

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES: O JOGO DOS CURRÍCULOS*

Elaine Lourenço**

Resumo: o artigo discute as transformações ocorridas nas licenciaturas de História no início do século XXI e relaciona estas mudanças com a atuação de professores na educação básica. A metodologia utilizada foi a História Oral, por meio de entrevistas com três egressos de um curso de licenciatura em História em São Paulo.

Palavras-chave: Licenciatura. Professores De História. Atuação Docente. Currículo De História.

UNDERGRADUATE FORMATION AND TEACHING PERFORMANCE: THE ROLE OF CURRICULA

Abstract: *this article analyzes the transformations occurred in the History teacher education in the early XXI century in Brazil and associates these changes to the professional performance of teachers in basic education. The methodology used in its approach was Oral History, through interviews with three graduates from a History course located in São Paulo.*

Keywords: *Teacher education. History teachers. Teacher performance. History curricula.*

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado (SACRISTAN, 2000,17).

A formação docente no Brasil se dá por meio dos cursos de licenciatura. É neles que os futuros professores da educação básica aprenderão o seu ofício, que terão a certificação necessária para atuar nas escolas. O que esta afirmação nos permite perceber é que, em ambos os casos,

* Recebido em: 01.10.2015. Aprovado em: 15.10.2015.

** Doutora em História Social (Universidade de São Paulo). Docente no Departamento de História da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Atuação na área de História da Educação e Ensino de História. elourenco13@unifesp.br



a mediação é feita pelo currículo, ou seja, a formação universitária é regida por ele, assim como a posterior atuação em sala de aula.

E, evidentemente, tal mediação não é desinteressada: como afirma Sacristán, esse é um espaço de disputas de interesses, que são constantemente renovados e refeitos a partir das ações dos sujeitos sociais. É nesse sentido que se podem ler as constantes mudanças curriculares, seja no Brasil, seja em qualquer parte do mundo.

O objetivo deste texto é refletir sobre diferentes currículos de formação de professores na licenciatura em História implementados em uma instituição privada de ensino superior da cidade de São Paulo, a Universidade Nove de Julho (Uninove), no decorrer da primeira década do século XXI para, a partir daí, confrontar o percurso formativo de alguns de seus alunos com sua posterior atuação em sala de aula.¹ O que se pretende perceber, especificamente, é o alcance destas inovações curriculares nas práticas escolares.

O caminho escolhido para a análise foi a História Oral, entendida aqui como uma metodologia que permite dar voz ao professor, ao mesmo tempo em que proporciona inúmeras informações relevantes para o entendimento deste como um sujeito, com uma trajetória anterior à universidade, que ajuda a decifrar suas escolhas profissionais. Esta escolha fundamenta-se, sobretudo, na observação de Ivor Goodson que diz ser preciso “assegurar que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente” (GOODSON, 2000, p. 67). Para o autor, não basta observar a sala de aula, não basta investigar as práticas, é preciso considerar a história de vida do professor para situar suas ações na escola.

As entrevistas foram realizadas com três egressos que atuam na escola pública paulista, tanto na rede municipal quanto na estadual, e que cursaram três currículos diferentes para a formação de professores, escolhidos em função do seu bom desempenho no curso de História. A pergunta inicial referia-se ao impacto da licenciatura nas práticas de sala de aula, mas a investigação mais longa da vida destes jovens permite observar aspectos mais peculiares. Todos eles, por exemplo, estudaram na escola pública e se descrevem como bons alunos, tanto na universidade quanto nos níveis anteriores. Sem dúvida, a seriedade com que encaram o magistério relaciona-se a este valor positivo construído em suas trajetórias iniciais, como demonstra o comovente e convincente discurso de Marcos²:

Então, minha vida escolar. Eu acredito que hoje, quando penso na escola, eu acho que ela foi dos maiores responsáveis por eu ter feito o curso de História, por ter entrado na licenciatura, porque dentro da escola eu aprendi o sentido de se estudar, de se aprender. E os professores que tive, eu acredito que a escola em que eu estudei, os professores, foram um grande, como posso dizer... (risos). Foram o meu Norte. E, como eu cresci em periferia, no meio daquelas dificuldades, assim por diante, a gente está sujeito a qualquer coisa. Pode ser qualquer coisa, ou não ser nada, né? Eu acho que o trabalho dos professores, não só como professores, mas como amigos, de poder enxergar um aluno melhor e tudo o mais, me ajudou muito. Por exemplo: eu tinha um professor de Educação Física que era muito preocupado com minha leitura, e com 14,15 anos me dava livros, me entregava livros. [...] Me deu livros do Marx: o *Manifesto comunista*, me lembro até hoje que o primeiro livro que eu ganhei do professor foi esse. Outros de literatura, Machado, Álvares de Azevedo e assim por diante. Então, eles eram preocupados. Ele dizia: “você tem que estudar, você não pode viver essa vida, você tem que fugir desta vida estudando!”

Não é difícil imaginar que, assim como o investimento dos professores no aluno fez com que este despertasse para a carreira docente, sua volta para a escola pública completa tal “fuga para dentro” – decerto com a pretensão (e a esperança) de ser o “norte” para outros alunos.

