadura civil-militar³⁵ foi um momento crucial para a sociedade brasileira, para suas universidades e escolas. Na década de 1970, o movimento estudantil universitário do Brasil já tinha se assumido como um foco de resistência e mobilização da sociedade, tendo relação com organizações de esquerda atuantes. O movimento ganhou força justamente por conseguir levar pessoas a participarem da vida política naquele momento. Foi aparelhado lançando mão de organizações representativas no âmbito da universidade, como os Diretórios Centrais Estudantis (DCEs), as Uniões Estaduais dos Estudantes (UEEs) e a União Nacional dos Estudantes (UNE). Essas instituições movimentavam protestos, reivindicações e tiveram significativa influência no contexto político nacional³⁶.

Os estudantes brasileiros que eram filiados a movimentos de esquerda sofriam pressão de muitos lados, de colegas e professores conservadores. Isso era consequência do projeto político e educacional do governo militar. Porém, é sabido que a repressão não se restringiu apenas ao cerceamento da liberdade de expressão³⁷.

Ana sofria discriminação ao ser chamada de “comunista da aula”. Ao contrário do que se pode pensar, ela entende que, por sua formação inicial ter sido naquele momento histórico, marcou sua trajetória de vida muito favoravelmente. Ela guarda um aspecto muito vivo na memória: a sua militância política, sob influência dos ideais comunistas, que a levaram a se filiar à Internacional Comunista³⁸. Ela nos relatou que:

³⁵ Chamamos de ditadura “civil-militar” por entendermos que essa denominação é mais adequada em função da aprovação e do apoio da grande maioria da sociedade para a sua instituição, e, posteriormente, sua manutenção.

³⁶ Para maiores esclarecimentos, consultar: MARTINS FILHO, João Roberto. **Movimento Estudantil e Ditadura Militar** (1964-1968). Campinas: Papirus, 1987.

³⁷ A perseguição, a tortura e a morte de militantes de esquerda é considerada uma política de Estado dos chamados “anos de chumbo”. Essa prática não se limita a “fatos isolado” ou apenas “excessos”. Com o intuito de aprofundamentos, ler: BRASIL. **Direito à verdade e à memória**: Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/biblioteca/livro_direito_memoria_verdade/livro_direito_memoria_verdade_sem_a_marca.pdf. Acesso em 14 de fevereiro de 2013 e MERLINO, Tatiana; OJEDA, Igor. BRASIL. **Direito à memória e à verdade**: Luta, substantivo feminino: Mulheres torturadas, desaparecidas e mortas na resistência à ditadura. São Paulo: Editora Caros Amigos, 2010. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/tematica/livros/luta/livromulheres.pdf>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2013.

³⁸ Como se designam vários movimentos comunistas de abrangência internacional. Em sua origem, teve a representação de Karl Marx. Posteriormente, esses movimentos continuaram embasados nas orientações das teorias marxistas, agregando movimentos sociais, trabalhadores e estudantes. Para aprofundamentos, consultar: CARONE, Edgard. **As origens da III Internacional Comunista**. In: Estudos de Sociologia. Disponível em:

[...] tinha aquela vontade de estudar, de aprender, de saber, e eu tava descontente com o curso, com o que o professor tava apresentando, com o que a maioria dos professores estavam apresentando, mas eu tinha ai a M. que já era militante do movimento estudantil. Então, eu cheguei a uma literatura.

*[...]ela me indicou alguns livros. [...] Eu me lembro que eu comprei a “História da Riqueza do Homem”, do Leo Huberman, bah peguei a “História da Riqueza do Homem” e li direto assim, que é ótimo de ler. E o outro, meu deus, era mais “dogmaticuzinho”[...] do Politzer, é um livro bem **materialista histórico**. (ANA)*

Através de uma amiga, militante do movimento estudantil e estudante da UFSM dos cursos de História e Jornalismo – este último teve um papel de resistência muito grande, de “*vanguarda do movimento estudantil na cidade*”- Ana se entusiasmou com uma literatura diferente da formal, indicada durante o curso. Ana conta que matava aula para se aprofundar de leituras que eram tolhidas em seu curso de licenciatura:

[...] eu estudava, a gente matava aula pra estudar, a gente fazia muito isso, matava aula pra ler, porque os livros que a gente queria ler eram proibidos na faculdade. Paulo Freire, por exemplo, jamais tu poderia estar com Paulo Freire na mão. Então, qualquer livro de História que me interessasse, Sodré, por exemplo, jamais tu leria, entende?(ANA)

Pelo relato de Ana, notamos a realidade dos estudantes que militavam no movimento estudantil, reprimidos por carregar um livro “inadequado”, como os de Nelson Werneck Sodré ou Paulo Freire.

A ditadura implantada com o movimento militar de 1964 desfechou também um golpe nas diferentes experiências de ensino. Escolas fechadas, professores e alunos presos e respondendo a processos-crimes foram algumas das formas usuais de tratamento por parte dos novos donos do poder.

Contraditoriamente, na mesma época, apesar da censura e da implantação de outros mecanismos coercitivos, a produção histórica foi se renovando com o emprego da dialética marxista como método de abordagem e com a incorporação de temas de pesquisa abrangentes e direcionados para o social. (1993, p. 157)

Nas palavras de Nadai, a influência marxista, mesmo naquela estrutura, foi se tornando significativa. Quando perguntamos a Ana sobre se havia quem delatasse os estudantes de esquerda, professores e/ou colegas, ela respondeu: “*É que era 76 né? Tinha uma professora que, com certeza, era dedo-duro, entende? Tinha colegas na aula que tu sabia que eram dedo-duro, que tavam ali e te pegariam*’. Mas ser militante, caso desse sujeito da pesquisa, permitia ampliar as relações:

[...] na militância do movimento estudantil tu não fica só na tua turma, na tua disciplina, na tua faculdade. Tu lida com todo mundo, com colegas da Filosofia, da

Física, do Jornalismo, ai é um universo mesmo. E ai tá, a discussão lá era outra: como combater a ditadura dentro da universidade? Como fazer tal coisa no limite do que era possível pra tu não ser preso? Entende? Aquela coisa assim, a militância, o movimento estudantil aqui em Santa Maria era muito bom, era respeitado fora daqui. (ANA)

A militância no movimento estudantil proporcionou uma ampliação nas relações sociais de Ana. Ela teve convivência com pessoas oriundas de diversos cursos, as quais, ao se reunirem, discutiam como poderiam combater a ditadura, quais eram as brechas possíveis. Ana ainda menciona a influência e respeito do movimento de estudantes da Universidade Federal de Santa Maria. Portanto, no caso de Ana, percebemos que havia a defesa por uma transformação social, que fazia parte de suas leituras, debates e ações, porém o enfretamento era com base também nas lacunas do sistema e na negociação. Ana continua:

*Mas assim eu era muito metida, gostava de lê, gostava de estudar, eu tinha um grupo de discussão, que a gente estudava, discutia, militava Também tinha uma coisa assim: a sala de aula era tua **trincheira**. Eu queria disputar com os professores os meus colegas, porque a sala de aula era tua trincheira mesmo. Se tu rodasse, tu não podia concorrer a representante de curso, a representante de turma, ao diretório acadêmico, era o 477 era uma legislação, era tudo indireto, então, um militante não podia rodar, se tu rodasse tu já não podia concorrer. E como é que tu disputava os teus colegas, pros teus colegas acreditarem naquilo que tu tava dizendo? **Tinha que ser muito bom, tinha que ler, tinha que estudar**, numa discussão com um professor de Direito tu tinha que ganhar dele, senão os teus colegas não te davam bola, tu tinha que estudar e eu gostava de estudar, gostava de preparar. Ai eu não tive dificuldade assim de ensinar, essas coisas assim, não tive. (ANA)*

Nesse trecho de sua narrativa, reafirma seu comprometimento com a teoria, pois ela a estudava a fim de estar preparada para debates, principalmente, já que entendia que a sala de aula era uma trincheira. A sala de aula era espaço profícuo para discussões, lugar onde podia se travar uma batalha para conquistar colegas para a militância ou, ao menos, o respeito deles. Inclusive Ana nos relata a experiência de conseguir pessoas para aderir ao movimento de oposição à direita, alguém do curso delatar isso e acabarem frustrados os seus esforços. Então, era uma luta constante, porque o movimento de estudantes de direita na Universidade Federal de Santa Maria estava sempre reprimindo atividades com base na lei.

Ana reporta, ainda, que um militante de esquerda deveria ter boas notas, não poderia rodar em alguma disciplina, porque isso o impediria de assumir algum cargo. Ao mencionar isso, ela cita o decreto-lei nº 477³⁹, também conhecido como AI-5 das universidades, que dava

³⁹ O Decreto-lei de 26 de fevereiro de 1969 foi um ato baixado pelo então ditador geral Artur da Costa e Silva, que vigorou até 1979, quando foi revogada a lei da anistia. Essa permitia a expulsão sumária de pessoas que fossem consideradas subversivas ao sistema. Atualmente, muito estudantes e professores expulsos, na época, foram indenizados. Decreto disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/126092/decreto-lei-477-69>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2013.

poderes para punir com expulsão estudantes, professores e funcionários subversivos das universidades. Assim, quando havia discussões, em sala de aula, ela entendia necessário que tivesse embasamento teórico para poder questionar e se distinguir da maioria sempre dentro de um limite. Depois, segundo ela, no seu trabalho no Ensino de História, não teve dificuldades por estar acostumada a se destacar em sala de aula, ao debate, e a ter o comprometimento com o estudo.

As políticas de repressão tinham base nas mudanças nas leis. Essas

[...] modificações legais impuseram ainda profundas transformações no projeto de formação de professores que vinha sendo realizado, tornando-o “de curta duração”, pobre em conteúdo científico, aligeira e polivalente.

Para completar, negou-se à História o estatuto de disciplina autônoma, chegando a desaparecer do currículo da escola fundamental [...] com a introdução dos Estudos Sociais. (NADAI, 1993, p. 158)

Além disso, os trabalhadores da educação, não só os professores de História, sofreram uma progressiva perda de autonomia, desvalorização e desqualificação social de seu trabalho.

Segundo Enguita, os professores:

[...] encontram-se submetidos a um processo de proletarização, ou seja, o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade (1991, p. 46 e 47).

A proletarização pode ser entendida pela desqualificação do trabalho, mas também se relaciona às condições socioeconômicas precárias dos professores, pois seu trabalho está condicionado à lógica capitalista, regulada pelo Estado, que impõe um processo de assalariamento e precarização. Esse processo fez com que se os professores se organizassem politicamente, o que aconteceu também para combater o regime militar com a criação de entidades sindicais de trabalhadores no final dos anos de 1970 (HYPOLITO, 1997).

Esse processo de proletarização foi agravado por políticas públicas alheias às necessidades da educação como, por exemplo, o modelo de formação “3 mais 1”, que foi fortemente criticado, prevalecendo oficialmente até a década de 1960. Conforme esse esquema, havia uma separação entre conhecimentos específicos, para os quais ficavam destinados três anos do curso, e a formação didática, mais um ano. É estudada a permanência desse esquema ao longo de reformas e mudanças na formação de professores. Mesmo que ele tenha sido suprimido, deixou muitas heranças. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 1961 tenha extinguido esse modelo, a formação de

professores prosseguiu fragmentada. Isso acarretou uma profunda separação entre a universidade e as problemáticas da escola no trabalho dos professores.

Antes do governo militar, as temáticas de formação de professores e do Ensino de História nas escolas eram passíveis de críticas e apontamentos sobre os seus métodos. Depois das reformas educacionais da ditadura, essa análise crítica extrapolou o âmbito metodológico, visando a mudanças nos seus conteúdos, o que foi um retrocesso nas discussões. A reforma universitária propôs, em 1968, um novo modelo para o ensino superior. Ainda assim, não atendeu à expectativa dos cursos de licenciatura. Na concepção de Fonseca,

De um lado, a reforma universitária aparece como instrumento de desenvolvimento e progresso social, supostamente atendendo às demandas sociais por cursos superiores em nível de graduação e pós-graduação. Por outro lado, tinha um objetivo desmobilizador, pois atacava duramente a organização do movimento estudantil, a autonomia universitária e a possibilidade de contestação e crítica no interior das Instituições de Ensino Superior. Medidas como a departamentalização, matrícula por disciplina, unificação dos vestibulares, que passam a ser classificatórios, fragmentação dos cursos, o controle ideológico e administrativo dos professores e o modelo administrativo empresarial implantado nas faculdades representam o “ajustamento” da Universidade brasileira à ordem política e econômica que se impunha, aprofundando linhas já existentes (1993, p. 21).

A lógica que permeou a formação de professores teve como base o modelo de licenciaturas curtas e plenas. As licenciaturas curtas tinham a função de atender à demanda de professores, que, para o Estado, não precisavam ter uma formação sólida e longa, o que vinha ao encontro do projeto de enfraquecimento das licenciaturas. Afinal, isso era oportuno, uma vez que o Estado não precisava de professores qualificados (e contestadores) nas escolas. A formação pautada pela separação entre teoria e prática, pesquisa e ensino, conhecimento pedagógico e conhecimento disciplinar, aumentou a distância entre a formação acadêmica e a escola. Fonseca afirma que:

[...] o Ensino de História constitui-se alvo de especial atenção dos reformadores. Constatamos, neste período estudado, sobretudo após 1968, uma série de mudanças no Ensino de História. Num primeiro momento, elas se processaram em estreita consonância com as diretrizes políticas do poder do Estado. No segundo momento, constatamos o poder das forças sociais emergentes no processo de democratização, intervindo diretamente nas mudanças afetas ao ensino e à produção da História (1993, p. 25).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, em um dos momentos mais críticos da história do Brasil, propõe uma “formação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”. Alterou-se a nomenclatura dos graus de ensino: o primeiro grau, equivalente ao ensino primário e ao ginasial; e, o segundo grau, equivalente ao colegial. Quanto ao currículo, foram previstos Estudos Sociais no lugar de História e Geografia e foram

inseridas também as matérias de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, “no sentido de controlar e reprimir as opiniões e os pensamentos dos cidadãos, de forma a eliminar toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário” (FONSECA, 1993, p. 25). Para que tal projeto político fosse devidamente implementado, foram assegurados cursos para a formação de professores:

Nestes cursos, começa a ser formada a nova geração de professores polivalentes, e neles o principal objetivo é a descaracterização das Ciências Humanas como campo de saberes autônomos, pois são transfiguradas e transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social. Esta concepção de curso de formação de professores segue o modelo norte-americano, que dá prioridade a uma formação ampla e também voltada para métodos e técnicas de ensino com pouca ênfase no conteúdo específico no qual o aluno pretende se formar. A especialização em História ou Geografia dá-se nos cursos de pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado (FONSECA, 1993, p. 27).

Nos anos de ditadura, o que se produzia nas universidades, através da historiografia, nas pesquisas, nunca chegava à escola. Assim, a qualidade da formação de professores foi diminuindo. E o Ensino de História, por sua vez, perdendo espaço para o patriotismo. Essa realidade, voltada para o amor à pátria, de caráter ideológico, representou uma desvalorização do professor de humanidades dentro de uma perspectiva propagandista, a qual pretendia doutrinar crianças e jovens. Sobre a legalização de atos cívicos, Fonseca pontua que:

As atividades cívicas extraclasse são instituídas legalmente dentre as escolas com o objetivo de garantir uma maior “eficiência” da prática educativa. Dentre as inúmeras atividades previstas em lei, os atos cívicos tornam-se presentes no cotidiano escolar. Nesses atos as crianças e jovens cultuavam os símbolos e os heróis nacionais, através de homenagens ao Hino, à Bandeira aos heróis já tradicionais e aos novos heróis e comemorações [...] Através desta medida o Estado tenta controlar o movimento estudantil e enquadrá-lo na doutrina de Moral e Civismo, liquidando sua autonomia (1993, p.38-39).

As disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), e a substituição de História e Geografia por Estudos Sociais intencionavam dissolver esses campos de formação. O projeto de desqualificação do professor de História intensificou, ainda mais, a condição de trabalhadores. Acarretou sua proletarização e, como reação, uma consequente sindicalização e organização, o que impulsionou greves e reivindicação de melhores condições de trabalho, não só contra o descaso com as licenciaturas, mas contra toda a política educacional. As lutas pela exclusão dos Cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, a redemocratização no Brasil, o movimento internacional de revisão historiográfica e as greves impulsionaram novos paradigmas sobre a formação e o trabalho do professor.

No final dos anos 70 e ao longo dos 80, ocorrem mudanças significativas no Ensino de História, fazendo com que a configuração por ele assumida (Estudos Sociais) durante os anos de autoritarismo fosse paulatinamente transformada. [...] Dentre os argumentos que justificavam a proposta encontra-se a posição dos diferentes órgãos e entidades representativos dos especialistas da área, pela extinção dos Estudos Sociais e revalorização das disciplinas. E, dessa forma, este processo dá-se em vários estados (FONSECA, 1993, p. 47).

Durante os anos 1980, convivem, no plano educacional, de um lado, um movimento de renovação, de repensar o Ensino de História e de luta; e, de outro, a conservação de uma legislação feita no período ditatorial.

Ana relata que, na década de 1980, depois de passar “*por uma fase bem materialista histórica*”, em que teve “*militância clandestina*”, segundo ela: rompeu “*com a Terceira Internacional. Então, eu comecei a partir para outros referenciais, uma coisa mais ampla*”. Ao mesmo tempo em que foi ampliando seus referenciais, a começar por leituras de Gramsci, Ana, já professora concursada, buscava:

[...] tentar fazer com que as ciências humanas voltassem a ter importância, só que era uma guerra [...] porque os de Química, os de Física, os da Matemática eram os donos do colégio. Então, História? [pausa] Geografia? [pausa] [...] com a LDB de 86, a LDB dizia que tinha que ter equilíbrio entre as áreas, foi nessas brechas que a gente entrou e também porque a gente era professor respeitado, assim, os de História e Geografia eram muito respeitados. (ANA)

Esse trecho nos faz pensar em como o Ensino de História foi afetado pelo projeto educacional da ditadura civil-militar, afinal encontrava, na cultura escolar e na universidade, espaços convenientes para a reprodução de suas ideologias, para se legitimar. Procurava-se formar pessoas adaptadas à ordem, o que não era uma imposição, mas sim algo, muitas vezes, apoiado e aceito pela sociedade, pois essa se identificava com os valores de conduta moral e amor à pátria. A professora fala de seus esforços, na escola onde atuava, para que as Ciências Humanas voltassem a ter importância, o que “era uma guerra”, não se entendia o porquê da História e Geografia precisarem de espaço. Ana enfatiza que a luta não havia terminado com a ditadura, ao contrário, era preciso diminuir as heranças ou resquícios deixados por ela. Assim, “nos anos de 1980, as lutas pelo retorno do Ensino de História ao currículo do então 1º Grau exigiram estudos e reflexões sobre o que e como ensinar no lugar dos Estudos Sociais e da antiga história tradicional” (MONTEIRO; GASPARELLO; MAGALHÃES, 2007, p. 8). Para Ana, “*hoje existe, assim, uma respeitabilidade ao Ensino de História muito maior do antes*”. Isso se deve ao fato de que, após esse período, o Ensino de História mudou. Essa realidade é ilustrada com as ideias de Fonseca:

A disciplina escolar História certamente não é mais a mesma desde sua constituição no século XIX, muito embora ainda guarde alguns elementos de origem, alguns ligados às práticas de ensino e outros às concepções historiográficas. Mas deve-se considerar que, neste tempo, ocorreram processos importantes que contribuíram para as mudanças em seu perfil e em sua estrutura, relacionados às transformações do próprio campo do conhecimento histórico, à formação dos professores, às políticas públicas relativas à educação de forma geral e ao ensino de História em particular, à organização escolar, entre outras questões. (2006, p. 70-71)

A década de 1980 representou mudanças no Ensino de História, nomeadamente, no movimento historiográfico brasileiro. Essas mudanças refletiram no Ensino de História, ficando conhecidas de a “*Era do Repensando*” (CAIMI, 2001).

Roselene⁴⁰, nossa segunda entrevistada, cursou o curso de História da UFSM no começo da década de 1980, em 1984, concluindo em 1987. Roselene narra de onde começou a sua vontade de ser professora:

*[...] a minha mãe cuidava sozinha da casa e muito cedo então, eu tive que ajudá-la a cuidar dos meus irmãos e eu, diferente de parte das minhas amigas na época, a minha brincadeira preferida era aulinha, não era casinha. Então, eu dificilmente brincava de casinha com os meus irmãos ou com a minha irmã mais nova, eu **brincava de aulinha com eles**. Então, desde que eu me conheço por gente eu nunca pensei em ter outra atividade profissional que não fosse a docência, que não fosse o magistério. **Sempre desejei muito ser professora.** (ROSELENE)*

A professora relata que sempre desejou ministrar aulas e que brincava de “aulinha”, hábito que também está presente na narrativa da professora Ana, que disse que brincava muito de dar aula. A professora Roselene passou no vestibular para Física, incentivada por seus pais, que entendiam que essa área ampliava o leque de oportunidades. No entanto, ela conta que ia para a biblioteca da UFSM estudar Física e se via no setor de livros de História. Então, aos poucos, foi percebendo que o desejo de ser professora motivava suas escolhas, mas que ela tinha mais afinidade com História do que com Física:

*[...] eu tive uma **influência muito positiva pela História**, que foi a do meu avô, dos meus dois avôs, na verdade, um não era meu avô de sangue, mas era de coração, que era o seu P. M [...] minha mãe sempre conta que ele me pegava no colo e contava Histórias pra mim, só que as Histórias que o seu P. M. contava pra mim não são essas histórias infantis que, geralmente, as mãos contam pros filhos, não era a História da Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve e etc. Era a História de São Luiz Gonzaga.[...] o meu avô era também pesquisador sem caráter científico, sem formação científica, um guardião da memória de São Luiz Gonzaga também foi quem me influenciou bastante nessa minha escolha. **Então, essas duas pessoas tiveram uma participação muito importante na guinada que eu acabei dando pra História.**[...] Eu me lembro que o pai, quando ele me apresentava pra algum amigo,*

⁴⁰ Atua, há 24 anos, na rede pública de ensino. Formou-se também em Física pela UFSM. Ingressou no Curso de História da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em 1984, concluindo-o em 1987. É mestre e doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

ele sempre dizia: “Ela tá em Santa Maria estudando, fazendo Física e faz História como hobby”(ROSELENE)

O que parecia um “hobby” se tornou a sua formação principal. Não podemos deixar de relacionar essa “virada” à influência de seus avós, apaixonados por História. Roselene conta que foi um privilégio ter realizado sua formação inicial neste contexto:

*[...] vivemos um momento especial no Curso de História da UFSM, que foi aquele período de transição dos 21 anos de ditadura para uma pseudo **redemocratização**, de 84 a 87. É claro que já tinha havido a abertura, a pseudoabertura política, mas foi um período de transição, da saída dos militares e a entrada de um presidente civil.*

O processo de redemocratização deu novo fôlego para a educação no Brasil e para o Ensino de História e seus professores. O Ensino de História passou a se voltar para uma análise crítica do social, buscando rearranjar-se na estruturação de seus conteúdos e em suas metodologias, além de rearranjar-se no próprio entendimento da História, que precisava ser mais dinâmica e crítica e, portanto, afastar-se do positivismo, da factualidade, da linearidade e da mecanicidade. Pretendia-se que:

“[...] houvesse uma prática totalmente inovadora e diferenciada por parte de professores e alunos, por meio de uma mudança de pontos de referência, de visão do processo histórico que, deixando de privilegiar os grandes fatos políticos e as grandes personagens da história oficial, partiriam das lutas de classe e das transformações infraestruturais para explicar a história, revelando, assim, sua clara fundamentação no marxismo. (FONSECA, 2006, p. 63)

A História passa a se apoiar no materialismo histórico, na organização dos conteúdos pelos modos de produção, utilizando conceitos marxistas. Roselene relata que

*Havia assim uma **efervescência política** muito grande, e era uma efervescência declarada, pública, não mais velada, não mais amedrontada, como tinha sido aquela dos anos anteriores, mas um momento de liberação política, e a gente podia dizer, podia andar, **podia desfilar nos corredores da universidade, nos prédios, com um livro do Marx nos braços sem ter medo**, coisa que se fazia antes, mas de forma velada, então, agora não mais.(ROSELENE)*

Essa efervescência política fazia parte da vida da professora:

*[...] **eu militei politicamente na universidade** [...] nós fundamos o Partido dos Trabalhadores, eu não participei da fundação. Quando eu ingressei, quando eu me filiei, o partido já tinha sido fundado, na época que nós tínhamos aí o Marcos Rolim que era uma referência muito grande para nós estudantes [...]] então, aquele período [...] produziu um grupo. (ROSELENE)*

Na Universidade Federal de Santa Maria, assim como nas demais, no período em que Roselene estudou, o cenário era bem diferente do relatado pela professora Ana. A militância,

que até então era clandestina, produziu um grupo, que atuou na fundação do Partido dos Trabalhadores (PT). Era possível andar com um livro de Marx sem precisar escondê-lo, ou seja, declarar abertamente o que já existia de forma velada. É fácil compreender que a proposta para o Ensino de História tenha tido influência marxista, pois essa perspectiva já tinha angariado simpatizantes. Afinal, o movimento de luta contra o regime autoritário e pela redemocratização se relacionava a políticas de esquerda e de inspiração socialista. Dessa forma, a década de 1980 configurou-se como um palco de um intenso debate sobre o Ensino de História. A respeito disso, Caimi argumenta:

Desde o final da década de 1970, com o clima de abertura política do regime militar, ocorrerá uma rearticulação dos movimentos sociais e profissionais. Essa reorganização das associações profissionais e entidades representativas dos professores estimulou o repensar das práticas educativas e sociais. Assim, toda a década de 1980 seria marcada por um intenso debate em torno do Ensino de História, o qual expressou na realização de congressos, seminários, reformas curriculares, publicação de coletâneas, etc. Tais atividades revelam uma forte disposição para o redimensionamento das teorias, métodos, conteúdos e linguagens de ensino da disciplina (2001, p. 43).

Muitas foram as modificações no teor dos debates acadêmicos, na própria escrita da História e, portanto, nas produções historiográficas. A pós-graduação deu um salto qualitativo e quantitativo. Modificaram-se progressivamente as concepções epistemológicas da história, resultado dos debates feitos no mundo inteiro e de autores que vão se destacar neste período, o que contribuiu para a configuração de um cenário de novas possibilidades. Pouco a pouco, esses deslocamentos historiográficos chegam às pesquisas feitas no Brasil. Segundo Fonseca,

A relação com a Nova História Francesa manifesta-se na definição dos objetos como construções históricas, criando possibilidades de investigação de temas sobre as diversas dimensões do social, temas considerados marginais podem ser investigados, buscando-se através deles analisar os mecanismos de funcionamento da sociedade. [...] Com relação à outra matriz, a Historiografia Social Inglesa, podemos dizer que a obra de E.P. Thompson [...] contribuiu bastante para as transformações da nossa História Social. Em suas obras *A formação da classe operária inglesa* e *A miséria da teoria* estão esboçadas reflexões que têm inspirado um repensar das abordagens sobre a história das classes trabalhadoras, contribuindo com a revisão de estudos marxistas sobre classe, além de questionar firmemente premissas do conhecimento histórico em geral (1993, p. 93).

Esse processo de mudanças na historiografia, apresentado por Fonseca (1993), vai refletir na história ensinada em sala de aula. Entretanto, isso ocorre muito paulatinamente, na medida em que essas modificações vão se incorporando à formação de professores exercida nas universidades, aos eventos, às publicações. Esse movimento se originou dentro de um processo de valorização e ampliação das pesquisas nas universidades brasileiras, ou seja, a

concepção de formação de um professor-pesquisador. Contudo, esse foi um processo lento e desigual:

Nas três últimas décadas do século XX, ocorreram a implantação, consolidação e expansão dos programas de pós-graduação em História, particularmente nas universidades públicas. A pesquisa histórica ganhou significativo impulso, contexto em que foram surgindo às revisões de interpretações consagradas, inclusive das teses generalizantes produzidas a partir dos centros hegemônicos do país [...] No panorama internacional, o período conheceu a problematização de novas questões, entre elas as ligadas à *memória e identidade*, sobretudo na historiografia francesa, que influenciou fortemente a produção acadêmica brasileira (MARTINS, 2007, p.13).

As novas perspectivas para o Ensino de História foram sendo introduzidas em um longo processo de aceitação de novas ideias, que, aos poucos, através da formação de professores, foram sendo incorporadas na história ensinada e nos livros didáticos. Isso ajudou a ampliar os objetos de pesquisa e suas fontes. Questões que eram discutidas na universidade, de revisões historiográficas, chegam à educação básica, por meio dos professores, cansados dos velhos manuais (FONSECA, 2007).

Na década de 1990, finalmente, acontece a extinção das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e também dos cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais. No plano da historiografia e do Ensino de História, passa-se a admitir novos enfoques e novos temas. Temáticas com a contribuição da subjetividade, do cotidiano e da memória. A disciplina de História abriu espaço para aprender sobre memórias plurais, mentalidades e culturas.

