

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Dissertação

**PROFESSORES(AS) DE HISTÓRIA E SUBJETIVIDADES: A INVENÇÃO DE
DOCENTES EM NARRATIVAS DE EGRESSOS(AS)**

Jéferson Barbosa Costa

Pelotas, 2019.

JÉFERSON BARBOSA COSTA

**PROFESSORES(AS) DE HISTÓRIA E SUBJETIVIDADES: A INVENÇÃO DE
DOCENTES EM NARRATIVAS DE EGRESSOS(AS)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, na linha de Currículo, Profissionalização e Trabalho docente, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mara Rejane Vieira Osório

Pelotas, 2019.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

C837p Costa, Jéferson Barbosa

Professores(as) de história e subjetividades : a invenção de docentes em narrativas de egressos(as) / Jéferson Barbosa Costa ; Mara Rejane Vieira Osório, orientadora. — Pelotas, 2019.

98 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

1. Formação docente. 2. Subjetividades docentes. 3. Licenciatura em história. I. Osório, Mara Rejane Vieira, orient. II. Título.

CDD : 370.71

Jéferson Barbosa Costa

**PROFESSORES(AS) DE HISTÓRIA E SUBJETIVIDADES: A INVENÇÃO DE
DOCENTES EM NARRATIVAS DE EGRESSOS(AS)**

Pesquisa de Dissertação aprovada, como requisito parcial, para a obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 28/03/2019

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Mara Rejane Vieira Osório (orientadora), Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas.

Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira, Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Prof. Dr. Márcio Rodrigo Vale Caetano, Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense.

.

LISTA DE SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional de História
FaE	Faculdade de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RS	Rio Grande do Sul
UFPel	Universidade Federal de Pelotas

RESUMO

COSTA, Jéferson Barbosa Costa. **Professores(as) de História e subjetividades: a invenção de docentes em Narrativas de egressos(as)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

Nessa pesquisa, investiguei narrativas de cinco egressos(as) que cursaram a licenciatura presencial em História da UFPel, entre 2013 e 2016, para compreender como essas pessoas vêm se constituindo docentes a partir dessa formação. Operei principalmente o conceito de subjetivação em Michel Foucault (1995) e Nikolas Rose (2001). Com o apoio de estudos pós-críticos em Educação, trabalhei a constituição de docentes a partir da relação entre verdade, sujeito e subjetivação e de como nossas experiências atuam na criação de significados acerca de nós mesmos enquanto sujeitos de determinado tipo. Parto da hipótese de que ao falarem sobre si e suas formações, esses(as) professores(as) o fazem a partir de verdades naturalizadas sobre o ser e o agir docente. No trabalho com as narrativas, considerei a formação docente como tecnologia de subjetivação; como espaço onde práticas, táticas e estratégias são organizadas com objetivos mais ou menos definidos que estimulam determinados modos de ser e de agir docentes (Rose, 2001; Castro, 2016). Pude constatar, entre outros aspectos, os seguintes: 1) A presença marcante de características típicas de bacharelado na organização de licenciaturas na área da História e de como essa disputa no campo parece participar das subjetividades dos(as) professores(as). 2) Que as pessoas entrevistadas buscaram em experiências vivenciadas na Educação Básica, figuras de professores(as) inspiradores(as) como exemplos para suas atuações enquanto docentes. 3) Que no plano da licenciatura, é incontestável que essas pessoas dizem ter se constituído docentes principalmente em momentos de prática – em uma concepção na qual, na maioria dos casos, prática se restringe ao ato de planejar ou ministrar aulas. Mesmo que a formação dessa licenciatura não tenha foco na docência, incentiva um tipo de professor(a), neste caso, centrado na área da História. Essas pessoas mostram, em suas narrativas, algumas pistas de que se reconhecem neste perfil profissional. Contudo, as leituras desses(as) professores(as) são conjugadas com outros discursos, experiências e verdades que, desde algum tempo, marcam o espaço da formação e do trabalho docente, como: motivar, cativar, valorizar a realidade de alunos(as), valorizar a prática docente, associar pesquisa à busca por informação, considerar a docência como vocação, etc.

Palavras-chave: Formação docente; Subjetividades docentes; Licenciatura em História.

RESUMEN

COSTA, Jéferson Barbosa Costa. **Profesores(as) de Historia y subjetividades: la invención de docentes en narrativas de egresos(as)**. 2019. Disertación (Maestría en Educación) – Programa de Posgrado en Educación, Facultad de Educación, Universidad Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

En esta pesquisa, averigüé narrativas de cinco egresos(as) de la licenciatura en Historia de la UFPel, entre los años de 2013 y 2016, para comprender como esas personas se vienen constituyendo docentes a partir de esta formación. Operé principalmente el concepto de subjetivación en Michel Foucault (1995) y Nikolas Rose (2001). Con el apoyo de estudios postcríticos en educación, trabajé la constitución de docentes a partir de la relación entre verdad, sujeto y subjetivación y de como nuestras experiencias actúan en la creación de significados cerca de nosotros mismos mientras sujetos de determinados tipos. Es decir, he partido de la hipótesis de que al hablaren sobre sí y sus formaciones, esos docentes lo hacen a partir de verdades sobre maneras de ser y actuar docentes. En el trabajo con las narrativas, consideré la formación docente como tecnología de subjetivación, es decir, como espacio en que prácticas, tácticas y estrategias son organizadas con objetivos más o menos establecidos que estimulan determinadas maneras de ser y actuar docentes. He podido concluir, entre otros aspectos, los siguientes: 1) La fuerte presencia de características típicas de bachilleratos en la organización de licenciaturas en Historia y de como este conflicto en el área parece participar de las subjetividades de profesores(as). 2) Que las personas entrevistadas han buscado en experiencias de su trayectoria escolar, imágenes de profesores(as) inspiradores como ejemplos para sus actuaciones como docentes. 3) En el aspecto de la licenciatura, es incontestable que esas personas dicen tener se constituido docente principalmente en momentos de práctica – en una concepción en cual, en la mayoría de los casos, la práctica es restringida al acto de planear o dar clases. Mismo que la formación de esta licenciatura no tenga enfoque en la docencia, incentiva un tipo de docente, en este caso, centrado en la área de la Historia. Esas personas muestran, en sus narrativas, algunos indicios de que reconocen en este perfil profesional. No obstante, las interpretaciones de estos(as) profesores(as) son combinadas con otros discursos, experiencias y verdades que, desde hace algún tiempo, señalan lo espacio de la formación e del trabajo docente, como las ideas de: motivar, valorizar la realidad de los(as) alumnos(as), valorizar la práctica docente, asociar pesquisa a la búsqueda por información, considerar la docencia como vocación, etc.

Palabras-claves: Formación docente; Subjetividades docentes; Licenciatura en Historia.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	8
2. CAMINHOS INVESTIGATIVOS.....	10
2.1. DAS INQUIETAÇÕES	10
2.2 DO ESTADO DO CONHECIMENTO.....	14
2.3. DOS SUJEITOS DA PESQUISA	16
2.4. DE UMA PERSPECTIVA: VERDADE E SUBJETIVAÇÃO.....	17
2.5. DO TRABALHO COM NARRATIVAS.....	25
3. DOCENTES REINVENTADOS EM NARRATIVAS	29
3.1. PESQUISADORES(AS) OU PROFESSORES(AS): DILEMAS PARA AS SUBJETIVIDADES.....	29
3.2. PROFESSORES(AS) INSPIRADORES(AS): EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO PARTE DA CONSTITUIÇÃO DOCENTE....	42
3.3. SER PROFESSOR(A) DE HISTÓRIA: A CENTRALIDADE DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE	57
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS.....	85
APÊNDICES	90

1. APRESENTAÇÃO

Na pesquisa *Professores(as) de História e subjetividades: a invenção de docentes em narrativas de egressos(as)*, investiguei narrativas de cinco egressos(as) do curso presencial de licenciatura em História da UFPel, formados(as) entre 2013 e 2016, com objetivo de compreender como essas pessoas vêm se constituindo docentes.

Minha hipótese de pesquisa foi a de que nas construções das narrativas, ao falarem sobre si e suas formações, esses(as) professores(as) se utilizariam de verdades naturalizadas sobre o ser e o agir docentes.

Com o apoio de estudos pós-críticos em Educação, trabalhei a constituição de subjetividades docentes a partir da relação entre verdade, sujeito e subjetivação e de como nossas experiências atuam na criação de significados acerca de nós mesmos. Considerei que a constituição de subjetividades é desenhada em meio a discursos e práticas que, neste tempo, funcionam como instrumentos produzidos para fixar determinados tipos de condutas para professores(as) da Educação Básica. Uma dessas práticas é a licenciatura, trabalhada como tecnologia de subjetivação, por ser um espaço constituído por uma arquitetura de poder (saberes, conhecimentos, práticas, táticas e estratégias) organizada com objetivos mais ou menos definidos e que estimulam a formação de determinados tipos de professores(as) (Rose, 2001; Castro, 2016).

O trabalho está organizado do seguinte modo:

No capítulo *Caminhos investigativos*, trago minhas inquietações enquanto pesquisador e mostro como se deu a criação de meu problema de pesquisa no âmbito dos estudos sobre licenciaturas em História. Apresento os sujeitos dessa pesquisa e indico as escolhas teórico/metodológicas que me ajudaram a pensar a constituição de subjetividades docentes.

No capítulo *Docentes reinventados em narrativas*, indico em três seções, informações que considerei importantes no conjunto das narrativas analisadas.

Na seção *Pesquisadores(as) ou professores(as): dilemas para as subjetividades*, discuto a relação entre professor(a) historiador(a) – ideal docente fortalecido na licenciatura em História da UFPel e presente nas narrativas – e a tradição que marca discussões e disputas no campo da História.

Na seção *Professores(as) inspiradores: experiências na Educação Básica como parte da constituição docente*, defendo que, pelo analisado nas narrativas, as pessoas entrevistadas utilizam de experiências da Educação Básica na constituição de seus eus docentes e destaco o fato de mencionarem professores(as) como fontes de inspiração docente.

Na terceira seção deste capítulo, intitulada *Ser professor(a) de História: a centralidade da prática na formação docente*, indico que nas narrativas circula a ideia de que a constituição docente na licenciatura se dá, sobretudo, em momentos de prática; em uma concepção onde a prática, via de regra, é estar ministrando/planejando aulas e/ou em contato direto com instituições de ensino.

Na quarta seção do terceiro capítulo e nas considerações finais, procuro, acima de tudo, mostrar alguns elementos que, durante o processo de pesquisa, me pareceram mais pertinentes no estudo das subjetividades desses(as) professores(as).

2. CAMINHOS INVESTIGATIVOS

Nessa pesquisa, investiguei narrativas de cinco alunos(as) egressos(as) do curso presencial de licenciatura em História da UFPel, para compreender como essas pessoas vêm se constituindo docentes. Nesse capítulo, apresento o percurso dessa investigação; a saber: minhas inquietações enquanto pesquisador, a perspectiva de trabalho adotada, conceitos utilizados e as informações sobre quem são e de como considerei os sujeitos estudados e o trabalho com as narrativas.

2.1. DAS INQUIETAÇÕES

Minha formação e as das pessoas entrevistadas, tiveram início em 2013 e foram concluídas no segundo semestre de 2016. Nesse período o curso teve como orientação o Projeto Político Pedagógico (PPP) elaborado em 2010 e modificado em 2013. É esse o documento que utilizo como base para apresentar algumas características do curso.

A Licenciatura presencial em História da UFPel foi fundada em 1980 como complemento à graduação em Estudos Sociais e a partir de 1990 passou à modalidade de licenciatura plena. A criação e manutenção dessa licenciatura são justificadas pela demanda por professores(as) de História oriunda do mercado de trabalho. Além disso, é apontada a importância de formar profissionais que sejam capazes de atuarem na “definição, preservação e difusão de conteúdos históricos da cultura” (UFPel, 2013, p.3).

Em (Costa 2017) investiguei esse mesmo curso e verifiquei, a partir da disposição dos componentes curriculares obrigatórios, o predomínio dos saberes específicos da área da História. E, também, que o perfil profissional desejado oficialmente é o de um(a) historiador(a) professor(a); um pesquisador(a) em História com amplo domínio dos conteúdos da área.

O curso possui carga horária mínima de 2.809 horas e 37 disciplinas obrigatórias; das quais vinte são dedicadas ao estudo de conteúdos específicos da área da História. E, nessas vinte disciplinas, conforme apontou análise de ementas e programas realizada em Costa (2017), não existem preocupações substanciais em preparar os(as) licenciandos(as) para posteriormente trabalharem esses conteúdos na Educação Básica.

Minha experiência como aluno do curso corrobora com essa análise. De modo geral, essas disciplinas são organizadas a partir da discussão semanal de textos lidos previamente pelos(as) alunos(as). Em maioria, esses textos foram produzidos por historiadores(as) conhecidos pela produção de conteúdos na área da História e apresentam resultados de suas pesquisas. Em suma, nessas disciplinas, estudamos História de acordo com as normas estabelecidas pela ciência História, sem maiores preocupações com aspectos da formação para a docência na Educação Básica.

Além disso, dessas vinte disciplinas, quatorze são ofertadas também para o bacharelado em História, possuindo, além de mesmo código institucional, as mesmas ementas e programas¹. É bastante comum que alunos(as) de uma habilitação cursassem essas disciplinas em outra, e durante o período de minha formação, não houve restrições nesse ponto. Assim como eu, vários(as) colegas da licenciatura cursaram diversas disciplinas no bacharelado.

Existem, portanto, quatorze disciplinas na licenciatura e no bacharelado em História da UFPel que oficialmente são idênticas. Essas disciplinas formam a base dos conteúdos de História discutidos nos cursos. As especificidades nas grades curriculares de cada habilitação ficam a cargo de disciplinas exclusivas de cada curso. Grosso modo, no bacharelado a formação é encaminhada para o trabalho e pesquisa em acervos históricos e, na licenciatura, existem as disciplinas voltadas à docência.

Entendo que essa organização da matriz curricular vai ao encontro do perfil profissional estimulado pelo PPP do curso de Licenciatura em História da UFPel. Entre as características desejadas aos(às) egressos(as), as mais marcantes dizem respeito à formação de um(a) professor(a) que alie características tradicionalmente vinculadas à docência e ao bacharel. Estes(as) devem estar aptos(as) a aliar saberes da docência (pedagógicos e específicos da área) e saberes voltados à pesquisa acadêmica em História.

Em diversos momentos do PPP, os(as) licenciandos(as) são chamados(as) a serem historiadores(as) pesquisadores(as), trabalhando com fontes, arquivos e documentos e contribuindo para a criação de novos conhecimentos na História. Ao

¹ Conforme listado em Costa: "História da Antiguidade Oriental, História da Antiguidade Ocidental, História Medieval I, História Medieval II, História da América I, História da América II, Metodologia e Prática da Pesquisa em História, História da África, História do Brasil III, História do Brasil IV, História Contemporânea I, História Contemporânea II, Orientação de Pesquisa e História do Rio Grande do Sul II" (2017, p.33).

expor o objetivo geral do curso, esse aspecto aparece de maneira pragmática. O que o curso preconiza, oficialmente, é oferecer

[...] a maior aproximação possível com o universo do exercício profissional, colocando os licenciandos em contato direto com as escolas - no intuito de aprimorar sua formação como docentes - e com as fontes de informações históricas (documentos, pessoas, objetos) necessárias à produção do conhecimento histórico – no intuito de aprimorar sua formação como pesquisadores (UFPel, 2013, p.4).

Essa tendência de formar professores(as) historiadores(as) é encontrada em diversos outros excertos do documento. Em suma, o(a) futuro(a) licenciado(a) deve “ser capaz de aliar o saber-fazer da docência ao domínio dos fundamentos teóricos e metodológicos específicos do historiador” (UFPel, 2013, p.4).

O documento aponta como sendo uma das características do curso “[...] reconhecer o professor de História como um profissional em que as condições de docente e pesquisador estão inextricavelmente presentes” (UFPel, 2013, p.6). Quando defende a importância de um trabalho de conclusão de curso em formato de pesquisa, aponta que essa atividade é relevante em um curso que pretende formar um(a) professor(a)-historiador(a).

É interessante notar que, de maneira geral, a escrita do PPP distingue a escola dos locais de fontes de informações e produção do conhecimento histórico. A escola aparece como local de trabalho do(a) docente. Ao passo que a produção do conhecimento histórico é realizada por pesquisas (acadêmicas) em acervos, arquivos e demais locais que possuam documentos passíveis de investigação. Pesquisas voltadas para o exercício da docência e/ou realizadas em escolas não são estimuladas especificamente no documento, nem instituições escolares são mencionadas como locais próprios de pesquisa desse(a) professor(a)-historiador(a) desejado(a). Assim, em um curso de licenciatura, cujos egressos(as) são oficialmente aptos(as) à docência na Educação Básica, o perfil estimulado é mais de historiador(a) do que de professor(a).

Durante minha formação, percebi que as ideias que circulavam entre discentes eram consonantes com essa concepção que marca o curso. As bolsas de iniciação científica, concedidas em menor número, eram mais valorizadas entre os(as) alunos(as) do que bolsas de extensão e/ou de iniciação à docência. De modo geral, a pesquisa e a inovação na História eram prioridade na organização do curso e nas falas dos(as) alunos(as).

Nas disciplinas obrigatórias, não ocorreram discussões aprofundadas acerca da profissão docente, de sua natureza e de sua constituição histórica e política ao longo do tempo; tampouco sobre valorização profissional (condições de trabalho, salário, carreira), adoecimento físico e psicológico por parte dos(as) professores(as) em atividade, etc.

Nas disciplinas de Ensino de História e Laboratório de Ensino de História, foram discutidas questões de didática e propostas metodológicas para o ensino de História na Educação Básica; em ações que, como aluno, me pareceram de resistência, pois iam de encontro ao restante da organização do curso. A disciplina de Ensino de História é ofertada no primeiro semestre do curso. Tem como primeiro objetivo, “desenvolver no aluno competência didático-pedagógica para o ensino escolar de História” (UFPel, 2013, p.17). No quarto semestre, a disciplina de Laboratório de Ensino de História pretende realizar

[...] atividades práticas relacionadas ao ensino de História que permitam ao aluno aperfeiçoar procedimentos a serem aplicados em aulas e outras atividades escolares dessa disciplina (UFPel, 2013, p.44).

As duas disciplinas que se dedicam especificamente a discutir como ensinar História, são ofertadas antes de discutirmos a maioria dos conteúdos que iremos ensinar. Mais do que isso, as disciplinas de Ensino de História e de Laboratório de Ensino de História, não parecem dialogar com as disciplinas que tratam dos conteúdos específicos da História.

Na grade curricular obrigatória, considerando os estágios supervisionados, há um bloco com dez componentes² relacionados com a docência. Quatro dessas disciplinas são ofertadas pela FaE. Nelas, a discussão não é específica para a docência em História, uma vez que essas componentes são ofertadas para várias outras licenciaturas da UFPel. As duas citadas no parágrafo anterior são ofertadas pelo Departamento de História e objetivam preparar para a docência.

Em conjunto, essas seis disciplinas preparam para os estágios. Nas disciplinas de estágio supervisionado I, acontecem as observações e a docência em sala de aula da Educação Básica. Nas disciplinas de estágio supervisionado II, após realizarmos

² Ensino de História; Laboratório de Ensino de História; Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I e II; Estágio Supervisionado no Ensino Médio I e II; Teoria e Prática Pedagógica (FaE); Fundamentos Sócio-Histórico-Filosóficos da Educação (FaE); Educação Brasileira: Organização e Políticas Públicas (FaE) e Fundamentos Psicológicos da Educação (FaE).

as regências, compartilhamos os momentos, trocamos opiniões, apresentamos atividades realizadas e a receptividade dos(as) alunos(as), etc.

Uma das minhas inquietações ao longo do curso, foi a desarticulação entre esses blocos de disciplinas. Não há exigência, de acordo com as ementas e programas das disciplinas, nem grandes iniciativas no sentido de trabalhar em conjunto as questões mais amplas sobre educação e docência, o ensino de História na Educação Básica e os conteúdos tidos tradicionalmente como da área de História. Assim que, de maneira separada, aprendemos o quê e como ensinar.

Faço essa descrição do curso para dizer que, como parte dessa experiência, tenho me questionado, me inquietado, sobre a formação de professores(as) de História, em um curso de licenciatura que relega à docência na Educação Básica para segundo plano ou a trata, de certo modo, como apêndice do curso de bacharelado.

Tenho me perguntado, mais especificamente, sobre quem são os(as) professores(as) formados neste curso? Como pensam sobre a formação que tiveram? O que dizem sobre a docência? O que esperam e desejam da profissão? Objetivo investigar narrativas e compreender como essas pessoas vêm se constituindo docentes a partir dessa formação. Foram essas invenções e transformações que desejei investigar: como cada uma dessas pessoas, que passaram por um curso de licenciatura que incentiva mais um perfil de historiador(a) do que um professor(a), vêm se constituindo docentes?

2.2 DO ESTADO DO CONHECIMENTO

A decisão por realizar essa pesquisa, foi marcada pela minha curiosidade sobre a proposta de formação de professores(as) da licenciatura em História da UFPel e também por um mapeamento realizado no *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações sobre a formação de professores(as) em História.

Os objetivos principais foram conhecer a produção sobre a temática e, ao mesmo tempo, pensar como essa pesquisa poderia se inserir e contribuir nesse conjunto de estudos.

O parâmetro temporal abarcou pesquisas publicadas entre os anos de 2002 e 2016, pois procurei estudos sobre cursos organizados pelas mesmas diretrizes curriculares nacionais que organizavam o curso de Licenciatura em História da UFPel no período recortado nessa investigação (2013-2016). E foram utilizados como

descritores os termos licenciatura, subjetividade, formação de professores(as) e egressos(as), todos com a adição do termo história.

Entre os trabalhos que tratavam especificamente de Licenciaturas em História, constatei serem predominantes os temas étnicos, sexuais e de gênero, geralmente tratados em conjunto com as implicações das Leis Nº 10.639 (Brasil, 2003) e 11.645 (Brasil, 2008)³ para formação e o ensino de/em História.

Diversos outros temas apareceram com menor incidência, como formação de professores(as) em História ou o Ensino de História considerando: Educação de Jovens e Adultos, formação continuada, Educação à Distância, História e Educação Patrimonial. E, das produções que tiveram docentes como objeto de estudo, foram encontradas duas pesquisas que trataram especificamente de licenciaturas em História, sobre as quais faço alguns comentários a seguir.

A pesquisa de Oliveira (2004), investigou, com subsídio de estudos sobre currículo e saberes docentes, processos que envolvem as práticas efetivadas em sala de aula por professores(as) de História. Oliveira entrevistou cinco egressos(as) Curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina, que exerciam a profissão. Levou em consideração aspectos do dia-a-dia do trabalho docente e de reflexões acerca da relação dos(as) entrevistados(as) com colegas de trabalho e os modos como reinterpretavam, em suas atividades, os ensinamentos de sua formação e/ou de experiências anteriores. Concluiu, entre outros aspectos, que as pessoas entrevistadas não construíram, em sua formação acadêmica, uma visão aproximada da realidade escolar e da profissão que exerceriam, o que implicou em dificuldades na realização das tarefas delegadas aos docentes nas escolas.

Silva (2014), entrevistou dois egressos da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Deu ênfase às histórias de vida dos entrevistados(as), trabalhou com professores(as) em atividade e considerou as condições de trabalho dos indivíduos em sua análise. Verificou a relevância de momentos da escolarização básica dos entrevistados em suas escolhas profissionais e no constante processo de se tornarem professores e lidarem com situações do dia-a-dia. Constatou, também, que os primeiros momentos de exercício da profissão

³ A Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), aponta a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira para os níveis fundamental e médio. Ao passo que a Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008), adiciona a obrigatoriedade de trabalhar História e Cultura Indígena, nos mesmos níveis de ensino.

foram marcados por dificuldades, na relação com seus alunos(as) e colegas e na tarefa de ensinar para crianças e jovens o que foi aprendido no curso de formação.

Tendo em vista esses dados, observei que são poucos os estudos, no caso de licenciaturas em História, que tratam de compreender a constituição da docência a partir da perspectiva da subjetividade de egressos(as).

Os estudos de Oliveira (2004) e Silva (2014) procuraram articular ensino de História e trabalho docente. Em minha pesquisa, não considero aspectos do dia-a-dia dos(as) professores(as) nas escolas e de como isso afeta as práticas dessas pessoas, tampouco investigo como as histórias de vida dessas pessoas influenciam suas escolhas dentro da sala de aula. Por fim, não compartilho dos autores e autoras que subsidiam essas pesquisas. Em ambos os casos a literatura utilizada é mais voltada à formação de professores e nas duas investigações, as pesquisadoras, a partir dos resultados encontrados em suas pesquisas, propõem sugestões gerais para a organização de licenciaturas e resolução de problemas constatados.

A ideia dessa pesquisa parte do bojo de minhas inquietações, somada à observação de que no campo de estudos sobre subjetividades docentes em cursos de licenciatura em História há espaço para novas investigações, em especial para compreender como essas pessoas vêm se constituindo docentes a partir de um processo de formação.

2.3. DOS SUJEITOS DA PESQUISA

As entrevistas foram realizadas com cinco egressos(as) da Licenciatura presencial em História da UFPel. O número de entrevistados(as) foi obtido após entrar em contato, vias redes sociais, com as pessoas que cursaram nesse período, e verificar residentes em Pelotas interessados(as) em participar do estudo.

