



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**AS VOZES DOS EGRESSOS SOBRE UMA FORMAÇÃO PARA ALÉM
DA PROFISSÃO:** uma carta a um jovem professor de história

JENIFER CABRAL SILVA

*Sob a Orientação da Professora
Patrícia Bastos de Azevedo*

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica, RJ
Julho de 2024

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586v Silva, Jenifer Cabral , 1993-
 As vozes dos egressos sobre uma formação para além
 da profissão: uma carta a um jovem professor de
 história / Jenifer Cabral Silva. - Seropédica; Nova
 Iguaçu, 2024.
 168 f.: il.

Orientadora: Patrícia Bastos de Azevedo.
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2024.

1. Formação de professores de História. 2. Histórias
de vida. 3. Narrativas de Si. I. Azevedo, Patrícia
Bastos de, 1971-, orient. II Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
III. Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 17 / 2025 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.002466/2025-39

Seropédica-RJ, 17 de janeiro de 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES

JENIFER CABRAL SILVA

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutora**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 11/07/2024

Membros da banca:

PATRICIA BASTOS DE AZEVEDO. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

FLÁVIA MILLER NAETHE MOTTA. Dra. UFRRJ (Examinadora Interna).

GABRIELA RIZO. Dra. UFRRJ (Examinadora Externa ao Programa).

HELENICE APARECIDA BASTOS ROCHA. Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição).

MARIA APARECIDA LIMA DOS SANTOS. Dra. UFMT (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 18/01/2025 07:28)
FLÁVIA MILLER NAETHE MOTTA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1717735

(Assinado digitalmente em 20/01/2025 10:50)
GABRIELA RIZO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
CEAD (12.28.01.36)
Matrícula: 1528769

(Assinado digitalmente em 18/01/2025 17:21)
PATRICIA BASTOS DE AZEVEDO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
PROFHIST (12.28.01.00.00.79)
Matrícula: 1548864

(Assinado digitalmente em 18/01/2025 14:11)
MARIA APARECIDA LIMA DOS SANTOS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 077.009.448-14

(Assinado digitalmente em 20/01/2025 08:46)
HELENICE APARECIDA BASTOS ROCHA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 414.420.167-87

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meu pai, José Albene Freires da Silva, que acreditou que eu seria Doutora antes mesmo que eu soubesse realmente o que isso significava.

AGRADECIMENTOS

Agradecer dentre muitos significados, implica em ser grato, demonstrar gratidão, reconhecimento por benefício recebido e outros que seguem mais ou menos a mesma linha de pensamento. Apesar de perceber o processo de doutoramento como um processo extremamente solitário, poderia parafrasear o poeta e dizer que se é impossível ser feliz sozinho também é impossível chegar até aqui sem ter precisado dar as mãos a ninguém.

Pensando na vida em sessões, início a sessão pessoal e para isso, gostaria de começar agradecendo meus pais Regina Célia e José Albene. Foram muitos anos de esforços para que eu pudesse ter condições de trilhar os caminhos até aqui, seja por parte de minha mãe viajando de transporte público da baixada para algum longínquo bairro do Rio de Janeiro para atuar nas salas de aula ou de meu pai, que fez de tudo um pouco, seja gerenciando um bar, vendendo bebidas como camelô, atuando em buffets e tantas outras coisas.

E para além dos esforços já citados, cabe mais um agradecimento a meu pai, por profetizar ainda na infância que um dia eu seria a Doutora Jenifer. Foi um processo muito difícil pai, mas eu consegui! Vamos comemorar e nos emocionar juntos! Agora, sua filha é a sua Doutora Jenifer!

Em seguida, agradeço a minha filha Ísis, minha pequena Deusa, que já não é mais tão pequena assim e neste ano completa 15 anos, mas seu *debut* em minha vida ocorreu quando eu nem mesmo sabia quem era. Nem sempre a jornada foi fácil, mas o seu amor, o nosso amor, me salvou todos os dias e me deu forças para não desistir. Obrigada por ao longo desses anos ter sido além de minha filha, minha companheira e melhor amiga. Que possamos sempre acompanhar as conquistas uma da outra.

Após dez anos de história, diante de tantos desafios vividos, não poderia deixar de agradecer a meu companheiro Alexandre Almino, que nestes anos acompanhou todo o processo acadêmico que vivi, esteve ao meu lado, me acalentou em todos os momentos difíceis, enxugou as minhas lágrimas, ouviu sobre boa parte dos textos lidos e todos os autores de minhas referências bibliográficas, leu e releu tantos parágrafos de textos meus, fez muitos cafés quentinhos e principalmente, sempre esteve na primeira fila esperando este momento chegar. Dentre tantas coisas que a Rural me trouxe, uma das melhores foi ter para quem voltar e construir um lar.

Praticamente juntinho da notícia da vaga de ingresso no doutorado chegou uma boa nova em minha vida, minha pequena rainha Aliyah, que trouxe consigo um amor digno de novelas mexicanas e preencheu nossa casa com mais alegria. Não foi fácil conciliar a Jenifer

mãe de uma criança tão pequena e a Jenifer pesquisadora. Por tantas vezes me perguntei por que insisti em seguir neste processo, mas no fim, poder ser motivo de orgulho para vocês se tornou um dos maiores motores para seguir. Pela oportunidade de ter conhecido a imensidão desse tipo de amor mais uma vez, lhe agradeço.

A meus familiares, sogra, tios, avó, primos, que talvez mesmo sem dimensionar exatamente o que resulta de um processo de doutoramento, torceram e torcem por meu sucesso ao longo de meus trinta anos.

Ao meu lar espiritual e seus membros, o Centro Espírita Justiça e amor, por todo acolhimento, apoio, cuidado e auxílio nas horas mais difíceis e por compartilhar os momentos de alegrias.

E fechando a sessão pessoal, a meus amigos que para não ser injusta, não citarei nominalmente, gostaria de agradecer por toda torcida, ombro amigo e olhos atentos nas conversas de *WhatsApp* em todos os momentos de lamúrias sobre a vida acadêmica e pessoal também. A vida adulta é bastante difícil, mas as verdadeiras amizades podem tornar ela bem mais leve.

Na sessão profissional, gostaria de agradecer em primeiro lugar a casa que me recebeu e me formou enquanto acadêmica e inclusive é para esta que dedico este trabalho: minha querida Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E que Chico Buarque me perdoe, mas “Quem sabe um dia, por descuido ou poesia”, como professora eu possa voltar.