[...] para muitos, a qualidade do ensino de História ministrado nas escolas estaria diretamente relacionada à capacidade desta disciplina em levar para os ensinamentos fundamental e médio as discussões historiográficas mais recentes em curso no Brasil. Por isso, tornou-se ainda mais desejável, a partir de meados da década de 90, que os programas curriculares e os livros didáticos incorporassem as tendências da historiografia contemporânea, como foi o caso da história das mentalidades e da história do cotidiano. (FONSECA, 2006, p. 66)

O Ensino de História se consolidou como um campo de estudos, estabelecendo a necessidade de mudanças teórico-metodológicas, as quais deveriam estreitar a dimensão da formação acadêmica com a educação básica. Nesse sentido, Schmidt e Cainelli argumentam que

As reflexões apresentadas nesse período apontam a existência de diversas abordagens e temáticas para o Ensino de História, além de questionamento acerca dos conteúdos curriculares, das metodologias de ensino, do livro didático e das finalidades do ensino. As questões epistemológicas do conhecimento histórico e a problemática da reprodução do conhecimento no ensino da História para a escola fundamental e média também se tornaram objeto de discussão (2004, p. 11)

Aumentam as exigências acerca do trabalho do professor, que precisa ser um “educador-reflexivo”. Tais exigências são evidenciadas através de índices numéricos de qualidade. Sobre isso, Nunes explicita que:

As situações de fracasso escolar, explicadas nas décadas de 1960 e 1970 pelas teorias da carência cultural, que responsabilizavam os alunos e suas famílias, cederam lugar à tentativa de ver a escola como espaço multicultural, com implicações pedagógicas que interferem nos resultados obtidos, e à ênfase na atuação do professor como educador no sentido mais amplo e como sujeito que produz conhecimento. Não cabe a ele apenas organizar e didatizar o saber que vai ensinar, mas refletir sobre o conhecimento que pretende ensinar. Sem dúvida, espera-se muito do professor, embora continue espremido pelos baixos salários, pressionado pelas expectativas das famílias e da sociedade, enfrentando condições adversas na sua vida profissional e investindo, do seu próprio bolso, para enriquecer a sua formação (2007, p.46).

A formação inicial de nosso terceiro entrevistado, professor Paulo⁴¹, ocorre entre 1993 e 1996. Quando perguntado sobre os motivos que o levaram a ingressar no curso de História da UFSM, ele respondeu rindo: “*Eu entrei pra acompanhar minha amiga e deu que eu sou professor de História.[...]Foi na Acampamento [rua localizada no centro de Santa Maria/RS], pra acompanhar uma amiga minha [risos]. Foi assim.*” Sim, ele prestou o vestibular por convite de uma amiga, isso após ter começado e desistido de três cursos diferentes na UFSM. Professor Paulo diz ter se “encontrado” na História. Sobre a formação e o contexto, ele afirma que:

Foi muito legal o meu grupo, a minha turma, foi maravilhoso. Assim, a gente tinha várias divergências, mas a gente crescia, tanto em conteúdo, quanto a convivência. Assim, com os colegas aquela briga partidária, porque ai eu fui conhecer bem o PP [Partido Progressista], as questões de ascendência, o PCdoB [Partido Comunista do Brasil], o PSTU [Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado], recém tava se formando, o pessoal do PSDB [Partido da Social Democracia Brasileira]. Tava surgindo aquele “bum” do Fernando Henrique. Então foram essas questões assim que me levaram no curso de História. (PAULO)

Paulo conta que o curso de História não era no campus da UFSM e sim no centro da cidade. Conforme ele,

[...] porque o curso de História, Direito e Comunicação não podiam ser juntos, porque são os cursos mais polêmicos. Então, tu pega a História, tu estuda a História, e se junta com o pessoal do Jornalismo e do Direito. Pronto, da uma revolução. Então, História lá no antigo hospital, Direito aqui na reitoria, e a Comunicação lá fora. (PAULO)

⁴¹ Atua, há 10 anos, como professor de História, formou-se no curso de História da Universidade Federal de Santa Maria em 1996, é especialista em Teoria e Metodologia do Ensino de História. Atua em escolas públicas em vários níveis de ensino.

O professor Paulo relaciona sua formação inicial à formação política, uma vez que, cursando História, conheceu os partidos e acabou se filiando ao Partido dos Trabalhadores (PT). Interessante perceber que o curso de História, na década de 1990, era conhecido como espaço profícuo para formação de grupos, vinculados a partidos, e também como um curso questionador. Em função disso, ele menciona que os cursos de Jornalismo, Direito e História precisavam ficar em lugares separados, pois juntos facilitaria os encontros e os contatos e, portanto, a organização de reivindicações. Isso a professora Roselene exemplificou na sua fala ao dizer que o período da sua entrada no curso:

Foi naquele período de transição pra cidade, esse também foi um momento assim bem traumático, porque nós, naquele mesmo instante, nós estávamos sendo pressionados, não só História [...] os cursos estavam sendo pressionados a irem pra o centro, para o antigo Hospital Universitário e nós não estávamos aceitando e houve um momento de pressão nesta vigília, mas então nos fizemos, acampamos, passamos a noite acampados na praça da reitoria aqui no campus, foi muito bacana. (ROSELENE)

A professora relata o momento em que o curso de História estava saindo do Campus da UFSM, dentro dessa lógica relatada pelo professor Paulo, e indo para a cidade e que, mesmo não sendo o único curso a ser pressionado, pela reitoria, para se mudar para o centro de Santa Maria/RS, os acadêmicos de História não estavam aceitando que esse deslocamento acontecesse. Então, faziam vigília e acampamento na reitoria como forma de protesto. Certamente, eram influenciados pelo fervor da redemocratização e da liberdade do começo da década de 1980. Porém, esses protestos dos acadêmicos não pode evitar o deslocamento do curso para o centro da cidade. Na década de 1990, o curso de História se firmava, ainda mais, por ser um lugar de militância política e precisava, desse modo, continuar separado de outros cursos para prevenir associações entre eles, conforme explica o professor Paulo.

Na Educação, nesse momento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, incorpora a elaboração do projeto pedagógico nas escolas e versa sobre a constituição de “competências” nos estudantes. Com a LDBEN, essa noção de “competências” ganha destaque, sendo rapidamente difundida nas políticas educacionais. Esse conceito não é novo, mas, a partir desse momento, passa a ter centralidade nas diretrizes curriculares para estudantes da educação básica e para a formação de professores, tendo sido apropriado de forma bastante otimista.

Ocorrem, igualmente, renovações curriculares que suscitaram debates em torno do currículo e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que se constituem como proposta

de reforma curricular composto de eixos temáticos, o que reflete na elaboração dos livros didáticos, em meio a um conjunto de políticas públicas de educação executadas neste período. Tanto as diretrizes curriculares quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se organizam em função de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo estudante.

Vitor⁴² é o nosso entrevistado mais jovem, ingressou no Curso de História em 2003, pelo Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES), formando-se em 2007, pois “*era um curso que no começo era licenciatura depois transformou em licenciatura e bacharelado e acabou sendo um curso que tem um currículo muito grande, foram cinco anos de formação*”. Após cinco anos, ele concluiu o curso com o diploma de licenciado e com apostilamento em bacharelado. Para Vitor, o interesse sempre foi o de ser professor:

Eu já tinha a ideia de ser professor, desde a época do colégio, eu não sabia do que ainda, mas eu já sabia que eu queria ser professor. [...] O curso de História foi uma escolha que eu fiz bem no final do ensino médio[...]eu queria escolher uma matéria que eu pudesse ser professor e História era o que eu tinha mais afinidade, então, eu escolhi História. [...] a minha vontade era ser professor. (VITOR)

Sobre a realidade da escola, ele relata exatamente a influência da LDBEN de 1996. Conforme ele: “*agora só o que se fala na escola, nas diretrizes é a tal das **competências e habilidades** que a gente, professores e não só de História, temos que ter, e esse discurso tem se espalhado e muita gente tem aderido a ele*”. Em relação a essa afirmativa do professor Vitor cabe, aqui, explorarmos esse conceito de “competências”, uma vez que, na educação contemporânea, ele tem forte presença nos discursos, orientando práticas, na formação de professores. Sob influência da legislação, tal conceito continua a se afirmar com a ajuda de professores das universidades, que passaram a defendê-lo e difundi-lo também na escola. Além disso, quando nos referimos ao alcance dessa teoria, estamos, do mesmo modo, pensando em como sua lógica se aplica à formação de professores.

Essa noção de competências e habilidades tem relação direta com o mundo do trabalho, o que significa dizer que se trata de um movimento que não está desprendido da dinâmica de determinações históricas concretas e tem sido amplamente aceito devido às exigências do mundo do trabalho no regime de acumulação flexível do capital (HARVEY, 1996). Essa lógica da competência reflete diretamente na formação e no trabalho dos

⁴² Ingressou no Curso de História da UFSM em 2003, concluindo-o em 2007. É mestre em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua, há 5 anos, em escola estadual e em escola particular.

professores: relaciona-se com a formação de professores⁴³ sob o ponto de vista da qualificação desses para o mundo do trabalho e, nesse sentido, tem também a função de redefinir o trabalho dos professores a partir de uma “nova” pedagogia.

A teoria proposta por Philippe Perrenoud⁴⁴, e que foi uma das principais referências para as modificações na legislação educacional brasileira de 1996⁴⁵, é exemplo dessa “nova” pedagogia. Temos uma teoria pedagógica que tem seu objetivo central na capacitação para a resolução de problemas de forma criativa, a qual se restringe ao espaço escolar. Nesse caso, as relações da educação com a política e a sociedade parecem dissolver-se na ideia de que a formação para a “autonomia” deve, a partir das competências, formar indivíduos éticos e responsáveis para com a real situação do capitalismo global. Isso pode até mesmo nos levar a crer que essa é, de fato, uma pedagogia que tem o poder de libertar; todavia, se nos ativermos à sua dimensão ontológica, notaremos que seu objetivo, embora não explícito nos argumentos, é inserir o sujeito no sistema, adequá-lo às novas exigências da economia capitalista global, adaptá-lo ao novo modelo. Não é à toa que essa teoria pedagógica é a última palavra dentro dos quadros de formação empresarial que apresentam mais destaque na atualidade.

Isso vai ao encontro do que escreve Frigotto a respeito do fenômeno presente no Brasil com mais intensidade a partir dos anos 1990 e que reforça os motivos pelos quais muitos professores, no âmbito acadêmico e escolar, têm apostado nessa nova noção:

No campo das Ciências Sociais, no Brasil dos anos 90, não só se explicita de forma mais clara o pensamento teórico conservador, mas, sobretudo, toma conta do ambiente da pesquisa e do ensino nas universidades uma ampla constelação de posturas pós-modernas. Em nome da diversidade, diferença e alteridade, reforçam, na maioria das vezes, o individualismo, o particularismo, a fragmentação, a descontinuidade e o evento, negando as dimensões estruturais e a continuidade histórica. O resultado destas perspectivas no plano epistemológico é, em grande parte, um retorno às perspectivas do relativismo absoluto e, no plano humano, a um presentismo insuportável (Hobsbawm, 1992) e um descompromisso com a realidade histórica. (FRIGOTTO, p.28, 2001a)

Ignorar a análise das políticas públicas dentro de dimensões estruturais e da realidade histórica é ver esses preceitos das teorias educacionais - do “aprender a aprender”⁴⁶ e da

⁴³ A lógica das competências foi apropriada nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de História de 2001 e também nas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior de 2002. É fundamental que o professor desenvolva competências, a fim de que esteja apto para responder às demandas contemporâneas da sociedade, sendo a avaliação das competências basilar, instituindo, para isso, um sistema federal que certifique isso.

⁴⁴ PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

⁴⁵ BRASIL, Lei Nº. 9.394 – **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 20 de Dezembro de 1996.

⁴⁶ Aprofundamentos, consultar: DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

chamada “pedagogia das competências” - com uma visão reducionista. Em especial, o conceito de competência que, como vimos, está presente na base teórica da legislação educacional brasileira atual. Compartilhamos com Kuenzer a ideia de que “é tarefa, pois, dos cientistas críticos da educação, ultrapassar o reino das aparências para estabelecer as verdadeiras relações que conferem uma nova materialidade ao discurso da pedagogia das competências”. (2002, p.4)

Em relação ao conceito de competência, Kuezer afirma que ele é tomado do mundo do trabalho e, contraditoriamente, ignora as verdadeiras condições dos trabalhadores:

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho, com a progressiva perda de hegemonia do taylorismo/fordismo e de suas formas de fragmentação a partir da mediação da microeletrônica, tornam insuficiente este tipo de competência para os trabalhos que não se precarizaram e que se constituem no núcleo estável do trabalhador coletivo, ainda com direitos e condições razoáveis de vida e de trabalho, apesar da tendência à intensificação; *para poucos*, portanto, já aqui se configurando uma das dimensões ideológicas da proposta da “pedagogia das competências”, apresentada como universal.

A análise do mundo trabalho e de sua realidade de exclusão evidencia o distanciamento desta proposta das alternativas reais de trabalho da maioria, submetida à informalidade e à precarização, não incluída inclusive pelas formas tayloristas/fordistas que permanecem, as quais ainda supõem direitos e alguma racionalidade. (2002, p.4, grifo nosso)

Seguindo a lógica de Kuenzer, entendemos que a apropriação desse conceito para a educação básica é ingênua, especialmente, quando é apresentada como universal e quando pretende que o estudante adquira determinadas características dentro da escola, através da prática - sujeito flexível, polivalente, autônomo, colaborativo - como se a escolaridade, por si só, fosse inserir esse sujeito, de forma automática, no mercado de trabalho. Esse processo de instrumentalização da educação resulta da tentativa da escola ser a solução para os dilemas da reestruturação do capital. Ora, de que adianta os discursos das diretrizes, mascarados de otimismo, pregarem a qualificação para o mercado de trabalho a partir das competências? A escola não é redentora dos impasses do capital, já que existem condicionantes que, pela própria manutenção da ideologia do próprio capital, requerem que exista uma massa de trabalhadores desempregados⁴⁷.

⁴⁷ Para aprofundamentos ver: FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001b. p. 25-54. Nesta obra o autor analisa a “Teoria do Capital Humano” e a da “Empregabilidade”, destacando a perversidade do discurso da empregabilidade, que transfere para o plano individual o que é de responsabilidade do Estado. Esse conceito de empregabilidade mostra o sujeito como único responsável pela sua formação e obtenção de trabalho, o que é uma violência ideológica, pois os sujeitos entendem que a sua condição de desemprego ou de subemprego se deve a sua “incompetência” e não a fatores que lhe são alheios.

Esse discurso evasivo, das competências, deturpa e generaliza pressupostos teóricos, gerando um falso dilema, porque faz uma defesa incondicional de uma teorização pretensamente libertadora, mas que tem, em seu fulcro, o princípio de adequação sistemática do sujeito às condições estruturais capitalistas em que vive. Para esse fim, usa o discurso da diversidade e da meritocracia para deslegitimar as tensões sociais geradas pelas desigualdades intrínsecas ao capitalismo. Se, de um lado, propõe, de maneira explícita, um caminho para formação plena dos indivíduos, pelo outro, implicitamente, também nega a possibilidade de emancipação político-social humana, incorrendo numa contradição em termos. Existe uma intencionalidade que defende justamente a adequação da melhor maneira do sujeito criativo ao sistema e não a resistência como única alternativa. A escola não é o centro de mudanças.

É este caráter ideológico do significado que tem sido atribuído à categoria competência, tal como concebido no regime de acumulação flexível e incorporado pelo Estado nas políticas educacionais, que precisa ser adequadamente discutido, através do estudo minucioso desta categoria em suas relações com o mundo do trabalho. Esta necessidade se reforça pela ambiguidade, típica das ideologias, que tem revestido esta discussão no campo da educação; há os que negam a categoria pura e simplesmente, fechando os olhos para a nova realidade do trabalho; há os que comemoram seu caráter emancipatório, sem aprofundar as contradições inerentes ao trabalho no capitalismo; e há os que simplesmente aderem. Pela sedução do novo discurso, que em algumas dimensões chega a se aproximar da pedagogia socialista, ou apenas por conveniência, intelectuais que historicamente vinham atuando no campo do trabalho tem difundido o novo significado da competência, com o que o professor vai ficando sem referências para participar do debate e para refletir sobre suas práticas. Criar este emaranhado de concepções pouco claras e lacunares, de modo a não explicitar o real movimento de exploração capitalista, é uma das finalidades da ideologia. (KUENZER, 2002, p. 3-4)

Assim, não entendemos que um sujeito possa ser, de modo efetivo, autônomo/livre se apenas consegue desenvolver suas habilidades e uma capacidade meramente utilitária, sem se compreender histórica e filosoficamente no mundo, sem capacidade para responder à questão da gênese das desigualdades, da dominação, enfim, da sua própria condição como ser que pode abstrair e refletir sobre as relações que vivencia, ligando-as a processos mais amplos. Os desdobramentos são, sem dúvida, preocupantes, porque essa nova pedagogia, pintada por muitos como revolucionária nas relações educacionais, somente pode contribuir para a formação de sujeitos inertes, os quais irão, de maneira passiva, tornar-se peças do sistema produtivo, já que saberão se acomodar às “exigências de mercado”.

Ideologicamente, invertem o sentido do termo libertação: passa a ser uma libertação no sentido apenas financeiro-profissional, em que o bem-sucedido é aquele que consegue desenvolver suas aptidões e inserir-se no mercado de trabalho de forma “competente”. Acreditamos que a plenitude de desenvolvimento humano precisa se estender a todos os seres

humanos – e não somente a uma parcela que obtém “sucesso” – é que defendemos a necessidade de se pensar uma educação que ultrapasse os limites impostos pela sociedade do capital.

No âmbito da formação de professores, as diretrizes acabam por dar mais ênfase à perspectiva individual de cada professor, que precisa também adquirir habilidades e competências na sua formação. Do mesmo modo, remete a ele a qualidade de sua formação e do seu trabalho, minimizando condições objetivas. Acaba apelando-se para a difusão da ideia de vocação do “educador” que ama o que faz, para o voluntarismo daqueles que querem ser “amigos da escola”. O professor passa a empenhar-se individualmente pela sua “profissão”, ignorando, de sobremaneira, os determinantes estruturais.

2.1.2 Formação Inicial: memórias, olhares e narrativas

A problemática de nossa investigação tem como eixo estruturante a *formação inicial* e a relação que os professores têm com ela, ou seja, a influência que ela exerce no trabalho deles, quer teórico-metodológica, quer nos sentidos do trabalho realizado, pois:

Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos (MOITA, 1995, p. 114-115).

Objetivamos captar de que modo, depois de anos de formados - uns mais recentemente, outros há mais tempo – eles enxergam esse processo, que aspectos são mais valorizados por eles, tendo em vista que

As concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional (CATANI, 1997, p. 34).

Ana⁴⁸ ingressou no curso de História da UFSM em 1976 e concluiu em 1978. Sobre a formação inicial, ela inicia falando que:

⁴⁸ Atua, há 33 anos, na rede pública. Também trabalhou na rede privada. Ingressou no Curso de História da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em 1976, concluindo-o em 1978. É especialista e mestre em Educação (UFSM).

*Então, assim todo mundo ficou orgulhoso por que o meu nome tava lá e eu tinha tirado primeiro lugar[...] Então, eu tinha uma expectativa muito grande com a aula. Chegava em casa e perguntavam: “E aí? Como é que é a aula da universidade?” E, a primeira coisa assim: **me decepcionei**. “Mas é um colégio, um colégio”. O professor chega, dá aula. [...] Claro que o **contexto da época**. Eu me lembro que a primeira aula que eu tive foi com o professor de História Antiga [...] e ele deu História Antiga por um livro [...] bem “positivistinha” o livro. (ANA)*

Aprovada em primeiro lugar, Ana tinha uma expectativa acerca de como seriam as aulas na UFSM. Entretanto, ela diz ter se decepcionado com a “aula da universidade”, uma vez que afirma que parecia com o colégio. Disse que “*não era aquilo que estava esperando*”, que era só um pouquinho mais profundo que a escola. Ela relata que a primeira aula foi de História Antiga, e o professor trabalhou todo o conteúdo com um livro apenas. Quanto aos colegas:

*Tinha bastante gente estudiosa sim, tinha gente que estudava, que lia, mesmo “positivistinha”, querendo fazer bem igual, gente que tinha o caderno copiava o que o professor dizia, fazia o que o professor queria. Um colegião, mas pelo menos a pessoa estudava, né? A pessoa tinha algum conhecimento, quando ela chegasse na escola, enquanto professora, alguém iria respeitá-la, porque ela tinha conhecimento. **Agora tinha muito gente que não sabia nada e não sabia nem porque tava ali fazendo História**. Era só porque era fácil. (ANA)*

Sobre os colegas, disse que muitos queriam agradar aos professores, fazendo o que queriam, imitando o professor na linha positivista de análise da História, mas que esses estudavam. Ela os diferencia dos que não sabiam nada, nem o porquê de estarem cursando História. Conta que, naquela época, o estudante podia escolher a primeira e segunda opção de curso no vestibular. Assim, muitas vezes, passavam os que tinham escolhido História por segunda opção e aqueles que realmente tinham elegido História, como a primeira opção, muitas vezes, não eram aprovados. Isso, segundo ela, prejudicava a qualidade do curso.

Militante política, Ana tinha um perfil questionador, era leitora de obras marxistas. Então:

*[...] na aula a gente questionava as coisas, ela [professora] era **super positivista** e aquilo era ciência, o resto não era, **qualquer autor que tu ia citar era muito subjetivo**, “esse autor é muito subjetivo, isso não é História, não é ciência, não cabe na faculdade de História” e nós brigávamos, discutíamos, com ela. Chegava na hora da prova eu botava tudo que ela queria, aí ela ficava furiosa comigo, porque ela era obrigada a dar uma nota alta. Eu não botava o que eu pensava, botava o que ela queria [...] Ela dizia: “Como é que aqui tu escreveu isso e na aula tu fala outra coisa? Porque a senhora dá nota pelo que eu escrevo, não pelo que eu falo”[risos] E ela ficava furiosa.(ANA)*

Ana narra a experiência de ter tido professores positivistas ao longo do curso, com cujas ideias ela não concordava. Uma lembrança, em específico, foi o caso da professora que

ela conseguia “burlar”, visto que na aula ela apresentava uma postura afirmativa de oposição aos autores e a maneira como a professora entendia a História, porém, na hora da prova, ela respondia conforme a professora explicava e, assim, não podia tirar uma nota ruim.

Ao ser questionada sobre o que foi mais significativo, em sua formação inicial, Ana respondeu:

[...]eu fiz uma outra universidade pelos corredores, eu acho assim que o contato com a militância, a militância e o movimento estudantil foi a minha formação, eu acho até que a principal. Foi a minha formação principal. É que eu não separo a minha formação da minha militância, entende? Não tem como separar. Aqueles anos na universidade foram riquíssimos pra mim, mas não necessariamente dentro da sala de aula. A maioria das vezes não na sala de aula. (ANA)

Ana entende a formação inicial como indissociável de sua vivência militante e afirma que considera a militância política sua formação principal. As experiências que o movimento estudantil proporcionou marcaram aquele período e influenciaram escolhas. Ela continua:

*[...] foram quantas rupturas também de lá até aqui entende? Mas é uma trajetória que começou lá. Mas muito mais da militância na formação inicial do que outra coisa, só que não dá pra separar, porque era tudo naquele contexto. **O que me permitiu viver aquela militância foi o fato de eu estar numa universidade federal.** (ANA)*

Foi o ingresso no curso de História, estar numa universidade, que abriu para a professora Ana essa perspectiva de atuação no movimento estudantil, tão significativo na sua trajetória de vida, mesmo que tenha havido rupturas ou revisões.

A narrativa da professora Roselene⁴⁹ sobre a sua formação inicial, realizada de 1984 a 1987, vai ao encontro do relato da professora Ana, no sentido de que também explicita que o mais significativo ela aprendeu fora do ambiente formal:

*Então, foi um momento muito especial eu acho [...] eu cursei História no momento certo, aprendi muito, muito, muito com esse curso, talvez muito mais na relação com os colegas, com os professores, nos corredores do que na própria sala de aula, aprendi que dar aula de História. A gente aprende mais fora da universidade do que dentro, a gente aprende mais no contato com o aluno, mas valeu muito a pena, de forma nenhuma eu minimizo, diminuo a minha formação universitária, que foi muito, muito bom. **O convívio, na universidade, naquele momento histórico do país, isso foi, sem dúvida, o mais significativo para a minha formação enquanto professor de História.** (ROSELENE)*

⁴⁹ Atua, há 24 anos, na rede pública de ensino. Formou-se também em Física pela UFSM. Ingressou no Curso de História da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em 1984, concluindo-o em 1987. É mestre e doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Quando a professora menciona ter cursado História no momento certo, é referente ao contexto de redemocratização. Nesse período, a UFSM, e particularmente, o curso de História, vivenciaram uma efervescência política, própria daquele contexto, em que se podia abrir opções ideológicas que, até então, precisavam ser escondidas. Ela diz ter aprendido mais nas relações interpessoais, nos corredores do que na sala de aula. Inclusive, em relação ao seu trabalho diz que aprendeu muito mais fora da universidade a como ser professora.

Interessante perceber nas narrativas a importância dos professores na formação inicial como influência marcante para a constituição como professor, como referência também teoricamente. Sobre os professores do curso, a professora Roselene relata que conserva influências deles até hoje no seu trabalho em sala de aula e fala da gratidão que sente pelos aprendizados:

*[...] o professor Almir foi um dos professores que eu lembro que foi muito importante na minha formação, que **exigia** leitura, exigia o retorno da leitura em aula, alguns conteúdos que o professor Almir trabalhava conosco, eu lembro de gráficos, de esquemas, que ele trabalhou conosco nas primeiras aulas de Brasil que até hoje eu uso nas minhas aulas, que é aquela relação entre Brasil colônia Portugal metrópole [...] **até hoje eu desenvolvo com os meus alunos em sala de aula.** (ROSELENE)*

Tal foi a relevância desse professor, em sua formação, que até hoje ela diz empregar esquemas sobre a História do Brasil, usados pelo professor, em suas aulas. A respeito da professora de História da Arte, ela diz:

*[...]ela também tava chegando na universidade na época, professora Neida foi minha professora de História da Arte. A professora Neida usava uns slides e, na época, **nos fascinava** aqueles slides dela, com as imagens da escultura barroco missioneira, as esculturas barrocas de Minas e os traços arquitetônicos. Então, aqueles slides da professora Neida, que na época era diferente, era uma **inovação**, nós não tínhamos os recursos, na época o professora contava com o quadro, o giz. (ROSELENE)*

A professora Roselene tem lembranças da metodologia de sua professora, que fazia a projeção de imagens, o que era uma inovação, já que, na década de 1980, não havia recursos como os que temos hoje – como a internet e programas de computadores específicos para exibição de imagens – à disposição do professor universitário, apenas o quadro e giz. Outro recurso utilizado, segundo Roselene, eram os mapas históricos:

Eu conheci mapa histórico com a minha professora de Didática, que foi a professora Berenice Corsetti, foi assim uma referência muito grande, muito positiva, não só pra mim, como pra todos aqueles colegas que se formavam na época. Ela foi minha professora de Didática e depois ela foi orientadora no Estágio. Eu acho que isso é importantíssimo: professor de Didática orientar o Estágio e, na época, o professor de Didática e o professor orientador do Estágio eram do

departamento de História. Então, ela era ligada ao grupo de professores de História, por vezes ela trabalhava outras disciplinas também, então, ela sabia qual era o currículo que tava sendo trabalhado no curso, ela sabia o que nós estávamos lendo, ela sabia o enfoque que nos estávamos tendo nas leituras e prevalecia, na época, o Materialismo História. Então, foi muito interessante, muito positiva essa orientação que eu tive da professora Berenice. (ROSELENE)

Sobre a professora do Estágio e de Didática, ela afirma que foi muito importante na sua trajetória. Do trecho anterior, é interessante destacar que Roselene entende como importante o fato de a professora orientadora do Estágio ser a mesma a ministrar a cadeira de Didática. Isso porque era do mesmo departamento, então, a professora estava no contexto do curso, sabia o que estava sendo lido, conhecia os demais professores. Enfim, isso contribuiu muito na sua formação. Além disso, nessa época, o enfoque teórico era o Materialismo Histórico. Roselene prossegue mencionando que

*[...] a nossa habilitação era pra OSPB [Organização Social e Política Brasileira] também e ela orientou esses dois estágios que eu fiz, era a mesma turma, mas duas disciplinas, dois componentes diferente. Foi assim uma professora que **cobrava** muito, a cobrança dela era tanto no nível teórico como no nível de posicionamento pedagógico e didático em sala de aula. Ela foi uma das primeiras que eu ouvi dizer que **posicionamento pedagógico é posicionamento político**, não se desvincula o pedagógico do político, o pedagógico é o político, faz parte de uma escolha. Você, ao entrar na sala de aula, você entra, não é um ser desprendido de você que entra, você traz toda a carga de escolhas, de caminhos, de postura, de discurso que você teve antes de entrar na sala de aula, toda aquela carga vem contigo. E ela exigia de nós esse **posicionamento pedagógico coerente com a nossa ação política** enquanto cidadã, e isso era muito bacana, porque ela queria ver isso nos planos de aula, no planejamento de aula, ela queria ver isso nos textos que nos estávamos trabalhando, nas atividades que nos estávamos propondo. Foi muito bacana, muito importante o trabalho da Berenice comigo, e **ela acabou se tornando um ícone pra todos nós, uma referência pra nós e, se eu estou aqui hoje, nesta universidade, eu devo, muito, muito, muito aos ensinamentos dela.** (ROSELENE)*

Tanto com relação ao seu professor da cadeira de Brasil Colônia quanto à professora orientadora do Estágio, ela destaca que eram professores que “cobravam”, ou seja, que exigiam leituras e comprometimento do estudante. No caso da professora Berenice, enfatiza a cobrança por uma postura em relação à coerência em sala de aula, no posicionamento político, didático e pedagógico. Berenice deixou, portanto, a lição de que o pedagógico é o político, que não podem ser vistos de forma dicotômica. Certamente, essas duas dimensões não podem ser mecanicamente separadas. Muito pelo contrário, formam uma unidade teórico-metodológica que dá coerência e sentido ao trabalho. Logo, determinam-se reciprocamente.