O trabalho com pessoas que tiveram sua formação em um mesmo período e curso ocorreu para compreender como essas diferentes pessoas foram se constituindo docentes, como se compreendem após essas experiências e que imagens de docência e/ou docente defendem; como diferentes vivências e interpretações subjetivam cada um e cada uma.

No início de cada entrevista, as pessoas foram convidadas a escolherem um nome fictício para designar suas falas e citações nessa pesquisa. Os nomes escolhidos foram Kollontai, Larissa, Luiz Inácio, Manuela e Silas.

As pessoas entrevistadas nasceram no RS, frequentaram escolas públicas na Educação Básica e ingressaram na licenciatura em História da UFPel assim que concluíram o Ensino Médio. Silas, com 34 anos, o único entrevistado nessa faixa etária, havia acabado de obter o diploma de Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A idade das outras quatro pessoas varia entre 22 e 24 anos. Todas são solteiras e não têm filhos(as).

Durante a formação, todas as pessoas entrevistadas puderam se dedicar integralmente ao curso, e tiveram acesso a uma formação mais ampla, dentro do contexto das atividades ofertadas por uma universidade pública. Em todas as entrevistas, foram citados momentos extracurriculares, como eventos, oficinas, congressos, além de trabalhos de iniciação científica e à docência e em projetos de extensão.

No momento das entrevistas, nenhuma das pessoas havia atuado como docente na Educação Básica. Manuela, Larissa e Kollontai cursavam Mestrado em História. Silas cursava mestrado em Educação. Luiz Inácio ocupava cargo de Secretário de Educação em município da metade sul gaúcha.

2.4. DE UMA PERSPECTIVA: VERDADE E SUBJETIVAÇÃO

Realizei essa investigação com apoio da perspectiva pós-crítica em educação que se associa ao viés foucaultiano. Foram importantes os estudos de Foucault (1984; 1995; 2005; 2008; 2013) e de interpretes/estudiosos(as) de sua obra: Fischer (2012 e 2013), Gastaldo (2012), Parayso (2012), Castro (2016) e Rose (2001), além dos estudos de Silveira (2002) e Andrade (2012), estes dois últimos mais dedicados ao trabalho com as entrevistas.

Na perspectiva pós-crítica, o pesquisador, em última instância, é a principal ferramenta da pesquisa qualitativa, pois que não existe neutralidade no ato de pesquisar (Gastaldo, 2012). Dizer isso implica algumas coisas. Em primeiro lugar, que minha própria subjetividade foi elemento constante de transformação no processo de construção da pesquisa, análise e escrita. A pesquisa considerada como processo pessoal e criativo, no qual vou me constituindo e reconstruindo enquanto pesquisador. O planejamento de pesquisa foi considerado um norte, um esquema flexível que serviu para me orientar e não perder o objetivo de vista, mas os caminhos que escolhi foram sendo modificados, revistos, adaptados durante todo o movimento de estudos,

investigação, organização, análise e minha própria transformação no decorrer do processo.

Significa dizer, também, que desde o início, fiz escolhas. Escolhi trabalhar com determinado tema, objetivo, autores e autoras com os quais dialoguei. E escolher significa, necessariamente, excluir. O que construí, olhei, problematizei, escrevi, em última instância, é a resposta que obtive, com os caminhos e as ferramentas que, neste momento, me ajudaram a pensar e problematizar a constituição de subjetividades docentes.

Quero chamar a atenção para o sentido criativo de um problema de pesquisa, que como salienta Corazza (2002), não é uma realidade dada, algo que está ali pronto para ser avaliado, descrito, analisado. Isso que se chama de problema de pesquisa, é uma invenção criada a partir de algo que nos causa dúvida, angústia e que, por interesse, é ligado com “[...] práticas teóricas que o tornam problemático, que o criam enquanto problema” (p.115).

Sintetizo a perspectiva adotada como um questionamento constante acerca de verdades constituídas e pela busca por demonstrar que determinadas ideias, concepções, conceitos, se tornaram verdadeiros a partir de práticas e procedimentos que ocorrem no interior das relações de poder. Subjetividades são criadas e inventadas nesses movimentos e práticas cotidianas.

Tudo que penso, analiso, concluo, longe de ser um resultado neutro e distante, é visto como parte integrante desse jogo de produção de verdades que buscam, de diferentes modos, incentivar subjetividades e tornar universais tipos ideais de sujeitos. Antes de ser um método a ser seguido fidedignamente, o que Paraíso (2012) chama de teorias pós-críticas em Educação, são um conjunto de escolhas em relação ao ato de pesquisar, das quais parti e que me levaram ao destino a que cheguei.

Nesse estudo, foram fundamentais os conceitos de verdade, sujeito e subjetivação (Foucault, 1995; Rose, 2001) e tecnologia de subjetivação (Rose, 2001; Castro, 2016). Estes, me permitiram compreender a constituição de sujeitos a partir da formação docente de egressos(as) de um curso de Licenciatura de História. Defendo, por esse caminho, que a constituição de subjetividades docentes possa ser compreendida a partir da relação entre verdade, sujeito e subjetivação. Ao passo que o conceito de experiência (Larrosa, 1994 e 2002) me ajudou analiticamente a compreender como nos transformamos diante de determinadas situações.

O trabalho com o conceito de verdade, parte da noção de discurso em Foucault, por entender que discursos exercem poder na criação de verdades temporais. Para o filósofo, discursos são conjuntos de enunciados que seguem uma mesma formação discursiva; um mesmo conjunto de regras, existentes em determinado período histórico, que caracterizam um discurso e fazem com que possamos distinguir discursos de diferentes áreas do saber (FOUCAULT, 2008).

Relações de poder e discursos, criam caminhos a serem seguidos e agem de modo a tornarem alguns desses caminhos mais verdadeiros ou convenientes do que outros, tendo em vista que o poder, nessa perspectiva,

[...] incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir” (FOUCAULT, 1995, p.243).

O poder, no viés foucaultiano, é instrumento de controle que, nesse jogo de forças, atua no campo das subjetividades. Para Foucault, o conceito de poder só se aplica em relações de poder entre indivíduos livres e, nestas relações, a resistência é um dado. Na perspectiva foucaultiana, relações de poder implicam liberdade e resistência. E se a subjetividades se fazem no jogo das relações de poder, parece ser por dentro destas relações de poder que elas devem ser pensadas, efetivadas, investigadas. Neste jogo, verdades são aceitas, resignificadas, fortalecidas, enfraquecidas.

Considerarei que todas as relações sociais entre sujeitos livres são relações de poder, nas quais circulam discursos que constituem e/ou estimulam a criação de determinados sujeitos. Toda tentativa de persuasão, convencimento, todo cumprimento de rituais que permita determinada colocação e função social ... constituem pesos que influenciam na gangorra que representa uma relação de poder. Nos subjetivamos em meio a essas relações híbridas e complexas. Por isso “estudar o poder [...] no ponto, em outras palavras, em que ele se implanta e produz seus efeitos reais” (FOUCAULT, 2005, p.33).

Diante de variadas regras e/ou verdades sobre ser sujeito e, no caso dessa investigação, sobre ser docente, levei em consideração o que Foucault (1984) chama de moralidade dos comportamentos⁴: a maneira como nos conduzimos, como nos

⁴ Cabe destacar que na perspectiva de Foucault, por moral “[...] entende-se um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as Igrejas, etc. [...] entende-se

relacionamos com nossas ações e como pensamos sobre elas. Cabe destacar que na perspectiva de Foucault, por moral

[...] entende-se um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as Igrejas, etc. [...] entende-se igualmente o comportamento real dos indivíduos em relação às regras e valores que lhe são propostos: designa-se, assim, a maneira pela qual eles se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta (FOUCAULT, 1984, p. 26).

Somos sujeitos morais e temos como referência de ação uma ou mais moralidades. Mas, para Foucault, mais do que o código moral que seguimos, ou as justificativas para segui-lo, o que importa é como nos tornamos esse sujeito que realiza a ação e é transformado por ela. Para Foucault,

Não existe ação moral particular que não se refira à unidade de uma conduta moral; nem conduta moral que não implique a constituição de si mesmo como sujeito moral; nem tampouco constituição do sujeito moral sem “modos de subjetivação”, sem uma “ascética” ou sem “práticas de si” que as apoiem. A ação moral é indissociável dessas formas de atividade sobre si [...] (1984, p.29).

O conceito de subjetivação me permitiu compreender que a constituição de sujeitos passa por instrumentos de controle, de discursos, de tecnologias investidas de prescrições, significados, representações, valores, regras e maneiras de se conduzir que chamam os indivíduos a se reconhecerem como sujeitos de suas próprias condutas (Foucault, 1984).

Como indica Rose, os processos de subjetivação são “[...] práticas e [...] processos heterogêneos por meio dos quais os seres humanos vêm a se relacionar consigo mesmos e com os outros como sujeitos de um certo tipo [...]” (2001, p.36). Nessa perspectiva, o modo como fazemos, pensamos, agimos, é um dos modos possíveis em um dado momento e sociedade. E

[...] a própria experiência que temos de nós como constituindo certo tipo de pessoa - criaturas de liberdade, de poderes pessoais, de auto-realização - é o resultado de uma gama de tecnologias humanas, de tecnologias que tomam modos de ser humano como seu objeto. (ROSE, 2001, p.38).

Não há, aqui, uma pré-determinação, uma essência presente em todos os sujeitos ou uma natureza humana sendo encoberta por um ponto central de onde

igualmente o comportamento real dos indivíduos em relação às regras e valores que lhe são propostos: designa-se, assim, a maneira pela qual eles se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta” (FOUCAULT, 1984, p. 26).

emana todo o poder. Pelo contrário, o sujeito não existe por si só, é uma invenção. A intenção é mostrar como as diferentes concepções do eu agem como mecanismos regulatórios da vida em diversos locais e situações, e objetivam produzir sujeitos conforme determinados ideais de subjetividades.

No caso específico dessa pesquisa, considero importante trazer as contribuições de Corazza (2009) na compreensão de subjetividades docentes. A autora traz o conceito de docente da diferença. Argumenta que mesmo havendo um conceito genérico de docência (ou de docente), não há uma essência que defina o que é ser professor(a). O que existem são processos individuais (mas que ocorrem em contato com o coletivo) nos quais sujeitos se constroem docentes a partir de relações, significados e vivências que tornaram possível essa construção.

Haja visto não haver um ser docente ontológico, cada docente está sempre no devir, em constante processo de transformação de si mesmo em sujeito docente (reafirmando posições de sujeito, comportamentos, posturas, éticas e resistindo às pressões em se tornar aquilo que não deseja ser). E nessa constante transformação, seguimos inseridos em um conceito amplo de docência, mas adquirimos características diferentes, dentro das possibilidades de ser docente que estão disponíveis a cada um e cada uma.

As práticas de subjetivação colocam sujeitos diante de experiências e, mais do que isso, modificam a relação desses sujeitos com a experiência. Sujeitos são criados por práticas de subjetivação e em locais que racionalizam essas práticas, e as relações que têm consigo mesmos, estão relacionadas a um tipo de sujeito constituído e imaginado para si e que possui caráter provisório. A ideia que temos de nós mesmos não se restringe a comportamentos ou pensamentos. Ela é articulada à experiência de si e à interpretação dessa experiência. Esse processo é permeado de discursos que criam e legitimam verdades sobre os sujeitos e instrumentos de controle que procuram regular comportamentos e subjetividades (LARROSA, 1994).

Em meio a essas relações, incorporamos elementos considerados, em nossa sociedade, como característicos da docência. Partindo desse referencial e dos estudos de Rose (2001) e Castro (2016), considere a formação docente como tecnologia de subjetivação, que para Rose (2001), se trata de

[...] qualquer agenciamento ou a qualquer conjunto estruturado por uma racionalidade prática e governado por um objetivo mais ou menos consciente. As tecnologias humanas são montagens híbridas de saberes, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamento, edifícios e espaços, orientados, no nível

programático, por certos pressupostos e objetivos sobre os seres humanos. Pode-se considerar a escola, a prisão, o hospício como exemplos de uma dessas espécies de tecnologia, precisamente aquelas que Foucault chamou de "disciplinares" e que funcionam por meio de uma detalhada estruturação do espaço, do tempo e das relações entre os indivíduos; de procedimentos de observação hierárquica e julgamento normalizador; de tentativas para incorporar esses julgamentos aos procedimentos e julgamentos que os indivíduos utilizam a fim de conduzir sua própria conduta [...] (2001, p.38).

Um curso de formação docente conjuga pensamentos, significados, esperanças, atividades, estratégias, normas, comportamentos e tantos outros meios que incentivam a criação de tipos de sujeitos. A Licenciatura presencial em História da UFPel, pelo analisado, pretende criar docentes com características específicas, voltadas à pesquisa e inovação na área acadêmica da História. Para isso, lança mão de ferramentas que estimulam esse perfil. E o estímulo a esse perfil de historiador(a) ocorre, também, a partir do silenciamento da formação para a docência. O foco neste tipo de sujeito é marca central no currículo deste curso (consta no texto escrito, nos tipos de componentes curriculares priorizados, permeia as falas, esperanças e defesas da maioria dos professores(as) e alunos(as), marca os tipos de pesquisas desenvolvidas, faz parte da estrutura física, etc.).

Em suma, considero a formação docente como tecnologia de subjetivação e saliento que, “em síntese, nós somos responsáveis pela formação que produzimos. Limitados, discursivamente subjetivados, inseridos em relações de poder assimétricas, mas ainda assim responsáveis” (LOPES & BORGES, 2015, p.504).

Cursar uma licenciatura é um processo de constante (trans)formação, no qual a pessoa transforma a si mesma e é transformada, no fluxo de experiências ordenadas a partir de um conjunto de discursos e práticas que tentam legitimar certas verdades e finalidades para o ser e agir docente (Oliveira, 2015). São, seguindo Foucault (1984), espaços que, mais do que meros arranjos compostos de conteúdos, conhecimentos e saberes, se constituem como uma armadura para as condutas docentes.

Importante marcar a ideia de que o movimento é sempre uma intenção, uma tentativa, pois não se trata, neste caminho de problematizações, de compreender o sujeito como ser passivo que aceita uma subjetividade ou uma identidade e, simplesmente, a reproduz em espaços de atuação. Aqui, sujeito é uma produção histórica, que emerge na relação entre verdades inventadas e a experiência de si. Foucault (1984) indica que são muitas e diferentes as maneiras de se conduzir e se produzir como docente. E o modo como isso acontece vai depender da relação que o

sujeito estabelece com as verdades que vivencia, como se reconhece em certos discursos sobre a docência e assume para si mesmo a tarefa de se constituir com certas características e comportamentos.

Como colocado por Larrosa (1994, p.56), “há um enlace entre subjetividade e experiência de si mesmo”. É o processo que Foucault chama de trabalho ético sobre si; um esforço em se transformar no sujeito moral de suas próprias condutas. Sintetizando,

O processo de subjetivação implica a capacidade de o sujeito atuar sobre si mesmo, incorporando determinados comportamentos e atitudes, forjando modos de ser docente, a partir dos saberes objetivados. Isso se dá por meio de práticas de si que operam na condução da conduta, transformando o sujeito em algo que não era antes (OLIVEIRA, 2015, p.20-21).

Há que se considerar, também, que essas verdades, no campo da formação docente e das licenciaturas, estão atreladas a questões mais amplas da sociedade neoliberal e globalizada. Nos dias atuais, há cada vez mais pressão para que as condutas docentes sejam orientadas e funcionem conforme a concepção de sujeito flexível, ativo, autorresponsável e aberto a mudanças constantes. Esse tipo de sujeito tem sido o foco para o governo das subjetividades atualmente e funciona como uma das grandes verdades sobre como os professores(as), por esse caminho, podem ser melhores do que eram antes.

Lopes e Borges (2015) mostram como discursos atuais buscam criar verdades a respeito da educação e do ser e agir docente. As autoras trazem a ideia de que a formação docente se torna um projeto impossível, pois diante dos objetivos traçados pelas políticas públicas e pelas demais instâncias que criam verdades sobre a docência, ser docente hoje é lidar com insucesso, culpa, fracasso, e, mais do que isso, com uma ideia de sujeito e profissional incompleto, um sujeito sempre a reformar. O que interfere em outros modos de ser docente que marcaram a construção da profissão

[...] essa ideia de impossibilidade interpela concepções que se apoiam num projeto identitário, como os discursos tradicionalmente defendidos na formação dos professores: autoridade e autonomia, identidade docente, profissionalização, direito à educação, centralidade na docência, etc. (LOPES & BORGES, 2015, p.491).

A formação docente vem se dando em meio a essas disputas por tipos de professores(as). E é interessante notar que esses ideais identitários docentes muitas

vezes são reinterpretados no cenário social, com outros objetivos, descaminhos, rupturas, substituições, hibridismos, etc.

Na medida em que a possibilidade de um sujeito centrado, consciente e com uma identidade fixa é questionada, torna-se impossível estabelecer uma relação intersubjetiva com o outro de forma a ter controle sobre o processo de identificação do sujeito educado e saber previamente a quem formamos. Qualquer projeto de formação torna-se impossível, qualquer política está fadada ao fracasso, porque a formação será sempre diferente da prevista/planejada, porque qualquer discurso político só se dissemina se estiver aberto a ser traduzido e suplementado e assim ter seus sentidos modificados, seu projeto de sentido unívoco fracassado (LOPES & BORGES, 2015, 494).

Na defesa de determinados tipos de docentes, especialistas são convidados e legitimados a dizerem verdades sobre Educação e, ao dizerem, criam modos de ser e agir docentes. Via de regra, os sujeitos que ocupam esses espaços, se apoiam em saberes de outras áreas (em especial, Economia e Estatística) para proporem soluções à Educação, muitas vezes responsabilizando os(as) docentes pelo fracasso escolar no Brasil.

Intervenções são planejadas para governar os outros e auxiliar a todos no governo de si mesmos. Para isso é importante a participação de autoridades em conduta da conduta, capazes de convocar, responsabilizar e convencer os governados. Tais autoridades, portanto, fazem diversas tentativas de ação sobre as ações dos outros, em nome de objetivos ligados à prosperidade nacional, produtividade, desenvolvimento, felicidade, auto-realização, entre outros (PARAÍSO, 2005, p.179).

Discursos trazem consigo modos de controle e gerenciamento da população e de sujeitos docentes. Em meio a esse jogo, os mesmos discursos que, nessa perspectiva, criam os problemas educacionais, escolhem as soluções e como os(as) docentes devem agir para um bem comum.

Nesse processo, os especialistas atrelam a conquista das metas propostas à auto-realização e auto-satisfação dos próprios docentes. Assim, fazem acreditar que se tornar um melhor professor é tornar-se também uma pessoa melhor. Aprender e utilizar os saberes considerados importantes para o trabalho docente é exercitar técnicas importantes para a sua própria auto-realização, já que proporcionará a sua realização profissional e pessoal, isto é, como trabalhador e indivíduo. Desse modo, saberes como a formação do olhar, a curiosidade, a criatividade, a coragem, a perseverança e a solidariedade – são ensinados para que os próprios professores sejam capazes de “gerenciar a sua formação”, obtendo sucesso profissional e realizando-se como indivíduos (PARAÍSO, 2005, p.182).

Tratam os(as) professores(as) como o que Paraíso (2005) chama de sujeitos ativos. Sujeitos que não devem esperar que o Estado resolva problemas de seu dia-dia, que, ao contrário, devem ter iniciativa, se esforçar e lançar mão de práticas

inovadoras que sejam capazes de resolver ou contornar problemas socioeconômicos que impeçam o bom desenvolvimento discente.

A educação nesse cenário é um instrumento de metas econômicas, empresariais, financeiras e de governo da população, que contam com a regulação do docente para verem suas metas atingidas (PARAÍSO, 2005, p.186).

A partir de saberes que são criados sobre a Educação e a docência, professores(as) e futuros professores(as) são incentivados a seguirem determinadas subjetividades. O estudo de Fischer (2002), corrobora com esse pensamento e mostra como a mídia (cinema, internet, televisão, rádio) constitui vários dispositivos pedagógicos que incentivam condutas, criam e legitimam tipos de sujeito ideais. A autora busca demonstrar como a mídia participa

[...] efetivamente da constituição de sujeitos e subjetividades, na medida em que produz imagens, significações, enfim, saberes que de alguma forma se dirigem à “educação” das pessoas, ensinando-lhes modos de ser e estar na cultura em que vivem (FISCHER, 2002, p.153 – grifos da autora).

Exemplos são os diversos programas que recompensam professores(as), geralmente professores(as) de escolas com problemas de infraestrutura, mas que, por iniciativas próprias, conseguem se tornar professores(as) ideais.

Klein & Polon (2011) mostram como o prêmio Educador Nota Dez, a partir de suas reportagens e dicas sobre como participar do projeto, incentiva determinadas atitudes por parte dos docentes. As autoras destacam que a autoavaliação é um dos elementos que é fortemente estimulado pelo projeto, uma vez que a organização do prêmio leva a crer que, quanto mais minucioso o registro das atividades desenvolvidas, maior é a possibilidade de que um projeto tenha suas qualidades consideradas e vença o prêmio. Ao escreverem sobre suas próprias experiências, ao relatarem imagens, anotações, percepções dos e das discentes, professores e professoras ressignificam essas experiências, avaliam suas escolhas e governam a si mesmos(as).

2.5. DO TRABALHO COM NARRATIVAS

Nessa investigação, foram analisadas cinco entrevistas, realizadas presencialmente, gravadas e transcritas na íntegra. A partir do estudo de Silveira (2002), considerei as entrevistas como eventos discursivos que, em última instância, não são constituídos apenas por entrevistador e entrevistado(a)

[...] mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise (SILVEIRA, 2002, p.120).

A entrevista, enquanto evento discursivo, não partiu somente de experiências prévias e das condições postas no momento da fala, mas também esteve, em tempo presente, subjetivando os sujeitos envolvidos. A terminologia e a organização do evento entrevista, bem como a posição ocupada pelos sujeitos, remetem a uma assimetria de forças entre as partes envolvidas. Contudo, o momento das entrevistas é sempre conflituoso, por se tratar de uma relação de poder e, nessa perspectiva, o que foi dito não é a grande verdade, tendo em vista que

[...] as lógicas culturais embutidas nas perguntas dos entrevistadores e nas respostas dos entrevistados não têm nada de transcendente, de revelação íntima, de estabelecimento da “verdade”: elas estão embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para as grupos sociais dos membros dos grupos (SILVEIRA, 2002, p.130 – grifos da autora).

Isso significa dizer, de certo modo, que respostas e perguntas giraram dentro de uma gama de falas possíveis e aceitas naquele momento, em uma sociedade e local específicos, entre indivíduos com uma relação de intimidade maior ou menor, etc. E eu, enquanto entrevistador, não estive fora desse jogo, uma vez que o roteiro de perguntas propõe tópicos a serem abordados, remete a verdades do presente, explicita direta ou indiretamente hipóteses de pesquisa... Em síntese, a entrevista foi considerada como

[...] um jogo interlocutivo [...], **com [...]** uma espécie de exercícios de lacunas a serem preenchidas [...] **pelos(as) entrevistados(as), que [...]** tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim, personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessaram e ressoam em suas vozes” (SILVEIRA, 2002, p.140 – grifos meus).

A intencionalidade da entrevista foi fazer com que os(as) entrevistados(as) dessem pistas sobre sua constituição enquanto professores(as) ao darem significado a essas experiências e a esses momentos. Ao sistematizarem suas histórias, as pessoas fizeram escolhas mais ou menos conscientes, escolhas que disseram respeito à linguagem, ao modo como organizaram e narraram a si mesmas, dando um dos sentidos possíveis às suas narrativas, “reinventando o passado, ressignificando o presente e o vivido para narrar a si mesmos” (ANDRADE, 2012, p.175).

A própria entrevista passou a ser um momento de constituição dos(as) entrevistados(as) e do entrevistador. Essa compreensão dialoga com o conceito de

subjetivação, haja visto que ao escolherem palavras para dizerem o que pensam de si, as pessoas entrevistadas criaram uma nova imagem de si mesmas. E a narrativa, apesar de não ser o lugar ou o momento em que a subjetividade emerge, é o momento no qual a autointerpretação constrói e reconstrói o sujeito, indica subjetividades e mostra, provisoriamente, uma constituição docente. Isso pois,

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (LARROSA, 2002, p.21).

Ao narrarem e darem significado a si mesmas e aos momentos de suas constituições enquanto docentes, as pessoas entrevistadas estabelecem novas relações, sentidos e interpretações com esses momentos. Fazem, de suas formações, uma nova experiência, e são tocadas e transformadas, novamente.

A essas considerações acerca das narrativas, somei algumas proposições de Bourdieu (1983) a respeito da linguagem em geral e do momento de entrevista em pesquisa. É desejado que aquele que fale, para falar com propriedade, reconheça as leis e rituais do discurso que pronuncia, se reconheça enquanto capacitado a dizer o que diz e a escolher a quem dizer e em que momento dizer.

Essa organização, para Bourdieu, insere-se no conceito de mercado linguístico, que envolve a subjetividade das situações de troca de palavras e a concretude da disparidade de posições ocupadas pelos sujeitos. Certos sujeitos exercem mais poder do que outros ao proferirem determinadas palavras e ao saberem identificar momentos e locais nos quais essas palavras terão maior aceitabilidade.