Um agradecimento especial a minha orientadora de toda uma vida acadêmica até aqui, Patrícia Bastos, que em 2013 recebeu em sua sala uma candidata a bolsa de pesquisa e acompanhou seus passos até a formação como doutora, mais de dez anos depois, configurando uma relação que por tantas vezes ultrapassou as barreiras da academia e os desafios que uma relação tão longínqua pode enfrentar. Por todo esse tempo, minha eterna gratidão.

Um agradecimento ao Professor Carlos Roberto de Carvalho, que apresentou a obra prima de Rainer Maria Rilke em suas aulas no programa de mestrado, leitura esta que me atravessou ao ponto de tornar-se inspiração para este trabalho.

Agradeço a Thalita, companheira de grupo de pesquisa e alguém a qual tenho muita gratidão por tantos compartilhamentos ao longo destes anos, vivenciando juntas o processo de doutoramento, tornando-o menos solitário.

Aos professores voluntários que doaram seu tempo e suas narrativas de vida para que eu pudesse construir este trabalho, um agradecimento especial. Sem as contribuições de vocês não seria possível construir uma pesquisa como esta.

Por fim, mas com uma importância ímpar, agradeço a todas as entidades de luz que me acompanharam nesta jornada. A todos os Orixás, aos pretos e pretas velhas, as Marias, a Malandragem, as crianças e tantos outros. Uma alusão especial a minha mãe Oxum que me deu força mesmo nos dias de águas mais turvas e a meu pai Oxóssi pela flecha certeira e a compreensão que há o tempo certo da caça.

Como é cantando em um ponto muito bonito, “Se eu fosse só sô estaria mais aqui”. E não estaria mesmo! Dá o passo que Exu dá o chão é uma das máximas. Eu dei e eles me deram muito mais do que merecia. E a partir de hoje, um sonho se realiza...

EPÍGRAFE

E tudo que eu conquistei
Foi com o suor do meu trabalho
Eu nunca desisti, não me curvei
Não me entreguei, não me deixei levar
E essa corrente que prende pelos pés
Eu arrebentei com os dentes

Não me entreguei
Eu vim lutar
Não vou deixar que alguém
Conquiste o impossível por mim
Ahhh eu não vou deixar...

(Um cara de Sorte – Detonautas Roque Clube)

RESUMO

SILVA, Jenifer Cabral. **As Vozes Dos Egressos Sobre Uma Formação Para Além Da Profissão: Uma Carta A Um Jovem Professor De História.** 2024. 168p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024.

A presente pesquisa tem como objetivo compreender a partir das trajetórias de vida e formação docente de professores egressos do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Campus Nova Iguaçu, como se deu a formação inicial e a chegada a vida profissional destes. Através de entrevistas semiestruturadas realizadas *online* por meio da Plataforma *Meet*, foi possível obter as narrativas de vida e formação dos professores voluntários que se dispuseram a contribuir com a pesquisa e a partir das análises destas narrativas, foi possível construir uma carta ecoando as vozes desses egressos, para um aspirante a professor de história, inspirada nos escritos de Rainer Maria Rilke em Cartas a um Jovem Poeta e nas reflexões propostas por Nôvoa, em Cartas a um Jovem investigador da educação. O aporte teórico da pesquisa conta com autores como Nôvoa e Huberman, trazendo a discussão contribuições sobre os estudos das Histórias de vidas de professores e Ciclo de vida profissional de professores, Delory-Momberger com a discussão teórica sobre as Narrativas de Si, Carlo Ginzburg com o paradigma indiciário e análise de conteúdo de Laurence Bardin. Deste modo, a pesquisa buscou apontar novos caminhos e discussões para o vasto campo que é a formação de professores em História, apresentando também um balanço da formação dos professores de história na UFRRJ/IM nos últimos anos.

Palavras-chave: Formação de professores de História; Histórias de vida; Narrativas de Si.

ABSTRACT

SILVA, Jenifer Cabral. **The Voices Of Graduates On Training Beyond The Profession: A Letter To A Young History Teacher.** 2024. 168p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024.

The aim of this research is to understand, based on the life trajectories and teacher training of teachers who have graduated from the History degree course at the Federal Rural University of Rio de Janeiro - Nova Iguaçu Campus, how their initial training and arrival in professional life came about. Through semi-structured interviews conducted online using the Meet Platform, it was possible to obtain the life and training narratives of the volunteer teachers who were willing to contribute to the research. Based on the analysis of these narratives, it was possible to construct a letter echoing the voices of these graduates, for an aspiring history teacher, inspired by the writings of Rainer Maria Rilke in Letters to a Young Poet and the reflections proposed by Nôvoa, in Letters to a Young Education Researcher. The theoretical framework of the research includes authors such as Nôvoa and Huberman, who bring to the discussion contributions on the studies of teachers' life stories and teachers' professional life cycles, Delory-Momberger with his theoretical discussion on self-tale, Carlo Ginzburg with his indicatory paradigm and Laurence Bardin's content analysis. In this way, the research sought to point out new paths and discussions for the vast field that is teacher training in History, also presenting an assessment of the training of history teachers at UFRRJ/IM in recent years.

Keywords: History teacher training; life stories; self-tale

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fotografia da recepção dos veteranos em meu primeiro dia de aula na UFRRJ	3
Figura 2: Mapa da Baixada Fluminense	5
Figura 3: Mapa das Emancipações.....	8
Figura 4: Fotografia da entrada do Campus de Nova Iguaçu	9
Figura 5: Organização do curso de licenciatura em história- UFRRJ.....	11
Figura 6: Os primeiros cursos superiores de História no Brasil	19
Figura 7: Categoria dos Estudos (Auto) biográficos	43
Figura 8: Fases/ Temas da Carreira	44
Figura 9: Paradigma Indiciário para análise de Narrativas	50
Figura 10: Print de tela de celular com mensagem/convite aos voluntários da pesquisa	58
Figura 11: Quadro síntese do perfil dos professores voluntários.....	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Palavras-chaves: Formação de Professores de História	22
Tabela 2: Palavras-chaves História de Vida	29
Tabela 3: Palavras-Chaves Memória de Formação	39
Tabela 4: Perfil de professor desejável para a pesquisa	52
Tabela 5: Questionário Google Formulários	55
Tabela 6: Temas e sub-temas de análise	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CLT	Consolidação das Leis do trabalho
DAT	Departamento de Administração e Turismo
DCC	Departamento de Ciência da Computação
DCE	Departamento de Ciências Econômicas
DCJur	Departamento de Ciências Jurídicas
DES	Departamento de Educação e Sociedade
DGEO	Departamento de Geografia
DH	Departamento de História
DL	Departamento de Letras
DTL	Departamento de Tecnologias e Linguagens
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FFP/ UERJ	Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IH/UFRJ	Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro
IM	Instituto Multidisciplinar
LEH	Laboratórios de Ensino de História
LPP	Laboratório de Políticas Públicas
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Iniciação à Docência
PUC - Goiás	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UFFRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFG/RC	Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UTE	Universidade para os Trabalhadores da Educação