Segundo a professora Roselene, no momento em que se entra em sala de aula, uma “carga” entra com o professor: a maneira como entende a escola, a educação, o Ensino de História, enfim, todas suas interpretações do mundo e referenciais teóricos. O professor não é neutro e, ao entrar na sala de aula, não se desprende de seus contextos, de preconceitos de

classe, de raça, de gênero, até mesmo a metodologia utilizada é politicamente comprometida. Nesse sentido, a coerência era exigida nos posicionamentos pedagógicos e políticos. Era cobrada essa coesão nos planos de aula, nas atividades do Estágio. Finaliza dizendo que deve muito a esta professora pelos ensinamentos que repassou e pela trajetória de vida que ela traçou.

O professor Paulo⁵⁰, igualmente, ressalta o importante referencial dos professores em sua formação inicial, realizada entre 1993 e 1996, inclusive como determinante para que permanecesse no curso, bem como o apoio dos colegas. Sobre o curso, ele reporta que:

*Não larguei, tanto que daí eu contei a minha história de vida dentro do curso de História, e os meus colegas disseram: “Não, desse tu não vai desistir Paulo, nós vamos estar sempre junto contigo”. Porque, às vezes, é o que te afasta [...] porque assim, todo mundo acha que essa questão de **orientação sexual** aí é muito fácil, muito fácil, mas ninguém te quer ter na família, entendeu? Então, às vezes, tu também sofre **exclusão**. Em Economia, esses cursos assim é muito fácil ter exclusão, porque é um curso extremamente **machista**, entendeu? [...] na História já não, **na História aceita tudo**. [...] **E a História te abre a mente assim, tu começa a conviver respeitando as diferenças, começa a exercer também a democracia até, não que a gente seja antidemocrático, mas a gente é muito individualista e, quando tu ingressa no curso de História, tu pensa mais no coletivo. Na História, tu “Deus o livre” ligar um ventilador sem fazer uma assembleia, vai dar uma briga né?**[risos](PAULO)*

O apoio de colegas e a atmosfera do curso de História foram o que o incentivou a permanecer no curso, depois de outras tentativas frustradas em outros cursos, como o de Economia. Paulo diz ter sido aceito no curso de História, independente de sua orientação sexual. Isso porque o curso, conforme ele, é democrático, aberto e respeita as diferenças. Ele continua:

***Pra mim foi uma formação pra minha vida, até porque foi o primeiro curso onde eu tive essa questão de ser eu mesmo, de me assumir tranquilamente enquanto profissional, enquanto pessoa. A História, assim, foi um divisor de águas na minha vida, mudou a minha vida e pra melhor. Se fosse em outro curso, não seria, tanto que eu desisti. Sempre digo pra todo mundo assim: “o curso universitário ou tu gosta ou tu não gosta, tu não vai adiante se tu não gosta, e tu só é um excelente profissional se tu gosta”.** (PAULO)*

Neste momento de sua narrativa, o professor Paulo relaciona sua formação inicial à aceitação de sua orientação sexual, bem como ao seu trabalho e história de vida, definindo-a como “divisor de águas”. Para ele, só podemos ser excelentes profissionais se gostarmos do curso que fizermos. Nesse sentido, menciona que:

⁵⁰ Atua, há 10 anos, como professor de História. Formou-se no curso de História da Universidade Federal de Santa Maria em 1996, é especialista em Teoria e Metodologia do Ensino de História, atua em escolas públicas em vários níveis de ensino.

*[...] a minha permanência no curso eu devo às pessoas que eu conheci, que eu levei assim: 50% do curso eu tentei me descobrir pra ver se eu ia ficar, depois que eu fui me definir e gostar. [...] Então, **tu é conjunto daquelas pessoas que te formam o profissional que tu é hoje, todos eles com suas diferenças, eles gostam daquilo que fazem, isso eu acho importante no curso de História [...] então, quando tu sai da História, tu sai com um pouquinho de cada um deles.**(PAULO)*

Dentre essas pessoas que o apoiaram no curso de História, ele cita uma experiência significativa que aconteceu no Estágio:

*[...] foi quando conheci o Jorge, daí eu fui fazer estágio, e eu tinha muito medo do estágio, até pela minha opção sexual, o meu jeito assim, imagina chega na aula essa gurizada vai enlouquecer, e bem nessa época o Jorge tava voltando da Alemanha [...] o Jorge tinha regressado do doutorado dele e tava na História, era o nosso orientador de estágio. Eu falei pra ele assim “tem essa questão com os meus alunos” e aí o Jorge: “É, eu também tava bem preocupado com isso”, que tinha eu e o A. na mesma orientação [...] o Jorge muito **camarada** disse: “Não, tu vai, tu vai ser tu mesmo, que tu é um grande profissional, se um dos meninos - nunca me esqueço - se um dos meninos mexer contigo pode deixar que eu vou lá e resolvo”. E o Jorge é um a alemãozinho, grandão, tem um vozeirão, um homão, quase o oposto de mim assim e umas passadas firmes, ele é bem seguro, muito inteligente. “Não, eu vou lá, e a gente resolve isso, tu tem todo o meu apoio assim”, **olha me deu uma confiança que eu tenho até hoje [...] a firmeza que eu tenho aqui com os meus alunos, tanto meninas quanto meninos.** (PAULO)*

Esse relato aponta para o quão significativo pode ser um professor na trajetória de vida de um aluno. A preocupação de Paulo era em relação à sua orientação sexual, e o apoio e exemplo de um professor, orientador do Estágio, o motivou e ajudou, como Paulo afirma, até hoje. No dia da visita do professor orientador do Estágio, ele narra o que sentiu:

Quase morri. E tinha a questão da orientação sexual. Meu deus! O Jorge me deu todo o apoio aí chegamos lá [...] na época eu tomava café e fumava, não sei quantos cigarros fumei e quantos cafezinhos eu tomei, mas “meu Deus, agora essa gurizada vai chegar”. Era à noite, fundamental, sétima série [...] ela [professora regente da turma] foi super gente fina, também me entregou a aula e desapareceu, porque naquele tempo a gente estagiava todo o semestre. [...] Daí entrei, a professora foi muito legal comigo, daí tá,, passou. Fiquei bem amigo da gurizada tudo. [...] Tinha muito medo quando o professor Jorge ia olhar [...] o dia que foi o Jorge eles começaram meio que se atacar, daí eu botei uma pra rua, arrumei tudo. Daí o Jorge disse “Tu reagiu bem”, eu tava muito nervoso com essa parte do professor assistir, mas aí foi bem legal, foi tranquilo. (PAULO)

Os professores e as experiências, como a do estágio, que são vivenciadas ao longo da formação inicial, marcam a formação de um estudante, pois "as memórias pessoalmente significantes são aquelas que carregam significados adquiridos em seus usos adaptativos, na maior parte das vezes, nas relações com os outros. Os outros são, dessa forma, referências imprescindíveis das nossas lembranças" (CATANI; BUENO; SOUSA, 2000, p. 168-169). A memória se dá a partir da alteridade, na relação e reconhecimentos de outros. Experiências

vividas com os professores cumprem um papel muito importante na formação do professor, uma vez que formam “imagens” sobre o que é ser professor. Então, a “firmeza” que um professor demonstra reflete no estudante, bem como as experiências negativas que, igualmente, deixam marcas. Os relatos da professora Roselene e do professor Paulo evidenciam que os professores marcantes são aqueles que são atenciosos, humanos, altruístas, dedicados ao seu trabalho e, sobretudo, com domínio e convicções que transmitem confiança e zelo aos estudantes.

Como nos diz Paulo, *“a coisa já começa dentro do corredor, teu relacionamento com os colegas, a tua formação já começa assim, dentro do curso de História”*. No caso de Paulo, o relacionamento com os colegas foi fundamental na sua formação inicial. Ele prossegue pontuando que:

[...] porque o curso de História não é aquilo ali que os professores dão, também é história de vida, no meu caso, a influência partidária, pela formação partidária, da tua militância, não é só ali o curso em si, porque se tu vai ficar só naquilo ali. Se não fica no aulão, a provinha, aqueles esquemas.(PAULO)

Assim como as outras narrativas, o professor enfatiza que a formação não é só o curso, enfim, uma estrutura formal, mas também a história de vida, as influências que a formação inicial acaba tendo na trajetória de uma pessoa e, portanto, nos seus percursos formativos e no trabalho. Formação é a história de vida, é um processo de educação, de reflexão-adaptação, que não se circunscreve ao tempo determinado e às práticas formais.

A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda a reflexão teórica. O trabalho do investigador e dos participantes num grupo biográfico não é da mesma natureza, na medida em que ele possui mais instrumentos de análise e uma maior experiência de investigação. Mas trata-se do mesmo objecto de trabalho. Dito doutro modo, o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo. (NÓVOA, 1994, p.24)

Não podemos subestimar, ou mesmo ignorar, no processo de formação inicial, as experiências de vida de cada sujeito, a influência dos professores, dos colegas e as possíveis relações que isso tem com o trabalho que, geralmente, ocupa o lugar após o término do curso. Diferente do que podemos supor, essas experiências, boas ou ruins, ao longo do curso, não são apagadas ou esquecidas da história do sujeito. Mesmo que não sejam explícitas, elas

permanecem atuantes ao longo da formação, subsidiando as relações, que, mais tarde, o professor estabelece com a escola e com a sua própria trajetória de vida.

O professor Vitor⁵¹, cuja formação inicial se deu de 2003 até 2006, narra qual foi a sua impressão do curso:

*[...]o curso foi diferente do que eu imaginava que seria, porque a ideia que tu tem do curso é que você vai estudar uma coisa mais romantizada de História, e o curso de História, mesmo no primeiro semestre, já começa a te dar uma ideia diferente da História, já começa a te mostrar uma História muito diferente da que você vê na escola, **já vê que há uma diferença muito grande entre a ideia que se tem de História antes e a que vai se ter depois.** A formação de História eu considero que tenha sido uma **boa formação**, porque ela foi muito completa, tinha muita coisa, era um currículo, que a gente pegou a troca de currículos, então, era muita coisa diferente.*

O curso de História não era o que o professor Vitor havia pensado, sobretudo, em relação à ideia de História, pautada até então em uma visão romantizada, a qual é a da escola, e que, na faculdade, passa a ser crítica, controversa e sempre é revisada pela historiografia. Já na escola, a noção que se transmite é de que, muitas vezes, a História é uma sucessão de causa-consequência, em que há heróis e fatos dados e fechados, os quais estão nos livros didáticos. Então, essa foi a primeira percepção que ele teve do curso, que considera que foi muito completo, com um currículo amplo. Para ele, o mais significativo da formação inicial foi:

*[...] a possibilidade de ter trabalhado como professor, ao longo da graduação, eu fiz isso bastante, [...] eu participei de várias práticas de ensino ao longo do curso, isso foi muito bom, curso pré vestibular da universidade, estágios extracurriculares, etc. Isso foi um ponto positivo. **O ponto da formação teórica da História foi muito é sólido.** Isso foi uma coisa que eu levei como ponto importante, talvez o mais importante da minha formação, no curso, eu diria que também **a questão da formação de pesquisa.** Isso também foi muito desenvolvido ali, com iniciação à pesquisa, com apresentação de trabalhos, participação de eventos. Isso ai eu acho que foi muito desenvolvido também.*

Vitor relata que, ao longo da graduação, participou de projetos de extensão e estágios extracurriculares, os quais lhe permitiram trabalhar como professor. O que ele destaca da sua formação inicial é a teoria, que se relaciona com a formação para a pesquisa.

*[...] a formação é a base, muitas das ideias que eu tinha lá eu fui modificando ao longo do tempo por ter feito mestrado, ter dado aula bastante tempo. Então, a gente vai transformando essas ideias. Então, **as ideias que eu tenho hoje elas começaram a ser estruturadas lá na formação inicial,** mas elas transformaram, muita coisa que eu acreditava ou que eu tinha como ponto de vista bem formado, no final da*

⁵¹ Ingressou no Curso de História da UFSM em 2003, concluindo-o em 2007. É mestre em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua, há 5 anos, em escola estadual e em escola particular.

graduação, hoje eu não tenho mais, por exemplo, do ponto de vista da prática do professor, como eu disse antes, muita coisa é romantizada [...] sai dali com uma ideia de professor que você vê que na prática não funciona bem assim ou que na prática é mais complicado de executar. Então, aí a gente tem que remodelar, repensar, refazer os planos. A própria questão do posicionamento político, isso vai se transformando ao longo do tempo, conforme a gente vai vendo a própria história.

Para Vitor, a formação é uma base, na qual começam a germinar ideias, que vão se modificando, por influência da formação continuada e do trabalho em sala de aula. No que tange a prática, na formação inicial ela é romantizada e idealizada. Ele toca na questão do posicionamento político, que, depois da formação inicial, também vai mudando.

As narrativas falam de formações iniciais diferentes, em diferentes contextos e histórias de vida. No entanto, é interessante perceber que, para os sujeitos-professores, quando falamos de formação inicial, não estamos falando apenas do curso formal realizado na Universidade Federal de Santa Maria, mas de suas histórias de vida. Portanto, consideram que o conceito de formação extrapola a sala de aula. Entendemos que se está em formação quando ocorre militância política, quando, a partir das relações, afirma-se a orientação sexual, na influência ou exemplo dos professores. Por fim, a formação se dá também nos “corredores”.

2.1.3 Formação Inicial: tendências do curso de História da Universidade Federal de Santa Maria/RS

Ao investigar a formação inicial dos professores, suas significações sobre ela, numa perspectiva que reconhece suas subjetividades, uma questão emerge: através das narrativas, é possível perceber tendências do curso de História da UFSM ao longo de sua História? Acreditamos que sim, as narrativas abordam percepções sobre professores, práticas de formação, relações entre pesquisa e ensino, teoria e prática, currículo, dentre outros.

O Curso de História da Universidade Federal de Santa Maria⁵² foi criado em 13 de setembro de 1961, porém sua instalação deu-se no ano de 1965, com a federalização do curso de História até então mantido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras "Imaculada Conceição", agregada à UFSM. E, assim, foi criada também a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal de Santa Maria com o objetivo de atender às exigências da Lei de Diretrizes e Bases⁵³ de fomentar a criação cursos de formação de professores para atender a educação básica. Em 1975, deu-se o reconhecimento do curso pelo

⁵² Essas informações referentes ao Curso de História da Universidade Federal de Santa Maria foram coletadas no Projeto Político-Pedagógico do Curso de História Licenciatura Plena e Bacharelado, na Pró-Reitoria de Graduação dessa instituição.

⁵³ Lei de Diretrizes e Bases nº4. 024/61, artigo 9º.

Conselho Federal de Educação. O Curso de História oferecia trinta e cinco vagas no vestibular. Os objetivos desse curso eram:

1. Formar professores para atuarem no ensino médio e superior na área de história;
2. Promover estudos e pesquisas, visando ao domínio do método e técnicas adequadas à área de conhecimento;
3. Formar profissionais do magistério com uma base sólida de cultura humanística;
4. Estender à comunidade os benefícios de sua atividade cultural e colaborar no estudo e solução de problemas através de programas e extensão;
5. Instrumentalizar o aluno para melhor compreensão do fato histórico, capacitando-o para uma análise interpretativa do fato com base em crítica documental.

Em 1978, o Curso de História passou a fazer parte do Centro de Ciências Sociais e Humanas. O ingresso era feito para o curso de Estudos Sociais e optava-se, posteriormente, por cursar licenciatura plena em História ou Geografia. Um ano após, 1979, foi extinto o curso de Estudos Sociais, voltando a ser feito o ingresso para licenciatura plena em História ou Geografia.

Ana realizou sua formação inicial na década de 1970, de 1976 a 1978, em três anos. O currículo, nessa época, o primeiro elaborado para o Curso de História, tinha as seguintes disciplinas:

HIS 101 Antropologia Cultural I; HIS 102 Antropologia Cultural II; HIS 103 História Antiga I; HIS 104 História Antiga II; HIS 107 Introdução ao Estudo de História I; HIS 108 Introdução ao Estudo de História II; HIS 115 História do Brasil I; HIS 116 História do Brasil II; HIS 201 História da América I; HIS 202 História da América II; HIS 205 História Medieval; HIS 208 História Moderna; HIS 211 História do Brasil III; HIS 212 História do Brasil IV; HIS 213 História do Rio Grande do Sul I; HIS 214 História do Rio Grande do Sul II; HIS 301 História da América III; HIS 302 História da América IV; HIS 309 História Contemporânea I (Europa); HIS 310 História Contemporânea II (Europa); HIS 311 História das Ideias Políticas e Sociais I; HIS 312 História das Ideias Políticas e Sociais II; HIS 313 História Contemporânea III (Ásia); HIS 314 História Contemporânea IV (África); EDU 205 Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau; EDU 214 Psicologia de Educação A; EDU 217 Didática Geral; EDU 218 Didática Especial.

Podemos notar que, embora os objetivos fossem claros, o de atender a demanda da formação de professores para a Educação Básica, das vinte e oito disciplinas, apenas quatro delas se voltam para os temas da educação. Essas estavam separadas do todo, pois eram disciplinas ministradas por professores oriundos do Centro de Educação da UFSM. A respeito disso, a professora Ana relata uma experiência:

Não da pra dizer que tinha uma preparação para tu ser uma professora de História, tu tinha aquelas disciplinas ali, dividiram a História em períodos, em lugares e era aquilo que tu estudava e tinha assim: “Estrutura e Funcionamento do

*Ensino de Primeiro Grau”, que era uma disciplina que a gente ia para a aula de Estrutura e assim elas [professoras] tinham, cada aula elas davam uma folhinha, não era xerox, naquela época, era mimeógrafo a tinta, uma folhinha com o resuminho, com “não sei o que”, com umas coisas lá, uns esquemas, umas bobagem, sabe que aquilo ali não ensina nada pra ninguém. Na verdade, era a 5692/71⁵⁴, ela dava aula dois semestres da 5692/71, falando daquilo [...] **Então, a gente tinha no colégio uma discussão crítica sobre a 5692 e na universidade não.** Então, foi uma coisa que me chamou a atenção, aí ela começou a elogiar a 5692. Levantei meu dedinho e comecei a falar [...] Aí a professora teve um ataque histórico porque a gente tava falando mal da 5692: “porque eu fui pioneira, porque eu tive reunião com o ministro Jarbas Passarinho⁵⁵ em Brasília, porque não sei o que”. Começou a falar e a gente desistiu, “essa mulher é louca”. (ANA)*

No começo do relato, Ana diz que não havia uma preparação para ser professora, apenas algumas disciplinas separadas, como a de “Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro Grau”, cujas professoras defendiam a LDB 5692 de 1971. Ressaltamos que ela afirma que, na escola, fazia-se uma crítica a essa lei, enquanto que, na universidade, havia a defesa dela. Quando perguntada a respeito do Ensino de História, se existia também algum debate em torno da perda de espaço das ciências humanas, Ana respondeu que “*essa discussão não existia no curso de História, na época, porque era uma coisa **muito positivista, entende?***” Sobre a História e as interpretações da História, ela afirma que “*não se discutia, a **história factual era a única história possível, a história oficial, então, não existia essa discussão de teorias da história***”. Mesmo assim, dentro do contexto em que se inseriu a formação inicial dessa professora, ela pontua que:

*Agora eu acho que eu não deixei de ter uma boa formação inicial não. Primeiro porque tinha **professores muito bons** [...] A própria C. A. era uma pessoa que eu achava que não fazia análises profundas, ela gostava muito de História pessoal, ela gostava muito de contar sobre essas coisas particulares, as amantes do rei, sabe essa coisa assim. [...] Só que com a minha cabeça da época, que eu queria tudo assim, análise sociológica, então eu achava assim, que ela fazia uma História menor. Mas ela era uma pessoa que estudava, que lia, era interessante, entende? **Então, tinham pessoas muito estudiosas e tinham pessoas que eram muito precárias, que só estavam ali porque tinham sido indicadas por alguém e não faziam o mínimo esforço mais profundo pra se qualificar e não tinha essa de mestrado, doutorado, quase todo mundo só tinha licenciatura e, independente de só ter licenciatura, tinha gente que estudava muito.** (ANA)*

A professora Ana conta que uma das professoras do curso falava de uma “história da vida privada”, mesmo naquela época, e que ela achava que não era tão importante por não fazer uma análise social, mas gostava da professora em função de ser estudiosa. Sobre os professores do curso, ela explicita que havia os que estudavam e se dedicavam, e outros que

⁵⁴ Refere-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 - Lei nº 5.692 de 1971, sob o governo do General Médici durante a gestão do Ministro Jarbas Passarinho. Tal lei consolidou a obrigatoriedade da disciplina de Educação Moral e Cívica e incentivou a profissionalização compulsória para a qualificação para o trabalho, o que permitia ao estudante ingressar diretamente no mercado de trabalho, entre outras medidas.

⁵⁵ Ministro da Educação de 1969 – 1974.

eram “precários”, que faziam parte da instituição por terem sido indicados. Ainda, ressalta que eram poucos os que tinham mestrado, a maioria eram licenciados.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico do Curso de História, já no início do curso se tentou incorporar o bacharelado, por intermédio de uma reforma curricular. Porém, isso não foi possível devido à “argumentação de que não haveria campo suficiente de trabalho para historiadores”.

A professora Roselene, que ingressou no curso de História em 1984 e se formou em 1987, num período que ela chama de efervescência política. Em sua narrativa, aponta para uma característica do currículo do curso de História. Naquele momento, para ela, era

[...] interessante que o meu currículo, o currículo que eu tive ele tinha 40% dos componentes da Geografia [...] Era História plena, licenciatura plena, mas com o pé ainda muito preso naqueles currículos das antigas licenciaturas curtas, isso, por um lado, foi bom[...] porque me fez ver que você não tem como trabalhar História e dimensionar o fato exclusivamente no tempo sem uma base espacial.(ROSELENE)

Sobre o perfil do curso em relação ao Ensino de História e à pesquisa, ela enfatiza que **“o curso todo era voltado para o ensino, nós não tínhamos uma orientação pra pesquisa [...] a nossa preocupação era estagiar num lugar onde pudesse ficar trabalhando depois [...] Não havia a preocupação com bolsa pra pesquisa, poucos de nós saíam para o mestrado”**. Essa percepção, a professora Roselene afirma em muitos momentos, como na ocasião em que aborda assuntos como o estágio e a postura dos professores, que incentivavam os acadêmicos a serem professores da educação básica de ensino. A perspectiva de pesquisa ela afirma que não existia, que muito pouco se falava nisso ou se incentivava o mestrado ou a carreira para a pesquisa. O curso era para formar professores, e tudo girava em torno desse objetivo, segundo Roselene.

Quando perguntada sobre o que poderia ter sido diferente, ela responde estabelecendo um panorama do curso, o qual dividia os professores entre os marxistas e os tradicionais:

*Na nossa arrogância, nós criticávamos, nós que eu digo era um grupo de colegas, nós criticávamos muito os professores e os classificava. Rotulava, enquanto tradicionais e enquanto não tradicionais. **Então, tinha o grupo dos professores tradicionais e o grupo de professores marxistas.** E se você me perguntasse isso há 25 anos ,quando estava saindo do curso, eu te diria assim: que o que poderia ser diferente seria as aulas daqueles professores tradicionais que exigiam provas de memorização, que exigiam que a gente copiasse do quadro, que tinha suas fichinhas amareladas, que davam aula com as fichinhas, que usavam livros didáticos conosco. Bom, na época eu te diria que isso poderia ser diferente, hoje eu te digo que sim, isso também poderia ter sido diferente, mas não vejo isso como mau, como um fator muito negativo pra minha formação, **a universidade é um espaço de estímulo, de amadurecimento, de formação científica e tudo isso nós tivemos.**(ROSELENE)*

Interessante observar a perspectiva da professora. Conforme ela, se a pergunta sobre o que poderia ter sido diferente, na sua formação inicial, tivesse sido feita há um tempo, quando estava há pouco formada, ela responderia que o que deveria ter sido diferente eram os professores tradicionais. Hoje, tempos depois, Roselene entende que essa classificação dos professores não deveria ter acontecido e que, ainda que acredite que os professores tradicionais – aqueles que exigiam provas de memorização, cópia do quadro, que tinham fichas amareladas e usavam livro didático – poderiam ter atuado de modo diferente, isso não a marcou negativamente. Essa análise que a professora faz tem relação com o que ela termina afirmando: que a universidade é lugar de formação científica e de estímulo, ou seja, que não se dá por terminada a formação inicial quando se finaliza o curso, sendo apenas um estímulo, uma base. Isso ela afirma que teve, independente dessas disciplinas regidas pelos “tradicionais”. Na formação inicial, não se tem uma formação sólida em todas as disciplinas, e o currículo não atende a todas as demandas da escola, mas a formação inicial, como a professora defende, “te ensina a pensar”, e o resto é o acadêmico quem tem de procurar.

A professora Roselene conta que, em 1985, o Curso de História promoveu eventos que foram muito importantes para a sua formação. Ela descreve um dos eventos que se integrava às comemorações do sesquicentenário da Revolução Farroupilha:

*Nós pegamos, em 85, as comemorações do sesquicentenário da Revolução Farroupilha. Então, nós tivemos muitos eventos aqui em Santa Maria [...] nós tínhamos que superar essa ideia tradicional de trabalhar com o Movimento Farroupilha, inclusive o tema de um desses eventos foi “Revolução Farroupilha: Um movimento elitista”. **Eu lembro que na época pra nós, todo mundo saiu muito entusiasmado, muito admirado daquele tema.** “Então Revolução Farroupilha foi um movimento das elites gaúchas contra o império, movimentos populares foram usados, negros foram usados como bucha de canhão” aquilo não se discutia até então e começou a se discutir ali, pelo menos aqui na academia. Então, esse foi um evento que eu lembro que foi interessante. (ROSELENE)*

O revisionismo da historiografia fica evidente nesse relato, pois o movimento Farroupilha é pensado de outra forma nesse evento, o que era uma inovação para a professora Roselene e para muitos que saíram admirados com essa nova abordagem não romantizada da Revolução Farroupilha.

Em 1991, o Curso de História modificou seu currículo⁵⁶ tendo como objetivo eliminar conteúdos que eram resquícios do curso de Estudos Sociais, para atender a demandas de temas específicos, como de História do Brasil e História da América Latina. Dessa forma, o curso passou a habilitar para a Licenciatura Plena em História, capacitando os professores

⁵⁶ Projeto de Curso/Currículo, fls.03, v.1, 1991 no Projeto Político-Pedagógico do Curso de História Licenciatura Plena e Bacharelado.

para atuarem no ensino de primeiro e segundo graus, “devendo dominar as linhas gerais do processo histórico e conhecer as principais vertentes teóricas”⁵⁷.

O professor Paulo, que ingressou no curso em 1993 e o concluiu em 1996, destaca, em sua narrativa, uma característica do ambiente do curso, a qual ele percebeu ao longo da sua formação inicial:

*[...] a formação do Curso de História já começa pelos professores, pela opção que tu tem que fazer dentro do curso de História, porque aí é uma guerra, no momento que tu escolhe, eu sou orientando do J., já o povo do S., não que não gostem de mim, mas já é aquela coisa, já muda todo o contexto, mexeu comigo, mexeu com o J., [...] Tu sai formado em duas coisas, **sai formado em História e sai formado em diplomacia**. Por isso que tem que ter jogo de cintura pra agradar “gregos e troianos” naquele curso. (PAULO)*

Essa característica vai ao encontro do que a professora Roselene falou a respeito de rotular os professores e de divisões internas. No caso específico, o professor Paulo conta, com mais detalhes no decorrer de sua entrevista, que os estudantes do curso se dividiam em função de seus orientadores. Essa divisão também rotulava os acadêmicos. Então, ele explicita que, dentro do curso, era preciso diplomacia para se relacionar com os rótulos. Entretanto, Paulo destaca, ao longo da entrevista, que o curso era um espaço aberto, diverso, em que ele se sentia aceito, mesmo com essas separações. Sobre as disciplinas e os professores, ele diz:

A Didática, Estrutura, essa coisas eu não gostava, eu gostava de Brasil, adorava História do Brasil, História Antiga. Estrutura, Psicologia, então, vinha uma “caquética” lá do CE [Centro de Educação – UFSM], que a mulher era louca. [...] História Antiga e Brasil eu amo de paixão. A gente estudou todos os clássicos gregos, então, leu todos, leu Iliada, Odisseia, todos os livros aqueles de Antiga. Então, foi maravilhoso. (PAULO)

O professor afirma gostar das disciplinas ligadas a conteúdos específicos, mas não gostar das “pedagógicas”. Recorda como foi a disciplina de História Antiga, em que estudou todos os clássicos gregos. Ele destaca o quanto essa disciplina interfere hoje na maneira como ele trabalha com os estudantes, visto que procura sempre usar esses mesmos clássicos.

Segundo o Projeto Político Pedagógico, em meados do ano de 2002, entendeu-se que o currículo não atendia mais às demandas da sociedade, necessitando maior qualificação na formação. Isso seria possível se o currículo contemplasse uma integração entre ensino pesquisa e extensão, atendendo ao mercado de trabalho. Com as novas Diretrizes Curriculares para o Curso de História – que instituem a duração e carga horária dos cursos de licenciatura plena de formação básica de professores para a Educação Básica e a duração de cursos

⁵⁷ Projeto/Objetivos, fls.05, v.1,1991 no Projeto Político-Pedagógico do Curso de História Licenciatura Plena e Bacharelado da UFSM.

presenciais de bacharelado – o curso optou por alterar seu currículo, acatando a legislação quanto à exigência de qualificação. Essa medida objetivou integralizar a formação e criar um currículo único: *a formação do bacharel e do licenciado*. Dessa forma, o curso passou a ter, como objetivo geral:

[...] formar o licenciado e o bacharel em História, ou seja, historiadores licenciados, capacitados para atuarem no ensino e na pesquisa, com uma perspectiva crítica e reflexiva especialmente sobre a realidade brasileira e americana, capazes de atuarem de forma dinâmica na sociedade em que vivem, bem como pretende promover o estímulo e a qualificação contínua de seu quadro profissional, o qual possibilitará um trabalho integrado entre graduação e pós-graduação, no ensino, pesquisa e extensão⁵⁸.