A produção de verdades e sujeitos está, em minha compreensão, ligada aos rituais de legitimação não só daquilo que se diz, mas de quem o diz, de como o diz e de onde o diz. Entrevistei pessoas que já realizaram pesquisas acadêmicas; que conhecem a função da entrevista em pesquisas e que leram e assinaram um termo de consentimento que explicava do que se tratava minha pesquisa.

Nesse trabalho, o que me foi dito, não foi o objetivo final da investigação, mas sim o ponto de partida da análise. Inspirado em Foucault (2013) e Fischer (2012 e 2013), ao analisar as narrativas, busquei situa-las historicamente e abordar um conjunto de discursos que permitem sua existência no presente. Busquei a complexidade do que foi dito e de como foi dito, considerando que “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início,

qualificado para fazê-lo [...]”; e que esses rituais irão definir “[...] os gestos, os comportamentos, as circunstâncias e todo o conjunto de signos que deve acompanhar o discurso” (FOUCAULT, 2013, p. 35-37).

Compartilho da opinião de Silveira (2002) e entendo que este ponto de partida para a análise das entrevistas permitiu fugir da busca incessante pelas “[...] ilusões da objetividade e atemporalidade do discurso. [...] (p.125)”. A partir desse referencial, analisei separadamente as narrativas, ouvindo-as e lendo-as repetidamente em busca de indícios que me ajudassem na compreensão da constituição dessas pessoas enquanto docentes.

Na sequência, organizo algumas ideias que, no conjunto daquilo que obtive de informações, considerei interessantes e importantes para problematizar a relação entre verdade, subjetivação e a constituição de subjetividades docentes.

3. DOCENTES REINVENTADOS EM NARRATIVAS

Busco, ao longo desse capítulo, apresentar discussões que abordem momentos de constituição docente dos entrevistados(as). Reitero que entendo a licenciatura em História da UFPel como uma tecnologia de subjetivação, que lança mão de uma série de condições pedagógicas com intuito de formar professores(as) de um determinado tipo. Essa proposta formativa disputa espaços com diversas práticas de subjetivação que pretendem afirmar verdades acerca da formação docente.

Como mencionado no capítulo anterior, existem diversas versões sobre ser docente circulando em nossa sociedade. A formação docente ocorre em meio a essas disputas entre propostas formativas e de nossas relações conosco e com os outros a partir das ferramentas interpretativas que utilizamos para significarmos nossas experiências.

3.1. PESQUISADORES(AS) OU PROFESSORES(AS): DILEMAS PARA AS SUBJETIVIDADES.

Ao buscar nas narrativas indícios sobre constituição docente dentro do processo formativo, uma das primeiras impressões foi o destaque dado por essas pessoas ao conceito de pesquisa. Circula nas narrativas a ideia de que o bom ou boa professora de História precisa saber pesquisar, em que pesem diferentes compreensões do que é pesquisa e de quais seus principais objetivos para um(a) professor(a) de História.

Essa força do conceito de pesquisa, ao que parece, foi estimulada ao longo da formação docente. De modo geral, as pessoas entrevistadas entendem que a licenciatura em História da UFPel as fez saber pesquisar e essa ideia é mais aparente nos momentos em que essas pessoas avaliam o curso. Frequentemente apareceram críticas relacionadas às didáticas, metodologias ou conteúdos específicos da História discutidos no curso. Contudo, é comum entre essas pessoas a ideia de que o curso as tornou boas pesquisadoras.

Começo essa análise com a narrativa de Larissa e a seguinte citação:

Na questão da História em si, acho que as cadeiras de História foram muito boas, assim, no geral. De teoria, de pesquisa em História, para o bacharel, para continuar sendo pesquisadora acho que foram muito boas. Só que faltou um pouco nessas questões da Educação (LARISSA, 2018, s./p.).

É possível notar que a fala de Larissa distingue a Educação da área da História, e considera que na primeira delas a formação foi deficitária. Entende que o curso forneceu uma boa formação nas cadeiras de conteúdos específicos da área da História, que são ofertadas em conjunto para o bacharel. Além disso, cursar a licenciatura a concedeu instrumentalização necessária para que possa continuar sendo pesquisadora em História.

Em minha compreensão, o conceito de pesquisa que Larissa destaca não parece estar vinculado à docência em História, mas sim ao exercício de produção de conhecimento na área. Antes de ingressar na universidade, Larissa conta que desconhecia a existência do bacharelado em História, e nesse momento, se refere a esta habilitação como responsável por trabalhar especificamente a pesquisa em História: “[...] achei que não existia só a pesquisa, só o pesquisador em História, achei que os dois fossem juntos” (LARISSA, 2018, s./p.).

Na narrativa de Kollontai, a pesquisa aparece como movimento, de certo modo, natural e inevitável para os(as) docentes. Haja visto que as diferentes situações encontradas no dia-a-dia da escola farão que, com intuito de se adaptar à uma nova realidade, o(a) professor(a) precise buscar novos conhecimentos e ferramentas didáticas.

[...] quando eu fiz estágio eu dei aula sobre Revolução no Haiti, a Revolução dos EUA e a Revolução Francesa. Muitas das coisas eu tive que procurar por mim mesma, porque nas cadeiras de, sei lá, História Contemporânea ou História Moderna, eu não tinha visto esses conteúdos com profundidade suficiente para levar para os alunos [...] Acho que cada vez que a gente for dar aula, cada vez que surgir outras problemáticas, até a própria escola trazer outras problemáticas, os alunos... a gente vai ter que correr atrás de alguma forma [...] os próprios conteúdos que a gente passa no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, as vezes eu olho assim, estou olhando os livros didáticos e digo: bah, não sei nada sobre isso; nem vi na graduação, ou tive uma aula sobre isso. Mas eu sei que quando eu for dar aula eu vou pesquisar mais sobre isso e conseguir desenvolver (KOLLONTAI, 2018, s./p.).

O conhecimento acerca da pesquisa que foi fomentado no curso serve para que Kollontai se sinta capaz de amenizar possíveis déficits na grade curricular. Uma vez que, em sua opinião, a partir do momento em que sabe pesquisar, o(a) discente é capaz de buscar por si só o conhecimento.

[...] os próprios conteúdos que a gente passa no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, as vezes eu olho assim, estou olhando os livros didáticos e digo: bah, não sei nada sobre isso; nem vi na graduação, ou tive uma aula sobre isso. Mas eu sei que quando eu for dar aula eu vou pesquisar mais sobre isso e conseguir desenvolver (KOLLONTAI, 2018, s./p.).

[...] acho que faltaram muitas coisas. Faltaram mais cadeiras de Educação, talvez, mais focadas na licenciatura. Mas ao mesmo tempo que o curso deixou a desejar, eu me vejo: ah, se hoje eu quero saber, sei lá, ensino de História da África, como trabalhar a África no Ensino Médio. Eu posso ir pesquisar, eu pesquiso, eu posso ir pesquisar. Então, ao mesmo tempo que eu sinto que a grade curricular e que as formas que se deram as práticas dentro da universidade deixaram a desejar, eu busco, quando é necessário, suprir esses conhecimentos por mim mesma, sozinha (KOLLONTAI, 2018, s./p.).

É interessante notar que, tal como Larissa, Kollontai entende que a formação voltada para a docência no curso poderia ser mais densa. Mas Kollontai parece se utilizar do conceito de pesquisa que circula no curso de maneira diferente. Em sua interpretação da pesquisa em História, Kollontai realiza uma tarefa que se aproxima da busca por informações. Silas utilizou seu instrumental de pesquisa de maneira semelhante. Em seu estágio supervisionado, realizou pesquisas sobre conteúdos de História Antiga que, em sua opinião, não foram supridos com a formação ofertada pelo curso. Para Silas, os cursos de bacharelado e licenciatura em História da UFPel são bastante próximos, e a formação de ambos é direcionada à pesquisa que visa produzir conhecimento e ao estudo da História enquanto ciência.

Luiz Inácio, por sua vez, teve forte acesso à pesquisa no curso também fora da grade curricular, haja visto ter trabalhado em três projetos de pesquisa vinculados ao corpo docente ou a setores da universidade vinculados aos cursos de História da UFPel. Nessas oportunidades, Luiz Inácio pesquisou em acervos de História do Trabalho e em produções bibliográficas que tratavam de determinados períodos históricos. Diante dessa formação, Luiz Inácio também se considera capaz de pesquisar conteúdos que não foram trabalhados na licenciatura e ensina-los a turmas de Ensino Fundamental e Médio.

É curioso notar que de modo geral, nas narrativas, os conceitos de pesquisador(a) e professor(a) são tratados em separado. A fala de Manuela exemplifica bem essa afirmação: “[...] o curso foi essencial para minha formação tanto de pesquisadora como de professora. Eu não tenho dúvidas disso.” (MANUELA, 2018, s./p.).

Ao se referir às disciplinas obrigatórias do curso, Kollontai as divide entre cadeiras da História e cadeiras da licenciatura. Independente dos critérios utilizados nessa separação ou de quais disciplinas ocupam cada uma dessas categorias, é interessante notar que na narrativa há essa divisão, entre a História e a licenciatura, dentro de um curso de Licenciatura em História. Em minha opinião, esses dizeres não

representam somente opiniões pessoais, mas demonstram os conflitos existentes no campo da História. Essa distinção não fica somente no trato dos termos, mas também no local em que cada atividade é melhor desenvolvida. A narrativa de Manuela indica uma ideia que de modo geral circula entre esses(as) professores(as), que nas cadeiras específicas de conteúdo da História é que aprenderam a pesquisar.

[...] e questão de pesquisa também. Acho que o momento em que eu comecei a ser orientada [...] no quinto semestre do curso. Que a professora [...] ela é muito acadêmica... não digo acadêmica, mas ela é muito... acadêmica. Por ser acadêmica ela acaba incentivando a gente a estar sempre nos eventos. [...] acabou me incentivando bastante a participar, para eu me colocar, como ela diz: colocar meu nome na roda, né, estar ali sempre presente para sempre ser lembrada (MANUELA, 2018, s./p.)

Essas interpretações acerca da pesquisa no trabalho do(a) professor de História talvez tenham me chamado mais atenção pois, como mencionado na seção 2.1 deste trabalho, se trata de um perfil estimulado pelo curso. De acordo com o PPP, essa licenciatura procura a formação de um(a) professor(a) pesquisador(a), com ênfase no domínio dos conteúdos específicos da História e na pesquisa voltada à produção de conhecimento científico na área. Em outras palavras, um curso de licenciatura que se parece muito com o de bacharelado, não fossem as disciplinas voltadas à docência, que aparecem essencialmente nos primeiros semestres do curso.

A impressão é a de que se quer formar um(a) professor(a) a partir de um conjunto de disciplinas cuja base privilegia a formação que seria tradicionalmente voltada ao bacharelado. Se capacitam professores(as) para atuar na Educação Básica em um curso de licenciatura cujo arranjo incentiva a pesquisa acadêmica e a produção de conhecimento científico da História. Nas palavras de Silas

[...] o curso de História aqui da UFPel, tirando as cadeiras da Educação [...] as cadeiras do Laboratório e as cadeiras de estágio, o curso de licenciatura e o de bacharel eles se encontram muito [...] Eu acho que o curso de licenciatura, eu acho que ele tinha que ser um pouquinho mais voltado para preparar o professor para ir para a sala de aula. A gente sai muito bacharel da licenciatura, de certa forma, assim. (SILAS, 2018).

Manuela também aborda a aproximação entre a grade curricular das duas habilitações e da falta que sente de mais cadeiras que discutam a Educação na licenciatura em História. Salienta, também, a defesa, por parte de algumas pessoas, de que os cursos sejam unificados, assunto sobre o qual tem opinião contrária.

Tem bastante gente que faz aquela defesa de o curso unir licenciatura e bacharelado, durar cinco anos. [...] Eu acho necessária ter essa divisão, porque tem gente que realmente quer trabalhar em acervo e gente que realmente quer dar aula (MANUELA, 2018, s./p.).

Essa valorização de um perfil docente que se assemelha a um perfil tradicionalmente vinculado ao bacharelado em História, não se trata de um movimento isolado dessa licenciatura. Pelo contrário, faz parte de um conjunto de ações e estratégias que reforçam a desvalorização da docência frente ao(a) profissional do bacharelado da mesma área. Exemplos são os estudos de Gatti (2010), que mostra esse movimento em cursos de licenciaturas em Matemática, cuja a carga horária é “[...] bem maior para as disciplinas relativas a conhecimentos específicos, espelhando mais a ideia de um bacharelado do que licenciatura” (GATTI, 2010, p.1373). E a pesquisa de Fernandes et. alli. (2016) indica que na área da Química o bacharelado possui a maior valorização enquanto profissão mesmo entre professores(as) da disciplina.

Esse discurso de desvalorização das licenciaturas se tornou uma verdade e, em minha opinião, tem contribuído para o que Aranha e Souza (2013) chamam de esvaziamento dos cursos de licenciaturas. As autoras mostram como a procura por cursos de licenciatura tem sofrido queda exponencial nos últimos anos e compreendem que “[...] a generalizada queda da concorrência nos cursos de licenciatura é forte indício do crescente desinteresse pela docência atualmente” (ARANHA; SOUZA, 2013, p.79).

Além desses estudos, esse discurso de desvalorização da docência é fortalecido pela mídia, basta uma pequena busca sobre licenciaturas e formação de professores que encontramos manchetes como estas:

Formação de professores é desvalorizada pelas universidades, avaliam especialistas (AGÊNCIA BRASIL, 2011)

Carreira de professor desperta cada vez menos o interesse de jovens (AGÊNCIA BRASIL, 2017).

Pesquisa mostra que apenas 2% dos jovens querem ser professores [...] Falta de qualificação dos novos docentes também preocupa pesquisadores (O GLOBO, 2011).

Aumenta o número de professores que abandonam as salas de aula [...] Déficit chega a 150 mil. Maioria troca salas de aula por outros empregos. (JORNAL NACIONAL, 2015).

Carreira de professor sofre com precariedade [...] Profissional tem formação inadequada, salário baixo e trabalha sem estrutura, o que gera desinteresse pela atividade (FOLHA DE SÃO PAULO, 2018).

Contudo, no caso específico da História, essa valorização do bacharelado parece ocorrer de modo um pouco diferente. A profissão de Historiador(a) ainda não existe oficialmente, o que, em minha opinião, dificulta a valorização do curso de bacharelado enquanto área de atuação no mercado de trabalho. A valorização do bacharelado se dá no âmbito da organização das propostas formativas, pois de modo geral, ambas habilitações parecem tomar o bacharelado como referência.

Além disso, no caso da História, se somam na desvalorização da docência os discursos que colocam a disciplina em segundo plano na Educação Básica, especialmente a partir da Lei Nº 13.415/17, que flexibiliza a oferta de conteúdos específicos e abre margem para que a disciplina História faça parte do conjunto de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (GERMINARI, 2018).

O que acaba acontecendo, muitas vezes, é que o(a) egresso(a) de licenciaturas em História exerça funções em outras áreas de atividade que não a docência. Amorim (2012) entrevistou trinta e um egressos(as) de licenciatura em História da Universidade Federal de Minas Gerais. Destas pessoas, vinte e duas não exerciam a docência, mas trabalhavam na área da História, em arquivos, museus, centros de memória, etc. A autora indica que algumas pessoas desistiram da docência no decorrer da formação, mas que boa parte optou pela licenciatura especificamente por saber que, além de poderem atuar como historiadoras, estariam habilitadas também para a docência.

Esse pensamento aparece, de certo modo, na narrativa de Luiz Inácio, que diz sempre ter se interessado pelos conteúdos de História, mas que no momento de escolha pela licenciatura ao invés do bacharelado, pensou em questões profissionais.

[...] nunca me cogitou o bacharelado pela questão profissional mesmo. Eu gostava de ensinar, gostava de comentar as coisas que eu sabia, não pensando em ser professor, mas gostando de comentar, na família, com os amigos, demonstrar o conhecimento que a gente buscava, que eu buscava, enfim, dentro dos meus temas de interesse. Mas não pensava em ser professor (LUIZ INÁCIO, 2018, s./p.).

Essa valorização da proposta formativa do bacharelado e/ou a desvalorização de uma proposta formativa voltada para a docência, no caso da História, não se restringe aos cursos de licenciatura. Parece estar presente, também, nas diretrizes curriculares nacionais.

Os cursos de licenciatura em História atendem a dois grupos de diretrizes curriculares, que são direcionadas a todas as licenciaturas – Resoluções CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002) e CNE/CP 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002 b) – e específicas aos cursos de Licenciatura em História – Resolução CNE/CES 13, de 13 de março de 2002 (BRASIL, 2002 c) e Pareceres CNE/CES 492/2001 (BRASIL, 2001) e CNE/CES 1.363/2001 (BRASIL, 2001 b).

Ao verificar o texto dos pareceres específicos aos cursos de licenciatura, é possível perceber a tendência em tratar egressos(as) das duas habilitações como um(a) profissional com as mesmas características. No documento, se espera que

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão (BRASIL, 2001, p.7).

E ao indicar mais detalhadamente o perfil para os(as) profissionais da História, o documento define que o campo de conhecimento da História inclui diversas atividades, entre elas o magistério. E reforça a ideia de um(a) único(a) profissional, que esteja

[...] em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc. (BRASIL, 2001, p.7).

É curioso notar que, ao indicar competências e habilidades aos(às) egressos(as), o parecer propõe que duas delas sejam específicas aos(às) licenciados(as): o domínio dos conteúdos a serem ensinados e de metodologias e técnicas pedagógicas que possibilitem esse ensino. Os demais seis pontos são comuns às duas habilitações. O documento não indica competências e habilidades específicas para os egressos(as) de bacharelados e, além disso, indica que todas as características desse(a) profissional também fazem parte da formação de professores(as). Em minha opinião, nesse ponto, o documento também está reforçando a ideia de que os(as) professores(as) possuem a mesma formação de bacharéis, com o diferencial de que podem, também, dar aulas.

Além disso, o estudo de Ricci (2015) mostra que a adição desses dois pontos exclusivos às licenciaturas se deu durante o processo de aprovação do documento. A versão das diretrizes enviada em 1998 ao Ministério da Educação como sugestão,

que contou com a participação da Associação Nacional de História, não distinguia nenhum ponto das habilidades de egressos(as) de acordo com as habilitações.

Em que pesem essas alterações feitas pelo Ministério da Educação, boa parte das características de egressos(as) são desejadas a ambas habilitações. Elas dizem respeito à construção de categorias de análises, à problematização de relações humanas, ao conhecimento dos conteúdos históricos gerais e de informática, ao trabalho interdisciplinar e, também, à pesquisa em História, ponto no qual, novamente, são evidenciadas atribuições sem distinção entre habilitações:

Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural (BRASIL, 2001, p.7).

O perfil defendido nas diretrizes específicas dos cursos de História propõe uma aproximação entre licenciatura e bacharelado. Nessa mescla de habilitações, a tendência das diretrizes é de priorizar características historicamente vinculadas ao bacharelado e à pesquisa que visa a produção de conhecimento na área, uma vez que os documentos

[...] apresentam como foco principal a formação do historiador. A formação do professor de História é quase uma consequência, ou seja, o professor se forma sobre o domínio do instrumental teórico-metodológico do historiador (NASCIMENTO, 2013).

Isso indica a existência de uma disputa entre as propostas formativas das diretrizes específicas aos cursos de licenciatura em História e a Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002, direcionada à organização de todas licenciaturas. Uma vez que, esta resolução, orienta que a formação de professores(as) deve “[...] ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria” (BRASIL, 2002).

À época da promulgação da Resolução CNE/CP 1/2002, as manifestações da ANPUH foram, novamente, contrárias à distinção entre Bacharelado/Licenciatura. A Associação reiterou que havia, anos antes, defendido a integralização das duas modalidades em proposta de Diretrizes Nacionais para os cursos de História encaminhada aos órgãos responsáveis em período de discussões prévias. E, ao elaborar sua crítica à reforma, a ANPUH defendeu que a articulação de ensino-pesquisa-extensão implica na

[...] necessária indissociabilidade entre licenciatura e bacharelado. Esta proposta tem como pressuposto a idéia de que o historiador deve ser um profissional que atua integralmente no seu campo de especialidade – o ensino, a pesquisa e outras atividades que incidem diretamente neste campo –, atendendo também, através da autonomia na organização curricular, às diversidades regionais existentes no Brasil. Desse modo, a pesquisa (no sentido amplo do termo) deve ser considerada como o fundamento de qualquer atividade profissional do historiador: a docência nos três níveis de ensino, a qualificação profissional através do pós-graduação, a atuação em conselhos patrimoniais, nos arquivos, etc. (ANPUH, 2004, s./p.).

Na opinião de Costa (2009),

[...] o ponto chave das Diretrizes é a relação ensino x pesquisa, transfigurada na definição do perfil de profissional de História, ponto este que foi e provavelmente continua sendo fonte de discussões entre os historiadores e os especialistas em educação. Marcada pela ênfase na produção do conhecimento através da pesquisa histórica, a proposta inicial da ANPUH era que recaísse sobre os cursos de História a formação de um profissional único, sem distinção entre pesquisador ou professor (p.6).

Mais do que reiterar a proposta formativa desejada pela ANPUH no início da década de 2000, a escrita de Costa (2009), é interessante para demonstrar essa tensão que existe na área da História e que vem marcando a configuração desses cursos e da formação docente em História.

O que Costa (2009) mostra, nessa apresentação, é a defesa de parte significativa do campo disciplinar da História pela formação de um(a) profissional capaz de dominar os conteúdos da História de modo que seja capaz de utilizar de suas pesquisas em diferentes ambientes. Em minha opinião, as palavras utilizadas por Costa (2009) dizem muito a respeito desse conflito e das verdades que circulam no campo disciplinar da História.

Em primeiro lugar, a escrita, destarte, diferencia posições a serem ocupadas por historiadores e por especialistas em Educação, sendo que a estes últimos cabe a decisão pelas questões pedagógicas mais amplas e a preocupação específica com a docência. É bastante difícil encontrarmos um texto que proponha, por exemplo, uma maior participação de professores(as) de História nas decisões pedagógicas que envolvem a organização das licenciaturas. Também, aparecem em menor quantidade as pesquisas preocupadas com a formação das licenciaturas pensadas para a docência em História enquanto disciplina da Educação Básica; esses pensamentos parecem não exercer muita força dentro da História. De outro lado, aparecem em maior número textos como o de Costa (2009), apresentada no XXV Simpósio Nacional de História, organizado pela ANPUH. Textos que se preocupam que a formação

proposta pelas licenciaturas leve em consideração os ofícios tradicionalmente vinculados aos(as) historiadores(as)

[...] quando se condiciona os cursos de graduação por conta do campo de trabalho, como o ensino no caso do historiador, corremos o risco de cair em um reducionismo perigoso. Se este é o principal campo de trabalho para este profissional não significa que sua formação deva se restringir ao “dar aulas de História”, quase um tecnicismo que pensamos ter sido superado há algum tempo e que certamente a autora do texto desaprovava. Afinal de contas, este professor saberá que devido à configuração atual da História ele precisará transitar por vários territórios (discussões teórico-metodológicas da área, outros espaços e temas “apropriados” pela História como museus e patrimônio histórico, as relações interdisciplinares, etc.) que extrapolam os momentos de ensino, se pretende lidar plenamente com a disciplina (COSTA, 2009, p.9).

Em segundo lugar, Costa (2009), apesar de defender a formação de um(a) único(a) profissional historiador(a), quando necessita se referir às diferentes habilitações, se vê forçada a utilizar termos diferentes. Nesse ponto, opta pelo termo *pesquisador*, para se referir ao bacharelado, e *professor(a)*, para se referir às licenciaturas. Essa escolha de palavras pode demonstrar a tensão existente na formação em História, bem como a força exercida pelo discurso de que a pesquisa, tanto nos bacharelados quanto nas licenciaturas em História, é mais efetiva se voltada à produção de conhecimento acadêmico na área e não ao o exercício da docência.

O estudo de Ströher (2015), apresentado no XXVIII Simpósio Nacional de História, também organizado pela ANPUH, auxilia na compreensão dessa disputa. A respeito dos cursos de licenciatura em História, o autor diz que:

As disciplinas que preparam o historiador para atuar como docente estão, muitas vezes, fora dos departamentos de História e abrigados junto ao setor de educação das universidades públicas, unidas às práticas das outras licenciaturas. Essa realidade, apesar de não impossibilitar contatos e parcerias entre cursos de graduação e pós-graduação das áreas da História e da Educação, pode, por outro lado, reforçar um a cisão entre a pesquisa e o ensino (Ströher, 2015, p.3-4).

Ströher (2015) faz uma crítica ao afastamento entre as disciplinas que tratam dos conteúdos específicos da História e das disciplinas voltadas à docência, em cursos de licenciatura em História. Em que pese sua preocupação com a docência, é interessante notar que opta pelo termo historiador ao invés de utilizar licenciando, aluno, discente em História, etc. Se refere a um conjunto de disciplinas como responsáveis por preparar “[...] o historiador para atuar como docente [...]” (Ströher, 2015, p.3-4). Percebamos, que não se trata de um(a) professor(a) de História que também é historiador(a), mas sim de um(a) historiador(a), que atua como docente.

Pode parecer uma simples escolha de palavras, mas em minha opinião o que está em jogo é algo muito forte nesse campo disciplinar. Me parece que a tendência de organizar licenciaturas em moldes de bacharelado, sem articulação com didáticas e metodologias para o ensino desses conteúdos é possível e aceita devido às verdades que circulam acerca do trabalho de historiadores(as). Quando Ströher chama o(a) estudante de uma licenciatura em História de 'historiador', mesmo que seja criticando essa formação, está nessa fala implicada toda a tradição da área de que o amplo domínio dos conteúdos é a base de organização dos cursos e do conceito da profissão de historiador(a), ainda pleiteada.