AS LICENCIATURAS E SEUS CURRÍCULOS

No princípio do século XXI, a formação de professores para a docência no curso secundário era regulamentada pela legislação consolidada nos anos 1960. Naquele momento, a escolarização ainda se dividia entre o curso primário, com formação no curso Normal, e o curso ginásial, com formação nas licenciaturas. No caso da História, esta era regulamentada pelo Parecer 377/62 e a Resolução s/n,



de 19 de dezembro de 1962, do extinto Conselho Federal de Educação, que fixava o “currículo mínimo” para a área, com habilitação única em licenciatura. Esta última teve suas resoluções alteradas ao longo da década, mas sua síntese se encontra nos Pareceres 292/62 e 672/69, do mesmo órgão. Era um modelo que consagrava o chamado “modelo 3+1”, com formação na área específica, *complementada* por disciplinas pedagógicas e por 288 horas de prática na forma de estágio supervisionado.

O modelo vigorou por quase 40 anos e só veio a ser reformulado nos anos 2000, nas Resoluções 1 e 2, de 2002, do Conselho Federal de Educação, no bojo de diferentes transformações pelas quais passava o sistema educacional no país (LOURENÇO, 2002). Neste ínterim desapareceram a escola primária e a secundária, transformadas em 1º e 2º graus, e, posteriormente, em Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio. O novo modelo, consubstanciado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, procurava atender a um perfil mais específico para as licenciaturas, ressaltando a busca de identidade por parte destas. De qualquer maneira, é preciso reconhecer que os traços da escola primária se prolongaram para a secundária, e muito do que hoje os docentes colocam como um problema para suas práticas é uma herança do modelo que atravessou o século XX. As questões relativas aos cuidados pessoais, às posturas em sala de aula, a inculcação de rotinas de estudo e um sem número de prescrições extravasaram o seu ambiente original e invadiram o antigo “ginásio”. Tal pode ser percebido, por exemplo, em uma fala de Aline:

Não adianta você ensinar Revolução Francesa se você não ensinou o princípio democrático, o princípio do respeito ao outro, o princípio da educação, que deveria vir de berço e não vem. Então, a gente, ao ensinar História hoje, tem também este papel de ser educador, e não tem como você não ser. Eu sempre quis fugir disso, não ser alfabetizadora, não ser educadora, mas, para dar aula na escola pública, não tem como fugir. Então você acaba voltando para ensinar o básico também, o professor cumpre várias tarefas. Eu me sinto meio segurança de porta, tem que segurar a porta para os alunos não fugirem (risos). É absurdo, mas é meio cuidador deles, você tem que cuidar deles, às vezes ensinar o básico, como dividir o caderno em matérias, porque eles não têm nem ao menos essa noção. Termina uma aula e na hora de estudar não sabe se organizar, não consegue. É falta de acompanhamento também dos pais.

Se parte deste discurso pode ser atribuído às mudanças de perfil de alunos e de docentes na escola pública, parte dele também revela como o currículo praticado se desdobra em inúmeras atividades não previstas.

É preciso, ainda, considerar que a escola não é um lugar neutro, no qual as propostas emanadas da legislação são aplicadas e seguidas à risca. Importa lembrar o papel fundamental da *cultura escolar*, nos termos colocados por Viñao Frago, sobretudo no que revela sobre a atuação docente:

[...] seria constituída por um conjunto de teorias ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não interdidas, e repartidas pelos seus actores, no seio das instituições educativas. Tradições, regularidades e regras de jogo que se transmitem de geração em geração e que proporcionam estratégias: a) para a integração em tais instituições e interacção nas mesmas; b) para levar a cabo, sobretudo na aula, as tarefas quotidianas que se esperam de cada um, e fazer frente às exigências e limitações que tais tarefas implicam ou comportam e c) para sobreviver às sucessivas reformas, reinterpretando-as e adaptando-as ao seu contexto e às suas necessidades (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 87).

A cultura escolar se revela, inclusive, no confronto com o currículo das licenciaturas: é no interior da escola, com suas tradições, que os jovens professores terão de adaptar o conjunto de “teorias e práticas” de sua formação inicial ao novo universo que ali lhes é descortinado. Não é dispensável, assim, pensar a importância que tem o estudo deste conceito para os cursos de formação de professores.

Junto à busca por uma identidade, as novas diretrizes de formação de professores para a educação básica trouxeram como grande inovação a introdução das “Práticas”. Desta forma, a licenciatura passou a incluir, além da formação na área específica, mais 400 horas de estágio, 400 horas de prática e 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais. Estas 1.000 horas de acréscimo ao currículo



específico revelam a busca de um aprofundamento de estudos para a docência; em contrapartida, sua integralização pode se dar em apenas três anos, medida que beneficiou os cursos oferecidos pelas instituições privadas de ensino, que poderiam contar com uma constante renovação de seus discentes – como de fato acontece. Somente em 2015, com as novas resoluções aprovadas, este prazo veio a ser estendido para quatro anos, tempo mínimo previsto para a maior parte dos cursos universitários.