Ainda, no Projeto Político Pedagógico, no momento em que esse menciona o perfil desejado do formando, é pontuado que

O graduado em História na UFSM deverá estar capacitado para o exercício do trabalho de “historiador licenciado”, que compreende uma formação integralizada de bacharelado e de licenciatura. [...] Sua formação integral possibilitará a atuação: no magistério em todos os graus, no ensino formal e não formal, nos institutos e órgãos de pesquisa, preservação do patrimônio, assessorias e consultorias às entidades públicas e privadas nos setores culturais, políticos, artísticos, turísticos, sociais, nos meios de comunicação, entre outros⁵⁹.

Então, é buscada uma formação na qual se integre a licenciatura e o bacharelado, o que visou ampliar os lugares de atuação dos formandos. Com esse objetivo, o mesmo documento versa:

... as **COMPETÊNCIAS E HABILIDADES** do “historiador licenciado” são:

- ter visão orgânica e crítica do mundo/sociedade e do conhecimento;
- possuir capacidade de reflexão, diálogo e de busca constante pela qualificação e atualização;
- ser criativo, aberto à mudança e ao diálogo acadêmico-profissional;
- saber trabalhar em equipe/grupo/coletividade;
- pautar em sua atuação profissional e social pelas soluções de problemas e apontar caminhos;
- problematizar e estudar nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos a constituição de diferentes relações tempo-espço;
- dominar as diferentes concepções teórico-metodológicas que referenciam tanto a produção do conhecimento como a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
- dominar os conteúdos históricos, historiográficos e práticas de pesquisa e sua atualização, sob diferentes concepções e matizes teórico-metodológicas, definindo os grandes recortes espaço-temporais;
- dominar os conteúdos específicos e os métodos e técnicas pedagógicas enquanto objetos de ensino-aprendizagem, que permitem tanto a sua revisão e produção, como a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino (ensinos

⁵⁸ Disponível, na íntegra, no anexo 3, os objetivos do Curso de História Licenciatura Plena e Bacharelado da Universidade Federal de Santa Maria.

⁵⁹ Disponível, na íntegra, no anexo 4, o Perfil Desejado do Formando do Curso de História Licenciatura Plena e Bacharelado da Universidade Federal de Santa Maria.

fundamental, médio, e em cursos de educação básica em nível superior, ensino superior na área específica, ou no ensino informal...) e funções e encargos profissionais;

- transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento, possibilitando uma relação de diálogo, aprofundamento e complementaridade;
- posicionar-se eticamente, com responsabilidade social e profissional, pela defesa da dignidade humana e o respeito pela diferença, conscientes que são formados por uma Instituição Pública;
- competência para atuar no magistério em todos os graus, no ensino formal e não formal, nos institutos e órgãos de pesquisa, preservação do patrimônio, assessorias e consultorias às entidades públicas e privadas nos setores culturais, políticos, artísticos, turísticos, sociais, nos meios de comunicação, entre outros.
- possuir habilidades de transformar os conhecimentos específicos e a sua prática em pesquisa em fundamentos de sua prática pedagógica, realizando em seu cotidiano e em seu fazer e ser a integração do ensino, da pesquisa e da extensão.

É clara a influência das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de História de 2001 e também das Diretrizes Curriculares na Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior de 2002. Nessas diretrizes, é fundamental que o professor desenvolva competências e habilidades. Notamos também o reflexo das exigências do mercado de trabalho, de trabalhadores flexíveis e polivalentes, quando o texto expõe que o profissional tem de: “ser criativo”, “aberto à mudança”, “saber trabalhar em equipe”, “pautar em sua atuação profissional e social pelas soluções de problemas e apontar caminhos”. Percebemos que, dessas competências, poucas fazem referência ao Ensino de História propriamente. Nesse sentido, o elenco de disciplinas do curso de História é grande⁶⁰, abarca uma variedade de temas, tendo cadeiras que vão de temáticas de gestão cultural, outras ligadas à museologia, à arquivologia, à arqueologia até produção editorial, dentre outras. Esse curso apresenta carga horária total 3.660horas, efetivada em 5 (cinco) anos ou em 10 (dez) semestres letivos.

O professor Vitor, cuja formação inicial começou em 2003 e foi finalizada em 2007, o que correspondeu justamente ao período de transição do currículo, quando ele deixa de ser apenas licenciatura e passa a ser também bacharelado, ao ser perguntado sobre o que achava que poderia ter sido diferente, em sua formação, responde:

*[...] o curso poderia ajudar mais do ponto de vista do ensino, é um curso que ainda é **muito acadêmico**, ainda é muito focado na pesquisa, na ideia de discussões bibliográficas e construções de artigos ou resenhas e se deixa muito de lado, nas disciplinas, a parte de preparação de materiais, de planejamento de ensino, essas coisas, que eu acho que poderia ser dada mais ênfase nisto. (VITOR)*

⁶⁰ Disponível, na íntegra, no anexo 5, as Disciplinas do Curso de História Licenciatura Plena e Bacharelado da Universidade Federal de Santa Maria.

A percepção do professor Vitor é de que atualmente o curso enfatiza muito a pesquisa, em detrimento do ensino. Segundo ele, o curso foca-se em discussões bibliográficas, produção de artigos, deixando de lado o planejamento e a preparação para o trabalho do professor da educação básica. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de História, com o tempo, houve uma maior qualificação dos professores, o que motivou a ampliação da pesquisa também no âmbito da graduação. Ocorreu a ampliação no campo da História, no que tange tanto aos objetos de estudo e suas abordagens teóricas metodológicas, quanto à ampliação das ocupações funcionais dos profissionais formados em História no Brasil. Esse processo acarretou uma crescente vinculação da graduação à pós-graduação. Esse conjunto de fatores motivou a ampliação do campo profissional para a área de História. Nesse sentido, entende o professor Vitor que se passou a supervalorizar a dimensão da pesquisa e da teoria em detrimento do ensino e da didática. Ele segue pontuando que as disciplinas, as que são de conteúdos específicos da História, deveriam ter momentos em que se pensasse o conteúdo de forma teórica, com discussões historiográficas, mas que, no entanto, deveria se reservar também uma parte da disciplina para se pensar nas possibilidades didáticas desses conteúdos específicos. Vitor segue seu relato afirmando que

*[...] inclusive nas disciplinas de História mesmo, História do Brasil, História Geral, cada uma dessas disciplinas deveria ter um foco, ou um parte, ou, sei lá, de repente, alguma coisa focada na parte de ensino, que a gente pudesse ter momentos bem determinados de planejamento, de produção de materiais didáticos, que fossem avaliados como se fossem trabalhos, provas, TCC [Trabalho de Conclusão de Curso]. Em vez de TCC na licenciatura, poderia ter uma parte de planejamento de materiais didáticos, ou um banco de materiais didáticos pra entregar, pra ser avaliado, pra ser até mesmo defendido numa banca. **No ponto de vista do curso, eu acho que isso poderia mudar.** [...] A parte acadêmica, a parte de pesquisa não tem muito o que dizer porque o curso já tem isso [...] acho que hoje tem que se enfatizar a parte da Educação mesmo no curso. (VITOR)*

A forma como no currículo se separam as disciplinas entre as que são dos “conteúdos de natureza científico-cultural específicos”, dos “conteúdos teórico-metodológicos de pesquisa em História” e as dos “conteúdos pedagógicos específicos para o Ensino da História”, segundo o professor Vitor, prejudica o estudante. Sugere, portanto, que, em todas as disciplinas de conteúdos específicos, como “Pré-História”, por exemplo, houvesse momentos determinados de planejamento e produção de materiais didáticos. Ao invés do “Trabalho de Conclusão de Curso” ser uma pesquisa acadêmica, como é atualmente, o professor argumenta que deveria ter uma parte de planejamento de materiais didáticos produzidos, os quais seriam avaliados e defendidos para uma banca. Ele prossegue:

*[...] acho que da minha formação, do ponto de vista individual, eu teria também pensando um pouco mais, ao longo das disciplinas, se eu tivesse tido um esclarecimento melhor disso na época, de como seria a profissão mesmo de professor depois, eu teria dado uma atenção maior a isto: a ter em cada disciplina pensado ou ter produzido materiais, ou ter, enfim, guardado coisas que pudessem ser úteis, daquela disciplina, pra prática de sala de aula. Eu teria pensando nisso, e eu não pensei muitas vezes, eu pensava na disciplina como a disciplina, aprender aquilo ali, discutir aqueles textos, aquelas bibliografias, aquelas teorias sobre cada momento da História, mas muito pouco pensei sobre como aplicar aquilo depois numa sala de aula. **Hoje eu sinto falta disso, hoje eu tenho muito material acadêmico e aquelas discussões eu não consigo trazer todas pra dentro da sala de aula, não tem uma sistematização disso [...]** e hoje em dia é muito difícil fazer isso, o professor hoje com o tempo que ele tem produzir um material didático é uma coisa muito difícil, é algo que poderia ter sido aproveitado na época da faculdade. (VITOR)*

Vitor explicita que individualmente também mudaria a forma como encarou as disciplinas se tivesse tido algum incentivo. Ele acredita que deveria, em cada cadeira do curso, ter pensado na prática do trabalho do professor e não ter ficado só em função de discutir bibliografias e teorias. Hoje o professor tem uma carência nessa organização para o Ensino de História, pois não tem mais tanto tempo para sistematizar, produzir materiais didáticos, para poder, inclusive aproximar a historiografia e suas revisões da história que ensina. No contexto atual, diz ter muitos materiais acadêmicos que não consegue trabalhar durante as discussões em sala de aula. Quanto às disciplinas chamadas de “conteúdos pedagógicos específicos para o ensino da História,” o professor defende que

*Essas disciplinas são muito carentes no curso de História de Santa Maria [...] são disciplinas que são separadas, elas são dadas no Departamento de Educação[...] essas disciplinas pedagógicas. O curso de História em si começou com o currículo novo a introduzir [...] Laboratórios de Prática [...], disciplinas mais completas de estágios. Isso começou a ser introduzido com o currículo novo que eu peguei no começo da minha formação, a transformação, foi feito uma adaptação para o currículo novo, nessa parte começou a ter um avanço. Mas, como eu entrei em 2003, o curso era muito [...] incipiente, muito inicial, então, essas disciplinas tinham uma base teórica boa, mas na prática elas ainda não funcionavam muito bem, porque não havia pessoal, não havia professores capacitados pra dar essas disciplinas, e eu acredito que até hoje ainda não tem, os professores ainda estão em formação pra essa parte e não tem no curso, não têm professores da área de Ensino de História vinculados ao curso de História, são professores do Departamento de Educação. **Então, não existe um diálogo direto entre professores da História, que são muito acadêmicos, muito baseados na pesquisa e o pessoal da Educação, que é baseado nessa ideia de Ensino de História. Então, ainda é muito é, eu diria que separado essa parte.** (VITOR)*

De acordo com o professor Vitor, ainda não há professores capacitados para trabalhar a área de Ensino de História que estejam vinculados ao curso de História. Enfatiza que não existe um diálogo entre os professores de História, baseados no academicismo, e os docentes vinculados à Educação. Ele, igualmente, afirma que há uma discriminação no curso de História com aqueles que querem seguir atuando no Ensino de História na educação básica:

Há uma discriminação, exatamente, porque aquele que só tá focando na parte de ensino, de dar aula, ele é visto como um aluno inferior, até mesmo para os professores, porque os professores exigem isso, eles exigem que os artigos nas disciplinas tenham formato de pesquisa, eles exigem que as monografias sejam assim, até mesmo as resenhas que se fazem numa disciplina lá de História Moderna, por exemplo, tem que ter o formato de um trabalho acadêmico de pesquisa, que você vê nas revistas, que você vê nas coisas acadêmicas, nos eventos, você tem que fazer evento, você tem que publicar, você tem que ter currículo Lattes. Tudo isso é da ordem de pesquisa, então, você não dá pra dizer que isso é uma opção individual, é claro que ela é uma opção individual, mas ela é totalmente influenciada pelo ambiente que você vive, o ambiente ele é muito cruel com quem não participa da pesquisa, hoje em dia, nas federais, principalmente.

Essa discriminação acontece porque o curso de História, embora sendo de licenciatura e bacharelado, acaba hierarquizando a pesquisa e o ensino. Em função disso, tudo – as avaliações, os incentivos, as exigências – gira em torno de ser pesquisador, a teoria é apartada da didática. Ele ainda afirma que isso é um determinismo, pois sequer é uma opção individual, porque o ambiente do curso é cruel com quem não participa de pesquisas, e o estudante já é direcionado para desejar fazer uma pós-graduação voltada para a pesquisa histórica, já que não há incentivo nem para a pesquisa no campo de Ensino de História.

2.1.4 Formação Inicial e a relação entre teoria e prática: a indissociabilidade pesquisa/ensino e bacharelado *versus* a licenciatura

O Ensino de História ainda é estigmatizado nos espaços de produção científica da História. É comum vermos rebuscadas formulações no que concerne à teoria da história ou historiografia, com complexas explicações, sem que haja a intenção de se estabelecer ligações entre tais teorizações com uma didática da história. Ou seja, não há interesse pela dimensão didática da história. Do mesmo modo, não há uma relação dialógica entre a História da academia – a historiografia e suas múltiplas concepções – com a História ensinada na escola. As noções que se tem do que é aprendizagem histórica são deixadas para a pedagogia, abandonando a sua relação com História. Disciplinas curriculares, de conteúdos específicos, dos cursos de História, não fazem menção à prática do professor em sala de aula, nem sequer a partir da, ainda persistente, noção de transposição didática⁶¹. Nesse contexto, o professor universitário se constitui um pesquisador, que constrói o conhecimento histórico, enquanto que o professor da escola já tem como função definida: o ensinar o conhecimento produzido

⁶¹ Sobre o conceito de transposição didática, ver CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. 3. ed. Buenos Aires: Aique: Grupo Editor, 2005.

pela universidade. Portanto, os professores da escola são consumidores e não criadores (PAIM, 2007, p.159).

Na concepção de Veiga, a formação de professores:

[...]é uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias, e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação. Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão dicotômica da relação teoria-prática. A prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria também é ação e a prática não é receptáculo da teoria. Esta não é um conjunto de regras. É formulada e trabalhada com base no conhecimento da realidade concreta. A prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação (VEIGA, 2009, p. 27).

No entanto, os cursos de formação, especialmente os que também formam bacharéis, distanciam-se da educação básica em vários aspectos. Os professores-formadores dos cursos de graduação, muitas vezes, estão mais preocupados com suas pesquisas do que com o ensino, menos ainda com o ensino em nível fundamental e médio. Segundo a professora Roselene, o que se vê no curso de História da UFSM hoje é que *“a maior parte dos professores do curso de História são pesquisadores, não são professores, se dizem pesquisadores, se apresentam enquanto pesquisadores e têm a docência como elemento de segunda classe.”* Por isso, pensar as relações entre teoria e prática é também raciocinar sobre as relações entre pesquisa e ensino. A professora Roselene ainda relata que: *“Então, eu não aprendi a dar aula aqui [universidade], eu aprendi a dar aula fora daqui, no dia-a-dia com o meu aluno, mas sem dúvida eu consegui corresponder, se é que eu consegui corresponder, essa é a minha percepção, a partir da formação”*. O professor Paulo, nesse mesmo sentido, menciona: *“a prática eu só fui descobrir no estágio, porque até lá tu vai fazendo todo o curso de História e ta naquele mundo ali então, a prática eu acho que só vem depois”*.

O que ocorre é que as disciplinas ditas “pedagógicas” trabalham muito no plano da abstração, pois estão desvinculadas do processo de assimilação do conteúdo específico a ser ensinado. Ana deixa claro que:

O que a gente via lá nas disciplinas pedagógica, que era separado, que não era da História, não casava com nada, aliás, eu acho que não me serviu pra nada, entende? A gente aprendia a dar uma aula se algum professor em vez de fazer a prova, só prova, prova, prova, resolvesse que a gente ia apresentar um trabalho, ai tinha um momento ali de prática.(ANA)

Os conhecimentos específicos dos cursos de História, os quais tratam também de sua epistemologia, deveriam ser pensados a partir de concretudes, de suas pertinências para a vida prática e aprendizado dos estudantes da educação básica. Os conteúdos curriculares, no que

incluímos os considerados estranhos à formação de professores, deveriam, portanto, também lançar o olhar para o ensino. A exemplo disso, temos as disciplinas de Didática da História e Teoria da História. No caso dessas duas disciplinas, podemos questionar: por que estão separadas nos currículos dos cursos de História? Por que o trabalho dos professores na educação básica não se relaciona à ciência da História? O que acaba ocorrendo é teoria e didática sendo entendidas como opostas.

A didática é, usualmente, entendida como uma disciplina integrante do currículo de formação de professores apenas. Sendo assim, sua função é transpor os conteúdos específicos acadêmicos para, de maneira adaptada, serem apreendidos na educação básica. Rüsen explica que a opinião padrão é de que

[...] a didática da história é uma abordagem formalizada para ensinar história em escolas primárias e secundárias, que representa uma parte importante da transformação de historiadores profissionais em professores de História nestas escolas. É uma disciplina que faz mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar. Assim, ela não tem a ver com o trabalho dos historiadores em sua própria disciplina. A didática da história serve como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos. (2006, p. 8)

Dessa maneira, a didática, muitas vezes, é vista como oposta às teorias e à epistemologia da História. Para Rüsen (2007):

[...] a difundida noção atual (e não é de hoje), aparentemente indestronável, de que a didática é alguma coisa completamente externa à história como ciência. Ela se ocuparia da aplicação e da intermediação do saber histórico, produzido pela história como ciência, em setores do aprendizado histórico fora da ciência. Os didáticos seriam transportadores, tradutores, encarregados de fornecer ao cliente ou à cliente – comumente chamado de “aluno” ou “aluna” – os produtos científicos.[...] Na medida em que a cientificidade for identificada exclusivamente com os procedimentos adotados pela pesquisa e com os tipos de saber por ela produzidos, são, de certa forma, “banidos da ciência” os demais fatores determinantes do processo cognitivo da história: a geração de problemas históricos a partir das carências de orientação da vida prática, a relação da formatação historiográfica ao público e, sobretudo, as função de orientação prática do saber histórico (2007, p. 89-90)

Então, quando se limita a noção de didática a uma disciplina formal, acaba-se apartando-a do historiador, não estando ela, portanto, dentro do campo dele. Essa percepção da didática, segundo Rüsen, “falha em confrontar os problemas reais concernentes ao aprendizado e educação histórica e concernentes à relação entre didática da história e pesquisa histórica. Além disso, ela limita ideologicamente a perspectiva dos historiadores em sua prática e nos princípios de sua disciplina”. (2006, p. 8). A didática deveria ser uma parte

fundamental das pesquisas da História, para que pudessem ser compreendidos os seus usos na vida prática.

Na narrativa do professor Vitor, fica clara a oposição entre o teórico e o prático:

[...] o curso de História é um curso, puramente, teórico. Um curso, eu diria que, muito teórico, porque ele é baseado na discussão de teorias, tanto da própria História, como de cada momento, cada parte da História tem teorias que defendem ou negam determinadas teses, então, toda a História é construída através desses debates e várias posições. Então, a História é muito teórica, e a parte de Ensino de História ela exige uma capacidade prática de envolver temas cotidianos, de envolver questões da vida prática, e essa ligação eu acho muito difícil no curso, ainda não aparece essa ligação, ainda é muito tênue, um pouco nas disciplinas de práticas pedagógicas você tem um pouco disso, mas ainda é muito pouco, comparado ao que deveria ser. [...](VITOR)

Referindo-se ao curso de História da UFSM, ele diz que o curso é muito academicista, baseado em discussões teóricas da própria ciência da História e sobre cada período histórico. Toda essa teorização, afirma Vitor, opõe-se ao trabalho do professor de História, que exige uma capacidade prática de envolver temas cotidianos e questões da vida prática. Ele segue reportando, relacionando essa problemática ao trabalho do professor de História:

*[...] eu acho que essa divisão ainda é muito difícil. Uma grande dificuldade do Ensino de História hoje é o **aluno conseguir compreender essa dimensão teórica da História**, por ter dificuldade dos professores de fazer a **ligação entre a parte teórica das bibliografias, das historiografias, com a vida prática**. Isso ainda é muito difícil. Tanto a parte também teórica das Teorias da Educação com a prática pedagógica, Isso ai ainda é mais difícil ainda eu acredito, porque se discute muito as teorias, se fala muito nisso, em teoria da educação, em psicologia da educação, mas não se aplica ou não se consegue aplicar isso, ou até nem se entende como se aplicar isso na prática, isso também é uma carência. (VITOR)*

O professor Vitor afirma que os estudantes da educação básica têm dificuldade em compreender a dimensão teórica da História, e isso se dá, especialmente, pela carência dos professores em conseguir relacionar as teorias e a historiográfica com a vida prática do estudante. Assim, já na formação inicial se tem o entendimento de que a perspectiva prática é algo reservado apenas para quando o professor já está na escola:

O nível dos métodos de ensino é compreendido, no geral, como algo que se constrói na prática e que se aprimora no decorrer da vida profissional docente. A concepção predominante ainda é a de que seja na sala de aula, no planejamento e na sua execução que se situa a perspectiva de construção de metodologias do ensino a partir das vivências e práticas. O modo como vem sendo conduzida a formação docente permite a interpretação de que os professores formadores acreditam que é especialmente nas práticas que se efetiva a formação dos novos professores, através do experimentar, arriscar, refletir e reconstruir, embora isso aconteça na prática, na maioria das vezes, no quarto escuro das incertezas. [...]

Esta concepção de processo formativo demonstra carecer da preocupação específica em *ensinar a aprender a ensinar* os conteúdos acadêmicos que serão desenvolvidos no âmbito da escola básica, demonstrando reduzir a ação *educativa a aprender a*

fazer fazendo, sendo que o ensinar é tomado como uma competência que pertence à natureza quem escolhe andar pelos caminhos da licenciatura. (MARIN; SCHIMIDT, 2011, p. 6-7, grifo da autora)

Sob “o quarto escuro das incertezas” o professor vai “testando” e “arriscando” métodos e abordagens no seu trabalho, na base do “aprender fazendo”. A prática de ensinar é atribuída apenas àqueles que optam pela licenciatura. Esse se configura como outro debate, ou seja, a questão da relação entre pesquisa, ensino e historiador *versus* professor de História.

Um curso de História forma historiadores ou professores de História? Como notamos, no curso de História da UFSM, essa pergunta foi feita desde sua criação. Entretanto, esse questionamento não fica restrito ao curso de História da UFSM, ele sempre foi alvo de preocupações nos cursos de graduação em História.

Em um primeiro momento, no curso de História da UFSM, o ensino era a maior preocupação, conforme podemos notar na narrativa da professora Roselene, formada na década de 1980. Nessa época, o curso visava apenas à formação de professores. A prática de pesquisa não era estimulada, era considerada ainda uma atividade que necessitava de formação e amadurecimento teórico, especialmente as que usavam fontes primárias. Nas palavras de Roselene:

*[...] não tinha essa divisão que nós temos hoje no curso de História: um grupo pra pesquisa e aqueles que não dão pra pesquisa só resta pra vocês à docência [...] essa dicotomia entre teoria e prática [...] nós precisávamos encontrar uma forma de perceber a necessidade que uma tem da outra, entende? [...] essa dicotomia ela é extremamente negativa, ela é estimulada por alguns professores, ela é reforçada pelo currículo, só que as exigências do mundo do trabalho hoje não dão conta mais da manutenção dessa dicotomia. [...] **O mundo do trabalho**, a sala de aula, como mundo, a escola, a relação de ensino aprendizagem, o núcleo do mundo do trabalho para o professor de História ou para o pesquisador de História, ele **exige uma aliança muito grande, uma interação muito grande entre ensino e pesquisa**. [...] a gente sabe que não vai ter espaço, não vai ter oportunidade pra tanto pesquisador em História, a gente sabe que a grande maioria dos acadêmicos de História, ao saírem da universidade, vão ter que buscar, pra sobreviver, uma escola pra dar aula e, se eles são formatados, como eu tenho dito pra pesquisa, não tendo [pausa], não encontrando espaço pra trabalhar pesquisa e ter que ir pra sala de aula. Que ação? Que atividade? (ROSELENE)*

A professora afirma que não havia, na sua formação inicial, uma separação no curso de História entre aqueles que pretendiam pesquisar e os que iriam ensinar, inclusive, porque a perspectiva de pesquisa era isolada, e os acadêmicos não tinham esse estímulo como prioridade. Com o tempo e o fortalecimento da pós-graduação, no entanto, esse cenário mudou. A professora segue explicitando que hoje a dicotomia entre teoria e prática se acentuou, sendo estimulada por professores e reforçada pelo currículo, que, atualmente, forma licenciados e bacharéis. Todavia, afirma que o trabalho do professor exige o contrário do que

é feito na formação inicial, ou seja, a interação entre as esferas de ensino e pesquisa. A professora acredita que a maioria dos que se formam no curso vão trabalhar na educação básica mesmo sendo “formatados” para a pesquisa. Assim, questiona como será o trabalho desses como professores. A respeito disso e complementando a narrativa da professora Roselene, o professor Vitor, formado em 2007, esclarece que:

*O incentivo ainda é muito grande dos professores pra parte acadêmica, de ser um pesquisador [...] os professores te tratam, desde o começo, como sendo um **mini pesquisador**, eles te tratam, a primeira coisa que eles te incentivam é ter currículo Lattes, é buscar bolsas de pesquisa dos professores [...] são restritas à História, justamente porque não tem no curso de História nenhum professor que trabalhe com o ensino. [...] No departamento de História você tem professores que pesquisam, que têm os seus mestrados, seus doutorados [...] muitos talvez nunca tenham trabalhado em sala de aula ou tenham estado num espaço de sala de aula de escolas de ensino médio e fundamental. Então, óbvio que **a visão que eles vão dar é uma visão de academia** [...] você é colocado sempre como um mini pesquisador, que vai desenvolver toda a sua faculdade pra depois fazer mestrado e doutorado e ser um pesquisador, professor universitário, **a impressão nítida que se tem é que estão formando ali professores universitários e não professores de escola**. Essa é a nítida impressão que se tem [...] que vão dar disciplinas, cátedras de História, tanto é que o que acaba acontecendo que **os alunos se envolvem tanto com a pesquisa que eles têm o foco muito particular no seu ponto de vista de pesquisa, nas suas micros histórias, e eles, às vezes, deixam de lado coisas importantes no curso em função da pesquisa. Às vezes, o aluno deixa de lado trabalhar do ponto de vista da história global, trabalhar a parte didática, porque tem uma pesquisa pra fazer, pra pesquisar, pra escrever relatórios. Enfim, e ele prioriza isso porque ele sabe que é isto que vai dar pra ele depois um mestrado e um doutorado, então ele prioriza isto em detrimento a formação pedagógica, por exemplo. Ai ele sai dali um grande pesquisador, ele tem um TCC [Trabalho de Conclusão de Curso] muito bom, ele tem um projeto de mestrado e ele não sabe dar aula, ele vai pra uma escola e não consegue dar aula, porque ele não tem a formação pra isso.***

Em sua narrativa, o professor enfatiza que os professores-formadores do curso de História da UFSM tratam os acadêmicos como “mini-pesquisadores”, uma vez que a maioria nunca esteve numa sala de aula e, então, os únicos ensinamentos que eles podem transmitir são os acadêmicos. O professor afirma que a impressão que teve *é que estão formando, no curso de História, professores universitários e não professores de escola*. Outra problemática que aponta é a de que os acadêmicos do curso acabam se envolvendo tanto com a pesquisa, com um foco particular, a que chama de “micro histórias”, que acabam negligenciando outros aspectos do curso, especialmente, aqueles relacionados ao Ensino de História e à Educação. Vitor conclui sua fala explicitando que, ao final do curso, o aluno tem um “Trabalho de Conclusão de Curso” muito bom, mas não sabe dar aula. Sobre as pesquisas que esse professor cita, a professora Roselene também diz qual é a sua opinião, chamando-as de “pesquisas da unha encravada”, que resultam de um “desespero pela pesquisa”. Ela explica:

*[...] nós, na nossa época, não tínhamos trabalho de conclusão de curso pra fazer, tínhamos que fazer era o relatório de estágio [...]mas não havia esse desespero, é um **desespero pela pesquisa** e um desespero pela pesquisa nem pelo gosto, pelo prazer da pesquisa em si, mas há uma efervescência pela pesquisa pra se conseguir bolsa, tanto pro professor, quanto para o aluno e da parte tanto do professor quanto do aluno pra fazer currículo. Então, ai que tá o problema [...]que eu vejo na História muita pesquisa da unha encravada, o que é uma pesquisa de unha encravada [risos]? [...]é a pesquisa desvinculada do todo. Eu não tô aqui defendendo o discurso da totalidade histórica, não é isso, eu tô querendo dizer que a pesquisa fragmentada ela não tem consistência, ela não tem resposta, porque a pesquisa tem que ter resposta pra se sustentar enquanto pesquisa, enquanto produção de conhecimento, ela tem que ter resposta e praticidade. [...] A pesquisa da unha encravada significa o tratamento da unha se desconsiderando o dedo, o pé, o corpo inteiro, então, você trata da unha encravada e esquece o restante do paciente, o restante do paciente acaba morrendo, mas você salva a unha. (ROSELENE)*

Parece-nos que o ensino e a pesquisa são compreendidos e utilizados como atividades, extremamente, desconexas, exigindo focos diferentes para cada um deles: a atividade de pesquisa fica restrita aos que seguirão para a pós-graduação, e a de ensino focalizada nos futuros professores. Ou seja, considera-se que o conhecimento escolar é distinto e até mesmo oposto ao científico, mesmo que há tempos se fale, nas diretrizes, da necessária indissociabilidade ensino/pesquisa, das relações entre Licenciaturas e Bacharelados, bem como da Graduação com a Pós-Graduação.