Sumário

1.	O INÍCIO.....	1
1.1.	Onde os sonhos nascem.....	1
1.2.	O que move a pesquisa	4
1.3.	Uma breve história de Nova Iguaçu	7
1.4.	Conhecendo o campus e o Curso de História da UFRRJ	9
1.5.	A escolha do título	11
1.6.	O que esperar das próximas páginas?.....	12
2.	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	15
2.1.	Breve resumo da Formação de professores de história no Brasil.....	17
2.2.	O que vem se pesquisando acerca do tema?.....	21
2.2.1.	Palavras-chaves: Formação de Professores de História	22
2.2.2.	Palavras-chaves: História de Vida	29
2.2.3.	Palavras-Chaves: Memórias de Formação	39
2.3.	Histórias de Vida e Ciclos de Vida Profissional	42
2.4.	Entrevista qualitativa	45
2.5.	“As narrativas de si” de Delory-Momberger	46
2.6.	Paradigma Indiciário Carlo Ginzburg.....	49
2.7.	Os modos de fazer da pesquisa.....	52
2.8.	Os impactos da Epidemia do Covid-19 na pesquisa.....	53
2.9.	A busca pelos sujeitos da pesquisa	55
3.	AS ENTREVISTAS	61
3.1.	Tema: A chegada.....	65
3.1.1.	O ponto de partida	66
3.1.2.	A escolha	68
3.1.3.	As dificuldades	72
3.1.4.	Expectativas.....	75
3.2.	Tema: A Vivência Universitária.....	83
3.2.1.	As Realidades	84
3.2.2.	As Marcas da atuação na Educação Básica	91
3.2.3.	Compreensão do processo formativo	97
3.3.	Tema: A Experiência Docente	103
3.3.1.	O encerramento do ciclo universitário.....	103
3.3.2.	Os caminhos da docência	109
3.3.3.	Balanço da formação	114

4. AS CONCLUSÕES	127
4.1. A Conclusão acadêmica.....	127
4.2. A conclusão poética	131
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137
APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	145
APÊNDICE B: TERMO DE LIVRE ESCLARECIDO	147
ANEXO A: GRADE CURRICULAR SUGERIDA PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA – UFRRJ.....	151

1. O INÍCIO

1.1. Onde os sonhos nascem

Desde criança sonhei em ser professora. Na adolescência, era uma das poucas pessoas que declaravam sem hesitar qual a profissão deseja seguir. Respondia “na lata”¹: “- Professora de História!”. Não sei exatamente como essa paixão se formou, se começou quando eu ainda tentava alcançar os quadros-negros das salas de aula que minha mãe lecionava e ocasionalmente me levava ou, se me apaixonei pela sensação de ensinar algo a alguém, mas desde sempre, esta certeza me acompanhava.

Como aluna, tinha o apreço da maioria dos professores e era conhecida na escola por ter boas notas e por frequentar a biblioteca da escola afim de pegar livros para ler em casa, no sistema de empréstimo que nos era oferecido. Além de sempre participar dos concursos de leitura e sempre me mostrar empolgada em atividades relacionadas a escrita de textos e a história.

Em casa, meus pais sempre foram meus grandes incentivadores, proporcionando-me o melhor em suas possibilidades e cobrando-me até quando não se fazia tão necessário. Meu pai, nordestino que veio para o Rio de Janeiro buscar a prometida “vida melhor”, sem diploma e sem dinheiro para o mínimo, via a educação como “salvadora” e depositava em mim, a esperança de ter um rumo diferente do que ele teve.

“- Quero ver você ser a doutora Jenifer.” Ele dizia. E eu respondia que doutorada não poderia ser porque no entendimento de criança não seria nem médica e nem advogada. Até então, desconhecia o fato de que professores também podem ser doutores, mas quando tive acesso a essa informação anos mais tarde passei a lhe responder: “- Vou ser a sua Doutora Jenifer. Não a que você esperava, mas aquela que posso ser.” E assim, passei a trilhar os meus caminhos.

A história por sua vez, sempre permeou as minhas preferências e a minha forma de ver o mundo. Sempre acreditei que saber a história das coisas, me proporcionava entendimento do que havia sido, do que é e inclusive, prever o que poderia ser. Havia também a magia da História Escolar, a valorização das mitologias, das grandes guerras, toda a narrativa dos livros didáticos que por vezes se casavam com as preferências literárias que eu também tinha.

A certeza de que seria professora sempre existiu, mas a descoberta do desejo de ser professora de História veio depois. A partir desta decisão tomada, passei a planejar a vida para

¹ Gíria utilizada para se referir a uma resposta rápida, sem rodeio.

alcançar este lugar e por isso, fiz escolhas condizentes com este planejamento, a começar pelo ensino médio.

Depois de uma vida escolar cursada em escolas privadas do bairro que morava, em Mesquita na Baixada Fluminense, exigi de minha família (que era contrária a decisão) que me deixasse sair da escola Particular para cursar o “Curso Normal”, curso de formação de professores para Educação Básica que é oferecido em escolas públicas específicas, no meu caso, tendo cursado o primeiro ano no Colégio Estadual Dom Pedro I na cidade de Mesquita e concluído os demais anos Instituto de Educação Rangel Pestana, localizado na cidade de Nova Iguaçu, ambas na Baixada Fluminense.

Enquanto cursava o ensino médio na modalidade Curso Normal, que na época tinha duração de quatro anos, descobri que uma Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro havia aberto um Curso de Licenciatura em História em Nova Iguaçu e que inclusive, haveria um prédio que estava sendo concluído e enquanto este não terminava as aulas estavam ocorrendo em um espaço provisório, o prédio de uma escola pública municipal.

Com uma filha pequena nascida enquanto eu cursava o segundo ano do ensino médio, reconhecendo a dificuldade que seria me deslocar para as demais universidades na cidade do Rio de Janeiro e sabendo da qualidade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, passei a desejar ingressar nesta universidade, que me possibilitaria realizar dois sonhos: entrar para uma Universidade Pública e cursar Licenciatura em História. E concomitante a estas realizações, acompanhar de perto as fases de minha primogênita que na época tinha apenas dois anos.

Em 2011, realizei o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e selecionei como primeira opção o Curso de Licenciatura em História no Campus de Nova Iguaçu, da UFRRJ. Depois de algumas chamadas para matrícula, meu nome finalmente apareceu na listagem e a partir daí a UFRRJ passou a ser minha segunda casa, ao passo que toda minha vida acadêmica até aqui está atrelada a ela.