No caso dos cursos oferecidos pela Uninove, eles seguiram este percurso, dos currículos mínimos às práticas de ensino. No entanto, o primeiro desenho da turma de 2004 previa uma “Prática de Ensino” para cada unidade curricular específica; assim, o curso de “História do Brasil I”, tinha uma disciplina associada chamada “Prática de Ensino de História do Brasil I”, e assim sucessivamente. Em 2006, houve uma reformulação curricular que aproximou a grade à proposta defendida pelo corpo docente, instituindo seis disciplinas específicas para as “Práticas de Ensino”, as quais discutiam os diferentes aspectos relativos ao ensino de História. Partia-se então de uma discussão sobre a escola e a realidade escolar, passava-se pelas diferentes metodologias da área e alcançava-se uma articulação entre os estágios e a preparação de materiais para subsidiar esse momento da formação.

Desta forma, os discentes/docentes entrevistados revelam um pouco do que estudaram nos diferentes modelos curriculares em 200, 2004 e 2007 e como isso se aproxima, ou não, de suas práticas na escola. E também é importante ressaltar que este trabalho desenvolveu-se a partir de um projeto de Iniciação Científica realizado entre 2011 e 2012 pelos alunos Emizael Mendes dos Santos e Enilze de Souza Constantino, que, ao longo de um ano e meio, elaboraram um roteiro em conjunto comigo e realizaram as entrevistas. Ou seja, há aqui um entrelaçamento de saberes e de práticas: eu fui professora de todos os entrevistados, eu fui professora dos entrevistadores e ainda tenho um olhar privilegiado sobre o tema, uma vez que vivenciei a criação dos currículos e acompanhei a sua execução. De alguma maneira, minha visão se estendeu da sala de aula para as entrevistas, momento de diálogo único, tal como afirma Alessandro Portelli:

a ideia de que existe um “observado” e um “observador” é uma ilusão positivista: durante todo o tempo, enquanto o pesquisador olha para o narrador, o narrador olha para ele, a fim de entender quem é e o que quer, e de modelar seu próprio discurso a partir dessas percepções. A “entre/vista”, afinal, é uma troca de olhares. E bem mais do que outras formas de arte verbal, a história oral é um gênero multivocal, resultado do trabalho comum de uma pluralidade de autores em diálogo (PORTELLI, 2010, p. 20).

Aqui temos, portanto, muitos autores, alunos, professores, professores de alunos, alunos com alunos, todos realizando uma “entre/vista”. E isso também gera suas tensões, como Aline não deixa de salientar:

Eu gostei muito da grade que eu fiz, porque tem carga historiográfica maior. Então, a gente teve mais História e menos didática. Isso eu gostei muito (sorri), porque, honestamente, eu sei que o que eu vou falar aqui (sorri novamente)... A faculdade não vai gostar do que eu vou falar, mas a gente não aprende didática de aula em curso nenhum, só aprende dando aula. Só assim você descobre o que dá certo para você.

A “faculdade” aqui, evidentemente, é sua própria ex-professora, coordenadora do curso.

AS ENTREVISTAS E SEUS PERCURSOS

O roteiro de entrevistas realizadas era o mesmo, começando por um breve histórico da vida dos ex-alunos, dados sobre o nascimento, origem dos pais. Daí partia-se para uma avaliação da trajetória escolar, dos seus primeiros anos àqueles anteriores ao ingresso no ensino superior; ao chegar neste momento, perguntava-se sobre a opção pelo curso de História e pelo curso da Uninove, especificamente. Em seguida, investigava-se mais diretamente a graduação, as disciplinas de predileção, as que seriam dispensáveis, o papel do estágio, até chegar à última parte, dedicada à atuação docente, com questões sobre as práticas de sala de aula, a relação com o currículo, a relação com os livros didáticos.



É fato que a dinâmica da realização das entrevistas é sempre mais rica do que um roteiro, à medida que traz à tona reflexões feitas no calor da hora e outras já amadurecidas, fazendo com que a trajetória narrada seja (re)construída fora dos limites impostos. Ainda assim, um roteiro bem elaborado cria a possibilidade, inclusive, de estabelecer comparações: como uns e outros entrevistados respondem ou não a determinadas questões, como alguns se alongam em um aspecto e em outros não, etc.

OS DISCENTES/DOCENTES E SUAS FALAS: ALINE

A primeira entrevistada foi Aline, que ingressou em 2003. Naquele momento, o curso deixara a Vila Maria, bairro tradicional da cidade onde a instituição surgiu, para se fixar em um novo campus, na Barra Funda, muito próximo a um grande terminal de ônibus urbanos, intermunicipais, trem e metrô. A mudança gerou uma impressionante expansão, que pode ser medida em números: se no campus original restara uma turma de 15 alunos, no recém-inaugurado logo entraram 150, divididos em duas turmas.

O impacto não alcançou, porém, a grade curricular, que, salvo modificações pontuais, seguia o modelo tradicional, baseado nos Currículos Mínimos do MEC e constituído por disciplinas específicas da História – e há que se mencionar que apenas uma, de “Introdução aos Estudos Históricos”, discutia a produção teórica na área. Na parte de formação de professores havia “Didática”, “Estrutura e Funcionamento do Ensino”, “Psicologia da Educação” e “Prática de Ensino na forma de Estágio Supervisionado”. A inovação, aqui, consistia em ter separado esta última em duas partes: de um lado, a discussão de sala de aula sobre o ensino e a metodologia de História; de outro, o estágio realizado nas escolas e supervisionado por professores do curso de Pedagogia.