O professor Vitor segue falando que ele foi, durante o curso, desincentivado a ser professor:

*[...] tem momentos que a gente é **desincentivado a ser professor da educação básica** [...] **a própria estrutura do curso** [...] já é um desestímulo à prática docente. [...] aquele que não pesquisa, ele sofre certo preconceito, às vezes, é meio velado isso, mas ele sofre, quem não participa de nenhuma pesquisa, quem não participa de nenhuma bolsa, de nenhum grupo, acaba ficando meio isolado, acaba sendo aquele cara ali que parece que não participa de nada no curso, e, às vezes, se ele não quer pesquisar, ele não tem muito aonde ir, neste caso, e isto já é um desestímulo pra ser professor. Também, se não tem nenhuma pesquisa, **se a maioria das pesquisas são no campo da História, da História mesmo, da pesquisa em História, análise historiográfica ou de pesquisas em documentos, enfim, tem muitíssimo pouca coisa sobre o Ensino de História que fica mais restrito para a área de Educação, o ensino fica mais restrito para o Centro de Educação, pro departamento de metodologia, enfim, mas na História mesmo não se tem esse olhar. (VITOR)***

Conforme sua narrativa, já começa na estrutura do curso um desestímulo à prática docente, fomentando até preconceito com aquele acadêmico que não participa de nenhuma pesquisa. Ainda, a maioria das pesquisas no curso de História versa sobre análise historiográfica ou documental. No que tange às pesquisas sobre o Ensino de História e a Educação, não havendo especialistas no curso nessas áreas, elas ficam destinadas à área da Educação e aos professores dessa área.

Quando perguntado à professora Roselene sobre a estrutura *atual* do curso, História Licenciatura Plena e Bacharelado, ela pontua que:

*Eu acho que **deveria haver uma separação**, uma separação clara, como existem em outros cursos já, como na própria Filosofia. E aí o aluno que quer fazer os dois, faz um e depois faz o outro. Mas, **enquanto licenciatura, que ele seja consciente que, naquele momento, ele tá preparado pra ser professor de História**, e essa deve ser a resposta dele e **ser professor de História também é ser pesquisador**, mas não exclusivamente pesquisador, o problema é este. (ROSELENE)*

A professora Roselene afirma que o melhor seria uma separação entre o bacharelado e a licenciatura. Assim, o acadêmico estaria consciente de que ou ele está se preparando para ser professor, ou para ser pesquisador; o que não quer dizer que professor de História não seja pesquisador e não empregue métodos de pesquisa. O professor Vitor concorda com essa opinião:

*[...] eu acho que esses dois cursos tinham que ser separado[...] **é uma ideia que do ponto de vista teórico é muito boa, muito bonita, mas na prática não funciona**, as pessoas têm que ter opção, tem gente que quer ser professor e não quer saber de ficar lá fazendo laboratório de museologia ou de arqueologia ou não sei o que, tem gente que quer ser professor, se formar em licenciatura e seguir sua vida, fazer seus cursos, a sua pós-graduação, dar aula. Literalmente, pra quem quer ser professor, fazer um bacharelado em História é perda de tempo, é muito mais vantajoso pra quem quer ser professor sair do curso e fazer uma pós-graduação na parte de ensino, um mestrado ou uma especialização, assim como pra quem quer ser pesquisador ficar fazendo cadeira de Ensino de História também é inútil, apesar de que eu acho que um dia vai acabar dando aula, mas quem não quer dar aula nunca, que tem gente que é assim, que não quer dar aula, quer trabalhar como pesquisador não tem uma utilidade pra ele ter uma formação de licenciado. Então, eu acho que tem que ser separado, quem quer fazer os dois reingressa e faz, quem não quer escolhe o seu e vai, eu acho que assim é muito mais prático. (VITOR)*

Entendemos que os cursos de História deveriam atuar no sentido de formar um profissional capaz de ser pesquisador e professor, que dominasse a sua disciplina e a usasse onde ela fosse solicitada, nos espaços informais, na sala de aula, em museus, nos vários níveis ensino. Mais ainda, cabe aos responsáveis pelas disciplinas de conteúdos específicos ou formação histórica admitir a sua responsabilidade em relação à formação para o ensino, não deixando só para as ditas “pedagógicas” essa responsabilidade.

Para tanto, a pesquisa não pode ser pensada como exclusivamente realizada nos cursos formais e sim como a capacidade, que os professores precisam também ter, de usar fontes e métodos com base teórica. Da mesma forma, os aspectos pedagógicos não devem ser desprezados na formação de historiadores. Entretanto, isso ainda não tem sido efetivo. Na década de 1980, a pesquisa, nos cursos superiores, não tinha expressividade e, portanto, ficava num plano secundário. Atualmente, na ânsia de superar este extremo, há uma

supervalorização da formação para a pesquisa acadêmica, e é a formação de professores fica em segundo plano, ocasionando outra situação extrema.

2.1.5 Formação Inicial: influências

A relação entre o “fazer histórico” – no âmbito historiográfico e teórico – e a “ação pedagógica” do professor de História é dialógica e dinâmica. As renovações teóricas e historiografias refletem, em um processo lento, no Ensino de História. Segundo Karnal,

[...] sendo o “fazer histórico” mutável no tempo, seu exercício pedagógico também o é. Eu diria que ensinar História é uma atividade submetida a duas transformações permanentes: do objeto em si e da ação pedagógica. O objeto em si (o “fazer histórico”) é transformado pelas mudanças sociais, pelas novas descobertas arqueológicas, pelo debate metodológico, pelo surgimento de novas documentações e por muitos outros motivos. A ação pedagógica muda porque mudam seus agentes: mudam os professores, mudam os alunos, mudam as convenções de administração escolar e mudam os anseios dos pais. Ainda que a percepção sobre as mudanças na escola sejam mais lentas do que as de outras instituições da sociedade, ela certamente muda, e, eventualmente, até para melhor. Bem, se estamos concluindo que o “fazer histórico” muda bastante, se estamos concluindo que a escola muda também, é imperativo pensar que a renovação do Ensino de História deve ser trazida constantemente à tona. (2008, p. 8-9)

Muda o “fazer histórico” a partir de revisões, bem como muda a ação pedagógica do professor de História. Esse processo é mediado, muitas vezes, pela formação de professores, que também muda. Quais as influências da formação inicial para o professor de História? Ela é determinante do ponto de vista teórico e metodológico? O que os professores dizem a respeito da sua formação inicial tempos depois de formados? Entendem que ela foi determinante? Se a influência da formação inicial, ao longo da história de vida e dos percursos formativos, é inegável, de que forma ela acontece? O que notamos é que as significações sobre a formação inicial, nas narrativas de nossos sujeitos, são diversas e sofreram influência do contexto em que aconteceram.

A professora Ana, que se formou na década de 1970, explicita o que mais influenciou na sua caminhada formativa: ***A formação inicial formal nada, como um todo. Eu acho que teoricamente muito mais a militância. Eu era uma materialista histórica. Muito mais a militância.*** (ANA). Para Ana, o mais importante foi a sua militância política, pois, através dessa atividade, chegou a uma literatura alheia à da formação formal, conheceu autores marxistas, que influenciaram fortemente seu percurso como professora e também em suas lutas por melhores condições de trabalho, maior carga horária para a disciplina de História na

sua escola, dentre outros. A militância, igualmente, influenciou na maneira como Ana estabelece sentidos ao Ensino de História.

A professora Roselene, formada na década de 1980, período em que, segundo sua narrativa, a prioridade era a formação para atuar na educação básica, afirma que

[...] o curso te orienta, ele te mostra caminhos, mas ele não te leva por aqui ou por ali, a caminhada você faz depois que sai do curso, pelo menos comigo foi assim. Eu tive que caminhar sozinha, mas com todo um suporte formativo que o curso havia me possibilitado, que a universidade havia me possibilitado, tanto dentro da sala de aula, tanto no trabalho direto com os professores. (ROSELENE)

A perspectiva dessa professora sobre a formação inicial não é determinista, e sim é entendida como sendo uma orientação, que mostra caminhos. Na verdade, a escolha é a pessoa quem faz, com um suporte formativo que foi constituído. Em sua narrativa, a professora segue mencionando que a formação inicial até hoje está na maneira como ela encara o Ensino de História. Contudo, afirma que a realização do mestrado fez com que ela revesse algumas dessas influências:

*Até eu iniciar o meu mestrado eu trabalhava, usava muito a análise histórica a partir dos modos de produção, então, um viés bem teórico, bem marxista [...]. Então, eu trabalhava os modos de produção, modo de produção primitivo, asiático, escravista, feudal, capitalista [...] O mestrado que eu iniciei em 99 me possibilitou uma oxigenação teórica que eu [...] longe da academia não tinha uma oportunidade de revisão, de oxigenação, que lá na escola onde eu estava [...] o mestrado, então, abriu a possibilidade, a perspectiva de se trabalhar outros saberes em História, isso foi muito importante. É se você me perguntar assim: E hoje como você trabalha? Qual é a linha teórica que você segue? Qual é a orientação teórica? [...] É eu acho que eu trabalho, eu acho, não sei se seria isso, mas na perspectiva da **Teoria Crítico Social dos Conteúdos**, isso tá um muito presente pra mim lá da época da **Berenice ainda**, mas não no viés do Materialismo Histórico.
[...] eu tento manter a mesma orientação do estímulo à criticidade, seguindo ainda a velha Berenice na Teoria Crítico Social dos Conteúdos [...] mas já redimensionada, atualizada, repensada, a partir dessas exigências que eu vivo hoje, do local de trabalho que eu vivo hoje. (ROSELENE)*

A professora Roselene, durante muito tempo, sob influência do seu contexto formativo, utilizou referenciais teóricos marxistas. De acordo com ela, trabalhava a partir dos modos de produção. No entanto, depois do mestrado, abriram-se novas possibilidades de trabalhar a História. Ainda assim, manteve-se a relação do seu trabalho com a sua formação inicial, quando ela diz que as suas opções na prática docente se afirmam na “Teoria Crítico Social dos Conteúdos”. Essa perspectiva foi influenciada, na sua formação inicial, por sua professora de Didática e orientadora do Estágio. Todavia, esse embasamento foi repensado segundo as exigências do contexto de seu trabalho hoje. Entendemos que a trajetória do professor é resultado de processos de reelaboração e revisão de seus conhecimentos, e essa

análise é feita na medida em que as circunstâncias vão exigindo. Mesmo que sejam revistos os referenciais teórico-metodológicos, as experiências e os percursos formativos sempre vão ter influência nas escolhas do professor acerca de seu trabalho. Isso também pode ser percebido na narrativa do professor Paulo. Paulo, quando perguntado sobre a influência de sua formação inicial no professor que é hoje, respondeu:

Eu acho que ela tá sempre presente, porque tu não consegues desvincular uma coisa da outra, no momento que tu se forma [...] é uma coisa que tu vai carregar pro resto da tua vida. Então, não tem como separar uma coisa da outra, a tua formação da tua maneira de dar aula, tua metodologia tu já escolhe lá dentro, na visão política e a nossa profissão não tem como tu não gostar, principalmente, valorizando assim o meu curso, tu tem que gostar da História pra ti permanecer. (PAULO)

Para o professor, a formação inicial está sempre presente, não podendo ser desvinculada do seu trabalho. Ela está sempre influenciando sua vida, seu modo de dar aula, sua metodologia. O professor Paulo estabelece, em sua narrativa, uma relação entre a formação inicial, como algo que o marcou, com a sua realização profissional, pontuando que o começo dessa realização foi no curso de História. Ele continua mencionando que a formação inicial foi:

[...] um divisor de águas, assim, acho que ela interfere [...] acho que quando tu pega gosto pela coisa. Tudo que é de bom na vida tu carrega pra si. Então a História pra mim foi uma coisa maravilhosa, a felicidade, a realização profissional começou tudo na História, na formação, vem tudo da minha profissão, a alegria com que eu tô te dando essa entrevista. (PAULO)

Sobre a influência da formação inicial na sua vida, o professor Vitor diz:

[...] a gente entra num curso de História muito jovem [...] o curso ele vai moldando a maneira como tu vê a disciplina, como tu vê a profissão. Se eles chegam pra ti e te dão uma formação te desincentivando a ser professor, o que acontece muito, eles vão te tirando muito essa ideia de ser professor, supervalorizando a ideia de ser pesquisador, então, é automático, até mesmo aqueles que têm uma, entre aspas, vocação, ou uma vontade maior de ser professor acabando tendo que cair nessa coisa da pesquisa, porque senão não tem bolsa, você não consegue se envolver no mundo acadêmico, porque é totalmente baseado na ideia de pesquisa.

Conforme a narrativa de Vitor, a formação inicial é determinante em muitos aspectos, visto que acaba “moldando” a maneira como se estabelece sentidos à disciplina de História, e nisso se pode acrescentar o próprio lugar social do Ensino de História, moldando ou refletindo na maneira como se percebe o seu trabalho. Já que, segundo Vitor, o curso de História da UFSM (currículo, professores...) supervaloriza a pesquisa, é esperado que o ambiente da formação inicial “tire a ideia de ser professor”.

[...] a formação que a gente tem determina, do ponto de vista teórico, do ponto de vista político, do social, crítico o tipo de postura que tu vai ter como professor depois. Determina, a menos que você não tenha passado de uma forma séria pelas disciplinas, não tenha aproveitado nada. Com certeza, ela vai te trazer alguma coisa, a formação vai te acrescentar ou vai te modificar. No meu caso, foi muito forte isso, a formação ela me transformou do ponto de vista político, teórico, sobre as coisas, sobre a sociedade, e isso determina a minha forma como eu sou professor hoje. É claro que, como eu disse assim, do ponto de vista da prática, da metodologia do ensino, das teorias da educação, ficou muito na esfera teórica, o que contribuiu também é claro, mas a parte prática eu tive que desenvolver a partir da minha experiência docente, a partir do tempo de trabalho, a partir das minhas próprias construções. Então, a formação ela teve um papel importante, mas ela também deixou carências que eu tive que buscar pra complementar essa prática docente de outras formas, em outras experiências. (VITOR)

O professor afirma que, se um acadêmico aproveitou de forma séria as disciplinas do curso, seguramente, a formação inicial o modifica, seja teórica, política ou criticamente. Isso foi o que aconteceu com ele durante a formação inicial e sob influência dela: transformações do ponto de vista político, teórico, sobre a sociedade, que determinaram a forma como atua como professor hoje. Entretanto, quando ele se refere à esfera prática do trabalho do professor, sua percepção é que teve que desenvolvê-la durante sua experiência docente, com o tempo de trabalho. Em resumo, para ele, a formação inicial tem um papel determinante em alguns aspectos, porém, relativo ao trabalho em sala de aula, ela deixou carências que ele teve que compensar de outras formas. Vitor estabelece um paralelo interessante quando perguntado sobre a maneira com ele entendia o Ensino de História, logo depois de formado, e como ele vê esse ensino hoje:

[...] mais utópico [...] justamente porque não se conhecia ainda a realidade escolar, porque assim, eu tinha uma ideia quando eu saí da minha formação: que a profissão tem um papel mais utópico, a gente vê o trabalho do professor como um trabalho mais romantizado, como uma ideia de que é capaz de promover uma grande transformação no ensino, ou que é capaz de executar ideias, que ,na teoria, que na imaginação, são muito plausíveis, muito efetivas, muito boas e na prática[...], às vezes, não funcionam, na prática, às vezes, se tem que modificar. Se tratando, por exemplo, de ensino fundamental, há muita coisa difícil porque não se tem uma formação. A formação não proporciona pra gente um olhar do ensino fundamental [...] não se tem uma discussão[...]de como se pode transformar os conteúdos ou utilizar eles de uma forma lúdica ou de uma forma que os alunos possam ter um envolvimento com a disciplina, ou de uma forma que se possa aplicar no desenvolvimento da memória pessoal, uma série de coisas que, simplesmente, se discute um pouco, mas não se torna prático, não se coloca isso numa execução prática, não se transforma isso em material, em plano de material, em exercício, execução em sala de aula. Enfim, projeto em sala de aula. Então, a realidade escolar, quando se vai pra ela[...] pra mim era muito mais importante a questão da crítica, da formação política. Quando eu sai da faculdade, achando que isso era um ponto fundamental, quando eu cheguei no ensino básico e, principalmente, na fase do ensino fundamental, a gente vê que isso é muito difícil, você tem que primeiro alfabetizar o aluno pra ele entender conceitos que são muito básicos[...]o que acontece é que a vida prática do professor na sala de aula vai modificar muitas coisas, e essa ideia que eu tinha de professor no início da

graduação, ela se modificou por causa da prática, porque a prática de ensino não é igual a teoria que você tem na faculdade, [...]e isso faz com que a tua visão seja assim muito diferente do que é a realidade na escola. (VITOR)

O professor Vitor afirma que, quando se formou, a visão que tinha do Ensino de História era mais utópica, pois enxergava o trabalho do professor de uma maneira romantizada, capaz de promover grandes transformações. Isso é muito comum quando abordamos a respeito das ciências sociais e humanas:

A visão utópica prospectiva, com suas denúncias das iniquidades e acenos para a transformação efetiva da realidade, tem sido um sedutor convite ao engajamento, principalmente nas ciências humanas, como afirma Hobsbawm: “[...] é incontestável. [...] As ciências sociais são essencialmente “ciências aplicadas”, destinadas, para usar a frase de Marx, a transformar o mundo e não somente interpretá-lo. O fato de que o desenvolvimento dessas ciências tenha sido inseparável do engajamento – algumas praticamente não teriam existido sem ele – é realmente negável” [...] Não poderia ocorrer de maneira diferente na Educação, pelas características intrínsecas dessa disciplina, os temas que aborda, as possíveis reconstruções do passado e a consequente desorganização das construções em que se assenta o presente. Um exemplo bastante evidente de tal posicionamento no ensino de História pode ser buscado no período da ditadura militar no Brasil, época de combates acirrados na educação, na qual houve o posicionamento claro de alguns professores de fazer de sua disciplina um instrumento para conscientização dos alunos, transformação sociopolítica, seja pela militância deliberada, omissão de determinados conteúdos normativos caros ao regime político da época ou pela introdução de novos conteúdos, abordagens e livros considerados mais críticos. (NETO, 2011, p.30-31)

Os professores de História, em sua maioria, pela própria particularidade dessa disciplina, desenvolvem um engajamento relativo a muitas questões. No período da ditadura, a militância foi muito forte entre os acadêmicos e professores de História, e esse engajamento se estende até os dias de hoje. Outras vezes, constroem-se visões utópicas relativas ao sentido do trabalho dos professores. Que foi o caso do professor Vitor, ao dizer que tinha uma visão utópica adquirida na formação inicial, de transformação social por meio do Ensino de História. Contudo, com a experiência, percebeu que podia ter ideias muito boas, na teoria, mas, na prática, elas não funcionavam. Então, ele precisou modificar algumas concepções que tinha. Ele destaca ainda que isso se acentua quanto é relativo ao ensino fundamental por não se colocar em execução prática, na formação inicial, questões teóricas de como, por exemplo, pensar os conteúdos de maneira lúdica. Hoje, Vitor entende que primeiro é preciso alfabetizar o aluno com conceitos básicos da História. Então, embora não sendo pessimista, muitas ideias que tinha, no plano teórico, ele precisou rever, modificar, repensar, inclusive, a noção do que é ser professor de História e os sentidos disso.

CAPÍTULO 3: OS SENTIDOS DO TRABALHO DO PROFESSOR E O LUGAR SOCIAL DO ENSINO DE HISTÓRIA

Todo ser humano tem consciência do passado (...). Ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao passado (...). O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana.
Eric Hobsbawm

3.1 Trabalho e a Educação

Utilizamos, nesta pesquisa, a identidade narrativa de quatro professores trabalhadores da educação, buscando, por meio dela, pensar a formação inicial e os sentidos do *trabalho* do professor de História. É, por conseguinte, preciso elucidar como entendemos a categoria trabalho. Através do trabalho, criamos condições de sobrevivência para a vida humana, suprindo necessidades essenciais e diversas do ser ao longo dos processos históricos. Disso, não podemos separar o processo educativo, que interferiu diretamente na transformação e manutenção do trabalho. Ferreira indica que o trabalho “está relacionado teleologicamente ao que é o ser humano, sua capacidade de intervir na natureza e de se constituir cidadão”, sendo que ele “estabelece a condição de o mundo humano existir, o emprego reproduz as relações sociais, viabilizando as condições materiais de sobrevivência, mediante a venda da força de trabalho e um salário” (2010, p.217).

O trabalho sempre existiu, constituindo o sujeito social e suas condições materiais de vida. O trabalho media o ser humano e a natureza para o estabelecimento de relações sociais e produtivas, nas várias, historicamente constituídas, organizações sociopolíticas no decorrer da história. O que nos diferencia dos animais é, portanto, o trabalho, pois, segundo Saviani:

[...] diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. [...] Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (SAVIANI, 2007, p. 154)

Esse processo em que o sujeito trabalha e transforma a natureza, que é essência humana e resultado de movimentos históricos, “será sempre qualificador, propiciando o

exercício da criação, da reflexão e da auto realização” (KUENZER, 2004, p. 240). O trabalho, nessa lógica, é humanizador e libertador, além de ter conotação educativa.

Entretanto, essa atividade, que é de essencial importância para a humanidade, mudou com o advento do capitalismo e suas determinações objetivas. O trabalho, vivido a partir da lógica do capital, modificou-se e se configurou um trabalho alienado, alheio à própria vontade do sujeito social, que já não tem mais domínio sequer sobre o seu próprio tempo. Igualmente, “o tempo é uma criação dos seres humanos como um modo de conhecer e dominar o mundo, a si próprio e sua produção, além de permitir a regulação da vida, o controle das ações e dos corpos” (FERREIRA, 2010, p. 206).

Em termos gerais, talvez a maior acusação contra nossa ordem social dada é que ela degrada o fardo inescapável do tempo histórico significativo – o tempo da vida tanto do indivíduo como da humanidade – à tirania do imperativo do tempo reificado do capital, sem levar em conta as consequências. [...] O capital, portanto, deve tornar-se cego com relação a todas as dimensões do tempo diversas da dimensão relativa ao trabalho excedente explorado ao máximo e o correspondente tempo de trabalho. (MÉSZÁROS, 2007, p. 33)

Até mesmo o tempo livre de que o sujeito social dispõe, “dedicado ao lazer”, é explorado pelo capitalismo, pela indústria cultural (MÉSZÁROS, 2005, p.30). Ao perder o controle de seu tempo, o trabalhador perde também o “controle de suas ações e de seu corpo”. O trabalho é estranhado e produz mercadorias. Nessa lógica, o trabalhador minimiza seu potencial criativo e reflexivo, visto que, desumanizado, perde, muitas vezes, o prazer de trabalhar. A finalidade do capitalismo é acumular riqueza por intermédio do trabalho. Contudo, sendo o próprio capital o detentor dos meios de produção e do trabalho, acontece um processo de precarização e desqualificação do sujeito trabalhador, que não tem mais domínio sobre o seu trabalho nem sobre o que produz. Portanto:

O trabalho pode ser concebido de duas maneiras: a partir de suas características mais gerais, que independem do modo de produção de mercadorias e que, portanto, são intrínsecas à sua natureza; ou a partir das formas históricas que vai assumindo, de acordo com o desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, com base na forma concreta que assume em um determinado modo de produzir mercadorias. Estas duas concepções não se opõem, e sim guardam uma relação dialética entre si, em que, ao mesmo tempo, se negam e se afirmam, configurando a dupla face do trabalho: qualificador, prazeroso e, simultaneamente, desqualificador, explorador, causador de sofrimento. (KUENZER, 2004, p. 240)

Essa relação, entre o trabalho que humaniza e o que degrada, é dialética, são noções que se complementam e se contradizem no mundo do trabalho capitalista. Através dessa relação, passamos a entender os limites da realização profissional por meio do trabalho e, ainda, a demarcar as fronteiras de possibilidades de intervenção do homem na sociedade por

meio do trabalho. Quando estamos refletindo sobre essa prática, estamos pensando sobre os sujeitos, já que o trabalho não é uma categoria abstrata, ele é exercido por homens e mulheres. Não há quem não tenha exercido algum tipo de trabalho. Cada trabalhador é um sujeito e, desse modo, produz subjetividades e sentidos sobre o seu trabalho. O ser humano não perdeu a sua capacidade de pensar, de transformar e de sentir satisfação por intermédio do trabalho. Entretanto, muitas vezes, ele diminui essa característica humanizadora de forma plena, pois a sua consciência, sua capacidade criadora e seu o prazer em relação ao trabalho se encontram limitados pelos determinantes estruturais. Nesse momento, não se entende mais o trabalho como um processo natural, uma vez que ele cede lugar ao que chamamos emprego⁶², o qual se associa ao que muitos chamam de cidadania, ou seja, sujeitos aptos a produzirem e consumirem.

O trabalho, assim, está sempre se constituindo e se modificando. Contudo, permanece a sua *centralidade*. Com o capitalismo, o trabalho se complexificou e assumiu características que negam a condição do sujeito social livre. Por sua vez, as mudanças que o capitalismo sofreu, ao longo dos processos históricos, refletiram nos metabolismos do trabalho. Cada vez mais, ele se configura como precário, ao passo que explora ao máximo o trabalhador para que possa se manter e se expandir.

A própria classe trabalhadora vem sofrendo mutações. Sujeitos atuam em trabalhos precários, temporários, instáveis, terceirizados, ou ainda, estão desempregados, caracterizando uma *nova morfologia do trabalho*, levando a “retração do operariado industrial de base *tayloriano-fordista*⁶³ e, por outro lado, ampliando, segundo a lógica, da *flexibilidade-toyotizada*”⁶⁴. (ANTUNES, 2007, p. 14) Nessa nova configuração do capitalismo, ampliou-se, portanto, o conceito de classe trabalhadora. Antunes (2005a) passa a denominá-la de

⁶² Conforme Ferreira (2010, p. 2007), o emprego é diferente do trabalho: “O emprego diz respeito à capacidade dos seres humanos de manterem-se, de poderem consumir”.

⁶³ Taylorismo é o modelo de administração desenvolvido pelo engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor. Caracteriza-se pela ênfase nas tarefas, objetivando o aumento da eficiência ao nível operacional com um tempo mínimo. Já o Fordista, foi idealizado por Henry Ford. Esse modelo foi desenvolvido para a obtenção de maior eficiência e aumento das economias de escala na produção de produtos discretos e razoavelmente padronizados, gerando um consumismo em massa. Conforme Antunes, “[...] baseava-se na produção em massa de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais homogeneizada e enormemente verticalizada[...]” (2005a, p. 36). Reduzia-se o tempo, aumentava-se o ritmo do trabalho, e o trabalho era uma ação mecânica e repetitiva, sem sentido para o trabalhador.

⁶⁴ Com a dinâmica social, ocorre o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção, o qual exigiu que o capital se reestruturasse baseado no modelo japonês de expansão e consolidação do capitalismo monopolista industrial. Representava a flexibilização nas relações de trabalho. Percebeu-se que o trabalhador precisava conhecer os processos tecnológicos com o intuito de ser um profissional polivalente em um processo produtivo flexível (ANTUNES, 2005a).

classe-que-vive-do-trabalho, são os que vivem da venda da sua força de trabalho em troca de salário:

[...] como o enorme leque de trabalhadores precarizados, terceirizados, fabris e de serviços, *part-time*, que se caracterizam pelo vínculo de trabalho temporário, pelo trabalho precarizado, em expansão na totalidade do mundo produtivo. Deve incluir também o proletário rural, os chamados boias-frias das regiões agroindustriais, além, naturalmente, da totalidade dos trabalhadores desempregados que se constituem nesse monumental exército industrial de reserva. (ANTUNES, 2005a, p. 54)

São sujeitos sociais trabalhadores que são assalariados e desprovidos dos meios de produção, uma classe mais fragmentada, heterogênea, complexa e enxuta⁶⁵ quando comparada àquela existente antes (ANTUNES, 2005a). Muitas são as evidências da “vigência e, acrescentamos, da centralidade da forma social trabalho no mundo contemporâneo” (ANTUNES, 2005a, p.26). Segundo Antunes,

[...] foi a própria forma assumida pela sociedade do trabalho, regida pela destrutividade do capital e do mercado, que possibilitou, por meio da constituição de uma massa de trabalhadores expulsos do processo produtivo, a aparência da sociedade fundada no descentramento da categoria trabalho, na perda de centralidade do trabalho no mundo contemporâneo. Mas o entendimento das mutações em curso, bem como a elaboração de uma concepção ampliada de trabalho, tornam-se fundamentais para se entender a forma de ser do trabalho no mundo contemporâneo, sua nova morfologia, bem como o seu caráter multifacetado. (2005a, p. 57)

A aparência não é a essência do sistema produtivo, pois a classe trabalhadora, embora não mais concentrada apenas na indústria, expandiu-se, junto com a precarização, a exploração e o lucro. Essa classe trabalhadora não fica restrita ao trabalho manual direto; nela, também estão incluídos os trabalhadores da educação e o seu trabalho intelectual, ou seja, não-material.

A educação, assim como o trabalho, é essência dos sujeitos:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154).