Enquanto aspirante à professora de História, recém-chegada a Universidade, tive várias expectativas sobre o que encontraria e aprenderia nas aulas das disciplinas da grade de Licenciatura. Esperava na verdade, que as disciplinas tivessem um caráter de valorização do “saber fazer” para além do conteúdo teórico, historiográfico.

Imaginei que ele apresentaria modos de como transformar os saberes acadêmicos, dos autores, dos teóricos, das novas visões historiográficas em saberes escolares, visto que em uma Licenciatura, o objetivo fim é a formação de professores para atuarem na Educação Básica.

Entretanto, a realidade com a qual me deparei foi outra e principalmente as disciplinas específicas da História, se desenrolavam em uma toada que sinalizava a tendência a formar historiadores, pesquisadores, professores universitários e não professores que atenderiam principalmente turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental e turmas de 1º ao 3º do Ensino Médio.

É importante ressaltar que acredito sim, que a pesquisa deve fazer parte da formação de professores, inclusive, recorro a tríade “pesquisa, ensino e extensão” para pautar esta crença, mas notei que por vezes, uma das partes deste tripé era esquecida apesar de sua prevista indissociabilidade.

Estes questionamentos me acompanharam durante toda a graduação, entretanto, me debrucei sobre outro tema em minha monografia, o qual também tinha grande afinidade, e levei-o também a dissertação de mestrado para aprofundamento e continuidade de pesquisa, todos estes inclusive defendidos na UFRRJ e por isso os questionamentos limitaram-se a conversas entre os pares.

Quando decidi continuar a vida acadêmica e tentar o ingresso no doutorado, já havia conquistado duas matrículas na Educação Pública (ainda que nos anos iniciais) e a realidade das escolas, aliadas as leituras da área de interesse, o Ensino de História, e o desejo de mudar de tema de pesquisa, me fizeram resgatar os questionamentos existentes.

Sendo assim, apresento a seguir, a pesquisa, sua motivação para existência e modo de ser realizada. E com ela, espero contribuir para as discussões acerca da formação de professores de História, especialmente para aquela que acontece na Universidade que me acolheu desde quando eu nada mais era que uma aspirante a professora de história...

FIGURA 1: Recepção dos veteranos em meu primeiro dia de aula na UFRRJ.



Fonte: Arquivo Pessoal

1.2. O que move a pesquisa

Não escolhas os temas da tua investigação por catálogo ou por mera conveniência. Procura, dentro de ti, os problemas que te inquietam, aquilo que queres saber e compreender. A prática científica é sempre, de uma ou de outra maneira, um «ajuste de contas» com a nossa vida. Se não encontrarmos aquilo que nos inquieta, as perguntas a que queremos responder, se não nos implicarmos por inteiro, jamais produziremos um trabalho com sentido para nós e para os outros. (Nóvoa, 2014)

Esta pesquisa, se concentra no que pode ser chamado de “lugar de fronteira” (Monteiro; Penna, 2001) pois, o Ensino de História, área de abordagem, transita entre as discussões da Pedagogia e da História, o que configura seu caráter híbrido e sinaliza que a investigação discute um tema caro à Educação que é a formação de professores, mas ela se concentra em uma formação que diz respeito também a História, pois trata-se da formação inicial daqueles que iram levá-la para as salas de aula.

Pesquisar o ensino de história considerado como lugar de fronteira é perspectiva de abordagem que, em nosso entender, abre perspectivas instigantes e inovadoras para a análise dos processos envolvidos. De modo geral, as pesquisas que têm como objeto o ensino de história e utilizam os referenciais oriundos da história ou da educação, deixam de fora reflexões teóricas importantes, seja sobre a especificidade da prática pedagógica, seja sobre a especificidade da disciplina ensinada – a história. Por isso, defendemos que a pesquisa sobre o ensino de história constitui-se em lugar de fronteira no qual se busca articular, prioritariamente, as contribuições desses dois campos, essenciais para se problematizar o objeto em questão. (Monteiro; Penna, 2001)

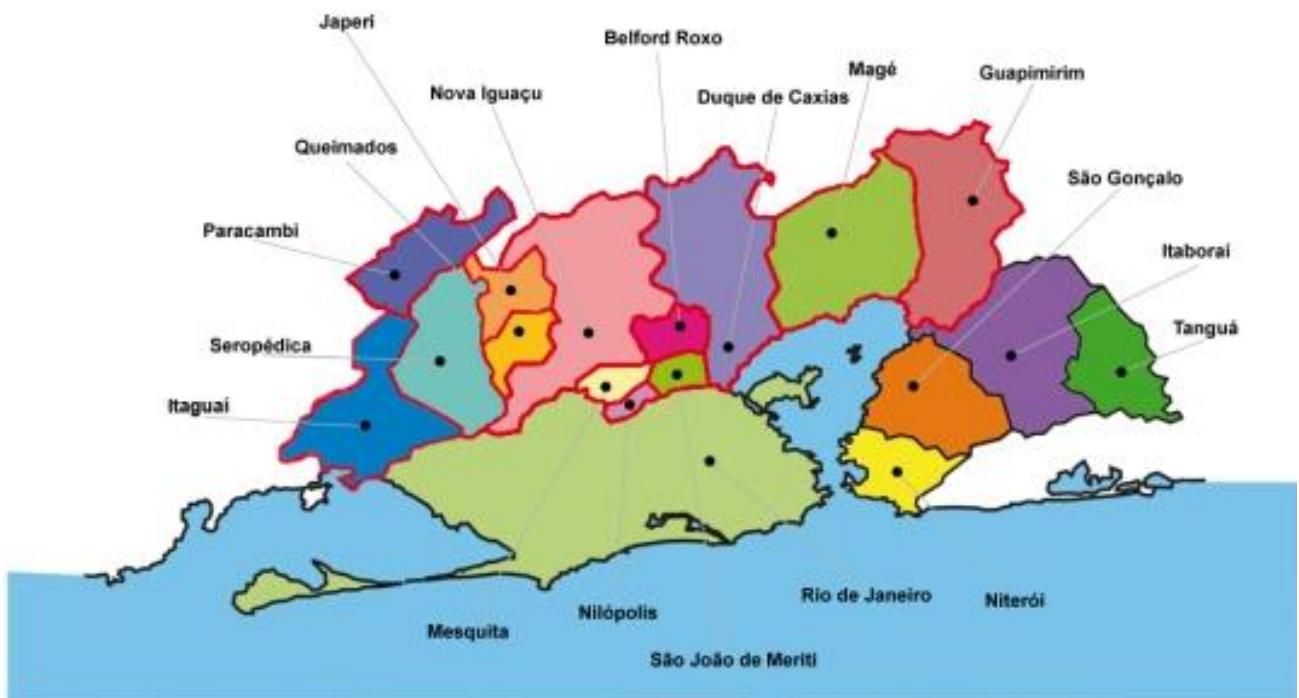
Em concordância com o que defende os autores acima, penso que é de extrema importância esta articulação entre os campos e as contribuições existentes de cada um, para assim, promover análises que realmente consigam abarcar as especificidades que este terreno híbrido possui.