Aline já ingressara anteriormente no curso, ainda na Vila Maria, que era próximo à sua casa, mas não o levou adiante; quando retornou, teve de ir para a Barra Funda. Ela afirma que sempre foi militante, sobretudo na escola, e que tem lembranças de infância a respeito disso. A despeito da militância, afirma que sua primeira opção de estudo era o curso de Turismo, o que explica por acreditar que a escolha da carreira se dá quando os candidatos são ainda muito jovens, sem experiência. Sobre sua formação escolar, ela faz uma reflexão original:

Eu sou da geração ainda antes da internet, acho que a última geração antes da internet [risos]. A gente se formou sem precisar da internet, sem poder fazer um trabalho sem *Ctrl C*, *Ctrl V* no Google, né? Então, eu saí do ensino médio em 1996. Já tinha internet, mas ela não era popular. Muito poucas, muito, muito poucas pessoas tinham acesso à internet. Então, quando eu saí do ensino médio, a internet não era um instrumento de pesquisa, né? No caso, a gente tinha uma tradição de fazer os filmezinhos, os jornais, um recorte, as poesias, diagramados das formas mais criativas, de “panfletário” mesmo. Eu me reunia no centro de São Paulo com o pessoal e a gente fazia os debates, às vezes tirava xerox, assim, de trinta xerox. Vendia baratinho, só para tomar cerveja, essas coisas [risos].

Ela prossegue a discussão falando de sua militância. A graduação, para ela, foi marcante em função da consciência política que lhe proporcionou:

Estudar História... O fato mais marcante, eu acho, que descobrir o pensamento político, mundial, universal, o fato mais marcante foi a consciência política que eu adquiri na faculdade de História. Isso é determinante na minha vida. Hoje e para sempre.

O ingresso no magistério se deu em uma escola do seu bairro, onde estagiou. Naquele momento, ao acompanhar uma professora que qualificou como “rígida”, achou que era um contrassenso uma pessoa ser muito extrovertida com as pessoas em geral e ser inflexível com os alunos. Ao dizer isto, afirma que, após oito anos de magistério, ela mesma sente que certas vezes entra “mordendo” nas turmas de quintas séries; ainda assim, já se considerava uma professora experiente, bem diferente do que era ao se formar:

Eu me formei em 2005, então, já tem alguns anos, já tive um pouco de tempo para praticar a minha profissão. Então, *hoje eu me sinto com propriedade de professora de História*, mas, quando eu me formei, eu não tinha essa segurança, mesmo tendo o diploma. Mesmo que eu tenha uma



formação na faculdade, mas, você nunca consegue ler todos os textos, você nunca consegue ler. Isso diz pra gente que a formação é contínua, né? Você não se torna um profissional quando você sai da faculdade, mas isso se forma todos os dias. A formação é continua mesmo (grifo meu).

A segurança no ofício se dá pela experiência, e nisso as afirmações de Aline coincidem com as análises dos os estudiosos do assunto – as dela e a dos outros colegas entrevistados, aliás: todos fazem disso um tema recorrente. Como Aline é quem exerce a profissão há mais tempo entre eles, é possível dizer que ela já se encontra em um patamar mais avançado da carreira, já não tem mais tantas dúvidas em relação a ela, já fez uma escolha consciente. Isto lhe permite afirmar também a sua opção pela escola pública, ao mesmo tempo em que reputa suas experiências em estabelecimentos particulares como “trágicas”. Em suas palavras, “na escola pública você tem liberdade de expressão, você pode falar o que você pensa, você pode exercer o livre pensar; na escola privada, isso te é cerceado”.

A sua avaliação do curso de graduação é peculiar: ela o valoriza justamente porque não teve uma grande parte dedicada às disciplinas da formação de professores, tal como já foi descrito anteriormente, e acrescenta:

Eu fui muito feliz na minha grade, *me sinto até privilegiada dentro da faculdade por ter feito e ter tido uma grade com uma carga maior de História*. É lógico que teve que ser adequado a uma realidade da licenciatura; então, a turma que entrou no ano seguinte já teve essa mudança de grade, com uma carga maior voltada para disciplinas didáticas. Você perguntou do meu curso, eu acho que o meu foi ideal (grifo meu).

Ao mesmo tempo em que valoriza a formação em História e desvaloriza a formação pedagógica, Aline reafirma que as mudanças que ocorreram foram, a seu ver, ruins para o curso, por isso se considera “privilegiada”. Noutro momento da entrevista, ela reitera suas impressões e contrapõe formação e experiência:

Assim, eu aprendi a chamar a atenção deles [alunos] com o silêncio, mas foi um aprendizado na prática. No começo, eu achava que tinha que falar alto e, se eles estivessem conversando paralelamente, eu tinha que falar mais alto que eles, para que quem quisesse prestar atenção pudesse ouvir. Então, a minha voz tinha que se sobrepor aos cochichos, às conversas paralelas. E eu vi que, se eu me mantivesse assim, eu não ia conseguir chegar ao terceiro ano de profissão [risos]. Então, por isso que eu estava falando em relação à didática, nas metodologias você aprende um monte de coisas, mas, na hora de aplicar, a sua experiência é determinante. Você vai descobrindo e criando formas novas também de dar aula. Por exemplo, eu via muito que se dava um texto para os alunos lerem, leia o texto da página tal; aí, depois você vai só explicar, vai só debater, você vai dar atividade em cima. Não funciona muito. Então, para quinta e sexta série, eu tive vendo, de vez em quando eu paro para fazer a leitura com eles. A gente vai lendo. Tem que ter... *A docência exige paciência*, então eu percebo que, às vezes, eles não têm a disciplina até para ler (grifo meu).