O estudo de Ricci (2015) corrobora com esse pensamento. De acordo com a autora, essa pressão pela manutenção de uma única habilitação para esses(as) profissionais circula no âmbito de diversos segmentos que fazem parte do campo disciplinar da História. Não só da ANPUH, mas também de instituições de ensino superior, e de docentes e discentes de cursos de História.

Principalmente nos primeiros anos após a Resolução CNE/CP 1/2002, o esforço por parte dos cursos de História continuou sendo no sentido de manter propostas formativas que trabalhassem em conjunto conteúdos e métodos de bacharelado e licenciatura. Esses esforços não ficaram somente em propostas de formação, mas também na própria organização dos cursos. A investigação de Cerri (2013) mostra que no ano de 2008, cerca de 14,5% dos cursos superiores de História do país ainda possuíam dupla habilitação em licenciatura e bacharelado.

Indico que a construção recente dos cursos de licenciatura em História no país ocorreu em meio a disputas entre propostas formativas. É possível inferir que os métodos de pesquisa e produção do conhecimento histórico que vêm sendo aplicados nos cursos tendem a atenuar diferenças entre licenciatura e bacharelado. Nesse processo, parece que a pesquisa em História e o amplo domínio nos conteúdos da área vem exercendo maior força na organização dos cursos, especialmente no que diz respeito à matriz curricular.

Esse movimento não se dá sem resistências. O estudo de Henrique (2011) traz exemplos de iniciativas, por parte de discentes, docentes e instituições de ensino, com intuito de garantir uma formação mais densa para a docência em cursos de licenciatura em História. Iniciativas que surgiram da compreensão de que havia necessidade de inserir características próprias da formação docente nos cursos de

licenciatura e fazer com que pesquisas fossem utilizadas para pensar o espaço da sala de aula e as relações que nele se estabelecem.

A docência para a/na História, parece ficar em segundo plano na produção acadêmica e mesmo nos cursos de licenciatura. Nos cursos de História, formam-se historiadores(as) que, no caso da licenciatura, saem aptos a lecionar. Essa tendência por um(a) profissional que alie características de licenciatura e bacharelado está presente, também, no curso de licenciatura em História da UFPel, como mencionado na seção 2.1. A licenciatura em questão reconhece “[...] o professor de História como um profissional em que as condições de docente e pesquisador estão inextricavelmente presentes” (UFPel, 2013, p.6).

Essa pesquisa incentivada no curso parece estar vinculada à produção de conhecimento na área específica. Não existem programas extensivos que se dediquem à instrumentalização para a pesquisa na/para docência e, na disciplina obrigatória que se propõe ao trato específico da pesquisa – Metodologia e Prática de Pesquisa –, os conteúdos são voltados para o planejamento e execução de pesquisas acadêmicas, como mostram os objetivos e o conteúdo programático do plano de ensino da disciplina:

Introduzir alunos/as ao universo da pesquisa em História;
Dar a conhecer fontes, acervos e outros recursos para a pesquisa em História
(UFPel, 2013, p.76).

A pesquisa em História: a importância do projeto
Os acervos na pesquisa em História
Os procedimentos de uma pesquisa (UFPel, 2013, p.76).

O conceito de pesquisa trabalhado na licenciatura em História da UFPel parece ir ao encontro das verdades que circulam acerca do(a) pesquisador(a) em História: aquele sujeito que pesquisa para produzir conhecimento histórico. Conhecimento este que será reconhecido como pertencente à História, se atender às exigências metodológicas/científicas legitimadas na e pela área.

O que defendo, a partir do exposto, é que o perfil de egresso(a) e o conceito de pesquisa estimulados na licenciatura em História da UFPel, não se tratam de criações específicas desse curso. As escolhas dessa proposta formativa ocorreram em meio a pressões exercidas pela área da História e de falas sobre o ser docente em História que circulam em nosso tempo, agem como verdades e criam um tipo de subjetividade docente que tende a compreender a docência como parte menos importante da formação. A docência aparece como um apêndice em uma formação dedicada,

essencialmente, ao estudo e produção de saberes específicos da História a partir de pesquisas acadêmicas. O que parece fortalecer uma polaridade entre professor(a) e historiador(a), sendo este último autorizado a realizar a pesquisa que é valorizada na área.

A proposta formativa da licenciatura em História da UFPel, bastante aproximada ao bacharelado na área, pode, também, estar relacionada à grande dificuldade por parte das entrevistadas em mencionarem momentos do curso nos quais se perceberam como docentes ou futuros(as) docentes. Acredito que as pessoas entrevistadas foram subjetivadas de algum modo pela formação docente, haja visto a força que cursar uma licenciatura exerce nas subjetividades. E, nesse caso, uma subjetividade estimulada não só pelo curso, mas também por um amplo conjunto de estratégias e discursos que fizeram parte da constituição do que é ser historiador(a) e da própria História enquanto área de conhecimento.

O que procurei mostrar é que essas subjetividades são criadas em meio a processos de resistência, de reinterpretação, ou, em termos foucaultianos, do modo como agimos sobre nós mesmos diante das pressões exercidas para que nos tornemos sujeito de determinado tipo. Essa tradição na área da História em aproximar cursos de bacharelados e licenciaturas, parece ser útil, também, para explicar como, nas narrativas, os contatos mais significativos com a docência ou com o sentir-se professor(a) ocorreram em atividades externas à grade curricular do curso ou somente nos estágios supervisionados obrigatórios.

E, quando os(as) licenciandos(as) se veem diante dos estágios supervisionados, há uma sensação de despreparo, que em geral, nas narrativas aparece seguida de duas considerações: 1) da ideia de que as disciplinas diretamente responsáveis para o exercício da docência não foram capazes de preparar os(as) estagiários(as); 2) do fortalecimento do conceito de prática enquanto instância criadora de conhecimentos e inacessível a qualquer esforço que não seja o ato de aprender ministrando aulas.

A partir desses achados, é que dedico a próxima seção deste estudo para evidenciar experiências que essas pessoas tiveram com a docência e o ser docente antes do ingresso no curso de licenciatura em História da UFPel e que aparecem como elementos importantes em suas constituições docentes.

3.2. PROFESSORES(AS) INSPIRADORES(AS): EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO PARTE DA CONSTITUIÇÃO DOCENTE

Foi surpreendente perceber que as pessoas entrevistadas remontam, primordialmente, às suas experiências enquanto alunos(as) da Educação Básica para explicarem suas escolhas por cursarem uma licenciatura e por se tornarem professores(as) de História. As cinco pessoas entrevistadas frequentaram exclusivamente escolas públicas durante a Educação Básica e todas mencionaram experiências desse período como relevantes nesses processos de escolhas.

Essa relação contempla características diferentes para cada uma delas. Nas narrativas, mudam os tipos de professores(as) mencionados(as); as considerações acerca da profissão docente; os modos como a disciplina de História na Educação Básica aparece como ferramenta para pensar a realidade e, também, as diferentes reinterpretções sobre as potencialidades desses conteúdos. Ao narrarem essas experiências, lembram de professores(as) que tiveram na Educação Básica e os colocam como inspiradores(as) para o tipo de professor(a) que desejam se tornar.

Grosso modo, essa ou essas figuras a que se remontam, que chamo aqui de *professores(as) inspiradores(as)*⁵, são lembrados(as) pelo modo como trabalhavam os conteúdos (não necessariamente da área de História) e pela performance – comportamentos, capacidade de controlar e/ou atrair a atenção da turma, facilidade na comunicação e no trato com diferentes alunos e alunas.

Na narrativa de Kollontai, professores(as) do Ensino Médio aparecem como principais responsáveis por darem início à sua formação enquanto cidadã crítica do meio em que vive, e também por sua escolha em se tornar uma professora de História. Nas palavras de Kollontai:

[...] acho que isso, essa minha trajetória no [...] Médio foi o que me levou a fazer História depois e a querer ser professora... fazer licenciatura (KOLLONTAI, 2018, s./p.).

Eu tive bons professores. Professores de História, Geografia, Sociologia, Filosofia, que eram muito bons e que sempre me incentivavam a pesquisar mais, a entender melhor o mundo, a sociedade (KOLLONTAI, 2018, s./p.).

⁵ Baseado no conceito de Marcel e Cruz (2018, p.366), que entendem como professores referenciais, aqueles(as) professores(as) que trabalham com a formação de outros(as) professores(as) e que são visto(a) como exemplos a serem seguidos por licenciandos(as), seja por suas ações pedagógicas, seja por suas personalidades enquanto docentes.

Os modos como esses(as) professores(as) ensinavam os conteúdos de suas disciplinas, a incentivaram a analisar o mundo de modo crítico e se ver capaz de transformar a sociedade na qual vive a partir de situações cotidianas, como o ensino de História.

Acho que eu escolhi fazer História porque foi a História que me mostrou uma outra realidade do mundo que eu não conhecia, que eu comecei a criticar várias coisas que aconteciam no meu dia-a-dia a partir do ensino de História (KOLLONTAI, 2018).

Kollontai parece ter se apropriado de elementos de concepções educacionais críticas que circulavam nas aulas de professores(as) de seu Ensino Médio. De acordo com Silva (2005), as teorias críticas educacionais têm por principal característica a intenção de questionar relações sociais e duvidar do *status quo*, com intuito de promover ações que reduzam desigualdades. Essas teorias marcaram diversos estudos educacionais a partir dos anos 1960 e, grosso modo, compreendem que no modo como foi pensada e organizada, a escolarização formal tende a reproduzir as desigualdades sociais. Disso parte a intencionalidade de criticar e reconstruir métodos de ensino, com vistas a incentivar o pensamento crítico nos(as) alunos(as). Para Kollontai, a História é uma disciplina com grande potencial para isso.

Então, a importância do professor de História até para a gente entender nosso passado, entender quem somos no mundo, como as coisas funcionam hoje, porque que funcionam hoje, quando começaram a funcionar assim e quais são os interesses por trás da sociedade que a gente tem hoje, da forma organizativa que a gente tem hoje. E eu acho que o ensino de História, ao trazer essas reflexões, tem um potencial muito grande na vida, na formação de um cidadão e de uma cidadã do mundo, assim [...] o quanto a História e o quanto a Educação são importantes na formação de um cidadão pensante (KOLLONTAI, 2018, s./p.)

A ideia presente na narrativa de Kollontai, de que a disciplina de História – e as demais agrupadas como Ciências Humanas – constituem o principal lugar na Educação Básica para se discutir teorias sociais/educacionais e incentivar determinados tipos de condutas em sujeitos é bastante forte em nossa sociedade. A investigação de Costa (2013), mostra que professores(as) de História, ao serem questionados sobre a importância do ensino da disciplina para alunos(as) da Educação Básica, destacam a potencialidade desses conteúdos para o trabalho com elementos de teorias críticas. Nos dizeres que compõem o estudo de Costa, há

[...] uma constante referência ao desenvolvimento de um senso crítico pelos alunos como um dos objetivos do ensino de História, seja na pergunta

referente aos objetivos do ensino fundamental, seja na pergunta relativa às habilidades do pensamento histórico. (COSTA, 2013, p.48).

A citação do grupo Ensino Médio em Diálogo, organizado por um grupo de universidades brasileiras⁶, sintetiza bem esse pensamento ao indicar a importância das ditas Ciências Humanas na sociedade.

As ciências humanas possuem um papel fundamental para a formação de um cidadão consciente, capaz de compreender as inter-relações sociais saudáveis e seu papel na sociedade, bem como, de contribuir para as transformações necessárias para uma sociedade mais justa e que respeite a natureza. Desta forma, sua função vai além de uma formação para o trabalho produtivo, mas também deve colaborar para desenvolver no aluno todas as suas potencialidades, tornando-o capaz de compreender conceitos sobre ética e os direitos e deveres de uma sociedade democrática (ENSINO MÉDIO EM DIÁLOGO, 2018, s./p.).

Meu interesse, com isso, é indicar que essa centralidade que vem sendo atribuída às Ciências Humanas na formação para cidadania atua como uma verdade na constituição de subjetividades docentes em História, como parece ser o caso de Kollontai, que chegou a cogitar cursar bacharelado, mas esteve sempre certa da opção por cursar História, pela importância que os conteúdos da disciplina tiveram em sua formação e pela possibilidade de, a partir do estudo mais amplo dessa área, ser capaz de possibilitar que outras pessoas critiquem o mundo e as relações à sua volta.

Kollontai acabou optando pela licenciatura e diz ter a certeza de querer exercer a profissão na Educação Básica, o que pretende concluir após cursar Mestrado em História. Quer ser uma professora que, a partir dos conteúdos discutidos em sala de aula, seja capaz de criar ou estimular, em seus alunos e alunas, uma consciência crítica de mundo e de sociedade.

Manuela também remonta às suas experiências enquanto aluna da Educação Básica para narrar sua escolha em se tornar professora. Nas palavras dela, foi enquanto aluna da Educação Básica que descobriu que necessitava ser professora e dar aulas. O surgimento dessa necessidade aparece vinculado às relações que Manuela estabeleceu com diferentes professores(as), em processo que, para ela, teve início durante o Ensino Fundamental e foi potencializado durante o Ensino Médio, período no qual desenvolveu maior empatia pela profissão docente:

⁶ Universidade Federal Fluminense; Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade Federal do Pará; Universidade Federal do Amazonas; Universidade Federal de Santa Maria; Universidade de Brasília; Universidade Federal do Paraná; Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Universidade Federal de São Carlos/Campus Sorocaba; Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão.

Eu tive alguns professores, assim, essenciais para esse meu despertar para, essa necessidade de pensar, poxa, eu tenho que ser professora também. A professora de Filosofia e Literatura, [...] Era a mesma professora, mas eu lembro que ela tinha muitas graduações, ela era formada em Ciências Sociais, Filosofia, Literatura, Jornalismo e fazia Direito. Ela era uma professora, assim, fabulosa. (MANUELA, 2018, s./p.).

Em meio às experiências que vivenciou, Manuela destaca um livro que recebeu de presente de sua professora de Filosofia e Literatura, acompanhado da seguinte mensagem:

Eu lembro que eu ganhei um livro dela do George Orwell, e ela assinou: para a minha melhor aluna de Literatura, Manuela. Em 2011, assim, nunca esqueço. daquelas coisas que marcam muito a gente, assim. E que nossa: que legal, quero ser assim, um dia (MANUELA, 2018, s./p.).

Se percebe, nesse caso, que a professora a que Manuela descreve como sendo inspiradora de sua escolha pela docência possuía formação diversificada e não ministrava aulas de História, mas sim de Filosofia e Literatura. Foram os métodos de ensino e os acontecimentos que se davam nessas aulas que aparecem como marcantes para Manuela. Na narrativa também é destacada uma atividade realizada no Ensino Médio de Manuela por uma professora estagiária de Ciências Sociais:

[...] uma professora no segundo ano do Ensino Médio, uma estagiária, de Ciências Sociais, ela fez um trabalho muito interessante. Eu lembro que eu estava muito interessada na época por assuntos de anarquia, anarquismo. Ela me trouxe, me deu de presente um livro sobre anarquismo e aquilo ali me marcou muito e despertou muito do meu interesse pelo assunto. E ela fez um joguinho para a gente trabalhar com mais valia na sala de aula. Que é um joguinho que eu fiz na sala de aula da graduação e levei para o Ensino Fundamental e Médio. Então, os meus estágios, eu levei o mesmo joguinho para a gente apresentar a mais valia na sala de aula. Que ela me apresentou no segundo ano do Ensino Médio. Então aquilo ali marcou bastante também (MANUELA, 2018, s./p.)

Pelos exemplos descritos (a professora de Filosofia e Literatura, com formação diversificada; e a estagiária de Ciências Sociais), parece que em algumas experiências na Educação Básica de Manuela, independente de uma formação densa na área da disciplina, as professoras conseguiram, a partir do modo como pensaram e realizaram suas atividades, contribuir com a sua escolha de se tornar professora. No caso da História, a escolha aparece como resultado de um gostar dos conteúdos da disciplina, que de acordo com Manuela a acompanha desde criança.

Eu costumo falar que quando eu tinha oito anos, eu tinha uma professora, minha professora da terceira série, a professora Raquel, que eu já falei. Era aniversário de 180 anos da cidade, 182, alguma coisa assim, de Pelotas. E a gente fez uma mini apostila sobre a História de Pelotas, na sala de aula. E aí,

nisso a gente foi passear, foi conhecer os casarões, ali na volta da praça e tal, e aquilo ali, eu fiquei apaixonada, falei: nossa eu tenho que ser historiadora. Então com 8 anos de idade eu falava que o meu sonho era ser historiadora.

Claro que com o tempo isso foi mudando, né, então lá no Ensino Médio eu pensava em talvez cursar Direito ou Arquitetura, também. Mas no terceiro ano eu fiz pré-vestibular também. Eu fazia pré-vestibular junto com a aula. Entrei no pré-vestibular com a cabeça que queria fazer direito e saí de lá com pensando em fazer História licenciatura mesmo, eu queria dar aula. (MANUELA, 2018, s./p.)

É interessante notar como, ao ser questionada sobre sua decisão por cursar uma licenciatura em História, Manuela, diante de centenas de possibilidades de resposta, se lembre de um evento que ocorreu há cerca de quinze anos, quando tinha oito anos de idade e cursava a terceira série do Ensino Fundamental. Esse é um dos indícios que fortalecem a ideia de que experiências vivenciadas ao longo da Educação Básica contribuem com a construção de significados, representações, discursos e imagens sobre ser professor(a). Um exemplo é a ideia de que o(a) professor(a) de História precisa ter amplo domínio dos conteúdos específicos da área, a qual Manuela teve contato durante a Educação Básica.

[...] eu lembro que uma professora minha de História no terceiro ano me disse [...] sabe, 'História é uma coisa muito complicada porque tu tens que estar sempre estudando. Tu não pensas que tu vais te formar e tu vais ficar sem estudar. Tu tens que acordar cedo, olhar o jornal, para perceber o que está acontecendo no mundo. Porque o historiador tem que saber tudo que está acontecendo no mundo'. E eu disse: tá, professora, sou consciente disso (MANUELA, 2018, s./p.)

Manuela chegou a cogitar outras áreas de atuação, mas a ideia de ser professora nessa narrativa aparece sempre maior desejo. Após ter optado pela docência, a escolha pela História aparece como uma certeza devido ao gosto pelos conteúdos da área. Nas palavras dela, durante o Ensino Médio cresceu

[...] aquela minha emergência de: poxa, eu também tenho que dar aula. Eu preciso muito dar aula, também. E foi mais ou menos assim a escolha (MANUELA, 2018).

Nesse movimento, o ingresso no curso de licenciatura em História se tornou um momento de realização, no qual Manuela teve oportunidade de participar de um processo formativo que a faria se tornar o que desejava ser: professora, antes de tudo, e de História por opções temáticas.

[...] foi uma coisa muito louca, assim, era uma coisa que eu tinha muita vontade, assim, então eu estava me sentindo muito realizada, por estar no curso que eu realmente queria. Porque História licenciatura acabou sendo o que eu queria mesmo, assim (MANUELA, 2018).

A ideia de se tornar professora aparece na narrativa como se fosse a possibilidade mais plausível à Manuela. Manuela, foi construindo sua ideia de ser professora pautada pela ideia de que a docência era, naturalmente, o seu caminho profissional e que o encontro com a História foi o meio de percorre-lo. Talvez por isso, demonstre uma certa ansiedade por não estar atuando como docente e se refira às suas experiências ministrando aulas como momentos de alegria pessoal.

Esses tempos, eu estava sentindo muita falta da sala de aula, e esses dias eu fiz uma oficina em uma escola [...] para alunos da quinta série. E eu pensei: meu Deus do céu, como eu estava com saudades de estar em uma sala de aula (MANUELA, 2018, s./p.)

Luiz Inácio também diz que sua escolha por ingressar em um curso de História é resultado de experiências que vivenciou, principalmente, na Educação Básica. Para ele, essas experiências foram importantes para que fosse criado um interesse por conteúdos relacionados à disciplina de História, embora não necessariamente pela docência.

Foi justamente no Ensino Fundamental que eu desenvolvi essa paixão pela História, sabes [...] entrou uma outra professora, que não era da área, ela era professora de Português. Só que ela era jovem, era uma professora muito dedicada, era jovem no município, tinha ingressado há pouco tempo no município. E ela tinha uma dinâmica, assim, uma vontade de fazer as coisas e de aprender, mesmo não sendo da área dela, que aquilo cativava os alunos, inclusive a mim (LUIZ INÁCIO, 2018).

Nessa narrativa, as características da professora que despertaram o interesse de Luiz Inácio não têm relação necessariamente com o domínio do conteúdo a ser ensinado, mas sim com o esforço empregado nas aulas, com a vontade de ensinar que era demonstrada pela docente e pela mudança no modo de ensinar História. O empenho da professora fez com que Luiz Inácio a considere uma inspiração, um exemplo docente a ser seguido.

Até o ingresso dessa nova professora, Luiz Inácio lembra que as aulas de História eram bastante rígidas em relação ao comportamento da turma. Os(as) alunos(as) deveriam se manter em silêncio e copiar diversos conteúdos do quadro negro e de livros didáticos. Por isso, Luiz Inácio diz que apesar de gostar dos conteúdos trabalhados, não gostava das aulas de História até então:

[...] me lembro dessa rigidez, assim, de reproduzir o que estava no quadro e o que estava escrito no livro didático. Isso mudou um pouco com essa professora, e isso me motivou bastante, me lembro que, a minha recordação que eu tenho daquele tempo, isso foi muito interessante, assim, eu sempre quando penso o que me motivou a cursar História, o que me levou a essa

minha formação, eu sempre remonto a isso, primordialmente (LUIZ INÁCIO, 2018).

Luiz Inácio diz que as experiências na Educação Básica não o fizeram desejar ser docente, algo que para ele é previsível, dado o contexto geral da escola e das relações professores(as)-alunos(as) que se estabelecem. Luiz Inácio entende haver um distanciamento entre professores(as) – autoridades – e alunos(as) – subordinados(as). Nessa relação, entende que os(as) alunos(as) não desejam se tornar aqueles(as) figuras responsáveis por coibir atitudes e comportamentos.

[...] não pensava em ser professor [...] eu optei por História. Licenciatura pela questão de ter uma profissão [...] eu acho, pelo menos na minha experiência, assim... na nossa realidade, de aluno da Educação Básica, dificilmente, no sistema que está posto, a gente sonhe, no sentido mais passional da coisa, que a gente sonhe em ser professor. [...] é difícil a gente ver alguém, algum estudante do ensino regular, que sonhe em ser professor. Por todas as questões, mas muito além da questão da valorização, por questão de tu teres aquela figura do professor, diariamente, que tu não queres te remontar a ela. Tu não queres ser aquilo ali. Existe um certo distanciamento, ainda hoje, entre professor e aluno. Pelo menos na minha experiência. E eu nunca, não queria, não passava pela minha cabeça ser professor. Isso foi sendo moldado, tu entendestes... (LUIZ INÁCIO, 2018 – grifos meus).

Em minha opinião, a imagem de professor(a) que Luiz Inácio diz circular entre alunos(as) da Educação Básica representa, também, a desvalorização da docência enquanto profissão. Contudo, na narrativa de Luiz Inácio, a opção por cursar licenciatura, ao invés do bacharelado, está mais relacionada a oportunidades de trabalho. Esse certo distanciamento entre professores(as) e alunos(as), na narrativa de Luiz Inácio, aparece vinculado à figura do docente autoritário. Este(a) profissional, ao não empreender esforços no sentido de construir coletivamente regras, normas de conduta e de convivência em sala de aula, se afasta dos(as) alunos(as) e contribui para que a figura do(a) professor(a) seja mal vista.

Essa conclusão a que Luiz Inácio diz ter chegado a partir de suas experiências na Educação Básica tem sido bastante discutida em pesquisas educacionais. Se criam critérios avaliativos das relações entre professores(as) e alunos(as), que, muitas vezes, são tomados como cruciais em políticas educacionais e outros discursos que buscam estimular modos de ser professor(a). Nesses casos, geralmente, as propostas metodológicas compreendem que o distanciamento entre professores(as) e alunos(as) é danoso a processos de ensino e aprendizagem. De acordo com esse viés, esse distanciamento surge principalmente quando os(as) professores(as) seguem métodos considerados tradicionais.

Num modelo tradicional de ensino, o professor na sala de aula ensina e dá ordens e os alunos aprendem e obedecem. [...] Nesse sentido pode-se dizer que o professor quebra a possibilidade de um relacionamento harmonioso entre ele e o aluno, e se este não se adapta ao controle, ele é considerado rebelde, indisciplinado, quando na verdade pode ser apenas uma forma de não aceitação de imposições estabelecidas pelo professor e pela escola (CABRAL; CARVALHO; RAMOS, 2004, p.328).

Em minha opinião, essa verdade acerca dos processos educacionais é encontrada na narrativa de Luiz Inácio. Para ele, a boa vontade e o modo como a professora substituta soube estabelecer uma comunicação aberta para com a turma, a fez ser uma profissional melhor do que a professora titular da turma. Essa relação com a turma aparece como principal motivo para Luiz Inácio passar a gostar das aulas de História.