Compreendo que autores renomados já se debruçaram sobre a temática da formação inicial do Curso de história, mas há ainda diversos aspectos e enfoques que podem vir a suscitar e renovar as discussões. Além disso, a educação se apresenta como um lugar em constante transição, sendo transpassada pelas mudanças da sociedade ao longo dos anos, sejam elas mudanças políticas ou sociais, porém, sempre trazendo com elas novos olhares e perspectivas de compreensão do formar, ensinar, saber e aprender.

Escolhi como recorte temático discutir a formação dos professores de História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, mais especificamente do Campus de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, lugar este que faz parte da minha construção enquanto pesquisadora.

A Baixada Fluminense se caracteriza por ser uma zona historicamente desprivilegiada quanto ao acesso de direitos básicos, como Educação, cultura e Saneamento. A região é composta pelos municípios de Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti, e Seropédica:

FIGURA 2: Mapa da Baixada Fluminense



FONTE: Site Segredos da Baixada.²

A princípio, a região contatava apenas com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro no Campus-Sede de Seropédica e com a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense em Duque de Caxias duas Universidades que apesar de se encontrarem dentro da mesma região, são de difícil acesso especialmente quando há necessidade do uso de transporte público. Com a chegada do Campus de Nova Iguaçu da UFRRJ, muitos estudantes da região puderam ter mais uma opção para cursar uma Universidade.

Entretanto, no que tange ao curso de Licenciatura em História só era possível ingressar neste curso no Campus de Seropédica da UFRRJ o que dificultava a permanência dos alunos

² Disponível em: <<https://segredosdabaixada.wordpress.com/2013/10/09/quem-e-baixada-fluminense/>>. Acesso em: 25/07/2022.

que não podiam custear a moradia no entorno da faculdade ou que não conseguissem vaga nos alojamentos disponíveis da própria universidade.

Como egressa desta universidade, me motivei a construir esta pesquisa para apontar os questionamentos que tive enquanto cursava as disciplinas da grade curricular, trazer reflexões sobre esses apontamentos, indicar possíveis ações e contribuir com o curso e com a universidade que tanto contribuiu com a minha formação e de muitos outros.

Relembrando uma leitura feita no mestrado (cursado nesta mesma instituição), o livro “Cartas a um jovem poeta” de Rainer Maria Rilke, publicado em 1929, onde o autor responde cartas enviadas por um aspirante a poeta indeciso entre os caminhos da poesia ou a carreira militar, encontrei a inspiração para este trabalho, imaginando que a postura de aconselhamentos sobre a profissão de poeta adotada por Rilke para ajudar seu correspondente poderia também ocorrer entre alguém que já cursou História e alguém que virá a cursar, ou acabou de iniciar este mesmo curso.

Desse modo, assumindo o papel daquela que aconselha, porém, ecoando³ as vozes de outros egressos, com perfis, idade, anos de ingresso e caminhos diferentes, trago para estes que pretendem trilhar os caminhos da história, as experiências daqueles que por eles já passaram e ainda passam, seja nos programas de pós-graduação ou no “chão da escola”, mas que antes, também eram jovens professores que se formaram no Campus de Nova Iguaçu da UFRRJ.

A pesquisa assume então, a intencionalidade de trazer a partir das narrativas dos egressos, as nuances que permeiam a formação neste tempo-espacô⁴ que é o Campus de Nova Iguaçu (Instituto Multidisciplinar), que apesar de ser parte de um espaço macro, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, funciona de maneira própria, assumindo ritualísticas e funcionamento particular, delimitados oficiosamente pelas relações sociais construídas.

A tese que defendo entende que a formação em história na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, campus de Nova Iguaçu impacta positivamente os alunos que por ela passam, de maneira profissional e pessoal, trazendo uma formação ampla ao indivíduo.

Dito isso, deixo claro que entendo a formação universitária, como um processo amplo, que deve promover a formação e crescimento profissional do indivíduo e a formação pessoal,

³ Aqui, me utilizo da teoria de Polifonia sob a perspectiva de Bakthin, definida por ele como “parte essencial de toda enunciação, já que em um mesmo texto ocorrem diferentes vozes que se expressam, e que todo discurso é formado por diversos discursos”. (Pires e Adames, 2010, p.66)

⁴ O Campus de Nova Iguaçu se configura como um tempo-espacô com suas características próprias. Desse modo é possível eleger a categoria Cronotopo de Bakhtin (1990) para comprehendê-lo, inclusive percebendo-o como parte de uma dimensão macrocronotópica (Rodrigues, 2010) que é a instituição Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, junto a seus demais campus, Seropédica (sede), Três Rios e Campos dos Goytacazes.

trazendo para os estudantes um novo olhar sobre outras questões que envolvem a vida na sociedade contemporânea.

No caso em específico a formação do curso de história, recorte temático e espacial que escolhi, a formação traz consigo, uma apresentação ao que é estudado também por áreas afins como ciência política, antropologia e sociologia. Sem citar outros aspectos, já é possível concluir que esta formação amplia o que comumente é chamado de “visão de mundo” dos estudantes que escolhem como via de formação profissional, este curso. No Instituto Multidisciplinar, esta realidade não é diferente. Este estudo de caso, traz para a seara das pesquisas da Educação um balanço formativo deste lócus.

Refletir sobre qual é o impacto da chegada desta universidade na formação destas pessoas, principalmente sabendo que a região é historicamente desprivilegiada de acessos, é um dos pilares que sustentam a investigação.