⁶⁵ Os trabalhadores geram poucos encargos para o empregador, mais lucro pelo menor tempo possível, com o menor vínculo empregatício possível, visto que, para a empresa, é mais lucrativo reduzir o trabalho estável. Então, buscaram-se alternativas através de terceirizações ou mesmo trabalhos temporários. (ANTUNES, 2005a)

A formação do ser humano é um processo educativo e, se o sujeito existe porque produz as condições de existência, através do trabalho, trabalho e educação se identificam. Todavia, o processo social e humano, que é a educação, igualmente foi afetado pelo advento do capitalismo e, dessa maneira, deixou de ser natural, passando a ser visto como um modo de se conseguir a força de trabalho que o mercado exige, com as “competências” necessárias, ou seja, flexível e polivalente. Isso ocorreu de forma mais acentuada quando se institucionalizou a educação no espaço escolar. Os professores, desde então, não foram vistos como trabalhadores. Minimizou-se o potencial emancipatório do sujeito, já que à escola cabe a função de produzir mão de obra sob o controle do estado, que se pauta em padrões gerencialistas com o intuito de produzir “cidadãos” autônomos, colaborativos, competentes, adaptados e pertencentes ao mercado de trabalho. Concluímos que a escola reproduz o modo de produção capitalista, pois é gerida em função das exigências do mundo do trabalho. Para o professor, fica a ideia, socialmente perpetuada, de vocação/voluntarismo ou fracasso: “[...] a imagem do professor graduado num curso universitário que se dedica ao ensino se move entre alguém que renunciou à ambição econômica em favor de uma vocação social e de quem não soube nem conseguiu encontrar algo melhor” (ENGUIITA, 1991, p.45). Além disso,

A acelerada mudança do contexto social, em que exercemos o ensino, apresenta, a cada dia, novas exigências. Nosso sistema educacional, rapidamente massificado nas últimas décadas, ainda não dispõe de uma capacidade de reação para atender as novas demandas sociais. Quando consegue atender a uma exigência reivindicada imperativamente pela sociedade, o faz com tanta lentidão que, então, as demandas sociais já são outras. Portanto, os professores se encontram ante a contínua crítica social por não chegar a atender essas novas exigências. Às vezes o desconcerto surge do paradoxo de que essa mesma sociedade, que exige novas responsabilidades dos professores, não lhes oferece os meios que eles reivindicam para cumpri-las. Outras vezes, da demanda de exigências opostas e contraditórias (ESTEVE, 1999, p. 13)

É nesse contexto que o trabalho dos professores acontece. Ele está condenado à proletarização, que apaga o sujeito social, desconsidera sua singularidade e sua subjetividade, criando um trabalhador genérico, sem face, nos moldes do capitalismo. Assim, o professor precisa moldar sua vida, seus horários, seu tempo para produzir mais, com o mínimo de custo para o Estado. A lógica é tão perversa que o professor, vítima do sistema, acaba, muitas vezes, por reproduzi-lo e defendê-lo por não compreender a escola inserida nessa totalidade. Logo, professores enfatizam para os estudantes que eles estão se preparando para o mercado de trabalho e que, naquele espaço da escola, desenvolverão competências que os façam capazes de ter um emprego. Isso, na verdade, é uma falácia, porque a escola não é a redentora do capitalismo e não pode ser garantia de empregabilidade.

Nesse ínterim, o que é o trabalho do professor?

[...] o trabalho dos professores, pedagógico por excelência, é a produção do conhecimento sua e dos estudantes, em momentos sociais denominados aula e, para tanto, o tempo é fundamental: para conhecer, para se conhecer, para expor saberes, refletir e elaborar linguagens sobre esses saberes, sistematizá-los sob a forma de conhecimento. (FERREIRA, 2010, p. 207)

A maneira como o professor conhece, expõe, reflete e elabora denota também o vínculo do trabalho com a vida, ou seja, sua forma de conceber o trabalho é intrínseca e particular. Isso é o oposto do que prega o capitalismo, porque, na lógica desse sistema, o tempo é “excessivamente regulado e limitador, há um não-trabalho dos professores” (FERREIRA, 2010, p.217), Ferreira explica:

Se o trabalho é produção e autoprodução, o não-trabalho é reprodução. Se o trabalho é possibilidade de os sujeitos contribuírem com o social, o não-trabalho é a mera aceitação da condição de empregado, de funcionários do Estado, uma condição utilizada para se justificarem, e manterem-se empregados, temendo, por vezes, o enfrentamento de um desemprego. Nesse processo, o tempo é fatal. (FERREIRA, 2010, p.217)

Quando nos referimos a trabalho intelectual, a regulação do tempo ocorre por meio da opressão. Pensar não é uma atividade alheia ao todo e reservada a momentos específicos. E, sobretudo, na escola:

[...] o tempo pode ser restritivo. Iludidos pelo mundo capitalista, os professores envidam esforços ímpares para concretizar sua *tarefa*, subtraindo quaisquer diferenças, excluindo os desiguais e preenchendo infíndos relatórios que mostrem, com evidências estatísticas, que o tempo considerado necessário para a produção do conhecimento foi aproveitado e, mesmo assim, o estudante não produziu conhecimento. (FERREIRA, 2010, p. 218, grifo nosso)

Nesse contexto, o professor acaba por se tornar apenas *tarefeiro*, ou seja, o desejável trabalhador que “faz tudo”. As políticas públicas, dentro da razão mercadológica, intensificam o trabalho dos professores. Tais profissionais viram ferramentas das exigências do mercado, tendo, como “principais características, a regulação e o controle, um Estado Avaliador e Regulador”. Isso evidencia a necessária adequação do trabalho dos professores às novas exigências tecnológicas. (ALVARENGA; VIEIRA; LIMA, 2006, p.1). Em função disso, é afetada a capacidade de reflexão dos professores a respeito de sua *práxis*:

Observa-se também um acúmulo de responsabilidades quanto aos procedimentos do/a professor/a, tornando sua rotina absorvida por *tarefas* que impedem uma prática refletida, profundamente articulada com a prática social, transformando tais profissionais em *práticos que repetem os procedimentos aprendidos na formação inicial*, muitas vezes insuficientes para responder às questões colocadas pelo contexto em que atuam, quanto à sua atuação política e pedagógica. Tudo isso agravado pelo fato de que são os/as professores/as responsabilizados

individualmente por seus sucessos e fracassos profissionais, pelas dificuldades e pela qualidade do ensino, bem ao gosto da ideologia liberal vigente. Ausentes do trabalho de planejamento e de elaboração de projetos, currículos e avaliação, há uma simplificação/empobrecimento da função docente, tornando seu trabalho cada vez mais a mercê da interferência do Estado, que amplia seu uso dos mecanismos persuasivos da sociedade civil, ampliando a hegemonia da classe que representa. (ALVARENGA; VIEIRA; LIMA, 2006, p.4, grifo nosso).

Desconfigura-se, portanto, o trabalho pedagógico do professor, pois cumprir tarefas não é trabalhar. Os professores, logo, reduzem-se a sujeitos práticos, os quais “repetem procedimentos aprendidos na formação inicial”. Entretanto, na formação inicial, não se encontram respostas e “receitas” prontas para se utilizar conforme surjam necessidades. Ainda, o professor, à mercê do Estado, de suas políticas públicas e da meritocracia, torna-se o único responsável pela qualidade de ensino, recaindo sobre ele a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos discentes. Esse profissional não controla seu tempo cumprindo todas essas funções que o Estado lhe atribui. Na verdade, o tempo do trabalho dos professores não pode ser quantificado e, para que através dele possa haver *produção de conhecimento*, é necessário que professores se desprendam da lógica capitalista (FERREIRA, 2010).

Por conseguinte, o capitalismo não pode ser visto como uma fatalidade. O professor tem um potencial emancipatório e de resistência. É por meio do trabalho que esse profissional, “ao ser submetido pelo capital ao processo de produção de valor — para a própria valorização desse mesmo capital, e não em benefício dos trabalhadores — contribui para a transformação desta mesma realidade, tendo como horizonte a construção de relações sociais mais justas e igualitárias” (KUENZER, 2004, p. 242). É possível produzir estranhamento dessa realidade. No que tange aos professores, sua qualificação para o trabalho, uma demanda da política pública, faz com que eles, muitas vezes, consigam ter um conhecimento da totalidade de seu trabalho, o que “amplia a possibilidade de participação, de decisão e de controle do próprio trabalho, exigindo trabalhadores de novo tipo, com sólida base de educação geral, a partir da qual se construirá uma formação profissional densa e continuada” (KUENZER, 2004, p. 242). De acordo com Kuenzer, essa

[...] ampliação se dá a partir de uma característica muito peculiar do seu trabalho: a sua natureza não-material, já que não é possível separar o produtor de seu produto. Essa natureza limita, de certo modo, a realização do trabalho segundo o modo capitalista, que passa a se dar indiretamente, por meio de diferentes mediações que “convençam” o trabalhador, pela força ou pela persuasão, a ser artífice da própria exploração e, ao mesmo tempo, buscar sua realização pessoal, enquanto articulado a uma utopia. (2004, p. 242)

O trabalho, mesmo, muitas vezes, penoso e regulado, está associado à realização profissional. Tal realidade foi identificada nas narrativas dos sujeitos que participaram deste

estudo. A produção de conhecimento, em sala de aula, pode ser recompensadora. Isso pode acontecer na medida em que o processo, conhecendo a realidade, busca transformá-la, em suas brechas, promovendo o estranhamento do capital, por meio de sua práxis pedagógica, em que teoria e prática tornam-se uma síntese. Assim, o trabalho, mesmo nesse contexto, adquire sentido, constituindo-se uma prática política e formativa.

3.1.1 Ensino de História e o trabalho: narrativas, histórias e memórias

O trabalho do professor de História tem suas idiossincrasias. Lida com questões e conceitos existenciais: o tempo, a memória, o passado, o sujeito social e sua historicidade. O professor trabalha com esses conceitos em um contexto onde ocorre a presentificação do tempo, onde o antigo é obsoleto e arcaico e, logo, pode ser ignorado e esquecido. Cada dia mais, o trabalho com a História é desafiador. O caráter presenteísta do tempo não desqualifica a importância dos processos educacionais formais do Ensino de História, ao contrário, contrapõe-se a essa lógica e auxilia o aluno a compreender a historicidade da vida social e dele enquanto sujeito social. A História pode ajudar a problematizar o caráter imediatista do mundo contemporâneo, em que tudo é mercadoria e descartável, objetivando superar o fatalismo das relações e a naturalização dos processos por meio do estranhamento e da alteridade. Se trabalhar com História é desafiador, o começo é ainda mais. Como os nossos sujeitos significam seu trabalho, como estabelecem sentido sobre dele?

A respeito do começo de seu trabalho, a professora Ana reporta:

[...] eu trabalhava sempre contextualizando, dando exemplos do momento atual. Principalmente, quando a gente começou a trabalhar mesmo na revolução Francesa, falava da democracia, e os alunos ficavam falando, dando a opinião deles, porque eles tinham consciência que o Brasil era uma ditadura. [...] Era 78, mas o movimento da anistia já existia. [...] Depois, quando eu entrei na Revolução Industrial e a gente começou a falar das condições de trabalho e a maioria deles trabalhavam, que era o turno à noite, então eles falavam, davam exemplos também, então era bem dialogado, era bem bom. Então ali eu não me senti tão desafiada. (ANA)

Em uma conjuntura de ditadura, a professora buscava dar exemplos relacionados ao contexto vivido no período em questão. A aula era participativa e dialogada e, segundo ela, não representava um desafio. Ela apenas se sentiu desafiada quando teve que começar a trabalhar com estudantes do Ensino Fundamental:

Eu dei História, Geografia e Moral e Cívica. Eu fui inventando. As crianças, eu me lembro que eu comecei a explicar, era uma turminha de quarta série, sobre as

Missões Jesuíticas, ai eu pensei: “o que essas crianças vão entender de Missões Jesuíticas?” Ai eu falei da vida das missões, como eram as igrejas, como era isso, como era aquilo. Ai eles disseram: “Professora, a gente pode desenhar?” Ai eu: “Ótimo, desenhem” [risos] Ai eles desenhavam, olhavam o livro, desenhavam os índios. Ai tu vai vendo assim, pelo desenho, que eles guardaram, eles expressaram o que eles tinham aprendido. Então criança de repente funciona melhor assim, mostrando, visualizando, então, na época, não existia computador, se tu quisesse mostrar uma figura só que tivesse no livro, que nem tira xerox. [...] Então, era muito diferente. Eu me lembro que eu pegava os livros, levava, eles olhavam, eles desenhavam, ou às vezes, eu escrevia no quadro. Aquelas coisas assim, tu vai inventando. [...] eu ficava: “E agora o que faço com esse bando de crianças?” Ai tu, bom, tem que descobrir o caminho das pedras, como diz, fui inventando. Eu descobri, com o tempo, que tinha gente que estudava o jeito que a criança pensa, que criança não pensa igual a nós, descobri que existia Jean Piaget, entendeu?(ANA)

Pela narrativa de Ana, notamos que a metodologia da professora era intuitiva, ela tinha que “inventar” formas de transmitir o conhecimento e não se sentia segura com isso. Tendo poucos recursos, apenas livro e xerox, a professora se perguntava como deveria agir com aquelas crianças. Aquele novo desafio a motivou a procurar uma literatura que a ajudasse a entender como as crianças pensavam e aprendiam, o que, de acordo com ela, não tinha visto durante sua formação inicial.

A professora Roselene, quando perguntada sobre como se sente em relação ao seu trabalho, respondeu:

[...]eu amo História e amo muito trabalhar História, a docência em História, dar aula de História me fascina, me encanta, me dá prazer e não só a docência, mas a pesquisa também. Eu não consigo separar uma coisa da outra, não há separação, não tem como você trabalhar a docência sem pesquisa e a pesquisa sem docência [...] as duas pra mim me dão muito prazer, me satisfazem muito.(ROSELENE)

É notável a satisfação com que a professora fala sobre o seu trabalho, especialmente, no momento em que afirma que ama História, a docência e a pesquisa - para ela, uma coisa só. Roselene continua seu relato afirmando que o que pesquisou no doutorado consegue trabalhar em sala de aula: “[...] a minha pesquisa, as áreas que eu pesquiso, eu tenho conseguido uma boa aplicabilidade. É, eu vejo como operacionalizar, como trabalhar os meus objetos de pesquisa, a minha tese foi sobre identidade missioneira. Isso eu trabalho com os alunos, no terceiro ano”. Acerca disso, ela narra uma experiência recente de uma atividade que realizou com os estudantes do terceiro ano do Ensino Médio:

[...] um grupo trabalhou com o Movimento Farroupilha, com a participação dos negros na Revolução Farroupilha, os Lanceiros Negros [...] não só pelo fato de ser obrigatório, que a lei nos obriga a trabalhar, mas a questão não é a obrigatoriedade, a questão é o direito que o aluno tem de acesso ao conhecimento que lhes dizem respeito e interesse. Nesta equipe, que era a equipe de terceiro ano [...] nós tínhamos dois alunos afros que eu não tinha notado, em dois anos de trabalho com eles [...]nenhuma posição de auto declaração como afro da parte

deles. No dia da apresentação, o menino era o líder da equipe, ele apresentou a equipe e se auto declarou negro. Então, foi um momento que ele teve pra fazer essa autodeclaração, que foi pública. Foi uma atividade muito bacana, que deu muito certo ano passado, e a gente pretende repetir esse ano. (ROSELENE)

Essa professora, ao trabalhar com a Revolução Farroupilha, dividiu a turma em grupos. Um deles escolheu como tema a participação dos negros na Revolução⁶⁶. A referida proposta de atividade, segundo ela, foi importante porque o estudante tem direito de ter acesso ao conhecimento que é de seu interesse. O resultado desse trabalho, em sala de aula, foi que um aluno afrodescendente, que nunca tinha se exposto, declarou-se negro, afirmou-se perante a turma. O contexto de luta dos negros na Revolução, pensado na atividade, propiciou a afirmação do aluno, líder do grupo.

Argumentando mais sobre o que é ser professor e sobre os sentidos desse trabalho, a professora Roselene afirma que:

*[...] a docência exige disciplina, não dá pra fazer na coxa ali, não dá pra entrar na sala de aula com a aula na cabeça, tu tem[...] que ter o teu caderninho, não é aquele diário de classe [...] se bem que a professora Berenice exigia também o diário de classe de nós, mas **a organização e a segurança** que isto te dá. Então, eu sempre tive o livro didático, algumas escolas eu tinha, outras eu não tinha. O livro didático pra mim sempre foi um apoio, um recurso a mais interessante, **mas a minha segurança estava no registro do eu ia trabalhar, na minha organização, entende? Na minha preparação.** (ROSELENE)*

O trabalho do professor, nas palavras de Roselene, exige organização. O planejamento das suas aulas é o que dava segurança. Mesmo utilizando o recurso do livro didático como apoio, sem um projeto prévio, sem preparação anterior, ela não se sentia segura. A organização para o trabalho é determinante para que se sinta preparada. A respeito dos professores, a professora pontua que:

*Alguns podem ter sentido esse mal estar, eu nunca senti. “Ah, o salário não era bom”, claro que não, se fosse bom, na rede pública estadual, eu tinha ficado em Ijuí. Vim pra cá porque aqui o salário era melhor. É óbvio, o salário não é bom, mas, naquele momento, foi o que eu escolhi. Ninguém me obrigou a fazer concurso e ir trabalhar na rede pública estadual. Quando eu fui trabalhar lá, eu sabia quanto eu ia ganhar, claro que eu queria ganhar mais **e lutei muito, fiz muita greve, muita manifestação, muita participação em assembleia pra conseguir um reconhecimento maior e melhor do meu trabalho.** Isto é importante, mas isso, o salário não me causava um mal-estar, a indisciplina em sala de aula nunca foi motivo pra me estressar pra me causar mal-estar. **Mal-estar docente, se existe, eu acredito que seja interno, entende? E não tanto externo, os fatores sejam mais internos que externos, você me compreende?** (ROSELENE)*

⁶⁶ Para aprofundamentos, consultar: FLORES, Moacyr. **Negros na Revolução Farroupilha: traição em Porongos e farsa em Ponche Verde**. Porto Alegre: EST Edições, 2004.

Roselene explicita que o estudado mal-estar docente⁶⁷ é algo que ela não conhece como professora. Afirma que, embora em condições precárias, de baixos salários, indisciplina, ela nunca sentiu um mal-estar motivado pelo trabalho. Contra as condições externas, ela lutou, fez greve, manifestações, mas essas questões não lhe causavam mal-estar. Roselene entende que o mal-estar é motivado mais por fatores internos que externos. Semelhante à narrativa de Roselene, o professor Paulo, quando perguntado sobre os sentidos do seu trabalho, narrou que:

[...] eu amo ser professor, eu adoro dar aula, eu adoro aluno, eu dou aula porque eu gosto. A gente reclama de salário, a gente bate o pé [...] nós somos encrenqueiros. Eu amo, eu amo meus alunos, eu adoro os meus alunos, eu adoro dar aula [...] e assim, eles são uns amores, eu vivo, eu gosto do que eu faço. Os meus alunos se encantam quando eu começo a falar. (PAULO)

O professor afirma que, mesmo sendo “encrenqueiro” e “batendo o pé” a respeito do salário baixo e da exploração, ele ama ser professor, adora estar em aula, e ama seus estudantes os quais, conforme ele, encantam-se no momento em que ele começa a falar. Para ele, gostar do seu trabalho é pressuposto para ser um bom professor:

Porque se tu não tem esse olhar, tu não consegue ser um bom profissional, porque o professor de História que não é engajado, que não é crítico, não é professor de História, pode até ter o canudo. [...] se tu não é engajado naquilo que tu faz... A História faz a transformação, mas eu acho que, em todos os outros cursos, tem que ter esse engajamento, ainda mais que nós não temos a motivação do salário. Então, é nós e nós mesmos, entendeu? Então, se tu não tem esse gosto, toda essa tua formação, tu não consegue [...] levar adiante o teu sonho, o teu ideal, senão ai tu vai ficar desmotivado, vai transferir isso pro teus alunos, e eles não têm culpa da tua escolha. Tu ser professor é uma escolha tua [...] tu escolheu formar historicamente aquele ser, então tu tem que ter comprometimento com ele [...] eu pra mim, em primeiro lugar, é o aluno. (PAULO)

É premissa básica para o professor de História ser engajado e crítico. Se ele não tiver essas duas qualidades, tem só “o canudo”, ou seja, formou-se em História, porém não é professor. Na concepção de Paulo, se o sujeito escolheu ser professor, precisa ser comprometido com os estudantes. Para ele, o estudante está em primeiro lugar. Esse

⁶⁷ Esteve em sua obra “*O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*”, classifica os fatores que geram mal estar entre os de primeira e segunda ordem. Segundo Esteve “Fatores primários, referindo-se aos que incidem diretamente sobre a ação do professor em sala de aula, gerando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas; e, por outro lado, fatores secundários, referentes às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência. A ação desse segundo grupo de fatores é indireta, afetando a eficácia docente ao promover uma diminuição da motivação do professor no trabalho, de sua implicação e seu esforço. Isolados, têm apenas significado intrínseco, mas, quando se acumulam, influem fundamentalmente sobre a imagem que o professor tem de si mesmo e de seu trabalho profissional, gerando uma crise de identidade que pode chegar, inclusive à autodepreciação do ego” (1999, p. 27)

engajamento que o professor defende como determinante é carregado por ele como uma característica marcante. Inclusive, Paulo atua em movimentos sociais:

*[...] eu larguei os partidos políticos de mão e atuo em movimentos sociais.[...] Eu sou um ser político, partidário eu não sou mais, eu quero trabalhar em transformação, **por isso que eu trabalho em movimento social.** [...] Eu trabalho em ONGs, eu trabalho no movimento LGBT, na Pastoral da Criança, trabalho com Gays, trabalho com Travestis, trabalho com criança de 0 a 6 anos, trabalho com os meus alunos aqui, trabalho com mulheres de presos. (PAULO)*

Essa atuação em movimentos sociais reflete no trabalho do professor Paulo:

***Eu trago a questão do respeito às diferenças, a orientação sexual, a aceitação que eles têm comigo.** No momento que eles passam a ter aula comigo, a visão muda. Eles chegam uns comigo e saem outros. Eu pego uns cara assim machistas, que depois, no final do semestre, eles tão me abraçando, tão rindo, conversando, professor pra cá, professor pra lá. Essa gurizada que eu trabalho, a partir de sétima, no início, eu sou um bicho estranho depois eu sou o professor deles.*

Esse professor, motivado por sua orientação sexual, afirma que a questão do respeito é temática de suas aulas. Conforme a narrativa, sua postura influi muito no comportamento dos estudantes, que mudam o seu olhar, antes preconceituoso, sobre o homossexualismo. Então, o estranhamento, de um primeiro momento, acaba terminando com aceitação e respeito. Ele prossegue explicitando que: “*a **História me deu essa motivação que eu não perdi, se eu perder eu deixo de ser um profissional [...] já fazem, mais de 20 anos que sou formado e ainda tenho essa mesma motivação. Eu acho que isso que me mantém vivo e me transforma numa pessoa feliz***”.

Quando perguntado sobre como foi o começo de seu trabalho, o professor Vitor afirmou:

*No **começo foi um baque muito grande**, porque, como eu disse, a gente vem de uma formação grande, longa, mas, quando você chega pela primeira vez numa sala de aula, parece que não tem instrumentalização pra trabalhar com aquele público de fundamental e médio. Porque aquelas mesmas teorias, aquelas mesmas discussões que se faz não se consegue, por uma questão de tempo, por uma questão do próprio nível de entendimento dos alunos, desenvolver discussões tão profundas da História. O professor [...] não teve tempo ainda de parar pra fazer essas conexões e tentar transformar isso numa coisa mais palpável pros alunos, uma coisa mais compreensível pra eles. Então, a primeira sensação que eu tive, que eu acho que muitos têm também, **é de se sentir realmente desarmado no começo. Você sente como se fosse ter que fazer outro curso pra aprender a como lidar com aquilo ali**, porque, no curso mesmo, você não aprende a lidar com a realidade escolar, você não aprende assim, você não vivencia. O estágio é muito curto[...] não aprende o cotidiano de uma escola, o que é toda a prática do professor[...] **eu me senti muito perdido de ter que buscar inclusive materiais, de ter que elaborar coisas, de ter que estudar coisas pra ver como é que seria a melhor forma de trabalhar, buscar informações sobre livros didáticos, coisa que se faz muito pouco na faculdade, quase não se fala sobre livro didático na faculdade.** (VITOR)*

O professor relata que, no começo, sentia-se desarmado, sentia que teria de fazer outro curso pra aprender a lidar com aquela realidade da escola. O sentimento de que estava “perdido” o obrigou a elaborar materiais e a estudar para entender qual seria a melhor forma de trabalhar com os níveis fundamental e médio, o que ele considera que pouco se faz durante a formação inicial. Nessa perspectiva, a influência dos professores-formadores, na formação inicial, é relevante. Na concepção de Vitor, durante sua formação inicial, conheceu vários tipos de visões sobre o Ensino de História:

*[...] tem professores que têm uma visão mais revolucionária, uma visão do Ensino de História como uma ferramenta crítica no ensino, como até mesmo uma ferramenta de modificação da realidade[...] Tem professores que têm uma ideia do Ensino de História como uma disciplina teórica, que vai ajudar o aluno na parte cognitiva, que vai ajudar o aluno na parte de interpretação de texto, de interpretação de ideias, que vai ajudar o aluno na produção textual, que também é uma das funções do Ensino de História, e que não necessariamente tenha que ter algum tipo de formação política ou de influência revolucionária. **Tem muitos professores no curso que te dão uma visão muito mais, eu vou dizer assim, de ensino, até mesmo conteudista da história, que acham que a história tem que servir pra você dar pro aluno uma formação básica de conteúdos que ele tem que saber na vida dele de História [...] Tem gente que dá uma visão revolucionária e tem gente que dá uma visão mais factual [...] o que tu vai levar depende de ti, depende do que vai te influenciar mais no curso, o que vai te chamar mais atenção. No meu caso, essa parte de formação política, crítica, revolucionária me influenciou bastante. Então, eu levei isso como uma coisa importante pra mim, mas tem gente que sai dali e realmente tem uma visão completamente factual de história. (VITOR)***

A formação inicial influencia de sobremaneira o modo como o professor estabelece sentido acerca do Ensino de História e sobre a maneira de ele ser professor. Entendemos, contudo, que a formação do professor não é algo dado, é um processo que se constitui ao longo da vida, em que se estabelecesse um movimento que é de “fazer-se” professor. Acreditamos ser esse o termo é mais apropriado, uma vez que o uso dessa expressão:

[...] implica ruptura com muito do que está instalado e vem sendo praticado ao longo da história da formação de professores. Apresenta-se numa perspectiva de negar a estrutura vigente, propõe que pensemos a partir das ruínas e não de forma determinista; assim, a formação de professores descortina-se como um imenso campo de possibilidades. [...] é possível sairmos do estigma de formação [...] e pensarmos outra formação que dê possibilidades de o professor se fazer, ou seja, de o profissional sair das universidades com autonomia suficiente para que possa ser sujeito do processo educacional, autônomo, percebendo-se produtor de conhecimento em conjunto com seus alunos, respeitando as diferenças, especificidades, compreendendo-os como possuidores de saberes que precisam ser respeitados. (PAIM, 2007, p. 158-159)

O acadêmico, depois de formado, não pode entender que a sua formação inicial será suficiente para obter respostas sobre metodologia e prática em sala de aula. O processo de “fazer-se” professor pressupõe que se tenha autonomia. A própria formação inicial contribui

para uma visão não realista da educação, pois a abordagem do trabalho, muitas vezes, faz com que o estudante, futuro professor, construa uma imagem do que é ser um “bom professor”. Cria, portanto, estereótipos e uma concepção idílica do processo pedagógico, e isso reflete depois, no momento em que se chega à escola. Além disso, o professor acaba se vendo como o único responsável pela eficácia da escola. Em pouco tempo, entretanto, perceberá que existem muitas limitações que não permitem que se enquadre no modelo de “professor ideal” no qual se apoiou e sobre o qual criou expectativas durante a formação inicial.

3.2 Narrativas sobre o lugar social do Ensino de História

Qual é o lugar social do Ensino de História na contemporaneidade? Quais os sentidos do trabalho do professor de História? Quais as concepções dos sujeitos de nossa pesquisa sobre isso?

Para Ana, o Ensino de História deve ser:

[...]questionador, fundamentalmente, isso. E isso, pra mim, era claro, muito claro, desde o início, desde antes da formação inicial. Eu queria entender o mundo e a História, pra mim, era o caminho pra entender o mundo. Eu achava bonito ver uma pessoa que estivesse falando algo que a gente via que ela sabia interpretar o que acontecia ao redor. Então, era isso que eu queria buscar. Eu queria também interpretar o mundo, também entender o mundo, e era isso que me fazia me aproximar da História, de estudar História. (ANA)

Ana considera que o Ensino de História deve ser questionador. Essa concepção foi constituída mesmo antes de sua formação inicial, quando era estudante e via na História uma maneira de entender o mundo. Essa percepção foi o que fez com que essa professora se aproximasse dessa área e desejasse estudar História. No instante em que foi perguntada sobre se o Ensino de História pode ser importante para a vida prática do aluno, ela afirmou que:

*Eu acho que sim, mas depende de quem tá dando, depende do trabalho que está sendo feito, de como está sendo feito. **Eu buscava isso.** Se o que eu trabalho com o meu aluno não for importante, se não ajudá-lo a **entender o mundo** que o cerca, então não tem porque, não tem. Eu não dava História pra passar no vestibular, que o vestibular é um concurso, tu estuda pra aquele concurso, **tinha que sair daqui com autonomia pra entender a realidade que ele vive ou, pelo menos, saber como buscar mais conhecimento pra entender, uma autonomia intelectual assim.** Eu não sei tudo, mas eu mais ou menos sei por onde eu vou começar a procurar, eu vou estudar, vou ler, vou ter uma **crítica sobre o contexto.** (ANA)*

A professora narra que busca, em seu trabalho, ajudar o estudante a entender o mundo. Ela acredita que o Ensino de História nem sempre é importante para os estudantes e que essa importância que o aluno pode atribuir a essa disciplina dependerá da metodologia usada pelo

professor enquanto mediador desse processo. O objetivo de Ana, em sala de aula, não era preparar para o vestibular e sim desenvolver no estudante uma autonomia intelectual para que ele pudesse tecer críticas sobre o contexto em que vivia.