Em nenhum momento da entrevista Aline analisa o fato de que essa experiência nasce da reflexão em torno de suas práticas cotidianas, isto é, que aquilo que lhe permite pensar sobre tais práticas também foi, de alguma forma, influência de seu curso de graduação, seja na formação em História, seja nas disciplinas da licenciatura. Há que se observar, ainda, a afirmação categórica: “a docência exige paciência”. Sem dúvida, é preciso conhecer os tempos, não só os históricos, mas também os da aprendizagem. Como dizem Tardif e Lessard:

os programas escolares oficiais são lineares e cumulativos, enquanto que ensinar é, em boa parte, repetir, retomar, redizer, rever, voltar atrás, dar voltas para chegar ao mesmo lugar...” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 18).

Aqui, o poder dos currículos oficiais é fundamental: enquanto eles se direcionam a um público genérico e impessoal, os professores experientes sabem que a sua execução deve ser mediada pelo tempo das aprendizagens dos alunos, ou todo o trabalho será em vão.



Lígia ingressou no curso de História da Uninove em 2004, ano em que começou a vigorar a nova grade curricular fruto da reformulação operada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica. A elaboração do currículo foi centralizada na direção do Departamento, que uniformizou as “Práticas de Ensino” em torno das disciplinas específicas, como foi apontado anteriormente. As disciplinas pedagógicas seguiram o mesmo padrão e foram acrescidas de Sociologia da Educação. Outra inovação foram as Atividades Acadêmicas Científico-Culturais, obrigatórias e extracurriculares, que causaram grande estranheza. Na fala da entrevistada, a percepção desse cenário em mudança foi expressa nos seguintes termos:

O ano em que a gente estava era o ano das alterações e, como em todas as alterações, as coisas estão se adaptando. Então, por exemplo, entrou essa questão das mil horas de prática, mas a gente demorou pra entender o que significava isso, né? Porque tinha uma divisão, tinha uma quantidade que era do estágio, tinha uma quantidade de atividades que você tinha que exercer fora da faculdade, mas não ficava muito claro que tipo de certificado que você tinha que trazer pra contar essas horas, porque eu via faculdades, por exemplo, que você trazia bilhete do cinema e valia como horas complementares. Eu não sei se você tem essas horas complementares hoje em dia, mas, pra gente, ficou meio duvidoso o que valia como horas complementares e o que não valia, a gente entrava nesse questionamento. E tinha também a questão das aulas práticas, tinha História do Brasil e Prática de História do Brasil. O conteúdo das matérias é muito extenso. Na verdade, o curso de História tinha que ser mais amplo, né? Você tem muita coisa pra estudar em três anos, então às vezes ficava aquela coisa, assim, tem que aproveitar mais a aula da teoria, do que aula de prática. Não era bem uma aula de prática, era uma aula em que você exercia alguma atividade em grupo e tudo mais. Mas, eu acho que faltou, e falta, eu acredito que isso falta até hoje, nas faculdades de licenciatura, essa troca de experiência das pessoas, você não sabe o que seu colega produz, onde ele trabalha.

Lígia percebe a grande diferença entre o currículo que cursou e o prévio, até porque seu namorado era da turma anterior. A própria circulação dos alunos, a amizade entre eles, deixava claro que tratava-se de uma transformação radical, ao menos em relação às práticas; já em relação às disciplinas pedagógicas, a sensação parece ser a mesma de Aline. É preciso notar que a entrevistada, ao falar do que “falta”, se refere à troca de experiências, e não a um aprofundamento na área. De qualquer forma, ela lamenta a pouca atenção que deu às disciplinas voltadas à formação docente e atribui a isso o pouco valor que ela (e seus colegas) davam a tal aspecto:

Eu acho que as matérias pedagógicas deixam a desejar, principalmente no sentido, assim, do nosso compromisso mesmo. A gente não gosta, e aí eu tô falando pelo que eu ouvia dos meus colegas, que eu ouvia todo mundo falar que não gostava. Então eu não tinha o compromisso com as matérias pedagógicas que eu deveria ter tido, talvez até porque na minha cabeça eu não estava com o objetivo principal de ser professora, né? Não que eu não fizesse as coisas, porque eu sempre fui uma aluna de fazer, mas tem aquela prioridade, eu gosto mais disso do que daquilo. Mas, eu acho que a parte da experiência... Eu acho que nós deveríamos trocar experiência entre as pessoas que estão aqui, inclusive os professores da universidade. Eles não estão na escola, eles atuam na universidade, né? Eu não me lembro de nenhum professor da faculdade falar que estava atuando em escola regular.