1.3. Uma breve história de Nova Iguaçu

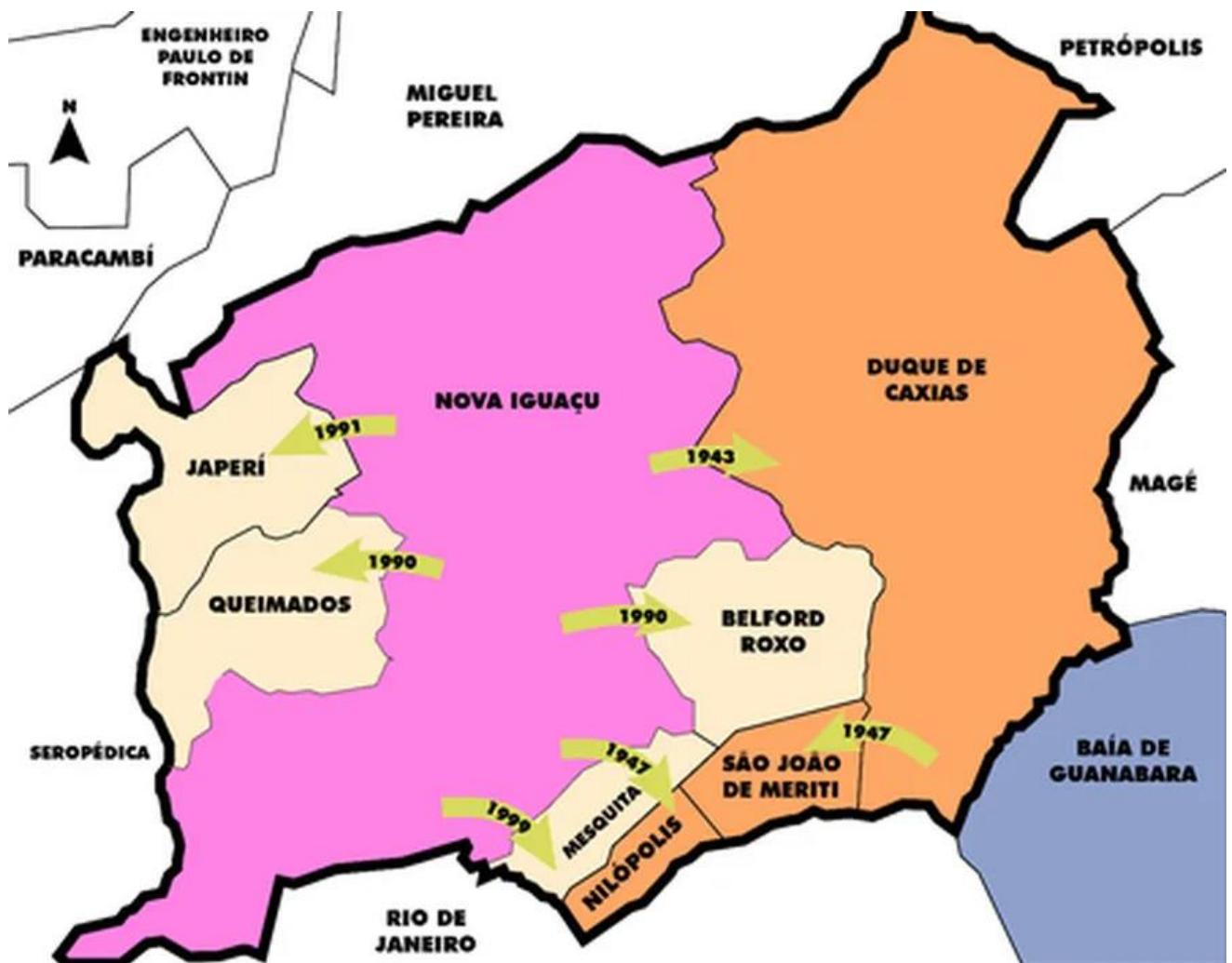
Nova Iguaçu, é um município do Rio de Janeiro, pertencente a região denominada Baixada Fluminense. No último censo do IBGE em 2022, possuía uma população aproximada de 784.867 pessoas, distribuídas em uma área física de 520,581 Km², sendo o 31º maior município do Rio de Janeiro.

A produção de café e posteriormente, a citricultura, marcada pelos grandes laranjais, escreve a história do próprio município e de outras áreas da baixada fluminense antes pertencentes a ele:

A laranja também encontrou na região de Iguaçu clima, relevo e solo propícios ao seu cultivo. Fatores logísticos como a proximidade com os principais mercados consumidores (os do Rio de Janeiro e de São Paulo), a proximidade com a estrada de ferro que possibilitava o escoamento da produção e o apoio governamental tanto a produção como a exportação, fez com que a região de Iguaçu fosse considerada ideal para o seu plantio. (Rodrigues, 2006, p.39)

Com o fim deste ciclo, ocasionado por diversas questões históricas e econômicas, o processo de urbanização trouxe consigo transformações para o território, como processos de emancipação de algumas regiões tais como, Mesquita, Belford Roxo, Duque de Caxias, Nilópolis, Queimados, São João de Meriti e Japeri, que foram conquistando sua autonomia ao longo dos anos, como é possível observar na imagem abaixo:

FIGURA 3: Mapa das emancipações.



Fonte: Divulgação/Prefeitura de Nova Iguaçu

Conhecida popularmente como cidade-mãe por ter abrangido tantas regiões hoje pertencentes a outros municípios, Nova Iguaçu é o maior município da Baixada Fluminense em extensão territorial e possui hoje um dos maiores polos comerciais do Rio de Janeiro que atrai pessoas de todo o estado para a região.

A cidade abriga desde 2006 um polo da UFRRJ desde o seu início até a construção do campus que hoje abriga diversos cursos universitários. Apresento a seguir, a Universidade, o Campus e o Curso de Licenciatura Plena em História ofertado, trazendo um pouco da história, da construção e organização destes, baseados no material disponibilizado no site⁵ da própria instituição.

⁵ Site é um espaço na internet no qual é possível organizar diversos conteúdos em um só lugar, reunidos em uma espécie de mural virtual.

1.4. Conhecendo o campus e o Curso de História da UFRRJ

O Campus de Nova Iguaçu é localizado no bairro da posse, no município de Nova Iguaçu e em 2010 passou a ser o campus definitivo dos cursos da UFRRJ que funcionavam no município de Nova Iguaçu desde 2006.

Até a transferência para o Campus da universidade construído em 2010, os cursos funcionavam em prédios emprestados tais como, o Colégio Municipal Monteiro Lobato, o Colégio Leopoldo e o prédio da Diocese de Nova Iguaçu.

O campus, tem sua fundação diretamente ligada ao processo de expansão universitária planejada pelo governo federal do ano de 2005, através da Deliberação nº 32, de 20 de julho de 2005, relativa ao que pode ser compreendido como a primeira fase da expansão em questão.

FIGURA 4: Fotografia da entrada do Campus de Nova Iguaçu



Fonte: Jornal Meia Hora online, 2021.