A professora Roselene, ao ser questionada sobre o lugar social do Ensino de História, pontuou que

*[...]é permitir ao aluno elementos para uma **formação de uma consciência histórica** [...] que permite ligar o passado com o presente [...] nos permite voltar pra trás, olhar pra trás e **selecionar no passado aquilo que nos é importante de compreender pra nos posicionar no presente**. Já é um lugar comum na História dizer que não existe História do passado, História é sempre História porque é do presente. Bom, mas é a partir dessa percepção, voltar-se para o passado e selecionar do passado o que é importante para que eu possa me **posicionar, compreender o presente e a partir daí fazer escolhas para o futuro**, eu acho que é esta a função do Ensino de História hoje, especialmente, pra gurizada do ensino médio, aquela gurizada que tá vivendo um momento especial, de pressão muito grande, porque eles estão tendo que fazer escolhas, que vão ser fundamentais pra vida inteira, porque vai resultar num caminho a ser seguido pro resto da vida, uma escolha profissional por exemplo. Então, essa posição, enquanto sujeito, é o que eu chamo de consciência histórica, a consciência histórica seria o **arcabouço de conhecimento que você teria pra se posicionar no presente enquanto sujeito e fazer escolhas pro futuro**.[...] **Sem dúvida, muito além do currículo, pra muito além da escola, isso é pra vida.** (ROSELENE)*

Para Roselene, o Ensino de História deve permitir ao estudante desenvolver o que chama de consciência histórica. Ela explica que essa consciência representa o movimento de selecionar no passado o que é importante para poder se posicionar no presente. Portanto, a consciência histórica seria uma estrutura de conhecimentos usados para pensar o presente, posicionar-se e fazer escolhas para a vida, o que extrapola a educação escolar.

O professor Paulo, no momento em que foi questionado a respeito dos sentidos do estudo da História, explicitou que:

*Eu acho assim, “**puxando a brasa pro meu assado**”, que a História é o mais importante na escola, tanto que, quando tem reunião assim, a gente vê até pelas reuniões o diferencial do profissional, do profissional mesmo de História. Tem uma reunião, eles vão falar alguma coisa e já cuidam nós. Se tu é um profissional da História atuante, a gente ocupa todos os espaços e a gente questiona tudo. Então, a gente quer saber os porquês, porque que eu tenho que fazer isto, porque que tem que ser assim, porque tem que vir tal horário, não cuidando a vida dos outros, mas questionando os direitos. Eu acho que isto **a gente consegue transmitir para os nossos alunos, pelo exemplo, de não aceitar passivamente tudo aquilo que a sociedade te oferece**. Então, por isso que eu acho a História muito importante. Eu trabalho também com a EJA e procuro transmitir isso pra eles.[...] Até dentro da minha aula, eu democratizo ela, que eles também têm o direitos, assim como eu tenho os meus direitos e deveres, eles também têm direitos e deveres. (PAULO)*

Paulo explica que a importância da História é assimilada pelos estudantes através do exemplo do professor. Ele tenta transmitir, para o estudante, a postura de não aceitar

passivamente o que é transmitido pela sociedade e, conforme esse professor, nisso reside a relevância do estudo da História.

O professor Vitor, sobre o sentido do Ensino de História, menciona que:

[...] o Ensino de História tem o papel de formação, essencialmente, política na educação básica, e também é de formação conceitual, teórica e conceitual [...] a História tem que contribuir para que o aluno adquira um vocabulário que vai ajudar ele a entender a sociedade. E esse vocabulário é de todos aqueles conceitos que fazem parte da História, que a gente precisa compreender, como sociedade, cultura, economia, religiosidade, a própria estética em que se estruturam as sociedades, revolução [...] que são conceitos da História que se aprendem através de conteúdos, de circunstâncias do passado, mas que servem pra você entender a sociedade. Então, uma pessoa que não entende esses conceitos muito dificilmente vai conseguir ter uma opinião política formada, [...] entender a própria política, ela não vai conseguir entender qual é o papel dela na sociedade, no seu emprego, na sua vida pessoal. Então, a História vai muito além de entender fatos, ou então de aprender ou saber esses fatos, você pode até nem saber fato nenhum ou muito pouco sobre História. Mas, se você tiver um domínio desses conceitos fundamentais, que eu acho que essa é a função da História, você vai conseguir entender melhor a dinâmica da sociedade e participar melhor dela. Tem uns que falam, que chamam isso de cidadania ou coisa assim, mas eu acho que eu prefiro dizer que isso é uma alfabetização, do ponto de vista da História é uma alfabetização histórica dos conceitos político sociais que te ajudam a entender o mundo. (VITOR)

Conforme o pensamento desse professor, o ensino de História tem um papel de formação política, que só se efetiva por meio da formação conceitual e teórica, que faz o estudante adquirir um vocabulário que lhe ajuda a entender a sociedade, a economia, a religião e a própria estética social. A formação política, para Vitor, vai depender da formação conceitual em História, visto que, se uma pessoa não tem domínio sobre conceitos da História, logo, não vai conseguir entender o contexto em que vive nem seu lugar na sociedade. Distanciando-se de uma postura factual, Vitor afirma que a História vai além dos fatos e que, se o aluno tiver domínio dos conceitos fundamentais, mesmo que não aprenda sobre os fatos, entenderá melhor a sociedade. Isso ele denomina de alfabetização histórica.

Compreendemos que a ciência histórica pode ter um papel orientador, na contemporaneidade, por meio da consciência histórica (RÜSEN, 2001, 2007). Essa consciência, tal como pensada dentro dos cânones das renovadas correntes do pensamento histórico alemão, surge como um dos aportes possíveis e indispensáveis no entendimento da relação entre o universo moral e a conduta ética.

Rüsen tem encarado complexas problemáticas em função de um projeto audacioso de fazer da análise historiográfica um lugar também propício para a reflexão teórica. Numa tradição que tem também Reinhart Koselleck como fonte de inspiração, e um intenso debate com a tradição do clássico historicismo alemão, com a sociologia moderna e com a tradição

filosófica alemã, Rüsen lançou-se na tarefa de investigar “a ciência da história como fator da própria história”, ou seja, a ciência da história como objeto de pesquisa e, ao mesmo tempo, como sujeito do pensamento histórico (RÜSEN, 2001, p. 15).

Constroi, portanto, uma fecunda sistematização dos fundamentos da ciência histórica e, ao mesmo tempo, daquilo que a define socialmente enquanto ciência capaz de fornecer orientação às carências do ser humano frente às transformações temporais, tanto individuais quanto estruturais. Tais carências motivam interesses cognitivos para a História. A ciência histórica estuda, com aportes teóricos e epistemológicos, determinados recortes do passado e os conduz de volta ao presente, como narrativa apontada para a vida prática.

Rüsen construiu uma sistematização dos fundamentos da ciência histórica e teve, como norte, sua capacidade de orientação da *práxis humana*.

A teoria da história trata do complexo contexto formado pelas carências de orientação pré e para científicas da vida humana prática, pelo modo científico próprio do pensamento histórico e pelas funções de orientação que este exerce. A teoria põe em evidência, pois, que a obtenção de competência profissional não é um processo de aprendizado que abstraia da vida humana concreta e que se refugie numa espécie de torre de marfim científica, mas sim, pelo contrário, que requer a produção de resultados que possuam relevância prática. [...]

A teoria assume, pois, no campo da formação histórica, uma função didática de orientação. [...] torna-se, assim, uma didática, uma teoria do aprendizado histórico; ela transpõe a pretensão de racionalidade que o pensamento histórico em sua cientificidade possui para o enraizamento da história como ciência na vida prática. [...]. (RÜSEN, 2001, p. 41-42, 49)

No pensamento de Rüsen, encontramos uma relação direta entre teoria e Ensino de História, em que “a didática da história caiu nas malhas da teoria da história (2007, p.91). Sua ênfase na constituição de sentido comporta a ciência da História relacionada com o presente em que se desenrola e influenciada pelas carências de orientação da *práxis humana*, e, nesse afã, um lugar promissor para a reflexão didática. Por meio dessa disciplina, é possível analisar recordes do passado, pensando-os a partir de representações da narrativa histórica, - transmitida de várias formas: na escola, na mídia, nos livros, na memória coletiva - e reorientá-la de modo a representar vida prática, já que “são as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações no tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica” (2001, p. 54). Para Rüsen, *consciência histórica* é a “soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experienciada evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (2001, p.57). Então, é no cotidiano da vida, por intermédio de operações mentais, que pensamos historicamente, pois a consciência

história se constitui, na vida prática, quando narramos e elaboramos representações e, assim, orientamos nosso agir ético e moral (RÜSEN, 2011).

Esse processo permite visualizar a aplicação do conhecimento histórico dos sujeitos como essencial para a formação humana, no momento em que se pensa na vida, através de experiências estéticas e cognitivas, pois:

[...]a consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. Se os historiadores vierem a perceber a conexão essencial entre as três dimensões do tempo na estrutura da consciência histórica, eles podem evitar o preconceito acadêmico amplamente aceito de que a história lida unicamente com o passado: não há nada a se fazer com os problemas do presente e menos com os do futuro. (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011, p.36-37).

Concluimos que o ser humano atua no mundo não em termos de circunstancialidade, mas a partir de projeções e intencionalidades em sua relação existencial com seu espaço de experiências do presente, passado e futuro, em que “busca atribuir sentido ao que faz ou ao que padece”. Isso ocorre no plano intencional: valores, ideias ou interesses fundamentam e orientam o agir. Esse plano antecede, ao menos logicamente, o agir concreto. (MARTINS, 2011, p.49) O ser humano age sob influência das circunstâncias do passado, não sob condições ideais, e projeta o tempo de modo a superar a experiência imediata, constituindo um sentido da experiência no tempo através da narrativa, pois “o homem só pode viver no mundo”. Desse modo, ele só consegue relacionar-se com a natureza, com o os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são. “[...] a consciência histórica é, assim, o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção se realiza no processo da vida humana”. (RÜSEN, 2001, p. 57-58).

Essa dimensão da consciência histórica humana é essencial na busca por um sentido existencial. Portanto, o pensamento de Rösen estabelece uma ligação entre a consciência histórica com a didática. Isso acontece quando ele propõe uma reinserção do conhecimento histórico produzido, através da ciência da história, na vida do ser humano, no espaço de vida prática. A consciência histórica é essencialmente humana, é intrínseca à vida, é natural como a ação do homem de modificar a natureza. Então, o trabalho do historiador é só uma das formas de se pensar historicamente, visto que a historicidade é condição do ser humano. De acordo com Rösen, “consciência histórica é uma categoria geral que não apenas relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico;

através dela se experiênciamos o passado e se o interpreta como história”. (2013, p. 14) A teoria da consciência histórica diz respeito à cultura histórica, sendo seu conceito básico. Rüsen entende que

[...]a cultura como um processo integral de vida, de caráter social, que precisa ser compreendida numa perspectiva relacional, com ênfase na interdependência entre todos os aspectos da realidade social e na devida dinâmica da mudança social. Assim, a cultura não se situa como elemento absolutamente superestrutural, nem pode ser entendida como mero reflexo da infraestrutura, mas necessita ser apreendida nos e a partir de processos relacionais. [...] incorpora a cultura numa totalidade, como resultado da condição humana universal, como um conjunto ou produto da experiência humana, como um processo da tradição seletiva e como a ação humana na vida prática. Nesse sentido, entende-se a cultura como algo vivido em um momento e em um lugar; a cultura como produto histórico de um determinado período e sociedade e a cultura como seleção intencional da história da humanidade. Assim, pode-se falar em elementos da cultura referindo-se aos artefatos, ideias, signos e símbolos, às linguagens e tudo que permite e realiza as mediações dos e entre sujeitos, em relações sociais historicamente determinadas, onde estes sujeitos são produto e também produtores de cultura, constituindo-se enquanto categorias específicas como a cultura histórica e a cultura escolar. (SCHMIDT, 2011, p.110-111)

Portanto, até mesmo a própria noção do lugar social do Ensino de História se coloca inserida na cultura histórica, e essa, por sua vez, relaciona-se a cultura escolar⁶⁸. Ainda, na concepção de Rüsen,

[...] da consciência histórica há somente um pequeno passo à cultura histórica. Se examina o papel que tem a consciência histórica na vida de uma sociedade, aparece como uma contribuição cultural fundamentalmente específica que afeta e influi em quase todas as áreas da práxis da vida humana. Assim, a cultura histórica pode ser definida como a articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade. Como práxis da consciência tem a ver, fundamentalmente, com a subjetividade humana, como uma atividade da consciência, pela qual a subjetividade humana se realiza na prática, cria-se, por assim dizer. [...] A cultura histórica contempla as diferentes estratégias da investigação científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extraescolar, do ócio e de outros procedimentos da memória histórica pública. (RÜSEN apud Schmidt, 2011, p.111).

A interpretação da *consciência histórica* é manifestada na *cultura histórica* de uma sociedade, que é multidimensional (RÜSEN, 2009, p.172). O teor da orientação cultural transita entre expressões que envolvem questões identitárias, morais, pedagógicas, políticas, de gênero, de direitos, entre outras perspectivas existenciais, visto que lida com conteúdos da vida humana em sociedade. É nessa cultura que as pessoas constituem sentido histórico para orientar suas vidas. Nesse sentido, a cultura pode ser entendida como a capacidade de aprendizado histórico, visto que, por meio dela, aprendemos a lidar com experiências e a nos orientar. Assim, podemos concluir que o aprendizado histórico não significa puramente

⁶⁸ Ver nota 31, em que explicamos o conceito de cultura escolar com base em Forquin (1993).

aprender conteúdos do passado. É um engajamento do sujeito social que se entende historicamente interpretando a história de forma subjetiva e não apenas no campo objetivo. Logo, uma formação histórica:

“Formação” [histórica] significa o conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de autorrealização ou de reforço identitário. Trata-se de competências simultaneamente relacionadas ao saber, à práxis e à subjetividade. [...] Formação opõe-se criticamente à unilateralidade, à especialização restritiva e ao afastamento da prática e do sujeito. [...] A categoria da formação refere-se à vinculação entre saber e agir exigida pela carência de orientação do sujeito agente, pois se insere na representação do todo que constitui a situação em que o agente deve lidar com seus problemas. (RÜSEN, 2007, p. 95).

A ciência da História só pode ter eficácia a partir do processo de formação histórica, ao adquirir competências fundamentais, que podem ser entendidas a partir da ideia de “competência narrativa da consciência histórica” (RÜSEN, 2007, p. 103). A formação histórica é a articulação entre as formas, os conteúdos científicos e as dimensões do uso prático (RÜSEN, 2007, p. 95). Assim, não é apenas através da pesquisa historiográfica que se realiza essa formação histórica. Isso se dá de outras formas dentro da cultura histórica.

Entendemos, portanto, que o Ensino de História pode ter um papel orientador, estando inserido na cultura histórica. A História que se ensina na escola precisa ser, para o aluno, significativa em termos pessoais. Defendemos as ideias de Rüsen e concordamos com ele quando esse afirma que, *grosso modo*, aprender história não é puramente aprender sobre o passado. O sujeito estudante precisa assenhorar-se de si próprio a partir da História, formando sua identidade, sua subjetividade e sua interpretação. Isso implica em questões éticas e morais, além de aspectos existenciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar uma pesquisa que tem como objetivo relacionar a formação inicial dos professores de História com o seu trabalho e suas trajetórias, por intermédio de suas identidades narrativas, implicou aceitar vários desafios. Um deles foi ter que trabalhar em um local de fronteira entre os campos da História e da Educação, na confluência de áreas como formação de professores, trabalho e (auto)biografia.

Como a formação inicial, realizada no curso de história da Universidade Federal de Santa Maria influencia no modo como o professor interpreta seu trabalho, seus percursos formativos e o Ensino de História? Partindo desse questionamento, orientamos nossa caminhada, em que a identidade narrativa (RICOEUR, 1997, 2000, 2006) teve destaque através da abordagem (auto)biográfica. Foram nosso aporte os estudos de Abrahão, Souza (2006), Delory-Momberger (2008, 2011) e Josso (2002, 2006) – e da memória (RICOEUR, 2007). Assim, as narrativas dos sujeitos participantes de nossa pesquisa foram centrais para nossas dimensões de análise.

A perspectiva do trabalho é fundamental para nossa pesquisa, visto sua centralidade na sociedade e sua associação com a realização do ser social. Para refletir acerca do trabalho dos professores, foi preciso considerar sua contextura. As políticas públicas intensificam o trabalho dos professores e exigem novas tendências para a formação desses trabalhadores. Assim, só foi possível pensar também a formação de professores tendo por base o vínculo dos processos educacionais com a lógica do capital (KUENZER, 2002, 2011). Na formação de professores, costuma-se dar mais ênfase à perspectiva individual do profissional, o qual precisa adquirir habilidades e competências, já que é responsável pela qualidade de sua formação e trabalho, perspectiva que minimiza as condições objetivas determinantes do trabalho do professor.

Essa noção de competência e habilidades, tanto na Educação Básica quanto na formação superior, tem sido amplamente aceita devido às exigências do mundo do trabalho no regime de acumulação flexível do capital (ANTUNES, 2005a). Essa lógica, portanto, reflete diretamente na formação e trabalho dos professores, através da regulação do Estado, sob o ponto de vista da qualificação para o mundo do trabalho e, nesse sentido, tem, igualmente, a função de redefinir o trabalho dos professores.

Nas narrativas de nossos sujeitos, foi possível perceber que o trabalho não é visto somente como penoso e regulado, e sim como elemento determinante para a realização

profissional. Segundo os relatos deles, a produção de conhecimento, em sala de aula, é uma *práxis* recompensadora. É através das brechas do sistema que se busca transformar a realidade e o estranhamento da lógica do mercado. O trabalho do professor é, portanto, político, formativo e humanizador. As condições objetivas do trabalho desse profissional, as lutas por melhores salários e contra várias políticas públicas opressoras dos direitos do professor, são evocadas nas falas deles, mas isso não separa o trabalho da perspectiva de felicidade e da vida do professor, nem o distanciam da *práxis*; ao contrário, o trabalho, por eles, é visto como cheio de sentidos e significados.

Essa noção se relaciona com as atribuições do lugar social do Ensino de História, o qual é visto como tendo um lugar de questionamento da sociedade, de formação de consciência histórica e de formação política. Os professores de História, em sua grande maioria, pela própria particularidade da disciplina, desenvolvem um engajamento relativo a muitas questões e compreendem o Ensino de História como um lugar essencialmente crítico, contestador e emancipador para o estudante.

As narrativas analisadas eram de professores com formações iniciais realizadas em contextos e histórias de vida muito diferentes. Porém, para todos os sujeitos entrevistados, quando falamos de formação inicial, não estamos falando apenas do curso formal realizado na Universidade Federal de Santa Maria, mas de suas histórias de vida e das influências que a formação inicial tem em suas trajetórias de vida e, portanto, em seus percursos formativos e no trabalho. Assim sendo, consideram que o conceito de formação extrapola a formalidade. Eles compreendem que a formação está na militância política, na afirmação da orientação sexual, na luta em movimentos sociais, na influência que os professores exercem ou nos exemplos que os mestres passam a representar. Enfim, para os sujeitos pesquisados, a formação inicial ocorre nos “corredores”, ou seja, fora da sala de aula.

Em relação ao trabalho, mesmo sob influência determinante da formação inicial, nas narrativas foi possível perceber que já na formação inicial se tem o entendimento de que a perspectiva prática, ou seja, a do trabalho, é algo reservado apenas para quando o professor já está na escola. E, assim, estando na realidade escolar, repleto de incertezas, o professor começa a arriscar e testar métodos e abordagens, que, durante a formação inicial, foram pensados apenas em termos teóricos. Por outro lado, nessa mesma perspectiva, a formação inicial se faz sempre presente e não pode ser desvinculada do trabalho, no que tange às perspectivas teóricas, historiográficas e utópicas da Educação e do Ensino de História. Essa formação influencia de sobremaneira os professores. Os exemplos de professores formadores que marcaram o processo de constituição dos sujeitos pesquisados nesta dissertação ilustram

isso. A formação inicial é considerada determinante, pois ela modifica o acadêmico e o olhar que esse passa a ter acerca da sociedade, da teoria, da política, olhar que determinará a forma como atuará durante suas práticas didáticas escolares. Do mesmo modo, em alguns momentos, ela é vista como apenas uma base ou um estímulo, ou seja, é o acadêmico que escolhe seus percursos e precisa de autonomia. Embora a formação inicial determine muitos aspectos do trabalho do professor, esse não pode entender que formação inicial será suficiente para obter respostas sobre metodologia e prática em sala de aula.

Quanto à questão da utopia acerca do lugar da Educação e do Ensino de História, muitas vezes, ela é constituída durante a formação inicial, que contribui para uma visão não realista da educação e constrói um ideal do “bom professor”. Cria, portanto, estereótipos e uma concepção idílica do processo pedagógico. Isso se reflete depois quando se chega à escola. No momento em que o professor começa a trabalhar, nota que têm muitas limitações, que não se enquadram no modelo de “professor ideal” com o qual se apoiou e criou expectativas durante a formação inicial.

Por conseguinte, a “formação de professores” é uma expressão que precisa ser dilatada e pensada como um processo de “educação”, isto é, um processo humanizador pelo qual todos nós passamos ao longo da vida. Esse processo nem sempre é mediado pelas instituições. Além disso, o conceito de “formação de professores” traz, em seu bojo, uma noção reducionista pragmática, que não é aquela que nossos sujeitos associam ao seu trabalho e à sua formação.

Ao pensarmos em formação de professores, acabamos por limitá-la a cursos e, assim, são desconsideradas muitas dimensões, especialmente, no que tange ao trabalho, às relações sociais e às suas experiências e vivências como trabalhadores da educação. Essas são mais importantes na educação do professor do que propriamente os cursos de formação realizados em instituições de ensino, relacionados às práticas escolares. Então, é importante que vejamos dialeticamente a relação entre os domínios formais e não formais: é evidente que a educação que não é oriunda da formalidade – que tem origem no trabalho, na militância política, nos movimentos sociais, nas relações interpessoais, nas influências teóricas – mistura-se com os processos formais. Essa dinâmica ficou clara por meio da identidade narrativa de nossos sujeitos.

Nas narrativas dos professores, ficou claro que a formação é história de vida, é um processo de educação, de reflexão, que não se circunscreve ao um tempo determinado nem às práticas formais. Logo, não é possível ignorar as experiências de vida dos sujeitos, como a influência de professores e colegas, e as possíveis relações que isso tem com o trabalho. As experiências vivenciadas, boas ou ruins, ao longo do curso, não são apagadas ou esquecidas

da história do sujeito. Elas permanecem atuantes ao longo da formação, subsidiando as relações, que, mais tarde, o professor estabelece com o seu trabalho.

Sobre o Curso de História da Universidade Federal de Santa Maria, por meio das narrativas, foi possível perceber algumas das tendências do curso sobre o modo como tem orientado suas práticas formativas ao longo do tempo. Uma questão, então, emerge: o Curso forma historiadores ou professores de História?

Como observamos, esse questionamento foi feito desde a criação do Curso. As narrativas evidenciaram que, em um primeiro momento, no curso de História da UFSM, o ensino era a maior preocupação, uma vez que a formação de professores era, unicamente, para a educação básica. A prática de pesquisa não era estimulada. Contudo, com o fortalecimento da pós-graduação, esse cenário mudou. O Curso de História da UFSM integralizou o currículo único para a formação do bacharel e do licenciado. É clara a influência nesse processo das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de História e também das Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Segundo essas diretrizes, é fundamental que o professor desenvolva competências e habilidades.

As narrativas de nossos sujeitos deixaram visível o fato de que os professores-formadores do Curso de História, em sua maioria, estão mais preocupados com suas pesquisas do que com o ensino. Os acadêmicos são entendidos, portanto, como “formatados” para a pesquisa, “mini-pesquisadores” e, nesse sentido, formam-se “professores universitários e não professores de escola”. Prioriza-se a pesquisa em detrimento do ensino e se incentiva a carreira de pesquisador.

A dicotomia entre teoria e prática também é demonstrada nas narrativas. Nesse sentido, a didática, muitas vezes, é vista como oposta à teoria e à epistemologia da História (Rüsen, 2007). O Curso de História da UFSM é considerado muito academicista e teórico. Essa realidade se opõe ao trabalho do professor, que exige uma capacidade prática de envolver temas cotidianos e questões da vida prática. Ou seja, nega-se a possibilidade de uma formação história e a própria consciência história é que orienta a vida prática (RÜSEN, 2007, 2011).

Por conseguinte, o ensino e a pesquisa são compreendidos como atividades desconexas. São exigidos focos diferentes para cada um deles: a atividade de pesquisa fica restrita aos que seguiram para a pós-graduação, e a de ensino, aos futuros professores. O Curso de História deveria atuar no sentido de formar um profissional capaz de ser pesquisador e professor. Entretanto, na efetividade, a realidade é bem diferente desse perfil ideal. Para tanto, a pesquisa não pode ser pensada como exclusivamente realizada nos cursos formais e

sim como a capacidade que os professores precisam ter, igualmente, de usar fontes e métodos com base teórica. Do mesmo modo, os aspectos pedagógicos não devem ser desprezados na formação de historiadores.

Referente ao Ensino de História, temos rebuscadas formulações no que concerne à teoria da história ou historiografia, com complexas explicações, mas ainda não há a intenção de se estabelecer ligações entre tais teorizações com uma didática da história. Ou seja, não há interesse pela dimensão didática da história. Ainda, não há uma relação dialógica entre a História da academia – a historiografia e suas múltiplas concepções – com a História ensinada na escola.

Entendemos que a ciência histórica pode ter um papel orientador, na contemporaneidade, através da consciência histórica (RÜSEN, 2001, 2007). O Ensino de História só pode ter um papel orientador estando inserido na *cultura histórica*. E, assim, envolvendo questões morais, éticas, pedagógicas, existenciais, entre outras. É por meio dessa cultura que podemos constituir sentido histórico para orientar a vida e a capacidade de aprender historicamente. O aprendizado histórico não compreende só aprender conteúdos do passado. É um engajamento do sujeito social que se entende pela História, interpretando a História, subjetivamente, e não apenas no campo objetivo.

Quando começamos essa escrita, evocamos *Moira*, a fiandeira que vai puxando o fio da vida, tecendo numa roda de fiar. Tecer pode ser uma metáfora para os processos vitais pelos quais passamos e para o processo de escrever. Tecemos, aos poucos, essa dissertação com as histórias de vida de nossos sujeitos e vimos aos poucos o resultado. Ao escrever essa pesquisa, transformei-me, comecei a escrever como uma formada em História e termino como uma professora de História, a qual vivencia o começo do trabalho e se identifica com as narrativas dos sujeitos.

Encarar o desafio de trabalhar com (auto)biografias valeu a pena. Todas as “fibras” que foram emaranhadas, ao longo desse curto espaço de tempo, para que o “fio” pudesse ser composto e para que então pudesse acontecer a “tessitura” desse texto, quando todos os “fios” se encontraram, resulta nesta pesquisa, que pretendeu aproximar formação de professores, Ensino de História e os sentidos do trabalho, por meio do conhecimento dos processos formativos de quatro sujeitos. Essa pesquisa contribuiu para os estudos biográficos nas pesquisas sobre formação, e ela se somou a esses estudos. Alguns objetivos foram elucidados, enquanto outras questões pertinentes foram surgindo. Não foi possível traçar conclusões fechadas, como é próprio da pesquisa (auto)biográfica. Na realidade, buscamos relativizar

questões, problematizar e refletir acerca da formação de professores, da vida dos sujeitos e da História.

Concluimos com uma frase de Milan Kundera: “*A História é tão leve quanto a vida do indivíduo, insustentavelmente leve, leve como uma pluma, como uma poeira que voa, como uma coisa que vai desaparecer amanhã*” (1985, p.224). São, portanto, o registro, a narrativa, a memória que podem tornar a História pesada, lembrada ou significativa, seja individual ou coletivamente.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M.H.M.B; SOUZA, E.C.(Org.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

_____. **Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação.** Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, 2011.

ALVARENGA, Elda; VIEIRA, Emília Peixoto; LIMA, Miriam Morelli. **Os Impactos das Políticas Educacionais Brasileiras no Trabalho Docente.** In: Anais do VI Seminário da Redestrado: Regulação Educacional e Trabalho Docente. Rio de Janeiro: 2006. Disponível em:<http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/os_impactos_das_politica.pdf> Acesso em: 24 de fevereiro de 2013.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2005a.

_____. **O caracol e sua concha: Ensaio sobre a nova morfologia do trabalho.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2005b.

_____. Dimensões da precarização estrutural do trabalho. In: FRANCO, Tânia; DRUCK, Graça. **A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização.** São Paulo: Boitempo: 2007.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega.** Vol.1. Vozes: Rio de Janeiro, 1986.

BRASIL. **Direito à verdade e à memória: Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/biblioteca/livro_direito_memoria_verdade/livro_direito_memoria_verdade_sem_a_marca.pdf. Acesso em 14 de fevereiro de 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9.394/96. Brasília: Imprensa Oficial, Diário Oficial, v. 134, n. 248, 1996.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa diretrizes e bases da educação. Brasília, 1961.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971.