A “experiência”, novamente, aparece como diferencial. Lígia chega, inclusive, a ressaltar que seus próprios professores não tinham essa experiência, não conheciam a escola básica, a escola pública. Ainda assim, ela já havia afirmado que se sentia “bem preparada” – só não se sentia “preparada” para atuar na escola que encontrou, para os problemas sociais que encontrou: “na escola pública, os problemas sociais caem como uma bomba na sala de aula. A criança na sala de aula reflete tudo que ela vive lá fora, então você tem que lidar com umas coisas assim, muitas vezes é complicado”.

Há que se notar que História não é a primeira formação de Lígia: ela já cursara Turismo e procurara a nova área porque queria se especializar em “turismo cultural”. O magistério não era



sua opção, ao contrário; como afirma, “não dá pra dizer que foi uma escolha, eu fui escolhida, sei lá se é assim que se pode dizer...”. Esta “escolha” aconteceu porque a área de sua formação primeira entrara em crise em 2004 e, no ano seguinte, ela procurou um estágio em uma nova vertente, um projeto de ensino supletivo para jovens e adultos tocado por uma empresa que fizera convênio com o governo do Estado de São Paulo. Em um piscar de olhos, ela se viu fazendo um treinamento em um hotel nas imediações da capital para, em seguida, assumir a docência em salas de aulas multidisciplinares!

Dois desafios principais se apresentaram então a ela: a idade dos seus alunos, muito maior que a sua, e a falta do domínio do conteúdo de outras disciplinas, especialmente a Matemática. As primeiras tentativas de encaminhamento das aulas foram frustradas pelos alunos, que buscavam testá-la a todo o momento. Tudo mudou quando percebeu que precisava se aproximar de seus alunos, quando percebeu que o diálogo era a forma mais importante de relacionamento; segundo ela, a mudança foi tal que o curso se encerrou com uma festa. Ela percebe que este início, de qualquer forma, foi privilegiado, porque tinha um público que voltara à escola, que tinha interesse em estudar. E percebe também mudanças entre sua forma de atuar no início da carreira e no momento da entrevista:

Eu acho que, antes, eu ficava desesperada com o conteúdo! Eu ficava desesperada em dar conta, preocupada que não dava tempo, que não ia pra frente, que não conseguia, e eu tive que aprender que o aluno tem seu ritmo diferente. Parece uma coisa boba, besta, mas eu lido com História todos os dias, eu tenho essa habilidade. Os alunos não escolheram História, os alunos têm História, Português, Geografia, Matemática, os alunos têm habilidades diferentes. Então, eu tenho que ver o que cada um consegue produzir dentro do que eu tô passando pra ele. Então, hoje em dia eu não avalio mais o todo, eu não corrijo algo assim: “Ah, mas fulano em relação a fulano...” Não, eu penso assim, olha: “Nossa, ele no começo do ano não sabia ler, agora ele sabe, ele melhorou.” Hoje, eu procuro ver o aluno pelo aluno, o que ele melhorou, o que ele fez ao longo do período que ele estava comigo, porque você recebe alunos que não sabem ler e nem escrever!

Mais uma vez, a experiência aparece como determinante; mais uma vez, os tempos históricos e os tempos da aprendizagem se cruzam.

OS DISCENTES/DOCENTES E SUAS FALAS: MARCOS

A grade curricular de 2007 é fruto de mudanças internas ao curso de História. A chegada de um novo coordenador trouxe a possibilidade de reformulações, as quais transformaram as disciplinas “Práticas de Ensino em...” em seis disciplinas seriadas, conforme mencionado anteriormente. A primeira voltava-se para o currículo e a sociedade; a segunda, para as imagens no ensino de História; a terceira discutia o uso de documentos escritos; a quarta dedicava-se à educação patrimonial; a quinta discutia os materiais didáticos e a última retomava e ampliava a discussão sobre currículo e sociedade e o papel do professor. As disciplinas pedagógicas, por sua vez, permaneceram as mesmas, o que deixa entrever o peso das tradições em relação ao currículo. De qualquer forma, o curso ganha uma maior identidade em relação ao ensino de História, a licenciatura passa a ter um foco mais direcionado para as práticas docentes. É neste momento que Marcos ingressa no curso.

Este último entrevistado trazia consigo uma militância anterior, no ensino médio, em entidades estudantis. A sua vivência na periferia, segundo ele, é outro fator que o impulsionou em direção ao curso de História. Marcos revela que uma de suas professoras do ensino fundamental também o influenciou nesse sentido: ela se preocupava com ele, lhe dava atenção, pagava para que ele pudesse participar dos passeios da escola. Em mais um trecho comovente, revela que fez o estágio com essa mesma professora, que “até chorou” ao ver que ele estava estudando – e estudando História! Curiosamente, o ensino médio, mesmo marcado pela militância, não tem o mesmo peso: “eu encaro o ensino médio como um período vazio. O ensino médio não me deu nada, não me ajudou em nada, porque já eram outros professores, era uma outra dinâmica. Eu já trabalhava, então o mundo do trabalho me cobrava outras responsabilidades”. Talvez aqui resida a chave para entender porque Marcos afirma não se orgulhar de sua atuação no movimento estudantil.