O Departamento de História (DH) faz parte do grupo de nove departamentos existentes no Instituto: Departamento de Administração e Turismo (DAT), Departamento de Tecnologias e Linguagens (DTL), Departamento de Ciência da Computação (DCC), Departamento de Ciências Econômicas (DCE), Departamento de Ciências Jurídicas (DCJur), Departamento de

Geografia (DGEO), Departamento de Educação e Sociedade (DES) e Departamento de Letras (DL).

Com duração estimada de quatro anos, sendo este tempo correspondente a todas as disciplinas do curso organizadas em oito períodos letivos como é possível consultar no anexo A, o curso de história, compõe o quadro dos 14 cursos de graduação oferecidos pelo campus, sendo permitido ao graduando organizar a grade com outra carga horária, adequando-se as suas necessidades e possibilidades.

Possuindo aproximadamente trinta disciplinas obrigatórias, dez atividades acadêmicas obrigatórias e a obrigatoriedade de cumprir créditos em optativas ofertadas na própria universidade ou em outras, o curso entende que:

- O perfil do aluno do Curso de História da UFRRJ-IM (Licenciatura e Bacharelado) que se almeja formar, ao longo da experiência acadêmica e universitária, é aquele constituído a um só tempo como historiador e profissional do ensino comprometido com a prática educativa como meio de inclusão social e de postura crítica e propositiva frente às desigualdades sociais. Assim, a experiência acadêmica criará a perspectiva de uma formação constantemente recriada da atividade docente e de pesquisa em história.
- O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador em todas as suas dimensões, o que significa pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará 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.).

A partir destes objetivos apresentados no site institucional da Universidade, é possível compreender o que se pretende construir com a formação ofertada e qual é o papel social esperado daqueles que se formam neste curso, nesta instituição.

Buscando atingir estes objetivos, o curso é formado por eixos organizacionais: Eixo de Formação Profissional Básica, Eixo de Formação Geral e Eixo de Formação Pedagógica e o

Eixo de Formação Profissional Específica. Além do Núcleo de Pesquisa e Prática Pedagógica, que abarca atividades acadêmicas complementares como é possível ver no quadro abaixo:

Figura 5: Organização do curso de licenciatura em história- UFRRJ

No. de disciplinas	Conteúdos Gerais	Créditos	Horas
25	Eixos de Formação Profissional Básica e Específica	106	1590
5	Eixo de Formação Geral	20	300
6	Eixo de Formação Pedagógica	22	370
No. de disciplinas	Núcleo Pesquisa, Atividades Acadêmicas e Prática Pedagógica	Créditos	Horas
	Estágio Supervisionado		420
	NEPEs I, II, III e IV, e Monografia I e II		240
2	Ensino de História I e II	8	120
	Atividades Acadêmicas Complementares	-	200
38	INTEGRALIZAÇÃO DO CURSO	156	3240

Fonte: projeto político pedagógico do curso

Desse modo, o curso de história do Campus de Nova Iguaçu vem formando profissionais há mais de uma década e estes vem ocupando vagas em diversas cidades do Estado do Rio de Janeiro e em outros estados também, em escolas públicas e privadas, marcando o legado deixado por este campus.

1.5. A escolha do título

No momento inicial de escolha da temática que pesquisaria em meu processo de doutoramento, objetei utilizar cartas como parte da construção deste texto, por motivos variados, desde uma afinidade com este gênero textual até o fato de que vejo nas cartas, no uso de epistolas, um potencial metodológico vasto:

Uma carta permite maiores liberdades do que outros estilos. Nela, o que interessa é a relação, esse diálogo em que cada um conversa consigo mesmo quando se dirige ao

outro, ainda que seja um outro imaginário. Estamos perante «a forma mais concreta de diálogo que não anula inteiramente o monólogo». (Nóvoa, 2015, p.24)

Este diálogo, que estabelece similaridade e intencionalidades entre o destinatário e o remetente, é permeado de peculiaridades sobre si e sobre as épocas e contextos em que os que participam do diálogo estão inseridos. Desse modo, de uma perspectiva micro, pode-se acessar parte do macro, seja de um local, uma época etc.

Como dito anteriormente, inspirei-me no livro *Cartas a um jovem poeta* de Rainer Maria Rilke, após ser atravessada de maneira significativa por este que, apesar de enquanto livro assumir o carácter de texto literário, tem em seu conteúdo uma perspectiva metodológica, de aconselhar, ensinar a fazer e construir o poeta dentro de si.

No caso desta pesquisa, a construção de uma carta que une todos os principais conselhos e apontamentos feitos pelos professores voluntários da pesquisa, assume essa perspectiva de ensinar a fazer, de aconselhar e trazer parte do passo a passo de se tornar um professor de história para aqueles que aspiram sê-lo um dia.

Desse modo, nomeei este trabalho de “As vozes dos egressos sobre uma formação para além da profissão: uma carta a um jovem professor de história”, compreendendo que a carta que compõe o capítulo final e encerra este trabalho é um produto criado a partir da análise das entrevistas que compõem a metodologia desta tese.

E apesar de ser uma carta escrita por mim, ela é feita a várias mãos, unindo experiências e saberes que vivi e o que também foi vivido pelos professores voluntários da pesquisa, em um processo de ecoar de vozes nas linhas escritas na carta final e nos conselhos que nela foram escritos.

Ao englobar as experiências dos professores voluntários da pesquisa e desse modo assumir a intencionalidade de aconselhamento, de orientação, o título faz jus as intencionalidades da pesquisa: trazer reflexões sobre a formação dos professores de história no Brasil.

1.6. O que esperar das próximas páginas?

O trabalho que apresento a seguir, como já apontado, busca trazer contribuições para o campo do Ensino de história, analisando a formação de Licenciatura em História que ocorre no Campus da Nova Iguaçu da UFRRJ a partir dos relatos de egressos do curso.

Justifico a escolha pela escrita em primeira pessoa na visão Bakthiniana⁶, me colocando como sujeito do discurso⁷, autora e parte do que compõe as linhas desta pesquisa e que estabelece relações dialógicas⁸ com os interlocutores a partir da escrita deste texto que por eles será lido.

Refletir sobre a formação destes professores é uma forma de contribuir para um balanço sobre o que esses pouco mais de dez anos de curso tem resultado e impactado nos estudantes e profissionais da baixada fluminense, especialmente para aqueles que desejavam formar-se em História e com esta formação, estarem habilitados para atuar nas salas de aula.

Para isto, busquei nos relatos dos egressos do curso e nos documentos oficiais relacionados a este, indícios para entender o que se pretendia e o que ocorreu, pelo olhar dos egressos, no que tange a formação profissional dos alunos ao longo deste tempo.