Para ele, mesmo possuindo formação em uma área distinta da qual se exerce a profissão, o esforço pessoal e os vínculos de amizade, carinho, afeto, criados entre professor(a) e turma fizeram dessa docente sua inspiração.

Larissa também mencionou momentos de sua escolarização básica como sendo relevantes em sua escolha por ser uma professora de História.

A História, primeiro a questão da História, eu sempre gostei muito de História, eu sempre fui muito bem, eu sempre me dei muito bem com o professor de História, e eu gostava realmente. Eu estudava História por mim, fora, em casa, lia livros e tal. E eu tive uma relação muito boa com a minha primeira professora de História, no Ensino Fundamental. Ela era ótima, eu adorava ela, até hoje a gente conversa. Então, eu sempre tive essa proximidade com a História (LARISSA, 2018).

[...] daí chegou no momento de me inscrever para a faculdade: meu Deus, o que eu vou fazer? Fui lá olhar o currículo da Medicina. E daí tá lá um monte de matéria que eu odiava. E eu...não funciona. Fui dar uma olhadinha no currículo da História. Daí achei lindo. Foi o da UFRGS que eu olhei [...] eu disse: é isso que eu quero, acabou. (LARISSA, 2018).

Larissa atribui boa parte da escolha pela área disciplinar da licenciatura ao fato de gostar de História. A opção por cursar Medicina foi incentivada por sua mãe, mas de acordo com Larissa, havia algo, nos conteúdos da História, que despertava interesse maior. Do modo como essa descrição é realizada na narrativa, se pode perceber que Larissa construiu a ideia de que ela possuía perfil para a área da História, quase como uma aptidão. O interesse pelos conteúdos e o fato de Larissa gostar do ambiente da escola e de compartilhar conhecimentos, exerceram, em Larissa, força maior do que suas angústias em relação à profissão.

E aí eu até fiquei meio ressabiada no começo de fazer licenciatura, porque sempre tem aquela ideia.... Eu ficava olhando eu como professora... Nossa,

não vai dar certo. Eu ficava pensando nos meus professores, de quanto eles sofriam as vezes. [...] Então, na verdade, foi meio de supetão que eu entrei para a licenciatura. Primeiro, foi por gostar de História. Mas eu também, de certa forma, gostava da escola (LARISSA, 2018, s./p.).

Eu tinha essa relação. Eu lia um livro e eu precisava conversar com a minha vovó, eu lia aquilo, isso é tão legal, e começava a explicar para ela as coisas, e ela ficava maravilhada (LARISSA, 2018).

Foi possível analisar, também, que de modo geral, para Larissa, a escola pública é local com carências em questão de infraestrutura. Contudo, ela diz que teve oportunidades de vivenciar experiências de escolas públicas que fugiam deste padrão.

[...] para os parâmetros que a gente tem de escola pública, de imaginar uma escola pública, ela era muito boa, tinha bastante investimentos. [...] era uma escola que a estrutura dela era muito boa, tinha bastante investimento, a gente nunca teve falta de merenda, falta de materiais, a gente sempre teve um investimento muito grande (LARISSA, 2018).

Durante o Ensino Médio, Larissa, mudou de escola, mas

[...] nunca tive problema de falta de professores, a estrutura era boa, nunca faltaram salas de aulas, as salas de aula tinham Data Show. (LARISSA, 2018).

Em minha opinião, essas citações parecem corroborar com pontos defendidos por Pimenta (1997) e Tardif (2014). Não é somente por vivermos um longo período inseridos na Educação Básica como alunos(as) que construímos nossas ideias acerca da escola e da docência. A escolarização formal está sempre em pauta por ser especialmente a partir dela que as sociedades ocidentais buscam defender determinados aspectos culturais em detrimentos de outros.

Em nossa sociedade, ultimamente, a racionalidade neoliberal tem exercido bastante força na Educação e nos discursos que agem como verdades. Na Educação Neoliberal, a função da escola tem sido a de garantir empregabilidade – ou condições de concorrer por uma vaga no mercado de trabalho (Gentili, 1999). Nessa disputa, diversos grupos de especialistas (técnicos geralmente sem formação na área de Educação, mas sim em Economia, Estatística, etc.), meios de comunicação, entre outros, constroem um cenário de crise educacional pública, e colaboram para a criação de determinados conceitos.

Mencionei esses estudos como hipóteses para explicar como Larissa se refere às duas escolas que estudou dessa maneira. Para Larissa, via de regra, escolas públicas sofrem com diversas carências estruturais e de falta de professores(as),

mesmo tendo estudado em duas escolas onde esses problemas não estiveram presentes.

Na montagem da narrativa, é interessante notar o esforço em explicar como foi possível que as escolas fossem públicas e oferecessem boas condições a alunos(as) e servidores(as). Em uma escola, isso foi possível

Porque era uma escola que era de um bairro que tinham bastante pessoas mais ricas, era um bairro de classe média.... (LARISSA, 2018, s./p.)

E, na outra,

Também não era uma escola, por mais que ela seja estadual, com problemas de investimentos e tal, também não era uma escola muito ruim, porque ela tinha ajuda do município (LARISSA, 2018, s./p.).

Larissa ingressou no curso de Licenciatura em História com a expectativa de ser uma professora tão boa quanto sua professora preferida no Ensino Fundamental. Essa docente é descrita como importante referência por Larissa ter desenvolvido o gosto pela História. Comentou:

E eu achava ela meio... ela era diferente. Já no jeito físico, porque os professores eram todos bem vestidinhos, **mas ela era toda..., aquele cabelo, ela vinha de batom vermelho, umas roupas super coloridas.** E eu criança achava aquilo o máximo, ela toda colorida lá na frente, achava lindo. E ela tinha uma **forma de colocar as coisas, muito simples, ela contava histórias.** Ela contava a História através de histórias, como se fosse uma historinha. [...] E **ela desenhava no quadro:** ah, isso aqui é o feudo, desenhava o feudo. Eu achava aquilo incrível. Eu entendia muito mais vendo. Lembro quando era a História do Big Bang, ela desenhava os planetas, desenhava as coisas, eu achava aquilo maravilhoso. Então eu peguei gosto pelo o que ela falava, eu prestava muita atenção. [...] . E **ela trazia coisas também.** Ela estava falando, sei lá, sobre século XIX, ela trazia canetas do século XIX, trazia, sei lá, uma caixinha de guardar joias, ela trazia essas coisas. Ela estava falando sobre coisas do dia-a-dia, ela trazia. Eu achava muito interessante isso, tu conseguir visualizar e pensar meio que com ela. Para mim ela foi a principal, assim. (LARISSA, 2018 – grifos meus).

Ao criar uma narrativa sobre a professora que lhe inspirou, Larissa descreve, com detalhes, todo um modo de ser que circunscreve a profissional. Na narrativa, gestos, vestimentas, aparência e métodos didáticos da professora aparecem em um mesmo conjunto de características docentes. Na perspectiva de Larissa, enquanto aluna da Educação Básica, o modo como a professora se apresentava à turma fez parte de seu despertar pela História e pela licenciatura, ao menos no sentido de atrair sua atenção para o que estava sendo dito. Os métodos utilizados pela professora continuaram desenvolvendo em Larissa esse gosto pela disciplina. Em meio às suas experiências na Educação Básica, o gosto pela História e a figura de uma professora

são descritos como motivos para Larissa ter se tornado professora de História. E, quando questionada sobre o que é ser docente na Educação Básica, Larissa lembra novamente da professora de História,

Acho que na verdade, ser professor para mim, é mais nesse sentido de auxílio, da ajuda, de começar algo... como no meu caso, minha professora é que me deu a vontade de aprender História, de entender. Eu sei que grande parte foi ela que despertou, do jeito que ela falava, tudo que ela fazia, eu ficava: nossa, eu quero saber mais, isso é legal, eu quero ir adiante, assim (LARISSA, 2018, s./p.).

Silas, por sua vez, em suas experiências escolares, sentia que “tinha um diferencial, uma coisa que me puxava para o lado da História e da Geografia” (SILAS, 2018, s./p.). Salienta que optou pelo caminho da licenciatura por duas razões: primeiro, porque docência e educação para ele são meios de ascensão social; segundo, porque são possibilidades pelas quais Silas poderá retribuir a ajuda que teve da comunidade à qual pertence.

[...] escolhi uma licenciatura, primeiro, e a licenciatura em História, primeiro pela admiração que eu tinha pela professora de História. A licenciatura, eu escolhi, também, porque não queria sair da minha cidade, [...] Optei por fazer uma licenciatura, porque com a licenciatura eu poderia tanto conseguir me manter em Canguçu e, ao mesmo tempo, retribuir de alguma forma, com a minha comunidade, voltar a trabalhar, na comunidade de onde eu vim, como professor (SILAS, 2018, s./p.).

[...] a principal referência que eu tinha com alguém com Ensino Superior era o professor, realmente, então, né, era o meu espelho, (SILAS, 2018).

O ingresso na licenciatura em História da UFPel aparece como uma recompensa, como algo que, até então, era considerado distante das possibilidades de Silas. Silas conseguiu se tornar aquilo que admirava e, ao construir sua narrativa, faz questão de sublinhar que desde o início do curso se preocupou em valorizar seu ingresso. Buscou sempre ser o melhor aluno possível, o que para ele, significa ser dedicado, cumprir as tarefas de cada aula e procurar se adaptar ao método de ensino de cada professor(a), com intuito de aproveitar ao máximo cada disciplina.

A relação com a docência que foi estabelecida na subjetividade de Silas aparece também no modo como ele realiza a avaliação do curso. Silas destaca o esforço e a dedicação do corpo docente da Licenciatura em História da UFPel. Em algumas disciplinas obrigatórias, nas quais teve dificuldades de aprendizado, não faz nenhuma crítica aos(as) professores(as) ou à organização do curso. Pelo contrário, realiza uma autocrítica e supõe que talvez não tenha tido maturidade acadêmica para

aproveitar melhor algumas discussões ocorridas nos primeiros semestres do curso. Na narrativa, Silas demonstra grande admiração pela docência, pela disciplina de História e por conversas informais que se remetiam ao passado.

[...] ter assim, entrado num curso de História foi muito importante porque era a cadeira que eu mais gostava, no Ensino Médio. Era a coisa que eu mais gostava de fazer. Eram as aulas que eu mais gostava de frequentar, a professora que eu mais tinha admiração na sala de aula, era a professora de História (SILAS, 2018).

Porquê um curso de História, eu acho que eu sempre gostava, eu gostava de História, né? Eu sempre gostei, sempre, eu sempre eu era, entre os meus primos, a gente quando era mais novo, assim, eu era sempre aquela pessoa que gostava de conversar de certa formas, as outras achavam engraçado, porque eu estava sempre na volta das pessoas mais velhas, porque elas tinham algo a me contar... Tipo, histórias de vida, coisas assim (SILAS, 2018, s./p.).

Silas vem do interior de um município da metade sul gaúcha. É de família de agricultores imigrantes e aprendeu a falar e a escrever em Português na escola, a partir dos sete anos de idade. cursou o Ensino Fundamental regular e concluiu o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Em um dos estágios supervisionados do curso, Silas retornou à escola onde havia concluído o Ensino Médio, desta vez como professor estagiário, também na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Sentiu que sua principal função durante esse estágio era demonstrar àquelas pessoas que se seguissem investindo na Educação poderiam, assim como ele, se tornar professores(as) ou se especializarem em outra profissão. Após o término do estágio supervisionado, Silas continuou ministrando aulas de História na escola, para duas turmas, voluntariamente, por cerca de seis meses.

Minha interpretação é a de que nesses dizeres, Silas atribui à docência e à Educação um duplo caráter salvacionista. Salvam o(a) aluno(a), que terá, a partir do investimento em sua escolarização, a oportunidade de uma vida melhor. E, de certo modo, salvam o(a) professor(a), que terá no sucesso desses(as) jovens uma recompensa, que é transformar vidas e oportunizar ascensão social, cultural e/ou econômica. Para Silas, o esforço faz parte da docência, haja visto as condições que professores e professoras enfrentam no dia-a-dia. Seu exemplo de professora inspiradora vem de sua experiência nos anos iniciais da Educação Básica:

[...] eu tenho como a minha referência a minha professora de primário. [...] Ela dava aula na escola do interior. Lá ela cuidava, fazia a merenda, paralelo ela dava aula, tipo, ela dava aula para a primeira e para a quarta série em um turno, e para a segunda e a terceira no outro turno.

Então, eu me lembro [...] de manhã ela estava dando aula, com dois quadros, para duas turmas diferentes, ao mesmo tempo, e os [...] filhos dela tinham que passar pela sala de aula.

Então ela passava no quadro e daqui a pouco ela corria os filhos dela do quarto porque eles tinham que levantar se não iriam perder o ônibus para ir para a cidade estudar. Nesse meio tempo, vinha algum colono entregar uma verdura, porque ela recebia, também, as mercadorias que o marido dela vendia na feira.

E ela era uma pessoa, uma professora que abraçava. Ela conseguia fazer tudo isso, assim, então eu me lembro dela como professora e como pessoa, porque imagina, hoje em dia [...] tem muitos professores que eles se queixam tanto, né, e ela era uma pessoa assim que, e ela fazia muito mais do que isso (SILAS, 2018, s./p.).

Essa ideal docente suscitado por Silas, utiliza de elementos que como indica Nóvoa (1991), fazem parte da Educação desde pelo menos os séculos XVI e XVIII. Nesse período, a escolarização formal foi controlada principalmente pela Igreja Católica e pelo Estado. Para o autor, essas duas fases não devem ser consideradas como uma ruptura no processo, tendo em vista que o Estado de certo modo deu continuidade ao projeto que vinha sendo coordenado pela Igreja. Nóvoa destaca que esse

[...] processo de estatização do ensino é antes de tudo a substituição de um *corpo docente religioso* (ou sob o controle da Igreja) por um corpo laico (ou sob o controle do Estado), sem que por isso as antigas motivações, nem as normas e os valores que caracterizaram as origens da profissão docente, tenham sido substancialmente modificadas: o modelo do docente permanece muito próximo daquele do padre (1991, p.118-119 – grifos do autor).

E continua

[...] mesmo quando se passa da *missão* religiosa de educar os jovens à prática de um ofício e da vocação sustentada por um apelo a uma *profissão*, as motivações originais não desaparecem e apenas parcialmente são substituídas por valores e crenças alternativas. Contrariamente a outros grupos profissionais, os docentes não codificaram jamais, de maneira formal, um conjunto de regras deontológicas. Isto se explica por duas razões: *primo*, o comportamento ético lhes foi ditado do exterior, em princípio pela Igreja, depois pelo Estado; *secundo*, estas duas instituições exerceram, uma após a outra, o papel de *mediadores* da profissão docente, tanto em suas relações internas quanto nas externas. E no entanto é inegável que a partir de um certo momento de sua história coletiva, os docentes absorveram este *discurso*, tornando-o um objeto próprio: na época gloriosa das assembléias e dos congressos laicos de docentes que constituíram verdadeiros “laboratórios de valores comuns”, sente-se a perpetuação de um *discurso sobre as normas* que remonta às origens religiosas da profissão docente. (NÓVOA, 1991, p.119-120 – grifos do autor).

A docência vinculada à vocação se trata de um posicionamento constituído por discursos religiosos/estatais, que propõem uma ideia de sujeito docente, na qual se sobressaem valores morais, como responsabilidade, ordenamento, bondade, entrega.

Para Lopes & Borges (2015) o incentivo a este tipo de professor(a) dominou a formação docente brasileira até a década de 1960. Cabe frisar que a ideia defendida aqui é de que não existe, ou tenha existido, esse sujeito docente vocacional em plenitude, apenas que, em determinado momento da história, esse discurso exercia maior poder na criação de verdades acerca da docência do que exerce atualmente.

As autoras destacam que esse discurso continua, ainda hoje, exercendo poder de verdade na constituição de docentes. Nas narrativas, em diversos momentos, como já mostrado, aparecem ideias que ligam a docência à vocação, mesmo que de diferentes modos, com diferentes intensidades, resignificadas, reinterpretadas conforme cada um e cada uma se reconhecem nesses discursos. Cito como exemplo o fato de que dos motivos mais descritos como fundamentais para que essas pessoas tenham se tornado professores(as), é uma certa aptidão à docência que dizem ter desenvolvido desde crianças. Essa aptidão geralmente se manifestava nos atos de compartilhar ou adquirir conhecimentos em conversas com a família e amigos(as). Mais tarde, durante a Educação Básica, parece que essas pessoas vincularam essas conversas à docência. Larissa contava histórias e novidades que descobria nos livros ao ler para sua avó.

Eu tinha essa relação. Eu lia um livro e eu precisava conversar com a minha vovó, eu lia aquilo, isso é tão legal, e começava a explicar para ela as coisas, e ela ficava maravilhada. Porque ela também não estudou, e ela adorava quando eu contava as coisas pra ela, até hoje (LARISSA, 2018, s./p.)

Luiz Inácio, também traz exemplo semelhante

Eu gostava de ensinar, gostava de comentar as coisas que eu sabia, não pensando em ser professor, mas gostando de comentar, na família, com os amigos, demonstrar o conhecimento que a gente buscava, que eu buscava, enfim, dentro dos meus temas de interesse (LUÍZ INÁCIO, 2018).

De modo geral, as análises indicam que é forte, nas narrativas, a ideia de que para se ser professor(a) de História é necessário gostar de dar aulas e/ou do ambiente escolar. Em alguns casos, como nas narrativas de Kollontai e de Luiz Inácio, o gostar do trabalho aparece como pré-requisito para que a pessoa seja uma melhor profissional, independente da condição social dessa profissão.

Acho que o professor de Educação Básica tem que gostar muito do que faz, tem que gostar de estar estudando, de estar cada vez se conhecendo mais, lendo e conhecendo mais temas (KOLLONTAI, 2018, s./p.).

E gosto muito disso, sinto muita falta hoje, que não estou em sala de aula, sinto muita falta de dar aulas [...] não acreditando nessa história de vocação,

mas também entendendo um pouco de que tu precisas ter um perfil para dar aula, tu precisas gostar disso, mesmo que tu aprendas a gostar disso, tu não nascas gostando, que tu aprendas, mas tu precisas gostar disso (LUÍS INÁCIO, 2018, s./p.).

Em outros, aparenta ter relação com a ideia de que há um certo senso comum acerca da docência, de desvalorização e precarização do trabalho, e que, com isso, quem quer ser docente gosta, ou ao menos seria indicado gostar, do que faz, como pode ser lido no excerto a seguir.

[...] eu acho que tu sabes que o professor, isso aí é histórico, se a gente estudar a História, desde sempre tu vens estudando, que o professor ele nunca foi reconhecido financeiramente, então tem que ter um pouco de vocação e tem que ter vontade de ser professor [...] Antes de eu, antes de tu ingressares no curso, tu sabias que tu poderias ter que passar por esse sacrifício, né. Então eu acho que o aluno, ele não tem que pagar pelas tuas frustrações, assim (SILAS, 2018).

Em relação aos professores e professoras que foram citados como fontes de inspiração nas narrativas, saliento que em nenhum caso, foram feitos comentários significativos sobre o domínio que esses professores(as) da Educação Básica apresentavam sobre o conteúdo que ensinavam. Pelo contrário, em alguns casos os docentes tomados como professores(as) inspiradores(as) não tinham formação na área mas, como citado por um dos entrevistados, com um pouco de pesquisa, criatividade e esforço, conseguiram ser bons e boas professores(as).

Pelo que pode ser notado em análise, experiências da Educação Básica marcaram a vida dessas pessoas e contribuíram na construção de uma ideia de ser professor, assentada na performance. Pelos exemplos que as pessoas entrevistadas mencionaram, parece que as características pessoais dos(as) docentes (esforço, dedicação, aparência, estarem envolvidos afetivamente com a turma, terem vontade de fazer e aprender, etc.) foram as referências mais valorizadas nesses docentes.

As experiências descritas seguem uma linha de pensamento que tende a considerar o exercício da profissão como principal atividade da formação docente: mesmo sem a formação prévia adequada, com o exercício da docência é possível se tornar um(a) bom(a) professor(a), desde que se haja esforço e/ou aptidão em ensinar.

De acordo com Pimenta (1997), essas imagens acerca da docência que criamos enquanto alunos(as) são uma das características peculiares da profissão. Vivemos em uma sociedade onde a escolarização formal está cada vez mais presente na vida das pessoas, especialmente durante a infância e adolescência. Pessoas passam vários anos no ambiente escolar, assistindo, diariamente, a diversos modos

de dar aulas, de organizar uma turma, de aplicar atividades. Quando se tornam adultas, essas pessoas acabam criando um conceito sobre docência, bastante influenciado por suas experiências individuais enquanto alunas.

Ao comentarem sobre suas escolhas profissionais, a docência em História raramente é problematizada enquanto profissão. Nas narrativas, foram poucas as menções às condições de trabalho, carreira e remuneração docentes e a relação que esses fatores possam vir a ter na escolha por uma licenciatura ou na permanência na profissão. Também chama a atenção que essas pessoas parecem ter construído seus eus docentes a partir de uma série de condições pedagógicas que de certo modo tomam como dado ou deixam em segundo plano o domínio dos conteúdos de História. Em muitos casos, os(as) professores(as) inspiradores(as) citados nas narrativas, possuíam formação em áreas diferentes das que lecionavam. E mesmo nos casos em que a formação e a área de trabalho coincidiam, a performance pessoal desses(as) professores(as) foi o que mais chamou a atenção.

Em resumo, se pode notar como a constituição dos conceitos de docência e docente das pessoas entrevistadas parece ter se dado, em grande parte, em meio a experiências de vida que ocorreram durante a Educação Básica. A maioria delas, ligadas às atitudes, comportamentos e posturas de docentes. Esses docentes mencionados, em conjunto com as demais experiências vivenciadas nesse período de escolarização, parecem ter subjetivado esses(as) egressos(as) de modo que, ao chegarem ao curso de formação, já possuíam ao menos uma versão de ideal docente a ser seguido.

3.3. SER PROFESSOR(A) DE HISTÓRIA: A CENTRALIDADE DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Como mostrado na seção anterior, as pessoas entrevistadas chegaram à licenciatura em História na UFPel com diferentes conceitos de docente e docência. Pelos indícios, as experiências dessas pessoas na Educação Básica e o modo como interpretaram e foram subjetivadas por ideias, representações, e modos de ser professor(a) que circulam em nossa sociedade participaram na construção desses conceitos.

Nesse capítulo, trato da questão que apareceu de maneira mais forte e recorrente nas narrativas analisadas. A ideia de que o processo de se tornar professor(a) passa pelo exercício da docência e da prática em sala de aula. Nas

narrativas, é incontestável que esses momentos são considerados os principais responsáveis pela formação desses(as) professores(as). Ao serem convidados a falar sobre suas constituições enquanto docentes, as pessoas remontam, primordialmente, às experiências de estágio supervisionado, bolsas de iniciação à docência e/ou demais momentos em que estiveram em contato direto com instituições de ensino, geralmente ocupando a posição de professor(a) e ministrando aulas.

Nos dizeres de Larissa, esses momentos de prática aparecem como essenciais para a formação docente, uma vez que a partir deles é possível, concomitantemente à aplicação de uma proposta, avaliá-la. Talvez pela importância que dedica a esses momentos, Larissa compreende que o curso lhe ofereceu poucas oportunidades práticas:

[...] comecei a perceber que a prática, a prática mesmo, estava faltando muito. Que a gente ficava muito na teórica, de ouvir os professores falando [...]
(LARISSA, 2018, s./p.).

A partir dessa ideia de prática, Larissa foi transformando seus ideais enquanto docente e suas ideias acerca da Educação. Ao ingressar na licenciatura, Larissa esperava se tornar uma professora que

[...] iria sair dando a melhor aula do mundo, sendo a professora incrível, aquele professor que é a minha professora do Ensino Fundamental, que eu gostava. Que eu iria aprender tudo isso. [...] eu achei que eu iria sair “a pessoa”, dando altas aulas maravilhosas, super incríveis. (LARISSA, 2018, s./p.).

Essa expectativa de formação, segundo Larissa, foi sendo enfraquecida ao longo da licenciatura:

Não sei, daí ao longo do tempo eu meio que perdi aquela expectativa de: vou ser a melhor professora do mundo. Claro que tem um pouco da questão da gente se esforçar para ser isso. Mas ao longo do curso eu vou perdendo um pouco e começando a perceber que eu precisava de mais prática, que acabou não tendo muito, porque enfim, só nos estágios mesmo, só que é meio que: vai, faça agora, tu vais aplicar tudo isso (LARISSA, 2018, s./p.).

Essa concepção de prática é reforçada quando Larissa compreende o estágio como sendo uma atividade, de certo modo, deslocada do restante da formação. O estágio aparece como o momento de prática onde se irá aplicar as teorias discutidas nas demais disciplinas. Para Larissa, a partir da prática o professor(a) é capaz de ser um(a) agente social que auxilia na mudança de pessoas; lhes mostra a importância

da Educação e de como esta pode ser um meio de ascensão social. Esse modo de agir está inserido no tipo de professora que Larissa deseja ser:

[...] eu acho que do ser professor para mim, o professor que eu gostaria de ser, é assim, essa coisa de mudar o mundo através da Educação, toda aquela coisa, que é um discurso bonito, é difícil, mas eu acho que é de certa forma possível. Então eu fico nele, eu ainda acredito nele, de certa forma (LARISSA, 2018, s./p.).