BUENO, Belmira Oliveira et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985 – 2003). **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago, 2006.

_____. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun., 2002.

BURKE, Peter. História como memória social. In: **Variedades de história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2000, p. 67-89.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias: o Ensino de História no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001.

CATANI, Denice Barbara. et. al. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

_____, BUENO, Belmira e SOUSA, Cyntia. **O amor dos começos: por uma história das relações com a escola**. Cadernos de Pesquisa. Nº 111, p. 151 - 171, dez. 2000.

CARONE, Edgard. **As origens da III Internacional Comunista**. In: Estudos de Sociologia. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/835/696>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2013.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. 3. ed. Buenos Aires: Aique: Grupo Editor, 2005.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRRN, São Paulo: PAULUS, 2008.

_____. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: Limites e perspectivas**. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007, p. 923-924. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: ARTMED, 1989.

_____. A ambigüidade da docência: Entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação** nº4. Porto Alegre, 1991.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC, 1999.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográficos. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O Método (auto)biográfico e Formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

FERREIRA, Liliana Soares. **O trabalho dos professores na escola**: quando o tempo se trai. In: Revista HISTEDBR Online. Campinas: 2010, p. 206-222.

FLORES, Moacyr. **Negros na Revolução Farroupilha**: traição em Porongos e farsa em Ponche Verde. Porto Alegre: EST Edições, 2004.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FONSECA. Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. São Paulo: Papyrus, 1993.

_____. A construção de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o Ensino de História na educação. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. S. (Org.) **Ensino de História**: Sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos”. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (org.) **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001a.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001b.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, 2005.

GÓMEZ, A Perez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre, Artmed, 2001.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Vértice, 1990.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo, Loyola, 1996.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente**: classe social e relações de gênero. Campinas: Papyrus, 1997.

HOMERO. **Ilíada**. Trad.: Carlos Alberto Nunes. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

JOSSO, Marie-Christine **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

_____. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: ABRAHÃO, M.H.M.B; SOUZA, E.C.(Org.) **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

JÚNIOR, João Ribeiro. **O que é Positivismo**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2008.

KUNDERA, Milan. **A Insustentável Leveza do Ser**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, p. 667-688, 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim técnico do SENAC**. Rio de Janeiro: v. 28, n.2., p. 03-11, mai/ago, 2002.

_____. Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores e montadores de automóveis se encontram no sofrimento do trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 239-265, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994.

MARIN, Marilu Favarin; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A relação teoria e prática na Formação de Professores de História: a experiência de laboratórios de ensino de história (1980-2010)**. In: Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História. Florianópolis: 2011. Disponível em: <<http://abeh.org/trabalhos/GT07/tcompletomarilu.pdf>> Acesso em 22 de fevereiro de 2013.

MARTINS, Ismênia de Lima. História e Ensino de História: Memória e identidades sociais. In. MONTEIRO, A. M; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. S. (Org.) **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

MARTINS FILHO, João Roberto. **Movimento Estudantil e Ditadura Militar (1964-1968)**. Campinas: Papirus, 1987.

MARTINS, Estevão Rezende. Educação e Consciência Histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Educação Histórica: Teoria e Pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MERLINO, Tatiana; OJEDA, Igor. BRASIL. **Direito à memória e à verdade: Luta, substantivo feminino: Mulheres torturadas, desaparecidas e mortas na resistência à ditadura**. São Paulo: Editora Caros Amigos, 2010. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/tematica/livros/luta/livromulheres.pdf> . Acesso em: 14 de fevereiro de 2013.

MÉSZÁROS, Ivan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In NÓVOA, António (org.) **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 1995.

MONTEIRO; GASPARELLO; MAGALHÃES (Org.) **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

_____. **Professores de História: Entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

NADAI, Elza. **O Ensino de História no Brasil: Trajetória e Perspectiva**; Revista Brasileira de História, n. 25/6. São Paulo, ANPUH, 1993, p.143-162.

NETO, Antonio Simplicio de Almeida. **Representações Utópicas no Ensino de História**. São Paulo: Editora Unifesp, 2011.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. In: Projeto História. São Paulo, n.º. 10, 1993.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In NÓVOA, António (org.) **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 1994.

_____; FINGER, Mathias (Org.). **O Método (auto)biográfico e Formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

OTTONI, Maria Aparecida Resende. **As modalidades oral e escrita e o uso de modalizadores**. Cadernos de Linguagem e Sociedade, v.4, Brasília, p. 79-93, 2000.

PAIM, Elison A. Do formar ao fazer-se professor. In. MONTEIRO, A. M; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. S. (Org.) **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

PELLAUER, David. **Compreender Ricoeur**. Petrópolis: Vozes, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**

PINEAU, Gaston. Histórias de vida e alternância. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.) **Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2011.

POSSOLI, Gabriela Eyng. **Políticas educacionais e seus agentes definidores**: pressupostos para a definição de políticas para a educação profissional. Educ. prof: C & T, Brasília, v. 3 n. 2, p. 237-247, jan./jun. 2009
<<http://revista.facsenac.com.br/index.php/edupro/article/view/112>>

REMOND, René. **O contemporâneo do contemporâneo**. In: CHAUNU, P. **Ensaio de Ego-história**. Lisboa, Edições 70, 1987.

RICOEUR, Paul. **História e Verdade**. Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1968.

_____. **O si mesmo como um outro**. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

_____. **Tempo e Narrativa I**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

_____. **Tempo e Narrativa II**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. **Tempo e Narrativa III**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____. Narratividad, fenomenología y hermenéutica. In: **Anàlisi**. Revista Del Departament de Periodisme i Ciències de la Comunicació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, n. 25, 2000.

_____. **O percurso do reconhecimento**. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. **A memória, a história, o esquecimento**. SP: Editora da UNICAMP, 2007.

_____. **A identidade narrativa e o problema da identidade pessoal**. Trad. Carlos João Correia. Arquipélago, n.7, p. 177-194, 2000. Disponível em: <http://metafisica.no.sapo.pt/ricoeur.html>. Acesso em 4 de agosto de 2012.

RÜSEN, Jörn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, Año 4, n.7, 1992.

_____. **A Razão Histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

_____. História Viva. **Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico.** Trad.: Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007.

_____. **Como dar sentido ao passado:** questões relevantes de meta-história. História da Historiografia, n. 2, mar., 2009.

_____. **Didática da História:** passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR: 2006. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewArticle/279>> Acesso em: 22 de fevereiro de 2013.

SANDER, Benno. **Políticas Públicas e gestão democrática da educação.** Brasília: Líber Livro, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: 2009.

_____. **Trabalho e educação:** fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, ANPEd. Rio de Janeiro: 2007, p.152-165.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História.** Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

_____; Hipóteses ontogenéticas relativas à consciência moral: possibilidades em consciência histórica de jovens brasileiros. **Educar em Revista.** Editora UFPR: Curitiba, 2011, p. 107-125, out./dez. 2011.

_____; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2004.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Contribuição à História do PCB.** São Paulo: Global, 1984.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino, ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). **Tempos narrativas e ficções:** invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 135-147.

_____. **(Auto) biografia, identidades e alteridade:** modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. Revista Fórum Identidades. Ano 2, vol. 4, p.37-50, jul-dez 2008.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores.** São Paulo: Papiros, 2009.

ANEXOS

ANEXO 1 - CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS DO DEPOIMENTO ORAL

**CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS DO DEPOIMENTO ORAL**

À UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA,
CENTRO DE EDUCAÇÃO- CE/UFSM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE

SANTA MARIA, _____ DE _____ DE 2012.

EU, _____,
RESIDENTE E DOMICILIADO _____,
PORTADOR DO RG: _____, DECLARO PARA OS DEVIDOS FINS QUE
CEDO OS DIREITOS DE MINHA ENTREVISTA, GRAVADA PARA A PESQUISADORA LISLIANE DOS
SANTOS CARDÓZO E AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CENTRO DE
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM), PARA SER USADA
INTEGRALMENTE OU EM PARTES, SEM RESTRIÇÕES DE PRAZOS E CITAÇÕES DESDE A PRESENTE
DATA. DA MESMA FORMA, AUTORIZO A SUA AUDIÇÃO, TRANSCRIÇÃO E OS USOS DAS CITAÇÕES
A TERCEIROS, FICANDO VINCULADO O CONTROLE AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UFSM QUE DETÉM A GUARDA DA MESMA. ABDICANDO DE DIREITOS MEUS E DE
MEUS DESCENDENTES, SUBSCREVO O PRESENTE, QUE TERÁ MINHA ASSINATURA.

- AUTORIZO O USO DE MEU NOME VERÍDICO.
 NÃO AUTORIZO O USO DE MEU NOME, PODENDO SER SUBSTITUÍDO PELO NOME FICTÍCIO DE

_____.

ASSINATURA DO DEPOENTE

ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Tecendo narrativas, significando trajetórias: Memórias (auto)biográficas de educadores formados no Curso de História da Universidade Federal de Santa Maria

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Phil Jorge Luiz da Cunha

Autora: Lisliane dos Santos Cardôzo **Instituição/Departamento:** PPGE/CE/UFSM

Telefones para contato: (55) 3213 2624/ (55) 9171 7262

Você está sendo convidado(a) a participar dessa pesquisa, que será realizada com professores formados no Curso de História da Universidade Federal de Santa Maria, atuantes na educação básica em escolas públicas, localizadas no Município de Santa Maria, seja instituição municipal ou estadual e que tem como objetivo central investigar, através da identidade narrativa de educadores formados no curso de História da UFSM, como a formação inicial tem implicado no seu trabalho, em sua trajetória de vida e em como interpreta o lugar social do ensino de história na contemporaneidade.

Para tanto, estando você na condição de sujeito da pesquisa, participará de entrevistas semi-estruturadas, que serão gravadas. Essas poderão ser realizadas no local, dia e horário escolhido por você. Depois de realizadas e transcritas as entrevistas, o conteúdo destas será entregue a você para revisão e possível alteração, inclusão ou exclusão do que considerar necessário. As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para essa pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora e seu orientador, estando sob responsabilidade apenas desses para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. Você poderá optar por usar seu nome ou pelo anonimato, neste caso escolherá o nome pelo qual prefere ser identificada na pesquisa. Assim, será preservada em qualquer circunstância sua identidade, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta pesquisa.

Enquanto sujeito-colaborador, você será livre para deixar de participar do estudo se assim o desejar, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. A pesquisa está elaborada para amenizar a ocorrência de danos morais ou quaisquer riscos, como ainda, constrangimentos ou desconfortos decorrentes das questões presentes nas entrevistas semi-estruturadas. Também não acarretará custos ou despesas a você. Os possíveis benefícios para você, professor de História, atuante na educação básica e participante por vontade própria da pesquisa, estão no valor formativo da realização das narrativas, nas quais você, ao recordar sua formação inicial, sua trajetória de vida e seu trabalho pode refletir sobre eles, atribuindo-lhes novos significados.

Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas indexadas na Área da Educação, História e Ensino de História e/ou divulgados em eventos que abarque as questões problematizadas na investigação. Em caso de necessidade de algum esclarecimento ou para cessar a participação no estudo, o autor estará disponível pelo telefone (55) 91717262, ou pelo e-mail lis_cardozo@htomail.com, a qualquer momento.

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li, tendo ficado claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura do (a) colaborador

Declaramos, abaixo assinado, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo.

Assinatura do Autor

Pesquisador responsável

ANEXO 3 – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFSM OBJETIVOS

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO CURSO DE HISTÓRIA – LICENCIATURA PLENA E BACHARELADO OBJETIVOS</p>
---	---

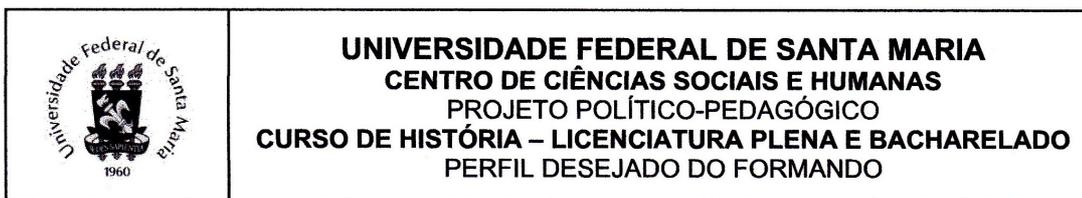
OBJETIVO GERAL:

O Curso de História da UFSM visa formar o licenciado e o bacharel em História, ou seja, historiadores licenciados, capacitados para atuarem no ensino e na pesquisa, com uma perspectiva crítica e reflexiva especialmente sobre a realidade brasileira e americana, capazes de atuarem de forma dinâmica na sociedade em que vivem, bem como pretende promover o estímulo e a qualificação contínua de seu quadro profissional, no qual possibilitará um trabalho integrado entre graduação e pós-graduação, no ensino, pesquisa e extensão.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- possibilitar a formação de profissionais habilitados para atuarem no magistério em todos os níveis, no ensino formal e não formal, nos institutos e órgãos de pesquisa, preservação do patrimônio, assessorias e consultorias à entidades públicas e privadas nos setores culturais, editoriais, políticos, artísticos, turísticos, sociais, nos meios de comunicação, entre outros;
- capacitar o domínio dos conteúdos específicos e os métodos e técnicas pedagógicas enquanto objetos de ensino-aprendizagem, que permitem tanto a sua revisão e produção, como a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino (ensinos fundamental, médio, e em cursos de educação básica em nível superior, ensino superior na área específica, ou no ensino informal...) e em suas funções e demais encargos e atividades profissionais;
- permitir a formação de profissionais que saibam transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento, abertos e capacitados a uma relação de diálogo, aprofundamento e complementaridade ;
- desenvolver Grupos/Núcleos de Pesquisa e conseqüente linhas de pesquisa como forma de permanente atualização, qualificação e produção, integrando com isso a pesquisa, o ensino e a extensão na Graduação e esta com o Pós-graduação;
- criar mecanismos de contato e inter-relação/diálogo entre os membros (docentes, discentes, técnicos administrativos) da UFSM e a comunidade, através de programas de extensão, pesquisa e ensino, de caráter educacional e social;
- pautar em sua vida acadêmica, enquanto em uma Universidade Pública, por uma atuação profissional e social comprometida com a ética e com o exercício da cidadania;
- possibilitar uma flexibilidade na formação profissional, enquanto opção de sua especialidade moldada por opção de linha de pesquisa (Núcleos/Grupos), resultando em uma prática na produção do conhecimento;
- priorizar uma formação que valorize e vivencie a ética, o respeito humano, a solidariedade, a visão crítica e criativa, o crescimento contínuo, a responsabilidade individual e social;
- possibilitar, através de programas institucionais, as relações de intercâmbio com outras realidades tanto em nível regional, nacional como internacional.

ANEXO 4 - PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFSM
PERFIL DESEJADO DO FORMANDO



O graduado em História na UFSM deverá estar capacitado para o exercício do trabalho de **"historiador licenciado"**, que compreende uma formação integralizada de bacharelado e de licenciatura. Com isso, deverá possuir o pleno domínio da "natureza do conhecimento histórico e das práticas de sua produção e difusão" (Diretriz Curricular para os Cursos de História/2002), bem como possuir uma formação complementar e interdisciplinar, delineando o perfil de um profissional qualificado e consciente de seus deveres e direitos enquanto cidadão.

Sua formação integral possibilitará a atuação: no magistério em todos os graus, no ensino formal e não formal, nos institutos e órgãos de pesquisa, preservação do patrimônio, assessorias e consultorias às entidades públicas e privadas nos setores culturais, políticos, artísticos, turísticos, sociais, nos meios de comunicação, entre outros.

Para tanto, as **COMPETÊNCIAS E HABILIDADES** do "historiador licenciado" são:

- ter visão orgânica e crítica do mundo/sociedade e do conhecimento;
- possuir capacidade de reflexão, diálogo e de busca constante pela qualificação e atualização;
- ser criativo, aberto a mudança e ao diálogo acadêmico-profissional;
- saber trabalhar em equipe/grupo/coletividade;
- pautar em sua atuação profissional e social pelas soluções de problemas e apontar caminhos;
- problematizar e estudar nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos a constituição de diferentes relações tempo-espaço;
- dominar as diferentes concepções teórico-metodológicas que referenciam tanto a produção do conhecimento como a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
- dominar os conteúdos históricos, historiográficos e práticas de pesquisa e sua atualização, sob diferentes concepções e matizes teórico-metodológicas, definindo os grandes recortes espaço-temporais;
- dominar os conteúdos específicos e os métodos e técnicas pedagógicas enquanto objetos de ensino-aprendizagem, que permitem tanto a sua revisão e produção, como a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino (ensinos fundamental, médio, e em cursos de educação básica em nível superior, ensino superior na área específica, ou no ensino informal...) e funções e encargos profissionais;
- transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento, possibilitando uma relação de diálogo, aprofundamento e complementaridade;
- posicionar-se eticamente, com responsabilidade social e profissional, pela defesa da dignidade humana e o respeito pela diferença, conscientes que são formados por uma Instituição Pública.
- competência para atuar no magistério em todos os graus, no ensino formal e não formal, nos institutos e órgãos de pesquisa, preservação do patrimônio, assessorias e consultorias às entidades públicas e privadas nos setores culturais, políticos, artísticos, turísticos, sociais, nos meios de comunicação, entre outros.
- possuir habilidades de transformar os conhecimentos específicos e a sua prática em pesquisa em fundamentos de sua prática pedagógica, realizando em seu cotidiano e em seu fazer e ser a integração do ensino, da pesquisa e da extensão.

ANEXO 5 - PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFSM
DISCIPLINAS DO CURSO DE HISTÓRIA

		<p align="center">UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO CURSO DE HISTÓRIA - LICENCIATURA PLENA E BACHARELADO CONTEÚDOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES E DISCIPLINAS DA UFSM</p>						
<p align="center">CONTEÚDOS DE NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL ESPECÍFICOS:</p>								
Código	Nome da Disciplina	N/E*	Sem.	Tipo	(T-P)	CHS		
HST 1019	História Contemporânea I	N	4º	OBR	(4-0)	60		
HST 1030	História Contemporânea II	N	5º	OBR	(4-0)	60		
HST 1012	História da América Anglo-Francesa	N	3º	OBR	(2-0)	30		
HST 1020	História da América Contemporânea I	N	5º	OBR	(4-0)	60		
HST 1024	História da América Contemporânea II	N	6º	OBR	(4-0)	60		
HST 1006	História da América Pré-Colonial	N	2º	OBR	(3-0)	45		
HST 1002	História da Antigüidade Ocidental	N	2º	OBR	(3-0)	45		
HST 1003	História da Antigüidade Oriental	N	1º	OBR	(3-0)	45		
HST 1038	História da Arte	N	10º	OBR	(5-0)	75		
HST 1031	História da Ásia	N	5º	OBR	(2-0)	30		
HST 1013	História da Iberoamérica A - Colonização Portuguesa	N	3º	OBR	(4-0)	60		
HST 1014	História da Iberoamérica B - Colonização Espanhola	N	4º	OBR	(4-0)	60		
HST 1021	História do Brasil Monárquico	N	4º	OBR	(4-0)	60		
HST 1025	História do Brasil Republicano I	N	5º	OBR	(4-0)	60		
HST 1032	História do Brasil Republicano II	N	6º	OBR	(4-0)	60		
HST 1026	História do Rio Grande do Sul I	N	7º	OBR	(4-0)	60		
HST 1033	História do Rio Grande do Sul II	N	8º	OBR	(4-0)	60		
HST 1007	História Medieval do Mundo Ocidental	N	2º	OBR	(4-0)	60		
HST 1008	História Medieval do Mundo Oriental	N	3º	OBR	(2-0)	30		
HST 1015	História Moderna	N	3º	OBR	(5-0)	75		
HST 1000	Pré-História	N	1º	OBR	(4-0)	60		

*N= Nova/E= Existente

CONTEÚDOS DE NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL ESPECÍFICOS (Continuação):						
Código	Nome da Disciplina	N/E*	Sem.	Tipo	(T-P)	CHS
HST 1037	História da África	N	5°	OBR	(2-0)	30
HST 1042	História e Cultura Afro-Brasileira	N	7°	OBR	(3-0)	45
Carga Horária em Conteúdos de Natureza Científico-Cultural específicos 1.230						
CONTEÚDOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS ESPECÍFICOS DA ÁREA:						
Código	Nome da Disciplina	N/E*	Sem.	Tipo	(T-P)	CHS
HST 1001	Teoria da História I	N	1°	OBR	(4-0)	60
HST 1010	Teoria da História II	N	2°	OBR	(4-0)	60
HST 1017	Teoria da História III	N	3°	OBR	(4-0)	60
Carga Horária em Conteúdos Teórico-Metodológicos Específicos da Área 180						
CONTEÚDOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE PESQUISA EM HISTÓRIA (TEORIA E PRÁTICA):						
Código	Nome da Disciplina	N/E*	Sem.	Tipo	(T-P)	CHS
HST 1023	Métodos e Técnicas da Pesquisa em História I	N	4°	OBR	(3-1)	60
HST 1028	Métodos e Técnicas da Pesquisa em História II	N	5°	OBR	(3-1)	60
HST 1035	Métodos e Técnicas da Pesquisa em História III	N	6°	OBR	(4-2)	90
HST 1040	Núcleos de Pesquisa I (currículo flexível)	N	7°	DCG	(2-2)	60
HST 1043	Núcleos de Pesquisa II (currículo flexível)	N	8°	DCG	(2-2)	60
HST 1045	Núcleos de Pesquisa III (currículo flexível)	N	9°	DCG	(2-2)	60
Carga Horária em Conteúdos Teórico-Metodológicos de Pesquisa em História (Teoria e Prática) 390						
CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL (TEORIA E PRÁTICA)						
Código	Nome da Disciplina	N/E*	Sem.	Tipo	(T-P)	CHS
HST 1009	Introdução à Informática	N	6°	DCG	(1-2)	45
HST 1004	Metodologia da Pesquisa Científica em História	N	1°	OBR	(1-1)	30
HST 1046	Projeto de Trabalho de Conclusão de Graduação	N	9°	OBR	(1-1)	30
HST 1047	Trabalho de Conclusão de Graduação	N	10°	OBR	(1-1)	30
Carga Horária em Conteúdos de Formação Básica Geral (Teoria e Prática) 135						
Data: _____ / _____ / _____						
_____ Coordenador do Curso						



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
CURSO DE HISTÓRIA – LICENCIATURA PLENA E BACHARELADO
CONTEÚDOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES E DISCIPLINAS DA UFSM (continuação)

CONTEÚDOS COMPLEMENTARES (Teoria e Prática)						
Código	Nome da Disciplina	N/E*	Sem.	Tipo	(T-P)	CHS
HST 1005	Arqueologia I	N	2°	OBR	(2-2)	60
HST 1011	Arqueologia II	N	3°	OBR	(2-1)	45
HST 1018	Fundamentos de Arquivologia para o Historiador	N	3°	OBR	(3-1)	60
HST 1041	Gestão Cultural	N	8°	OBR	(2-1)	45
HST 1039	História e Museu	N	1°	OBR	(3-1)	60
HST 1029	Prática do Historiador em Arquivologia	N	4°	OBR	(0-2)	30
HST 1044	Prática do Historiador em Museu	N	2°	OBR	(0-2)	30
Carga Horária em Conteúdos Complementares (Teoria e Prática) 330						
CONTEÚDOS PEDAGÓGICOS ESPECÍFICOS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA (Teoria e Prática)						
Código	Nome da Disciplina	N/E*	Sem.	Tipo	(T-P)	CHS
ADE 1000	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica	N	7°	OBR	(4-1)	75
EDE 1001	Fundamentos da Educação Especial	N	4°	OBR	(4-0)	60
FUE 1022	Psicologia da Educação A	N	2°	OBR	(4-2)	90
HST 1036	Educação Patrimonial e o Ensino da História	N	1°	OBR	(1-2)	45
HST 1016	Laboratório de Prática de Ensino em História I	N	4°	OBR	(0-3)	45
HST 1022	Laboratório de Prática de Ensino em História II	N	5°	OBR	(0-3)	45
HST 1027	Laboratório de Prática de Ensino em História III	N	6°	OBR	(0-3)	45
HST 1034	Laboratório de Prática de Produção Editorial	N	9°	OBR	(1-2)	45
MEN 1000	Didática Geral para o Ensino de História	N	6°	OBR	(3-1)	60
HST 1054	Laboratório de Prática de Ensino em História IV	N	7°	OBR	(0-4)	60
MEN 1001	Teoria e Metodologia do Ensino da História	N	8°	OBR	(3-2)	75
Conteúdos Pedagógicos Específicos para o Ensino da História (Teoria e Prática) 645						

CONTEÚDOS PEDAGÓGICOS ESPECÍFICOS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA - PRÁTICA DE ENSINO						
Código	Nome da Disciplina	N/E*	Sem.	Tipo	(T-P)	CHS
MEN 1003	Prática de Ensino em História I	N	7º	OBR	(2-5)	105
MEN 1004	Prática de Ensino em História II	N	8º	OBR	(2-5)	105
MEN 1005	Prática de Ensino em História III	N	9º	OBR	(2-5)	105
MEN 1006	Prática de Ensino em História IV	N	10º	OBR	(2-5)	105
Carga Horária em Conteúdos Pedagógicos Específicos para o Ensino da História (Prática de Ensino)						420
CURRÍCULO FLEXÍVEL						
Carga Horária em Disciplinas Complementares de Graduação Não Vinculadas aos Núcleos						120
Carga Horária em Núcleos de Pesquisa I, II, III						180
Carga Horária em Atividades Complementares de Graduação						210
Carga Horária em Currículo Flexível						510
Data: _____ / _____ / _____ _____ Coordenador do Curso						

*N= Nova/E= Existente

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - FORMULÁRIOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR

**FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR**

- 1- NOME: _____
- 2- RG: _____
- 3- DATA DE NASCIMENTO: _____ / _____ / _____
- 4- ENDEREÇO: _____
- 5- EM QUE ANO VOCÊ INGRESSOU NO CURSO DE HISTÓRIA DA UFSM? _____
- 6- EM QUE ANO VOCÊ CONCLUIU O CURSO DE HISTÓRIA DA UFSM? _____
- 7- FEZ ALGUM CURSO ANTERIOR OU POSTERIOR A ESTE? () SIM () NÃO
- QUAL? _____
- ONDE? _____
- 8- QUANTO À SUA FORMAÇÃO CONTINUADA:
- () DOUTORADO. QUAL? _____
- () MESTRADO. QUAL? _____
- () ESPECIALIZAÇÃO. QUAL? _____
- () OUTRA. QUAL? _____
- EM QUE INSTITUIÇÃO? _____
- EM QUE ANO? _____

9- HÁ QUANTOS ANOS ATUA COMO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA? _____ ANOS.

10- QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA TOTAL POR SEMANA? _____ HORAS SEMANAIS

11- EM QUAL(IS) ESCOLA(S) PÚBLICA(S) JÁ TRABALHOU E EM QUAIS TRABALHA HOJE?

12- TRABALHA EM ESCOLA(S) PARTICULAR(ES)? () SIM () NÃO

QUAL(IS)? _____

13- QUAIS OS NÍVEIS E/OU MODALIDADES DE ENSINO EM QUE ATUA OU JÁ ATUOU?

- () EDUCAÇÃO INFANTIL
- () ENSINO FUNDAMENTAL
- () ENSINO MÉDIO
- () EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)
- () ENSINO TÉCNICO

14- OBSERVAÇÕES?

APÊNDICE 2 - ROTEIRO ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURA

ROTEIRO ENTREVISTA:

DATA: _____ LOCAL: _____

COLABORADOR: _____

DURAÇÃO DA ENTREVISTA: _____

1. POR QUE VOCÊ ESCOLHEU INGRESSAR NO CURSO DE HISTÓRIA DA UFSM? SEMPRE QUIS SER PROFESSOR?
2. CONTE-ME COMO FOI À EXPERIÊNCIA DE CURSAR HISTÓRIA (PERFIL DO CURSO DE GRADUAÇÃO, ESTÁGIO, DISCIPLINAS, COLEGAS...). QUAIS FORAM AS CONDIÇÕES DA SUA FORMAÇÃO INICIAL?
3. O QUE PODERIA TER SIDO DIFERENTE NA SUA FORMAÇÃO INICIAL?
4. COMO VOCÊ PERCEBE A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA SUA FORMAÇÃO INICIAL?
5. O QUE VOCÊ DESTACARIA COMO MAIS SIGNIFICATIVO DA EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL?
6. COMO FOI QUANDO COMEÇOU A TRABALHAR? COMO VOCÊ SE SENTIU? (ANSIOSO, CONFUSO, TRISTE, RECOMPENSADO, FELIZ, DECEPCIONADO...)
7. COMO A FORMAÇÃO INICIAL CONTRIBUIU PARA QUE VOCÊ SE TORNASSE O PROFESSOR QUE É HOJE? COMO INFLUENCIOU TEORICAMENTE E METODOLÓGICAMENTE A PRÁTICA EM SALA DE AULA? ELA COLABOROU SIGNIFICATIVAMENTE? DE QUE MANEIRA A FORMAÇÃO INICIAL INTERFERE NO SEU TRABALHO?
8. QUAL É, EM SUA OPINIÃO, O LUGAR DO ENSINO DE HISTÓRIA NA SOCIEDADE? VOCÊ JÁ TINHA ESSE OLHAR QUANDO ESTAVA NA FORMAÇÃO INICIAL?
9. EM QUE A FORMAÇÃO INICIAL INTERFERE NOS TEUS PROJETOS, NA TUA VISÃO DA EDUCAÇÃO, TUA TRAJETÓRIA DE VIDA? OU ELA NÃO INTERFERE? (DE ONDE VEM O QUE PENSO SOBRE ESSAS QUESTÕES?)