A escolha pela História, a despeito da consideração pelas carreiras de Direito, Biologia e Filosofia, pareceu um desdobramento natural do engajamento. Diferentemente de Lígia, que “foi escolhida” para o magistério, Marcos afirma que esta era sua opção desde o início; até mesmo quando fez um curso de especialização em Arqueologia, depois da graduação, pensou nessa área como uma “segunda opção” – a primeira, inabalável, era a docência. E a experiência na graduação, tal como no ensino fundamental, tem para ele uma importância crucial:

É que eu sou suspeito, minha licenciatura foi mágica, eu diria, foi fantástica! O grupo de pessoas que convergiram, que se uniram para formar, no caso, as três salas e só sobraram duas. É, foi de uma importância mil, os debates, o corpo docente, o corpo discente engajado. Não engajado politicamente, mas engajado no conhecimento, na produção, no ensino de qualidade. E a devolutiva que tinha do corpo docente também fez com que, assim, acredito que esses três anos, de 2007 a 2009, tenham sido fabulosos. [...] Acredito que esses três anos foram de alguma maneira surreais, só que, na época, tinha que ter pé no chão. Nada, nem tudo são flores, nem tudo é um mar de rosas, como dizem, né, o mundo não é cor de rosa. Mas, esses três anos, assim, na questão de ensino, da interação, né, de conhecer, de ler mais, e assim por diante.

Esta visão “surreal” do curso, porém, não lhe impede de fazer críticas ao modelo, de perceber os limites desta formação frente à realidade da sala de aula:

O estágio. Hoje, eu enxergo o estágio como de uma importância crucial sem procedência, porque, a partir do momento em que você está estudando, você está na universidade, você está na academia, no conhecimento acadêmico infelizmente no diálogo com o conhecimento escolar não existe essa ponte. É fato. Essa é uma coisa que ficou muito clara para mim, em sala de aula: entre aquilo que eu aprendi na academia e aquilo que se ensina na escola não existe uma ponte, que liga esse conhecimento escolar e acadêmico [...]. Quando você chega à escola, a realidade é outra. O ensino dentro da escola é outro e, às vezes, você tem que ser subjetivo demais, às vezes você tem que partir para questões que a academia não te preparara para dar na escola, não te prepara. Você se depara com uma realidade de 40 alunos, ou mais, que é totalmente diferente, né? Você não trabalha, por exemplo, a questão do histórico, a historiografia não trabalha com toda a história, o historiográfico passa logo, certo? Agora, aonde que eu quero chegar com tudo isso? O estágio, pela carga horária que possui, eu acredito que tenta moldar esse docente para aquilo que ele vai encontrar. Ele tenta, ou procura, pelo menos, moldar esse docente, porque você tem 400 horas de observação, se eu não me engano, com algumas horas quando você vai lecionar.

O que o entrevistado ressalta é a distância entre o saber histórico acadêmico e o saber histórico escolar, bem como a distância que separa o curso de formação da realidade das salas de aula contemporâneas. Não há como não lembrar de Lígia, falando que seus professores não atuavam na escola pública, não dá para esquecer de Aline, afirmando que não se aprende a dar aulas com metodologias discutidas no curso de licenciatura. O meu olhar de pesquisadora participante me permite ver que não é verdade que os professores da licenciatura em História não têm atuação na escola pública, pois a maior parte deles passou por ela em algum momento da carreira; entretanto, e sem sombra de dúvida, é preciso reconhecer que o perfil desta instituição tem se modificado em uma grande velocidade: se algumas delas ainda conservam o perfil da época em que esses docentes lá estiveram, outras se encontram completamente abandonadas e seu público é carente de tudo, de recursos, de atendimento às suas demandas... Apresentar respostas para tais indagações exigiria uma grande reconversão das políticas públicas no sentido da criação de uma educação verdadeiramente republicana.

Este transbordamento da escola é uma questão contemporânea que não terá solução no curto prazo. António Nóvoa, ao debater o tema, lembra que o importante é ter clara a missão dos professores:

Há hoje [na escola] um excesso de missões. A sociedade foi lançando para dentro da escola muitas tarefas, o que tem levado em muitos casos a um excesso de dispersão, à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse importante. [...] Mas a pergunta que se deve fazer é: a escola pode fazer tudo? É preciso combater esse “transbordamento”. Tudo é importante, desde que não se esqueça que a prioridade primeira dos docentes é a aprendizagem dos alunos (NÓVOA, 2007, 6).



Não por acaso, o primeiro estágio de Marcos, realizado em uma escola de periferia envolvida em conflitos, foi um grande choque e o fez repensar a carreira. Em suas palavras:

A primeira impressão que tive é: “vou embora, isso não é para mim, eu não estou preparado para lidar com esse público”. Mas, com um olhar preconceituoso, um olhar meio que sentado em um lugar puro e absoluto em relação àquele monte de ignorantes, mal educados. Mas, sem levar em consideração a função do docente. Qual é a minha função? Qual é o meu objetivo dentro da sala de aula? Não é lidar com isso? É fugir dessa ignorância, no sentido pejorativo? Não é fugir disso, mas trabalhar com eles, criar um conhecimento, produzir o conhecimento com eles, não depositar isso. Na verdade, há primeiro preconceito. [...] Não posso achar que a academia é uma ilha da sociedade doente, é um local saudável em uma sociedade doentia, uma sociedade que carece de outras metodologias, de outra visão de mundo, por que aonde vai parar? Eu não sei, mas essa foi uma visão muito complicada, a primeira impressão. Eu queria ir para pesquisar, não dá, não dá.