A distinção entre teoria e prática na narrativa de Larissa é bastante nítida. Para ela, os momentos de prática são aqueles em que se está ministrando aulas ou em contato direto com as escolas. Nesses momentos, diz ter se sentido professora. Em contraposição, entende que os momentos nos quais esteve na sala de aula da licenciatura são teóricos e, neles, ocupava posição de aluna. Diz que, no âmbito da teoria, o curso a ensinou a levar em consideração a fala dos(as) alunos(as) e mostrou novos modos de planejar aulas. Contudo, em alguns momentos, a prática adotada pelo corpo docente do curso a acabou a desencorajando a seguir esses caminhos

[...] a gente sempre discutia isso, com os colegas: o professor está lá, falando, sobre você não ser o detentor do conhecimento, sobre fazer com que os alunos se interessem por aquilo... Mas as vezes os próprios professores não estavam fazendo isso, estavam fazendo uma palestra lá na frente que tu estavas querendo dormir (LARISSA, 2018, s./p.).

Essa imagem que Larissa criou sobre professores(as), aliada a ideia defendida por ela, de que o exercício da profissão docente é fundamental na formação, parecem ter contribuído em sua dificuldade em se afirmar enquanto professora. Cabe destacar que, em função da greve ocorrida na rede estadual de ensino do RS, Larissa não conseguiu concluir seu estágio no Ensino Médio e, depois de formada, não atuou como docente.

Eu acho ainda estranho me chamar de professora, na verdade. Mas, eu não sei, eu acho que eu não me sinto tão professora, quanto eu poderia, justamente porque eu acabei não fazendo todo o estágio, e eu não sei, daí eu acabo não conseguindo me sentir parte da escola. [...] Eu ainda me sinto, um pouco, parece que eu não tenho experiência, parece que eu sou uma professora só na parte teórica e aí na parte prática, não. E eu sempre fui muito fã da prática (LARISSA, 2018, s./p.).

Na citação a que virá a seguir, destaco a passagem em que Larissa diz que, para ela, “professora é na escola” e que “a escola [...] é muito longe” (LARISSA, 2018, s./p.):

[...] eu sou formada, eu deveria me colocar enquanto professora. Mas aí eu não consigo ainda me acostumar, e também acho tem a questão de se

formar, faz um ano que eu me formei [...] eu sou a Larissa, aí de repente eu sou a Larissa que é professora de História, isso é estranho. Acho que não tem nenhuma professora na minha família. **Para mim professora é na escola, sabe, é muito longe, assim.** Então para mim ainda é um pouco estranho (LARISSA, 2018, s./p. – grifos meus).

Para Larissa, o curso “[...] abriu um espaço para uma determinada forma de ver a Educação, mas ao mesmo tempo cortou um pouquinho, acabou ficando a mesma forma que eu tinha aula lá no Ensino Médio [...]” (LARISSA, 2018, s./p.). No decorrer do curso, Larissa sentiu falta de disciplinas obrigatórias que discutissem a inclusão em sala de aula. Essa avaliação parte de sua experiência prática de estágio supervisionado no Ensino Fundamental, quando lecionou aulas para uma turma com um aluno diagnosticado com autismo. Em todos os momentos da narrativa que avaliou o curso, Larissa o fez a partir de dificuldades encontradas nos momentos em que ministrou aulas, ou de situações práticas que eram de seu conhecimento.

Para ela a prática deveria definir propostas formativas. Se estudassem a fundo o dia-a-dia das escolas, as licenciaturas poderiam antever situações e preparar melhor os(as) professores(as) para a docência na Educação Básica. Se nota que as críticas de Larissa ao curso estiveram voltadas sempre às questões que dizem respeito ao seu trabalho como professora, ministrando aulas. Larissa questiona as disciplinas da grade curricular que discutem a Docência, especificamente as que trataram de didáticas e metodologias em/para o Ensino de História. Considera que as disciplinas da área da História cumpriram seu papel, que era o de ensinar a História.

Larissa se diz preparada para atuar como docente, no que diz respeito ao conhecimento necessário dos conteúdos que irão ser ministrados em sala de aula, mas se sente insegura em relação a como ministrar esses conteúdos. Nas palavras dela: “estaria preparada, mas eu acho que eu sinto um pouco de medo [...] quem sabe com a prática, você aprenda um pouco mais, consiga lidar com essa parte teórica” (LARISSA, 2018, s./p.). No bojo de suas experiências, Larissa não se sente segura em se dizer professora. Sua concepção de prática e a relação que mantém com o exercício da profissão parecem contribuir nesse ponto. Além disso, Larissa se diz tímida e receosa, características às quais atribui melhora significativa após o processo formativo, mas que ainda agem de modo a dificultar suas ações enquanto docente.

Ao responder a pergunta *Que professora és?* Larissa diz não que é, mas sim que quer ser uma professora

[...] não tradicional [...] Ter comportamento diferentes daquilo tradicional... acho que eu fico no meio do caminho, entre o tradicional – palestra – e a Educação Libertária, enfim, mas eu gostaria de ser libertária, mas eu não consigo ainda. Acho que uma questão de confiança (LARISSA, 2018, s./p.).

Larissa gostaria de ser

[...] aquela professora que daqui há 10 anos eles vão se lembrar: bah, adorava aquelas aulas, ela é ótima. Porque a gente gosta de marcar as pessoas. A gente finge que não, mas é legal, você, daqui há 10 anos o pessoal, né, dizer: nossa, lembro de ti, tu eras massa, sabes. Queria ser isso, assim (LARISSA, 2018, s./p.).

Ao indicar momentos importantes no processo formativo para seu tornar-se docente, Larissa traz elementos interessantes para pensarmos a formação docente na licenciatura em História da UFPel. O primeiro momento citado é a disciplina obrigatória de Fundamentos Sócio-Histórico-Filosóficos da Educação, na qual Larissa discutiu diferentes concepções sobre Educação. O segundo momento, ao qual é concedido destaque na narrativa, trata das conversas com os(as) colegas, o compartilhamento de angústias e de dúvidas, não necessariamente no ambiente da sala de aula. O terceiro momento citado foi o esforço pessoal de professores(as) ao defenderem a Educação, principalmente dos responsáveis pelas disciplinas que envolviam os estágios supervisionados. E o quarto, foram oficinas e eventos dos quais participou e que modificaram sua compreensão acerca da Educação.

Dos quatro momentos citados por Larissa como essenciais em sua constituição docente, três estão relacionados a atividades que não fazem parte da grade curricular do curso. E o que está, ocorreu em uma disciplina ofertada pela FaE e direcionada a várias licenciaturas.

Larissa diz que se sentiu docente durante o processo de formação, apenas nas disciplinas de Estágios Supervisionados. E aqui, novamente, se vê a importância que essa concepção de prática tem na formação profissional de Larissa, haja visto que ela não possui segurança em se dizer professora após cursar a Licenciatura em História da UFPel, mas afirma que se sentiu professora nos Estágios, inclusive em momentos em que não ministrou aulas:

Acho que no momento do estágio, que tu olha: eu sou professora [...] Mesmo fazendo as observações. Porque tu chegas na escola, tu és apresentado como estagiário, como futuro professor, como o professor que vai ser professor deles depois. [...] Quando eu entrei na escola também a primeira vez, tu andas pelos corredores, e tu és diferente, principalmente em escola pequena. Tu és diferente, tu és jovem, todo mundo te olha: tu és uma professora? Até hoje tem alunos de outras turmas que me vêem na rua e dizem: e aí professora (LARISSA, 2018, s./p.).

Esse conceito de prática docente, tão presente no processo formativo de Larissa, não se restringe necessariamente ao fato de estar fisicamente dentro da sala de aula. Para Larissa, discutir e compartilhar suas experiências práticas também a fizeram se sentir professora:

No estágio I, II, mesmo quando tu não estás fazendo o estágio em si, quando tu estás discutindo sobre, para mim foi o principal momento em dizer: nossa, agora sou professora, tenho que dar aula (LARISSA, 2018, s./p.).

Para Larissa, a prática é a responsável, em última instância, por produzir um grupo de conhecimentos acerca da docência que finaliza a formação da licenciatura. É ministrando aulas que egressos(as) de um curso de licenciatura se tornarão docentes e aprenderão, de fato, a ensinar História.

O caso de Kollontai também demonstra a importância que os momentos de prática vêm tendo na constituição docente desses(as) egressos(as). Já no início de sua narrativa, vem à tona a percepção de que os estágios foram momentos importantes para a formação docente. O posicionamento adotado é o de que, excetuando a regência ocorrida no estágio e os momentos em que ela é discutida, as demais disciplinas são teóricas. E que, nessas disciplinas teóricas, os textos e discussões não foram suficientes para mensurar, de fato, o que era dar aulas:

[...] durante o estágio, acho que o estágio foi onde eu mais pude conversar sobre o dar aulas e tirar dúvidas com o supervisor do estágio. Porque antes, lendo os textos... acho que só na prática eu consegui sentir mesmo o que era dar aula. Mas é claro que a teoria e as disciplinas da Pedagogia sempre me ajudaram nesse quesito. Mas os dois estágios, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, serviram para mostrar o que era a profissão de ser professor e como seria dar aulas mesmo. Foi um momento bem importante na minha formação (KOLLONTAI, 2018, s./p.).

A compreensão que aparece na narrativa é a de que os momentos teóricos e práticos só estariam unidos se o(a) professor(a) conseguisse, em suas aulas, utilizar das compreensões acerca de Educação e docência discutidas na licenciatura. Nessa compreensão, teoria e prática unidas, é o ato de aplicar, na sala de aula, o que se aprendeu no curso de formação. Na compreensão de Kollontai essa aplicação integral seria inviável, uma vez que pelas experiências que vivenciou em sua formação existem dissonâncias entre esses dois polos:

É que uma coisa... sei que são super importantes prática e teoria unidas, mas uma coisa é tu ler os textos de teóricos e de professores e uma coisa é tu colocar o pé na escola e se deparar com 30 ou 40 alunos. Cada um com uma História, um jeito de ser... uns que prestam mais atenção, outros que não. As próprias brincadeiras que eles fazem. Tudo. E como tu, sendo professora,

tens que lidar com aquelas 30 ou 40 pessoas e fazer com que eles prestem atenção em ti. E fazer com o que tu estás passando, eles consigam pegar alguma coisa. Eu acho que só a prática me levou a refletir sobre isso e a pensar sobre isso (KOLLONTAI, 2018, s./p.).

Nessa distinção, a prática aparece como responsável por produzir o saber que é possível de ser utilizado em sala de aula. À teoria, por sua vez, fica o papel de produzir um conhecimento que só poderá ser utilizado se as condições existentes na prática permitirem. Na narrativa de Kollontai, o estágio aparece como o principal momento na construção dessa subjetividade prática:

[...] acho que o estágio, até no início da entrevista eu tinha dito: estava com vários conflitos internos porque eu era, sou ainda, super tímida, não sei falar em público. Mas acho que o próprio estágio, durante o estágio, mostrou que bah, sala de aula é outra coisa. Tu podes ser tímida, podes não conseguir falar em público, mas estando ali dentro da sala de aula, com os alunos, é uma outra relação que se estabelece e tu acabas tendo mais segurança para passar o conhecimento. Então acho que o estágio mostrou que eu posso ser uma boa professora (KOLLONTAI, 2018, s./p.).

Acho que foi o estágio. Foi o momento que eu tive a confirmação de que eu poderia conseguir um dia ser uma professora boa e que era aquilo mesmo que eu queria, que era aquele ambiente que eu gostaria de estar e de trabalhar (KOLLONTAI, 2018, s./p.).

Os momentos de prática, em especial os estágios, estão em diversos pontos da narrativa, de modo que parecem ser importantes na constituição docente de Kollontai. Ao ser questionada sobre quais características possui, enquanto docente, a resposta de Kollontai começa desse modo:

Características...quando fala características eu só penso no estágio... [...] eu fui, durante o período de estágio, que agora atualmente não estou exercendo a profissão, uma professora que trazia temas diferentes para os alunos e eu percebia que os alunos se interessaram pelos temas que eu estava trazendo (KOLLONTAI, 2018, s./p. – grifos meus).

Para responder quais características possui enquanto docente, Kollontai buscou legitimar sua resposta baseada nas características que demonstrou ter nas atividades de estágio. A prática aparece vinculada ao exercício da docência e só ela dá acesso à realidade da profissão. Antes do ingresso na licenciatura, durante o Ensino Médio, Kollontai atribui escolhas profissionais a uma experiência de estágio:

Eu fiz técnico em vestuário. E acho que por algum período da minha vida eu achei que eu iria seguir fazendo vestuário. E foi muito no estágio que eu fiz durante o vestuário que eu vi que não era para mim aquela profissão (KOLLONTAI, 2018, s./p.).

Já na licenciatura, as experiências de estágio contribuíram para que Kollontai tivesse uma mudança de concepção acerca da Educação. Ao expressar suas expectativas acerca do curso no momento do ingresso, foi mencionado o desejo de transformar mundo e sociedade a partir da Educação. Kollontai gostaria de se tornar essa professora, capaz de forte impacto transformador em seus alunos e alunas. Ao passo que, no decorrer do curso, Kollontai passou a compreender que sua posição deveria ser um pouco diferente.

E de não esperar, de chegar na sala de aula, e que eles vão escutar, que eles vão debater, tudo a mil maravilhas, e que a partir daquele teu conteúdo, do ensino de História, vai ser uma transformação, uma mudança profunda na vida deles, assim... acho que tanto as cadeiras quanto o estágio fizeram a gente ter um pé no chão. Claro que a gente acredita muito na Educação e acredita muito no ensino de História, e sabe da importância do conteúdo e da escola na nossa vida. Mas com uma visão muito mais focada na realidade hoje (KOLLONTAI, 2018, s./p.).

Kollontai também caracteriza seu eu docente a partir de um conjunto de atitudes e posturas que julga corretas para a profissão. Para ela, ser professora de História é ser responsável por estimular um tipo de cidadania que se pode chamar crítica:

Então, a importância do professor de História até para a gente entender nosso passado, entender quem somos no mundo, como as coisas funcionam hoje, porque que funcionam hoje, quando começaram a funcionar assim e quais são os interesses por trás da sociedade que a gente tem hoje, da forma organizativa que a gente tem hoje. E eu acho que o ensino de História, ao trazer essas reflexões, tem um potencial muito grande na vida, na formação de um cidadão e de uma cidadã do mundo, assim [...] o quanto a História e o quanto a Educação são importantes na formação de um cidadão pensante (KOLLONTAI, 2018, s./p.).

Se nota que ao longo da narrativa de Kollontai, que por diversas vezes os verbos passar e transmitir, e a variável transmissão, são utilizados para descrever o modo como ocorrem relações de ensino-aprendizagem. Nesses casos, o(a) professor(a) transmitiria o conhecimento para os alunos(as).

E tem que gostar também de transmitir esse conhecimento para os alunos. Uma coisa é tu gostares de História, gostares de ler livros de História, gostar de estudar, sei lá, Revolução Russa, Revolução Francesa. E outra coisa é tu gostares de transmitir esse conhecimento e de lidar com pessoas diversas (KOLLONTAI, 2018, s./p. – grifos meus).

Ao mesmo tempo, Kollontai cita várias vezes o desejo de ser uma professora que organiza suas aulas com o objetivo de

[...] construir junto o conhecimento com os alunos e de envolver os conteúdos históricos com a realidade. Talvez seja utópico isso. Mas quando eu fui passar a Independência dos EUA... a gente estudou os EUA mas depois estudou quais os movimentos sociais, para ver quais são os grupos que ficaram de fora da democracia utópica que estava sendo construída ali. E a gente debateu gênero, sexualidade, racismo... e eles trouxeram várias questões das vivências deles, dos cotidianos, que foram bastante importantes. Então, fazer esse link do cotidiano com o conteúdo (KOLLONTAI, 2018, s./p.).

Kollontai diz querer passar conhecimento a seus e suas alunos(as) ao mesmo tempo em que baseia sua atuação como docente em elementos de teorias críticas da Educação, que visam, justamente, o término da docência considerada tradicional – que compreende que a função do(a) professor(a) é transmitir conhecimento (SILVA, 2005).

Isso demonstra, em minha opinião, o quanto ainda somos subjetivados por métodos de ensino e características da docência que foram dominantes em períodos anteriores, como a docência chamada de tradicional (CABRAL; CARVALHO; RAMOS, 2004). Nessas sobreposições de discursos que disputam lugares de verdade, minha compreensão é a de que a ideia de contradição é enfraquecida. Na perspectiva aqui adotada, Kollontai não está sendo contraditória, tampouco foi vítima de um mero uso equivocado de palavras. Penso que isso demonstre que nossas subjetividades são criadas a partir de disputas. Esses modos de agir e de ser docentes nos marcam, subjetivam, e nos tornam sujeitos docentes híbridos.

Kollontai acredita que somente em situação de sala de aula se constituirá uma professora capaz de tornar cidadãos críticos. A formação docente começa na licenciatura e desde o início do processo, é responsabilidade de professores e professoras o esforço por procurar meios de preencher as lacunas encontradas nos processos formativos, seja com pesquisas próprias ou com participações em atividades diversas. O curso de licenciatura em História aparece como importante no sentido de que proporcionou a Kollontai oportunidades práticas, como estágio e iniciação à docência, e espaços formativos extracurriculares variados. É majoritariamente nesses momentos em que parece ocorrer a constituição docente de Kollontai.

No conjunto de experiências que vivenciou ao longo do processo de formação, Luiz Inácio passou a desejar ser professor e a gostar de dar aulas. Hoje, não exerce a profissão e diz que sente muitas saudades de dar aulas. Para ele, o curso fez mais do que lhe conceder um diploma de professor: foi o principal responsável por ter

transformado suas compreensões de docência e acerca da figura do professor; o fez gostar de dar aulas e de se sentir professor.

[...] se não fosse o curso de licenciatura eu não teria me formado um professor. Não imaginava isso antes. [...] entendendo um pouco de que tu precisas ter um perfil para dar aula, tu precisas gostar disso, mesmo que tu aprendas a gostar disso, tu não nasceste gostando, que tu aprendas, mas tu precisas gostar disso. E acho que talvez isso tenha sido o fator mais preponderante, mais importante do curso de História para mim, me fazer gostar de dar aulas. Me fazer gostar de ser professor. Me despertar esse interesse, seja da forma como foi (LUIZ INÁCIO, 2018, s./p.).

Luiz Inácio avalia o curso positivamente, elogia o corpo docente do Departamento de História da UFPel e atribui a cada aluno e aluna a responsabilidade de se adequarem às condições ofertadas pelo curso e às diferentes características dos(as) professores(as) para que possam aproveitar as aulas da melhor maneira. Não considera que a formação da licenciatura em História da UFPel seja direcionada para um fim específico, mas destaca que o curso *lhe* foi importante:

Em termos de desenvolvimento enquanto ser humano, desenvolvimento profissional, desenvolvimento intelectual, acadêmico, fantástico. O curso propicia, na verdade, a gente tem, na UFPel, no curso de História, excelentes profissionais, em termos de formação e currículo, falando bem nessa lógica produtivista, a gente tem excelentes currículos dentro do curso de História. Cabe a cada aluno, aproveitar. Então eu acho que eu consegui aproveitar bem, assim (LUIZ INÁCIO, 2018, s./p.).

Luiz Inácio diz ter poucas recordações acerca dos conteúdos específicos da docência discutidos no curso. E, na entrevista, mostrou dificuldades em destacar momentos importantes nesse processo de se tornar professor. Ao ser perguntado sobre *O que o curso lhe ensinou sobre ser professor?*, as respostas de Luiz Inácio foram essas:

[...] eu, sinceramente, eu não sei avaliar o quanto o próprio curso me fez despertar, justamente essa função de que eu não pensava em ser professor. [...] sem dúvidas o curso contribuiu nisso, mas eu não consigo dimensionar, aqui, agora, o quanto foi essa contribuição. (LUIZ INÁCIO, 2018, s./p.).

Não consigo dimensionar assim, agora. Mas é isso, a contribuição, certamente ela existiu, porque eu mudei muito as concepções assim, mas eu não consigo dimensionar, para te dar uma resposta exata e dizer o que o curso me ensinou sobre ser professor que eu não sabia. Não sei (LUIZ INÁCIO, 2018, s./p.).

Luiz Inácio desempenhou várias atividades dentro do contexto de formação mais ampla oferecido pela universidade.

E eu fiz de tudo um pouco, né, o meu currículo Lattes ele é muito variado, assim, tem desde um trabalho [...] até o meu Trabalho de Conclusão de Curso que é sobre Era Vargas. Trabalhei em três projetos de pesquisa, foi o da Delegacia Regional do Trabalho [...] Trabalhei muito pouco ali, com o pessoal da justiça do trabalho, não institucionalizado em um projeto, mas auxiliando. E trabalhei também no Laboratório de Ensino de História, a função do projeto de cotas [...] Cheguei a ser bolsista desse projeto. Trabalhei, bem lá no início, me interessei sobre micro história, estudei um pouco sobre micro história mas não desenvolvi nada. [...] trabalhei com [...] estudos libertários, com o professor Paulo Marques, participei do grupo dele por algum tempo. Mais uma, da gama de coisas que a gente faz dentro da universidade (LUIZ INÁCIO, 2018, s./p.).

Além das atividades citadas acima, Luiz Inácio participou do Encontro Nacional dos Estudantes de História, ainda no primeiro ano de curso. Esse foi um dos momentos que, segundo ele, foram importantes no processo de tornar-se docente. Nesse evento, assistiu a uma palestra sobre Educação que considera relevante na sua mudança de pensamento acerca da ideia de ser professor. O outro momento dessa transformação em docente, e que aparece de modo central na narrativa, é a participação de Luiz Inácio em um projeto de extensão da UFPel denominado Desafio Pré-Vestibular, no qual ministrou aulas de História. O Desafio Pré-Vestibular é um curso gratuito, preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio, no qual licenciandos(as) da universidade ministram as aulas. Para Luiz Inácio, o ingresso nesse projeto foi marcante.

[...] eu considero que a minha transformação em professor ela se dá fundamentalmente na prática docente. Quando eu ingresso, e isso está atrelado à universidade, não curricularmente, mas está atrelada à possibilidade do universo que é a faculdade. Foi quando eu ingressei no Desafio. [...] o ingressar, começar a dar aula no Desafio, para mim foi o fator preponderante para eu me sentir um professor. Me ver como professor. Me reconhecer como professor. Foi quando eu comecei a dar aulas no Desafio (LUIZ INÁCIO, 2018, s./p.).

A partir do momento em que foi apresentado como professor e ministrou aulas nesse projeto, Luiz Inácio diz que se sentiu professor pela primeira vez, mesmo estando na primeira metade do curso de Licenciatura. Essa experiência é um dos momentos que Luiz Inácio lembra como importantes no processo de tornar-se docente.

Não me recorro essencialmente quando que eu me descobri professor dentro dos bancos da universidade, dentro da estrutura da universidade, da sala de aula, da grade curricular do curso de História. Mas me recorro, na prática, desse momento do Desafio (LUIZ INÁCIO, 2018, s./p.).

Aqui, o conceito de prática docente também aparece associado à atividade de estar ministrando aulas. Nessa narrativa, esses momentos de prática são potentes para a aquisição de conhecimentos específicos da docência. Na experiência do Desafio Pré-Vestibular, Luiz Inácio lecionou para pessoas que considera alunos(as) do tipo ideal, cujas principais características são interesse pelo conteúdo trabalhado e atenção ao professor. Para Luiz Inácio, o Desafio Pré-Vestibular é um espaço no qual os(as) alunos(as) facilitam o trabalho do professor. São, majoritariamente, pessoas adultas que estão ali voluntariamente e com um objetivo comum. Se tratam de alunos(as) que, nas palavras dele, “[...] eram muito bons, tinham vontade de aprender, justamente pelo contexto do curso [...]” (LUIZ INÁCIO, 2018).

É também de uma experiência prática – o estágio supervisionado no Ensino Fundamental – que Luiz Inácio considera que passou a notar dificuldades no exercício da profissão. Para esse momento, nas palavras de Luiz Inácio:

[...] não estava verdadeiramente preparado. Eu consegui lidar com os conflitos que existiam dentro da turma, tranquilamente. Eu conseguia lidar com os alunos. Mas eu não conseguia [...] motiva-los. Eu não conseguia entrar dentro do contexto deles, não conseguia motivar eles para aula. E claro, daqui a pouco isso não quer dizer questão de preparação, de estar bem preparado ou não, de estar bem qualificado ou não, estar pronto ou não, porque a gente nunca está pronto para essas coisas, porque a gente trabalha com humanos, com pessoas, tu nunca estás preparado para o que pode acontecer. Mas eu senti muita dificuldade (LUIZ INÁCIO, 2018, s./p.).

Para ele, a falta de infraestrutura da escola, que não possuía projetor de vídeo, e a forte cultura de ensino predominante na escola, baseada no uso do livro didático, foram os principais elementos que corroboraram para o fracasso em aplicar a mesma metodologia utilizada no Desafio Pré-Vestibular. Em sua concepção, o preparo para dificuldades como estas, enfrentadas no estágio, não está no campo de atuação direto da licenciatura. Existem coisas que só são aprendidas na prática, ministrando aulas, conhecendo a escola. E o modo que a licenciatura possui de ensinar sobre isso, é colocando estagiários(as) nesses ambientes. Nas palavras de Luiz Inácio

Acho que são coisas que só a prática. A realidade que eu encontrei em sala de aula, considerando que eu estava em um estágio, em um estágio dentro do curso, em tese, o curso me deu essa preparação (LUIZ INÁCIO, 2018, sp./p.).

Nessa narrativa, a compreensão é a de que as relações que se passam dentro da sala de aula produzem conhecimentos únicos, inalcançáveis de outro modo, senão no exercício da própria prática. Acima de tudo, o conceito de docente que aparece na

narrativa de Luiz Inácio é de uma pessoa cuja principal função é motivar, cativar, criar interesse nos(as) alunos(as) pela disciplina. Para isso, precisa ter segurança sobre o conteúdo de que fala, reconhecer que não saberá tudo sobre a disciplina e de que os(as) alunos(as) têm seu próprio conhecimento. Precisa, também, conhecer a realidade da escola e da sociedade atual e inserir, na escola, elementos que costumam motivar os jovens fora dela.

Precisa saber motivar, precisa ser um bom motivador. Precisa ser muito compreensivo, no sentido das mudanças. Precisa ter segurança e humildade, conjuntamente. [...] eu citei essas três e não outras, porque eu acho que todas elas convergem para situação que para mim é o cerne que é da motivação. Todas elas motivam. Quando tu tens um professor que é compreensivo com o aluno isso motiva ele. Quando tu tens um professor que é dinâmico, que consegues utilizar de tudo que tem possível (LUIZ INÁCIO, 2018, s./p.).

Aqui se pode relacionar o conceito de docente mencionado ao exemplo da professora substituta do Ensino Fundamental que aparece como inspiração de Luiz Inácio. Essa professora, mesmo sem possuir formação em História, por suas atividades, por seu esforço em ensinar e aprender, o motivou. A subjetividade docente que mais marcou a formação de Luiz Inácio é menos relacionada ao domínio dos conteúdos e mais à capacidade de atrair a atenção dos(as) alunos(as). O momento de aprendizado, nesse caso, precisa ser interessante. Seria preciso, pois, além de saber os conteúdos e como ensina-los, estar atento às mudanças nas relações sociais, ter segurança e humildade e “saber utilizar as tecnologias, para motivar” (LUIZ INÁCIO, 2018, s./p.). Luiz Inácio compreende que criou esse conceito de professor(a) durante a licenciatura, mas não se sente capaz de indicar momentos em que essa construção ocorreu.

Eu acho que foi o curso que me despertou. Mas eu não sei te dizer como nem porquê. Eu acho que o curso me despertou isso, pela minha visão que eu passei a ter sobre a Educação depois do curso. Mas não sei te dizer exatamente quando, nem como, de que forma, mas sim, o curso acho que o curso me deu essa visão do que é um bom professor. Antes disso eu não tinha essa visão. Aliás, eu nem conhecia outros modelos de professores se não aqueles modelos que eu tinha ou os que eu via em filmes, que para mim eram os modelos ideais de professores. Era isso, assim. Então o curso com certeza foi fundamental nesse sentido (LUIZ INÁCIO, 2018, s./p.).

Na narrativa de Silas, é também na prática em sala de aula, em meio às provações que enfrentarão, que professores(as) terão sua formação consolidada. A proposta formativa do curso, para Silas:

[...] ficou muito na questão teórica, assim, tipo assim, tu saíres daqui preparado professor de História, mesmo, isso é na prática, assim. Tu te formas no dia-a-dia. Porque de dentro da sala de aula, tu sai com o conhecimento básico teórico, agora, prática, não (SILAS, 2018, s./p.).

O que Silas chama de conhecimentos teóricos são as disciplinas que tratam dos conteúdos específicos da História. Essas disciplinas aparecem como importantes por fazerem com que o(a) professor(a) tenha domínio dos conteúdos. Ao passo que a responsabilidade de ensinar a ensinar, ficaria a cargo das disciplinas de Ensino de História, Laboratório de Ensino de História e as disciplinas da área da Educação. Esse posicionamento é reafirmado quando Silas menciona momentos importantes em seu processo de se tornar professor. Para ele, as disciplinas em que foi pensado como ensinar História, são momentos em que se sentiu professor. Nas demais, pelo modo como eram organizadas, esquecia que estava em um curso de licenciatura.

Então, os momentos assim, que eu me senti preparado para ser professor, mesmo, então foram nas aulas de Laboratório, nos estágios, principalmente as cadeiras no Laboratório de Ensino de História, aqueles momentos que a gente passava, lá, quando a gente discutia a didática de sala de aula. De tu pensares um plano de aula, de tu fazeres uma aula, de tu sentares, ali, aqueles momentos que a gente sentava com a [professora] ali [...] Ali eu me sentia um professor mesmo, porque ali eu discutia a aula, eu pensava a aula, eu pensava aluno. Diferentemente das cadeiras teóricas essas, que a gente ficava muito na teoria e a gente esquecia que a gente estava se preparando para ser professor, né (SILAS, 2018).

Agora eu me senti, mesmo, me preparando professor, foram nas cadeiras de Laboratório de Ensino, das cadeiras de estágio, essas mesmo eu me senti me tornando professor, pensando a aula, realmente. Porque nas outras cadeiras a gente pensa o contexto, o...ali a gente é aluno, a gente é pesquisador. Mas depois na aula de Laboratório, nas cadeiras de estágio, ali a gente já é um pouco professor. Ali é que a gente delimita, a gente pensa possibilidades de como trabalhar aquele conteúdo em sala de aula. Então aí sim, desperta um sentimento de professor [...] (SILAS, 2018, s./p.).

Se as disciplinas que discutiram a docência e o ensino de História foram capazes de fazer Silas se sentir professor, a prática em sala de aula, por sua vez, aparece estreitamente ligada a um conceito de docente mais preparado. Um docente que a partir das vivências e experiências que os anos de docência trazem, é mais capaz que uma pessoa recém-licenciada.

A gente sai muito teórico, sabe, e a gente não usa em sala de aula aquela teoria, né. A gente usa para a gente pensar a nossa aula, para nós pensarmos eu diria, mas fora, o que a gente aprende na sala de aula, depois, na prática, a gente vai ter que abraçar... aprender na prática do dia-a-dia, mesmo (SILAS, 2018, s./p.).

Por esse motivo, Silas almeja ser como a professora que lhe inspirou, mas entende que o único caminho para isso é o exercício da docência e o aprendizado com a prática.

[...] pela pouca carga docente que eu tenho até agora, praticamente só passei pelos estágios e por meio ano, um pouco mais, de trabalho, eu não posso dizer que eu já seja eles [...] logo quando eu cheguei, uma coisa que uma professora me disse e me marcou assim: tu só vais te dizeres professor depois de estares dois anos dentro da sala de aula, porque a vivência do cotidiano te faz... (SILAS, 2018, s./p.).

Quando menciona momentos de sua constituição docente, Silas retoma sua experiência enquanto docente voluntário na Educação Básica. Para ele, os seis meses de regência com duas turmas o transformaram em um docente muito mais maduro do que aquele que passou pelo curto período de estágios promovidos pela licenciatura. O conceito de docência defendido por Silas é o de um professor que atue em sala de aula com a responsabilidade de quem sabe que é formador de opiniões. Que trate a escola como local que extrapola o espaço da sala de aula e que envolve a comunidade escolar, as relações sociais que se estabelecem na sociedade, a história de vida de cada aluno e aluna, etc. O tipo de professor que Silas deseja ser é um agente social que desempenha diversas funções. E é sendo esse professor que Silas vê a docência como um modo de contribuir com a comunidade na qual nasceu e foi criado. Para ele

[...] a escola se torna uma extensão da comunidade, né. Então tu acabas sendo além de professor, tu acabas sendo um pouco psicólogo, querendo ou não tu acabas escutando, acabas vivenciando, às vezes o drama, também as alegrias, porque não, tipo... o aluno não traz só os problemas também, o aluno traz as conquistas dele, da família dele, ele compartilha isso, né, e eu, e o professor é um pouco isso, né. E eu acho que é isso que me motiva, que me motivou a trabalhar durante meio ano como voluntário, lá, né, porque eu me senti humano, eu me senti útil. [...] eu como professor me sinto útil, muito mais do que se eu estivesse sentado, eu acho, atrás de uma cadeira de um banco, atrás de um... trabalhando com números, ou qualquer outra coisa. [...] Eu acho que se um professor, se ele não conseguir ser humano, de perceber o seu aluno em sala de aula, ele não consegue ser professor. Ainda mais na área de humanas (SILAS, 2018, s./p.).

Como dito na seção anterior, esse conceito de escola e de docência defendido por Silas, parece ter forte relação com as experiências vivenciadas por ele antes do ingresso na licenciatura. Talvez Silas tenha construído seu conceito de docência de uma maneira forte o suficiente para não ser substancialmente modificada no decorrer do curso.

[...] muitas vezes eu me sentia, assim, muitas vezes o grupo me fazia sentir uma bolacha fora do pacote, assim. [...] Porque tu vives de uma certa cultura, de um certo grupo social, porque eu venho de uma cultura, eu sempre gosto de, eu não tenho vergonha disso, eu nasci numa comunidade pomerana, uma comunidade cristã que valoriza muito, tanto o... que não tem vergonha...que valoriza sua cultura e também a questão educacional e tipo, até mesmo minha própria pesquisa de mestrado é isso, né, da valorização que a cultura pomerana tem pelo ensino e pela religiosidade. Isso é uma coisa muito séria, assim, dentro da nossa cultura, assim, e eu vivencio isso no dia-a-dia (SILAS, 2018, s./p. – grifos meus).

Essas ideias que aparecem na narrativa, segundo Silas, não afetaram significativamente sua formação nem o impediram de considerar a licenciatura como uma importante experiência em sua constituição enquanto docente. Enquanto licenciando, Silas diz que sempre procurou participar das aulas e auxiliar na construção do conhecimento. Essa interação, da qual Silas procurou fazer parte na licenciatura, segundo ele, ocorre mais facilmente na Educação Básica:

[...] hoje eu estou nessa construção de conhecimento no mestrado, talvez pensando num futuro doutorado, né, mas até o momento, assim, o meu desejo de ir para a escola básica ele continua. Porque, né, dentro da escola básica tem uma coisa que talvez no Ensino Superior não exista tanto, assim, porque na escola básica o aluno ele está ali, realmente, sedento pelo conhecimento, básico, mesmo, o aluno ele chega muitas vezes lá desacredito pela própria sociedade, né, e tu poderes contribuir de alguma forma com aquela, com a formação daquela criança, é...então é lá que eu me sinto útil, assim (SILAS, 2018, s./p.).

No bojo das experiências formativas que vivenciou, Silas se considera um professor preparado para dar início à sua carreira na Educação Básica. Segundo ele, esse preparo foi oportunizado principalmente pelos momentos de prática em sala de aula.

Eu me sinto preparado [...] eu não tivesse passado por essa experiência de sala de aula, eu talvez poderia dizer que não [...] Mas hoje, juntando essas duas experiências, o interno, da formação, mais a minha experiência externa como, pegando os estágios mais meio ano como professor voluntário, eu me sinto professor de História sim (SILAS, 2018, s./p.).

Ainda sobre a narrativa de Silas, destaco dois momentos em que há uma indicação de como a atividade da docência é compreendida por ele. Um primeiro momento, que já foi citado na seção anterior, é a inspiração de Silas na professora de sua Educação Básica, que concomitantemente dava aulas para várias séries, cuidava dos filhos, fazia a merenda e ajudava seu marido feirante recebendo mercadorias. Em um segundo momento que destaco, Silas explica:

[...] quando eu optei pela licenciatura, eu sabia que dali, eu não queria me tornar um milionário, ou ter um carro top de linha sendo professor. [...] Porque eu acho que tu sabes que o professor, isso aí é histórico, se a gente estudar a História, desde sempre tu vens estudando, que o professor ele nunca foi reconhecido financeiramente, então tem que ter um pouco de vocação e tem que ter vontade de ser professor, né. Então eu acho que, então, tu não podes chegar em sala de aula: ah, eu vou dar uma aula meia boca ou eu vou descontar minha raiva do dia-a-dia no aluno porque eu ganho pouco e eu tenho que estar trabalhando 60 horas porque senão, não pago minhas contas. Mas o aluno não tem culpa disso. Antes de eu, antes de tu ingressares no curso, tu sabias que tu poderias ter que passar por esse sacrifício, né. Então eu acho que o aluno, ele não tem que pagar pelas tuas frustrações [...] (SILAS, 2018, s./p.).

Pela análise da narrativa, a docência para Silas é uma questão de vocação, cujas principais recompensas estão no reconhecimento da comunidade e de seus alunos e alunas. No exercício da docência, os desafios serão superados pelo esforço que se faz necessário.

Na narrativa de Manuela, a relação com a docência também é bastante forte. Nesse caso, ao mesmo tempo em que Manuela demonstra gostar de ser e de se sentir docente, a docência aparece, em determinados momentos, como uma necessidade, como algo estreitamente ligado à sua felicidade pessoal. Há um forte destaque para a questão da docência em História, tanto nos posicionamentos de Manuela enquanto professora, quanto nas considerações acerca de momentos importantes de seu processo formativo. Se nota a preocupação com a formação para a docência em diversos momentos, como na avaliação do curso:

[...] no caso da Educação, tiveram umas cadeiras que foram um pouco vagas para a gente. [...] Senti falta também de mais cadeiras relacionando o Ensino de História com a Educação. A gente teve LEH, e Ensino de História no primeiro semestre, que também foi uma cadeira muito boa de ter feito, mas entre o Ensino de História e LEH a gente tem um ano e meio entre essas duas cadeiras. Eu acredito que como a gente está formando professoras, eu acho que esse hiato de um ano e meio que a gente estuda só Educação sem pensar na questão do Ensino de História especificamente faz bastante falta, assim. Ter um Ensino de História II, alguma coisa assim, faria bastante diferença (MANUELA, 2018, s./p.).

Para Manuela, a importância da sólida formação voltada à docência, entre outros aspectos, está no preparo para os momentos de prática que ocorrerão nos estágios. Para ela, a disciplina de Laboratório de Ensino de História não é suficiente para preparar os(as) licenciandos(as) para os estágios, momentos que Manuela considera cruciais na formação.

[...] na questão da licenciatura, como eu falei, eu acho que seria bacana ter mais cadeiras que juntassem História com o Ensino. Porque tem umas cadeiras que a gente teve o pessoal da Química, sei lá. E as discussões são

sempre bacanas, sempre importantes essas discussões com outras áreas, né, até pela questão da interdisciplinaridade. Mas eu acho que o Ensino de História deveria ser uma coisa mais dialogada ao longo do curso. Pensando no ensino de História. Até com umas questões práticas, eu acho que mais, antes do estágio. [...] No caso da prática em sala de aula. Quem sabe um projeto de estágio. Ir para a sala de aula, mas não integralmente (MANUELA, 2018).

Manuela foi bolsista de iniciação à docência⁷ antes de realizar seus estágios. Essa sua experiência aparece como principal motivação de sua proposta em relação à formação do curso de licenciatura da UFPel. Para ela, o curso qualificaria a formação docente se oportunizasse aos(às) licenciandos(as) mais momentos de contato direto com as escolas antes dos estágios supervisionados.

No caso, eu tive esse contato com o PIBID. Eu fui bolsista do PIBID de 2014 a final de 2016. Então durante três anos eu já tive esse contato com a sala de aula e foi o que me ajudou muito assim. A minha presença em sala de aula mudou muito com o PIBID. O PIBID, eu entrei na sala de aula no final de 2014, nas escolas, para a gente aplicar projetos, e por isso que foi tão mais tranquilo para mim em 2015. Não foi 100% tranquilo, mas eu já mais ou menos sabia o que que aquele público ali estava esperando de mim enquanto professora. [...] E foi o que ajudou, mas eu acho que para quem não teve esse acesso à escola antes, deve ter sido bem mais complicado esse primeiro momento com a turma. Claro que a gente tem o período de observação, para a gente se habituar com a turma, mas ainda assim eu acho que faz muita diferença (MANUELA, 2018, s./p.).

Apesar de suas experiências e vontades anteriores, Manuela entende que a formação oferecida pela licenciatura em História da UFPel foi o que mais lhe ensinou sobre o que é ser professora. Ao mencionar os momentos em que ocorreu esse aprendizado, a ênfase novamente é dada aos momentos de prática em sala de aula, como os estágios supervisionados e a iniciação à docência.

[...] no que que o curso me ajudou...me ensinou, assim. Eu posso dizer que tudo. Tanto com os exemplos que a gente tem na sala de aula, assim, com os professores, como, como eu posso falar, que a iniciação à docência foi crucial para minha educação como professora. Porque o momento de eu estar em uma escola, também, eu acho que a prática também faz muito da gente se tornar professor.[...] Eu acho que poucas coisas tornam a gente professor, além da teoria, claro. [...] Mas nada como os alunos estarem ali nos reconhecendo enquanto professores. Acredito que a presença na escola foi fundamental (MANUELA, 2018, s./p.).

Na narrativa, o aval da comunidade escolar, principalmente de alunos e alunas, aparece como fundamental no processo de se tornar e se sentir docente. Para Manuela, só é, de fato, docente, quem é reconhecido(a) como professor(a), pelas outras pessoas e também por si mesmo(a). A prática é considerada essencial nesse

⁷ No Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

processo de constituição docente, pois a sala de aula é o espaço que oferece as condições para que esse reconhecimento ocorra. E quanto mais aulas são ministradas, mais cresce a relação com a profissão. Como diz Manuela:

[...] ser professor está muito em se reconhecer no ambiente da sala de aula. Se sentir abraçado, também, sem romantizar a situação, mas se sentir abraçado pelos alunos. O momento em que os alunos te enxergam enquanto professor, o momento em que tu estás no estágio, dando aula para uma turma específica, mas os alunos da outra turma passam por ti e te cumprimentam como professora também, e tu te sentes acolhida por aquele ambiente. [...] Esses tempos, eu estava sentindo muita falta da sala de aula, e esses dias eu fiz uma oficina no Mário Quintana sobre a Malala, e os alunos da quinta série. E eu pensei: meu Deus do céu, como eu estava com saudades de estar em uma sala de aula. Como eu estava com saudades de ser reconhecida enquanto professora. Então eu acho que professora é muito mais do que ser, é também a questão de ser reconhecida enquanto professora (MANUELA, 2018, s./p.).

O caso de Manuela se destaca pois, apesar do destaque às experiências vivenciadas na Educação Básica indicadas na seção anterior, aqui a licenciatura em História da UFPel aparece como o principal momento de sua formação docente.

[...] o curso foi essencial, né, tanto na questão do historiador... formação para minha identidade, enquanto o que me interessa na área da História, né, como eu trabalho com questões de gênero, acabo entrando em questões orientais e mulheres muçulmanas. Acaba sendo, o curso foi essencial para minha formação tanto de pesquisadora como de professora. Eu não tenho dúvidas disso (MANUELA, 2018, s./p.).

Além dessa formação mais específica, Manuela compreende que o curso ofereceu oportunidades de uma transformação pessoal que qualifica suas ações como docente. Segundo ela, o curso a fez uma oradora mais segura e competente. Um dos momentos citados para essa melhora foi a oportunidade de iniciação à docência, em especial nos momentos em que grupos discutiam temas específicos e pensavam o ensino desses temas em sala de aula. Segundo Manuela, na iniciação à docência:

A gente começou a desenvolver oficinas, desenvolvidas para esses grupos específicos e aplicar elas. E a partir daquele momento tu acabas te reinventando, de uma pessoa que só queria ser uma professora para uma professora verdadeiramente. Ao longo da graduação eu acho que já consegui me enxergar enquanto professora em função disso. Em função de todas essas experiências que eu fui tendo (MANUELA, 2018, s./p.).

As disciplinas obrigatórias que tratam especificamente dos conteúdos da área da História, quando citadas, foram tratadas como momentos de alguma dificuldade dentro da formação de Manuela.

Nas de História (História da América, História do Brasil...) eu tive muitos, muitos, muitos problemas com essas cadeiras. História do Brasil então, são quatro cadeiras que são cadeiras um pouco vagas, História do Rio Grande do Sul. Tive muitos problemas com essas cadeiras, assim, se te falar hoje em dia lembro pouca coisa delas. É muito mais o que eu acabo estudando por mim. [...] eu sinto que justamente as que são mais próximas da gente foram complicadas, no caso, Rio Grande do Sul e Brasil. Que foram as que eu tive mais problemas...fui para exame, mas o restante foi bacana, assim (MANUELA, 2018, s./p.).

Diante de todas as experiências e momentos suscitados, Manuela, considera que o curso foi fundamental em sua constituição docente. Contudo, em meio ao hibridismo da constituição docente, ressalta a insegurança com a formação que vivenciou.

[...] eu não sei quando que a gente está preparado, sabe. Eu tenho muita vontade, assim, de ser professora. Muita. Muita. Extrema mesmo. Mas eu não sei se eu me sinto tão bem preparada. Às vezes eu vejo uma professora da Educação Básica e eu penso: nossa, será que eu estou nesse nível dela? Porque eu acho que é um nível psicológico também muito alto. E ter também o fôlego para estar com muitas turmas. Eu tenho vontade, mas eu não tenho certeza se eu sai do curso totalmente preparada. Até hoje, dois anos após terminar o curso eu não sei se eu estou totalmente preparada, mesmo tendo muita vontade. Mas eu acho que o curso não prepara a gente completamente para ser uma professora de Educação Básica. Tem algumas faltas ali. Mas não sei, assim (MANUELA, 2018, s./p.).

Em suas preocupações, Manuela considera problemas ocasionados por estresse e exaustão psicológica pelo exercício da docência. E, também, se estará preparada para lidar com várias turmas ao mesmo tempo, já que nas experiências de prática em sala de aula que vivenciou no curso, preparou planos de aulas e atividades para uma única turma. Nas palavras de Manuela, além disso:

E a gente tem que preparar uma aula em casa, também, a gente tem que estar bem, mesmo que a gente acordou super mal. Ir para sala de aula e estar minimamente bem para conseguir dar uma aula decente. Acho que é isso (MANUELA, 2018, s./p.).

Manuela se formou uma professora preocupada com as questões que envolvem a prática em sala de aula e a profissão docente. Sua subjetividade docente é alinhada a um pensamento no qual a professora é responsável por ter controle no ambiente da sala de aula, não necessariamente sobre o comportamento de alunos e alunas, mas sobre o que acontecerá no decorrer de sua aula (duração de cada atividade, avaliação sistemática, etc.). As críticas realizadas à formação oportunizada pelo curso são por notar que as disciplinas obrigatórias que entende por teóricas não deram subsídio para que ela compreendesse a realidade da docência.

Para Manuela, quanto maior o conhecimento da realidade da escola, maior será a capacidade do professor(a) de atingir seus objetivos, de conseguir realizar o que planejou em sua aula. Por isso diz ter encontrado maior facilidade quando fez seu estágio na mesma escola em que participava de um programa de iniciação à docência, porque “já mais ou menos sabia o que que aquele público ali estava esperando” dela “enquanto professora” (MANUELA, 2018, s./p.).

Manuela considera que ainda não é a professora que deseja ser, por pensar que o conhecimento da prática em sala de aula é fundamental na formação de uma boa professora. Para ela, ser essa boa professora é conseguir ter maior índice de acerto ao planejar e aplicar suas aulas.

Eu me formei uma professora. Eu tenho certeza disso. Mas eu não sou a professora ainda que eu quero ser. Eu acho que eu não sou uma professora tão organizada como eu queria ser, às vezes eu acho que eu tenho uma coisa pronta que vai ser maravilhosa e acaba não sendo. [...] Acho que muito da questão de comunicação e organização, que é uma coisa que eu quero mudar. Organização não de ser uma pessoa desorganizada, mas de preparar uma aula que realmente vá dar 100% certo. Eu não sei se existe uma aula 100% certa, mas acho que é isso (MANUELA, 2018, s./p.).

Em que pesem as particularidades nos processos de constituição docente de cada pessoa entrevistada, a ideia de que a prática é definidora da profissão docente circula em todas as narrativas. Muda o modo como cada pessoa interpreta e é transformada por essa concepção, mas um elemento presente em todos os casos é o de que, sem o exercício da profissão, o(a) licenciado(a) não é, de fato, professor(a).

As falas, grosso modo, remontam a um outro aspecto forte nas narrativas: uma concepção bastante rígida, onde a prática é estar ministrando aulas ou, no mínimo, em contato direto com a instituição de ensino em observações de turmas ou em atividades de iniciação à docência. Essa concepção de prática há muito circula e é discutida por textos da área da Educação.

O estudo de Dutra (2009), nos mostra um pouco sobre os modos como a relação teoria e prática vem sendo compreendida em processos de formação docente. Destaca que os significados mais tradicionais dos termos teoria e prática (vindos da etimologia das palavras e de dicionários), geralmente vinculam à teoria situações abstratas, especulativas, por mais que em alguns casos, possa se tratar de uma hipótese científica. Ao passo que a prática, geralmente, está relacionada ao exercício de uma ação. Exemplo é a definição do dicionário *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*, onde entre outros significados, a prática é a ação de

praticar algo, a aplicação de determinada teoria ou o saber provindo da experiência (DUTRA, 2009).

Não acredito que o debate entre a relação teoria e prática nas licenciaturas se resume ao significado que essas palavras têm em nossa sociedade. Mas acredito que trazer essa discussão pode dar indícios para mostrar como essas ideias circulam na formação de professores(as). A prática, como mostra Pimenta (1995), é um conceito que esteve presente de diferentes modos na formação de professores(as) no Brasil. Nas décadas de 1930 e 1940, a interpretação de prática predominante era a de observações, que eram realizadas com o objetivo de memorizar e permitir a reprodução das práticas que vinham sendo efetivadas em sala de aula.