Aqui, a “missão” de ajudar os alunos a escapar de uma realidade cruel, tal como aconteceu com ele, é plenamente evocada. No estágio seguinte, ele já se sentiu mais preparado e mais seguro, já tinha cursado mais disciplinas e foi para uma escola que já conhecia. Nesse momento, aparece uma referência às disciplinas de “Prática de Ensino”:

Eu estava no 3º ano e tinha acúmulo de conhecimento em saber lidar com público e tal, e as aulas de prática de ensino trabalhavam muito com isso, né? Aí já tinha as Práticas de ensino, Estrutura de ensino, Pedagogia do ensino. Eu acho que essas atividades fora da História e que já são mais voltadas para a docência ajudaram muito, não posso nem... Meu Deus, a disciplina de Prática de Ensino foi a minha segurança, nas aulas de prática encontrei um refúgio na crise do momento, como vou lidar com aquele menino que quer subir no ventilador e tal.

É a vivência do estágio que o faz se perceber como docente: “ali, depois do estágio, eu me tornei professor”. Isso não o impediu de encontrar surpresas na escola, como o “Conselho de classe”, que ele afirma desconhecer até o momento em que se torna docente. Outra vez, recebe um “choque de realidade” não previsto em sua formação; na verdade, mais uma vez ele se depara com a “cultura escolar” e seus ritos. Tanta intensidade faz com que a curta carreira não o impeça de perceber as mudanças pelas quais ele próprio passou:

Eu já disse, o primeiro ano que eu lecionei foi um inferno, foi dilema atrás de dilema, autocriticas atrás de autocriticas, da mais alta até a mais baixa. Uma autocritica pessoal ferrenha, “tô errando nisso, tô errando naquilo, podia ter feito isso, podia ter abordado assim”. [...] Hoje, eu consigo ser mais natural em sala de aula, né? Mais decisivo, sei lidar mais com a situação do que no primeiro ano. Às vezes, em uma briga, eu não agia, pior, não sabia como intervir. Hoje, eu já sei mediar. Com o aluno, tem que fazer essa ponte, o que ele pelo menos deve aprender, mais o que ele aprende. *Me sinto um profissional*, acredito que a tendência é melhorar e os dilemas do passado ficarem no passado. Ainda ia ter outros dilemas, nem tudo é perfeito, como eu já disse (grifo meu).

Esta última reflexão, de alguém que se sente bem na carreira, é confirmada por uma de suas últimas frases na entrevista: “eu não trabalho pro Saresp, eu trabalho para o aluno. Não me importa se ele vai bem no Saresp”.³

BREVES CONCLUSÕES SOBRE OS CURRÍCULOS E AS PRÁTICAS

Os relatos aqui apresentados permitem algumas considerações: a primeira, que os docentes que se encontram mais estabilizados na carreira sequer mencionam suas hesitações, já não veem a importância de sua formação inicial, ou não lhe dão importância capital. Os docentes que ingressaram recentemente, em contraste, ainda se lembram de seus primeiros tropeços, ainda têm vivas as dificuldades da nova jornada.

Em relação aos currículos, é possível perceber que as críticas ao modelo, mais frequentes nas duas primeiras entrevistas, na última se convertem em elogios, uma vez que as novas “Práticas de



Ensino” foram um ponto de apoio importante para o estágio do discente. É preciso reconhecer que estas disciplinas se aproximaram mais do seu título, de sua vocação para a reflexão em torno das práticas de sala de aula.

Nos três casos, contudo, sobressai-se um elemento comum e pulsante: o apreço pelo ofício. Professado com orgulho por esses docentes e por esta professora que os formou, ele exemplifica concretamente uma beleza já apontada por Tardif e Lessard (2005, p. 151):

Profissão impossível, dizia Freud a respeito da educação; certo, mas ensinar é também a mais bela profissão do mundo: todos aqueles e aquelas que a exerceram o podem confirmar.

Notas

- 1 A autora foi professora e coordenadora do curso de licenciatura em História no período das duas primeiras grades curriculares.
- 2 Todos os entrevistados serão tratados aqui pelo seu primeiro nome, sem a menção ao sobrenome. Assim, se procura preservar seu anonimato para o público em geral, ao mesmo tempo em que se valoriza o nome pessoal, traço tão característico da cultura brasileira.
- 3 O Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) foi instituído pelo governo do estado de São Paulo em 1996

Referências

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. (Coleção Ciências da Educação, 4).

LOURENÇO, Elaine. 40 anos de história: a trajetória da formação de professores de História para a escola básica. *Dialogia*. São Paulo, v. 1, p. 169-180, out./2002.

NÓVOA, Antonio. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Sindicato dos Professores (SinproSP): São Paulo, 2007.

PORTELLI, Alessandro. Sempre tem uma barreira. In: _____. *Ensaio de História Oral*. São Paulo: Letra e voz, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente*. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Lisboa: Edições Pedagogo, 2007.