Nesse momento, o magistério era considerado uma ocupação, desempenhada principalmente por mulheres com dupla jornada de trabalho. Os cursos de formação, muitas vezes, não focavam na docência, e sim no ensinamento de determinados valores a essas mulheres. De modo que não haviam maiores esforços em propor estágios ou outros momentos de exercício da profissão. Havia uma concepção de prática que valorizava a instrumentalização via observação.

Na década de 1970, diz Pimenta, foram empreendidos esforços para que o *status* de profissão fosse garantido a egressos(as) dos cursos normais para a formação de professores(as). Entretanto, na opinião da autora, esse período foi o de fortalecimento da ideia de que a formação de professores(as) não oferece suporte (teoria) consistente para o exercício da profissão (prática).

Nos níveis conceitual e curricular a prática ficou restrita ao entendimento de uma instrumentalização, a ser realizada em algumas disciplinas (Didática e Metodologias). Devido a vários fatores, dentre os quais ressalta-se a persistência dos baixos salários, o curso Normal (agora Habilitação Magistério) foi se distanciando cada vez mais da realidade da escola primária (agora séries iniciais de 1º grau), configurando os estágios como práticas burocráticas. Dessa forma, o conceito de prática foi sendo de que "na prática a teoria é outra" (PIMENTA, 1995, p.60 – grifos da autora).

Ainda na década de 1970, ressalta Pimenta (1995), com tentativas de resolver os problemas identificados, a ação prática foi também relacionada à aprendizagem de técnicas para a docência, a partir do uso de instrumentos de controle, como forte rigor no planejamento das aulas. Para a autora, essas técnicas desconsideraram fatores locais das instituições de ensino e corroboraram para que houvesse um afastamento ainda maior entre as propostas formativas de licenciaturas e o contexto da Educação Básica.

Na década seguinte, diversas pesquisas realizadas no interior de instituições de ensino serviram como indícios de que havia necessidade de rever propostas formativas de licenciaturas no país.

Daí um novo entendimento (ou proposta?) de que a unidade entre teoria e prática abriria possibilidades de avanços para a melhoria da formação de professores. Ou seja, no fazer pedagógico o "que ensinar" e o "como ensinar" deve ser articulado ao "para quem" e "para que" e em "quais circunstâncias", expressando a unidade entre conteúdos teóricos e instrumentos do currículo (PIMENTA, 1995, p.60 – grifos da autora).

Pimenta (1995) e Dutra (2009) entendem que os conceitos de prática e teoria (com diversas interpretações) estiveram e estão colocados nos cursos de formação de professores(as). Grosso modo, concordam em dizer que a interpretação que circula com maior incidência em textos sobre Educação e formação de professores(as) é a de que a prática está relacionada ao exercício da profissão (seja após a licenciatura, seja durante, em formato de estágios supervisionados e/ou discussões sobre a docência). As maiores divergências nesses estudos estão no fato de defenderem a dicotomia ou a unificação entre teoria e prática, com maior força exercida pela segunda proposta, ao menos a partir da década de 1980.

Nas narrativas analisadas, essa ideia de aproximar teoria e prática é reinterpretada. Em alguns casos, como o de Larissa, a licenciatura aparece com a função de preparar para a maior parte das situações que podem ocorrer em uma sala de aula, além de discutir o quê e como ensinar. Para Kollontai, é importante o movimento de tentar aproximar teoria e prática, embora o reconhecimento de que na prática é que se dá a transformação social e a formação de cidadãos críticos. Já na narrativa de Luiz Inácio, a prática aparece um pouco distante da licenciatura, deslocada da formação e, de certo modo, inalcançável se não pelo próprio ato de ministrar aulas.

De modo geral, nas narrativas, os momentos de prática aparecem como sendo de afirmação e criação de conceitos acerca da docência. Penso que Tardif (2014), em investigação que discute a constituição dos saberes docentes, ajude a explicar esse aspecto. O autor chama de saberes experienciais o conjunto de conhecimentos pelos quais docentes buscam transformar/ressignificar elementos (políticas públicas educacionais, discursos sobre docência, diretrizes curriculares) em atividades efetivadas em sala de aula. Esses saberes são incorporados no exercício da profissão e é no exercício da profissão que são legitimados. A partir deles, cada docente cria

sua interpretação do conjunto de elementos que participam de um conceito genérico de profissão docente.

Segundo o autor, os saberes experienciais são os mais valorizados pelos docentes, uma vez que é em boa parte a partir desse conjunto de saberes que essas pessoas se afirmam enquanto profissionais. A partir do trabalho com esses saberes, docentes se reconhecem enquanto participantes de um mesmo grupo social, o que ajuda a explicar a potencialidade dessa ideia e de como a prática vem sendo compreendida nas narrativas.

As pessoas entrevistadas se tornaram professores(as) com essas compreensões de prática (e teoria) não somente pelo processo de formação oferecido pelo curso, mas também porque essas pessoas e esse curso estão inseridos em uma sociedade na qual esses valores exercem considerável poder no campo educacional e da formação de professores(as).

Em todas as narrativas analisadas, com diferentes motivações, aparece a ideia de que a formação para a docência ofertada na licenciatura é insuficiente para que os(as) egressos(as) sejam capazes de produzirem conhecimento sobre a prática. A prática, para todas essas pessoas, é instância produtora de seu próprio conhecimento. No decorrer das narrativas, é possível observar que, para as pessoas entrevistadas, há um certo distanciamento entre as experiências que ocorrem em uma sala de aula de Educação Básica e a formação ofertada pela licenciatura. Esse distanciamento se refere, essencialmente, à relação teoria e prática.

Como visto na seção anterior havia, por parte das entrevistadas, uma noção anterior ao ingresso no curso que valorizava as práticas efetivadas em sala de aula. A principal expectativa que aparece nas narrativas, é a de que o ingresso no curso serviria para que fosse produzido o conhecimento necessário para que essas pessoas pudessem se tornar profissionais tais como seus professores(as) inspiradores(as). Em relação a isso, se percebe uma certa frustração com a formação docente na licenciatura. Ao não se sentirem professores(as) completos, tendem a valorizar o exercício da profissão como momento de formação após a licenciatura.

É forte a ideia de que a formação docente ofertada pela licenciatura é um suporte que auxiliará no restante do processo de se tornar professor(a), que se efetivará na prática. Esse fator aparece de diferentes modos nas narrativas, mas emerge, principalmente, quando essas pessoas relatam suas experiências de estágio supervisionado. A potencialidade desse conceito de prática é tamanha, que ao mesmo

tempo em que esses momentos são mencionados como essenciais no processo de constituição docente das entrevistadas, a falta de uma maior carga horária maior de prática afeta a segurança dessas pessoas em se afirmarem enquanto docentes.

Resumindo as ideias que defendi nessas três seções, Larissa, Kollontai, Silas, Luiz Inácio e Manuela, contaram das complexidades que envolvem as constituições de subjetividades docentes. Alguns dos elementos mais interessantes das narrativas desses(as) professores(as) dizem respeito às diferentes escolhas, interpretações e compreensões realizadas por pessoas que passaram por um mesmo processo formativo.

Nessa pesquisa, ao partir dos estudos de Foucault (1995) e Rose (2001), quis mostrar que as ideias seguidas pelas pessoas entrevistadas (por vezes aparentemente contraditórios em uma primeira análise) fazem parte desse bojo de soluções temporárias das quais utilizamos para governarmos a nós mesmos diante das construções de nossas subjetividades. Quis mostrar que as subjetividades se constituem por dentro das relações entre aquilo que querem que nós sejamos e aquilo que fazemos de nós mesmos na medida que realizamos escolhas.

A complexidade da constituição desses docentes indicou que as experiências, as matrizes e os significados que essas pessoas têm sobre a docência, provém de diferentes experiências, algumas anteriores à formação oferecida pela licenciatura; em especial, de momentos da Educação Básica, onde o contato diário com o cotidiano da escola e diferentes modos de ser de docentes e alunos(as) foram fundamentais para essas pessoas. O mesmo acontece com a formação na licenciatura em História da UFPel e as verdades conjugadas aos discursos e práticas que são tradição no campo da história, principalmente as ideias de que o bom ou boa professor(a) de História deve saber pesquisar e passar por uma formação que privilegie os conteúdos da área.

Nos movimentos de constituição docente, foi possível observar que, mesmo vivenciando experiências que tinham como intenção principal incentivar um perfil de pesquisador em história, o modo como essas pessoas se reconheceram nestes discursos e deram sentido a eles foi bastante variado. As narrativas mostram diversos modos de ser professor(a) e de pensar a docência e indicam que a constituição desses(as) docentes vem se dando em meio às disputas entre verdades da área. Essas pessoas têm se constituído pelas suas experiências na Educação Básica, pela força exercida pela licenciatura em História da UFPel e pelo campo disciplinar como

um todo e, também, por discursos mais amplos sobre a docência que circulam em nossa sociedade.

As análises demonstram que não existe um momento que seja definidor de nosso eu docente. Os caminhos parecem proporcionar constante transformação, quando ao longo de nossas vidas vamos construindo nossas próprias subjetividades ao mesmo tempo em que somos constituídos por elas. Nesses casos, nenhuma subjetividade docente se limita a uma única verdade, a um único discurso que diga como é ser professor(a). A conclusão é a de que as subjetividades docente dessas pessoas foram e vêm sendo constituídas em meio a essas disputas que circulam sobre o que é ser professor(a) de História no nosso tempo.

Como mostra Tardif (2014), os saberes que envolvem a docência são plurais, complexos, temporais, e participam de disputas nos campos da formação de professores, da construção de currículos e da criação das características consideradas específicas à profissão docente. As disputas entre subjetividades envolvem, também, aspectos que dizem respeito ao conceito mais amplo de docência em cada período e aos significados, referenciais e heranças culturais e sociais que permitem criar e fixar determinadas subjetividades e não outras.

Os conceitos de sujeito e de verdade aqui adotados, permitem compreender que as subjetividades docentes se encontram nos pontos de conflito, de resistência, de escolhas desses sujeitos nos momentos em que escolhem (dentro de suas possibilidades) como se relacionarão com seus próprios eus docentes. Somos subjetivados nos pontos em que relações de poder e discursos criam verdades e permitem que determinadas escolhas sejam feitas. As subjetividades docentes são aprendidas nas diferentes esferas sociais, nas relações que ocorrem em família e/ou na escola e, também, nos espaços formativos como a licenciatura.

Os processos de constituição docente que aparecem nessas narrativas, indicam que a licenciatura, as experiências escolares, as verdades que circulam nas mídias, entre outras instâncias produtoras de saberes sobre a docência, subjetivam essas pessoas com forças diferentes em cada caso. Em conjunto, esses espaços capazes de criar e estimular subjetividades docentes resultam no hibridismo caracterizado nessas narrativas. Em meio às diversas possibilidades de ser docente nos dias de hoje, cada pessoa vai construindo seu caminho, realizando escolhas possíveis, resistindo a determinadas práticas de subjetivação, participando na criação de novas práticas e dando significado à docência e a seu eu docente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou contribuir com as discussões no espaço da formação de professores(as) em História. Como já adiantado nas páginas iniciais, pouco se tem estudado sobre esses sujeitos que passam pela formação nas licenciaturas nesta área do conhecimento.

Não é novidade que a tradição que se fixou no espaço das licenciaturas tem sido a priorizar a área específica em detrimento da preparação para o exercício da docência. As diretrizes curriculares para a formação de professores(as) da Educação Básica, instituídas no início dos anos 2000 (BRASIL, 2002 e 2002b) buscaram dar conta dessa questão, apontando a necessidade das licenciaturas adotarem organizações identificadas com a docência. No caso da História, ainda parecem prevalecer as diretrizes específicas (BRASIL, 2001, 2001b e 2002c) que reforçam a tradição na área da História de valorizar características típicas de bacharelado em ambas habilitações.

Como argumentado, uma licenciatura é uma tecnologia criada para estimular um perfil, uma ideia de professor(a). Neste caso, as pessoas entrevistadas passaram por uma experiência que as motivou a seguir o viés de um(a) historiador(a) professor(a). Certamente, a relação entre essa proposta de formação e as pessoas que passam por essa experiência não é de causa e efeito. Saliento que sujeitos, nessa pesquisa, são sujeitos livres, que fazem de cada experiência um processo de certo modo individual, pois trabalham sobre si mesmos a partir de verdades que lhes parecem mais convenientes e nas quais se reconhecem enquanto sujeitos de um tipo e não de outro.

Contudo, como aponta Ball (2005), embora uma licenciatura não defina um perfil ou conduta do(a) professor(a), ela capacita, pela arquitetura de que dispõe, seres humanos a viverem como tipos específicos de sujeitos. O que procurei foi perceber como as pessoas que fizeram parte dessa pesquisa, aos seus modos, tomaram essa concepção de historiador(a) professor(a) em suas angústias e esperanças profissionais.

Pelas análises, se percebe, também, que a maior referência apontada por esses(as) professores(as) em suas constituições docentes é a Educação Básica; especialmente os(as) professores(as), que são lembrados(as) como fontes de inspiração ou de escolha pela profissão docente em História. Já no plano da

licenciatura, é incontestável que essas pessoas dizem ter se constituído docentes principalmente nos momentos de prática, em uma concepção na qual, na maioria dos casos, prática se restringe ao ato de planejar ou ministrar aulas.

Os sujeitos que participaram desta pesquisa nos dão pistas de como é importante compreendermos como licenciaturas estão formando professores(as) e como estes(as) se percebem enquanto profissionais da Educação Básica. Mesmo que a licenciatura em História que formou as pessoas dessa pesquisa não tenha foco na docência, é possível perceber que incentiva um tipo de professor(a), centrado na área específica da História – historiador(a) professor(a) – e que as narrativas mostram alguns indicativos desse perfil profissional. Mas leituras que esses(as) professores(as) fazem do perfil incentivado, são conjugadas com outros discursos, experiências e verdades que, desde algum tempo, vêm marcando os espaços da formação e do trabalho dos professores(as). Nenhuma dessas instâncias é capaz de fixar uma subjetividade sem que o sujeito em questão adote, também, elementos de outras subjetividades em disputa. Essas pessoas foram subjetivadas por suas experiências de vida e na Educação Básica, por verdades mais genéricas sobre a docência que circulam em nossa sociedade (como a ideia de valorizar a prática em sala de aula e o esforço por parte de docentes) e também por verdades criadas e reforçadas pelo campo da História acerca da docência na área.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Formação de professores é desvalorizada pelas universidades, avaliam especialistas**. 2011. Acesso em: 22 fev. 2019.

AGÊNCIA BRASIL. **Formação de professores é desvalorizada pelas universidades, avaliam especialistas**. 2017. Acesso em: 22 fev. 2019.

AMORIM, M. A. Histórias de jovens profissionais da História: trajetórias de egressos do curso de História da FAFICH/UFMG (1998/01). In: PL912. **LabepeH promove diálogos com Marina Alves Amorim** (out.2012) - parte 1. 10 nov. 2012. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=p8G0LfK8PDw>.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. IN: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluicy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p.173-194.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. v.35, n.126, p.539-564, 2005.

BOURDIEU, Pierre. O mercado linguístico. IN: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Ltda., 1983. p. 95-111.

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Brasília: 2003.

BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 492/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Brasília: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 1.363/2001. **Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Brasília: 2001 b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Brasília: 2002 b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 13, de 13 de Março de 2002. **Estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de História**. Brasília: 2002 c.

CABRAL, Fábila Moreira Squarça; CARVALHO, Maria Aparecida Vivian de; RAMOS, Rosângela Mancini. Dificuldades no relacionamento professor / aluno: um desafio a superar. **Paidéia**. n. 14, v.29, p.327,335, 2004.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2016.

CORAZZA, Sandra. O docente da diferença. **Periferia**. v.1, n.1, p.91-110, jan./jun, 2009.

COSTA, Aryana Lima. As prescrições para a formação de historiadores no Brasil. **Anais do XXV Simpósio Nacional de História**. Fortaleza: 2009. p.1-11.

COSTA, Jéferson Barbosa; ARAUJO, Jair Jonko; FONSECA, Márcia Souza da. Os saberes da Psicologia e a Pedagogia Construtivista na formação de professores de Matemática das universidades públicas gaúchas. **Anais do XII Seminário Internacional de la RED ESTRADO**. Peru, 2018.

COSTA, Jéferson Barbosa. **Saberes e identidade docente: um estudo do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Pelotas**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

DUTRA, E. F. Relação entre Teoria e Prática em Configurações Curriculares de Cursos de Licenciatura. **Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Florianópolis, 2009, p.1-12.

ENSINO MÉDIO EM DIÁLOGO. As Ciências Humanas e seu papel na construção do currículo. Online. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/content/ciencias-humanas-e-seu-papel-na-construcao-do-curriculo>. Acesso em: 02 dez. 2018.

FERNANDES, Caroline Lins; SOARES NETO, João Gomes; NASCIMENTO, Pedro Henrique Luna; OLIVEIRA, Maria Janaína de. O impacto da desvalorização da licenciatura na formação de professores na área de Química. **Anais do III Congresso Nacional de Educação**. Natal: 2016.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault. In: AMARAL, Luciano (org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 123-151.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**. v.28, n.1, p.151-162, jan./jun. 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOLHA DE SÃO PAULO. Carreira de professor sofre com precariedade. 2018. Acesso em: 22 fev. 2019.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 23.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.231-249.

GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. IN: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p.9-13.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.31, n.113, p.1355-1379, out./dez. 2010.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (orgs.). 2 ed. **Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: Editora da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, 1999.

GERMINARI, Geyso Dongley. Reforma do Ensino Médio no Brasil: o caso da disciplina de História e as implicações para aprendizagem histórica. **Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional**. v.13, n.33, p.254-269, 2018.

HACKING, Ian. Inventando pessoas. IN: HACKING, Ian. **Ontologia histórica**. São Leopoldo: Unisinos, 2009. p. 115-130.

HENRIQUE, Márcio Couto. A UFPA e a formação do professor-historiador. **Educativa**. Goiânia, v.14, n.2, p.267-282, jul./dez. 2011.

HUNTER, Ian. Assembling the school. In: BARRY, A.; OSBORNE, T.; ROSE, N. (Ed.). **Foucault and political reason; liberalism, neo-liberalism and rationalities of government**. Chicago: University of Chicago Press, 1996. p.143-166.

KLEIN, Rejane; POLON, Sandra Aparecida Machado. A escrita de si – representações sobre professor nota 10. **Anais do I Seminário Internacional de Representações sociais, subjetividades e Educação**. Curitiba, 2001, p.2444-2456.

JORNAL NACIONAL. **Aumenta o número de professores que abandonam as salas de aula.** 2015. Acesso em: 22 fev. 2019.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação.** n.19, p.20-28, 2002.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da Educação.** Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa.** v.45, n.157, p.486-507, jul./set., 2015.

MARCEL, Jules; CRUZ, Giseli Barreto da. Êthos docente de professores referenciais. **Educação & Realidade.** Porto Alegre. v.43, n.1, p.363-380, jan./mar. 2018.

NASCIMENTO, . A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. **Revista História Hoje.** v. 2, n.4, p.266-304, dez. 2013.

O GLOBO. **Pesquisa mostra que apenas 2% dos jovens querem ser professores.** 2011. Acesso em: 22 fev. 2019.

OLIVEIRA, Sandra de. **Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

OLIVEIRA, Vera Cristina de. **Tornando-se professor de História: aproximações ao processo formativo.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. IN: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p.23-45.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances.** Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia e do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista. São Paulo, n. 104, p. 45-61, set., 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n.94, p.58-73, ago. 1995.

RICCI, Claudia Sapag. Historiador e/ou professor de História: a formação nos cursos de graduação de História. **Revista História Hoje.** v.4, n.7, p.107-135, 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas de tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional.** Curitiba, v.6, n.9, p.37-50, set./dez. 2006.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.26, n.1, p.33-57, jan./jul. 2001.

SILVA, Natalhy Pisão da. **Tornar-se professor de história: um estudo das experiências de professores iniciantes com a formação e o trabalho docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação - uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

STRÖHER, Carlos Eduardo. **Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História**. Florianópolis: 2015. p.1-10.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: _____. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p.31-55.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – UFPel. Instituto de Ciências Humanas. Departamento de História. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História**. Pelotas: 2013.

VILLALTA, Luiz Carlos. Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: alternativas em perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.13, n.25-26, p.223-232, set. 1992/ ago. 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Disciplinas obrigatórias da Licenciatura em História da UFPel organizadas por semestre no qual são ofertadas.

Semestres	Disciplinas
1º Semestre	Fundamentos Sócio-Histórico-Filosóficos da Educação
	Ensino de História
	Pré História
	História da Antiguidade Oriental
	Fundamentos da História
2º Semestre	Teoria e Prática Pedagógica
	Língua Brasileira de Sinais I
	Laboratório de Ensino de História
	História da Antiguidade Ocidental
	Educação Patrimonial
3º Semestre	Fundamentos Psicológicos da Educação
	Antropologia
	História Medieval I
	Teorias da História I
4º Semestre	Educação Brasileira: Organização e Políticas Públicas
	História do Brasil I
	História Medieval II
	Teorias da História II
5º Semestre	Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I
	História do Brasil II
	História da América I
	História Moderna I
	Metodologia e Prática da Pesquisa em História
6º Semestre	Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental II
	História do Brasil III
	História da América II
	História Moderna II
	História do Rio Grande do Sul I
7º Semestre	Estágio Supervisionado no Ensino Médio I
	História do Brasil IV
	História Contemporânea I
	História do Rio Grande do Sul II
	Orientação de Pesquisa
8º Semestre	Estágio Supervisionado no Ensino Médio II
	História da África
	História Contemporânea II
	Trabalho de Conclusão de Curso

Fonte: PPP do curso de Licenciatura em História da UFPel (UFPel, 2013, p.9-10).

APÊNDICE B: Roteiro das entrevistas.

BLOCO 1 – Perfil

- (A)** Escolha um nome fictício que designará suas falas nesta pesquisa.
- (B)** Me fale um pouco sobre você. Qual sua idade? Você trabalha? Qual seu estado civil? Tem filhos?
- (C)** Como foi tua trajetória escolar? Que tipo de escolas frequentastes? E como avalia tuas experiências escolares?

BLOCO 2 – Sobre o curso

- (A)** Como foi sua escolha por cursar uma licenciatura em História? Quais eram as tuas expectativas e esperanças com essa formação?
- (B)** Como você avalia o curso de Licenciatura em História da UFPel? Quais foram as tuas maiores dificuldades nesse curso?
- (C)** Em sua opinião, o curso poderia ser organizada de outra maneira? Como?
- (D)** Consideras que as tuas expectativas, com a formação, foram atendidas?

BLOCO 3 – Ser professor(a)

- (A)** Nesse curso, o que aprendestes sobre ser professor(a)?
- (B)** O que é, para você, ser professor(a)? Que características consideras que deve ter um professor para trabalhar na Educação Básica? Achas que o curso te deu bases para ser esse tipo de professor(a)?
- (C)** Da sua experiência escolar ou da Universidade, lembra de algum(a) professor(a) que marcou ou inspira o teu modo de ser professor(a)? Cita características que chamaram a sua atenção neste(a) professor(a): posturas, práticas, ideias, concepções...
- (D)** Como ocorreu seu processo de transformação ao longo da licenciatura? Após a conclusão do curso, você se sente preparado para trabalhar como docente na Educação Básica?
- (E)** Que professor(a) você se tornou ou deseja ser? Em sua opinião, o que fez com que você escolhesse essas características ao invés de outras?
- (F)** O professor(a) que você desejava ser antes da licenciatura é o mesmo que você deseja ser hoje? Quais momentos despertaram essa modificação e fizeram com que você desejasse ser um(a) professor(a) com características diferentes daquele(a) que até então desejava ser?

APÊNDICE C: Termo de consentimento



TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, portador(a) do RG _____ e CPF _____, declaro, por meio deste termo:

- Participar de forma voluntária na produção de dados, a partir de entrevistas na pesquisa *Professores(as) de História e subjetividades: a invenção de docentes em narrativas de egressos(as)*, realizada no ano de 2018, por Jéferson Barbosa Costa, mestrando em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Mara Rejane Vieira Osório.
- Reconhecer que o objetivo desta pesquisa é investigar *narrativas de alunos(as) egressos(as) do curso presencial de licenciatura em História da Universidade Federal de Pelotas e compreender como essas pessoas foram se constituindo docentes a partir do processo de formação.*
- Ter sido informado(a) de que os dados produzidos durante as entrevistas serão utilizados somente em situações acadêmicas e que as falas sempre serão identificados por nome fictício.
- Autorizar que minhas falas sejam gravadas durante participação na pesquisa, desde que somente o pesquisador e sua orientadora tenham acesso às gravações integrais. Autorizo, também, a reprodução de excertos de minhas falas no corpo do texto da dissertação, desde que identificadas por nome fictício.
- Estar ciente que, em caso de dúvidas, poderei contatar a orientadora pelo *e-mail* mareos@gmail.com e/ou o pesquisador, pelo *e-mail* jeferson.b.costa@gmail.com. Fui informado(a) de que poderei cancelar minha participação na pesquisa a qualquer momento, mediante a comunicação prévia à publicação do material.

Pelotas, ____ de _____ de 2018.

_____ Assinatura do pesquisador.

_____ Assinatura do(a) entrevistado(a).