Como parte do instrumental necessário para o embasamento desta pesquisa, me baseei nos estudos das Narrativas de si de Delory-Momberger, no paradigma indiciário de Carlo Ginzburg e a análise de conteúdo de Laurence Bardin. Além de também, tratar de trajetória profissional com Huberman e as histórias de vida com Nóvoa e outras tantas contribuições.

Este suporte teórico-metodológico buscou responder questionamentos tais como: quais são as expectativas de formação de aluno recém-chegado ao curso de Licenciatura de História? O quanto, na visão destes egressos, à formação acadêmica contribui para a prática em sala de aula? Quais aspectos da formação foram contemplados e quais outros poderiam ter sido mais bem explorados?

De maneira organizacional, esta tese está dividida em quatro capítulos: este primeiro, que apresentou o início do processo desta tese, desde quando ela era apenas um assunto de conversas trocadas nos bancos da Universidade enquanto eu era estudante. O segundo, que apresenta o aporte teórico metodológico, o terceiro que traz consigo as entrevistas, as fontes da pesquisa e por fim, o quarto que apresenta as conclusões das análises e a carta que dá nome a pesquisa.

⁶ Expressão que se refere às teorias relativas as contribuições de Mikhail Bakhtin para as ciências humanas.

⁷ O termo "discurso" diz respeito a uma significação mais abrangente do que a de "texto". Compreende-se, então, por discurso uma unidade transfrástica que se submete a regras de organização vigentes em um grupo social determinado: regras que governam uma narrativa, um diálogo, uma argumentação ou, em outras palavras, um discurso político, jurídico, publicitário etc. (Leite, 2009, p.3).

⁸ De acordo com Santos (2015, p.8), as relações dialógicas são a condição *sine qua non* da linguagem, pois elas são relações de sentido, a partir das quais é possível aos parceiros de interação construírem sentidos para os enunciados, textos, discursos etc., ou seja, a construção de sentido sempre se dá de forma dialógica. Por isso, no estudo da linguagem, as relações existentes entre enunciado e realidade, entre o enunciado e o locutor (autor) devem ser estudadas; deve-se ter em conta essas relações de sentido que se instauram entre as diferentes instâncias da palavra no jogo da interação (Bakhtin, 2011b [1959/60], p. 307-330).

No capítulo dois, denominado “O percurso teórico-metodológico”, será possível entender os caminhos teóricos e metodológicos por mim escolhidos para ser base da pesquisa, orientando todo percurso, desde as abordagens e as perspectivas sobre a formação, até os procedimentos metodológicos elegidos.

No capítulo 3, denominado “As entrevistas”, apresento as falas dos professores voluntários, utilizando das entrevistas realizadas online com eles, forma metodológica escolhida. Para que esta apresentação seguisse uma linha de sentido, criei categorias, unidades temáticas que aproximasse as falas e ilustrassem pontos importantes para a discussão. Para cada categoria criada, elegi as falas que melhor abrangiam o assunto selecionado e a partir destas, as análises foram sendo feitas.

Este capítulo, parte crucial que dá vida a pesquisa, traz as vozes dos professores e as impressões destes sobre a formação que eles, assim como eu, vivenciaram na UFRRJ campus Nova Iguaçu e o que levaram dela para sua vida pessoal e profissional.

Para concluir, o capítulo 4, sintetiza o que surgiu das análises e expõe as considerações e reflexões sobre a formação que é proposta no lócus escolhido. Traz também, uma carta para aqueles que ainda aspiram uma vaga neste curso, seja nesta universidade ou outra, baseada nos relatos dos que gentilmente contribuíram com a pesquisa.

2. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Ao redor do mundo há variações na compreensão do que viria ser a formação de professores. Em alguns países, a ideia de formação é ampla, entende o sentido de formação como pessoal e profissional. Em outros, a ideia de formação remete treinamento, treino, com uma visão técnica similar ao funcionamento de outras profissões.

Em países como França e Itália, tal conceito é utilizado para nos referirmos à educação, preparação, ensino etc. dos professores. No entanto, em países da anglófona prefere-se o termo educação (*Teacher Education*), ou de treino (*Teacher Training*). Falamos, tanto em linguagem comum como técnica, de formação de professores e creio que a escolha desse termo, e não o de educação, ensino ou treino – para não falar em doutrinação-, não é por acaso, podemos sim fornecer-nos algumas pistas iniciais em relação ao quadro conceptual que pretendemos descrever. (Garcia, 1999, p. 18)

Afastando-se da ideia de docência como dom e compreendendo-a como profissão, “é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional” (Garcia, 1999, p. 22). Desse modo, a formação deveria ser considerada um dos principais pontos dos planos de melhoria do ensino em qualquer país, inclusive, no Brasil.

A intencionalidade por trás da formação ofertada ao professor nessa fase inicial que é a formação universitária aponta a direção dela, trazendo diferentes concepções de professores possíveis e desse modo, cada formação prioriza o que acredita moldar o professor que desejável, em algo que podemos chamar de Paradigma de Formação de Professores.

Esse paradigma de formação de professores, na visão de Zeichner (1983 *apud*, Garcia, 1992, p. 54) , pode ser entendido como “[...] uma matriz de crenças e suposições sobre a natureza e os propósitos da escola, do ensino, dos professores, e da sua formação, que configuram um conjunto de características específicas na formação de professores.”.

Esta variação de crenças e suposições sobre o papel do professor, que marcam a formação de professores como conceito que possui vasta variedade interpretativa e intencional, os paradigmas da formação apontam Zeichner (1983 *apud*, Garcia, 1999, p. 54), que as formações carregam diferentes imagens de professor: “tradicional, centrado nas competências, personalista ou orientado para a investigação.”

Ainda em relação ao entendimento vasto do que é formação podemos citar também que é discutido como se dá esta formação, se ela ocorre de forma autônoma ou não, em quais relações e em quais espaços ela pode vir a se concretizar.

Debesse (1982 *apud* Garcia, 1992, p. 19), aponta para aspectos que ele denomina autoformação, heteroformação e interformação, que respectivamente dizem respeito a formação que o indivíduo participa de maneira independente e controlando os processos e instrumentos de formação, a formação que se organiza a partir do que vem externamente através de especialistas, levando em conta as subjetividades do sujeito e por fim, a formação que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em atualização de conhecimentos.

Defendo a compreensão de que a formação se trata de um processo amplo, ora mecânico, ora subjetivo, que depende das influências externas e de decisões e movimentos internas. “A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa que se realiza com duplo efeito de maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiência de sujeitos” (Garcia, 1999, p.19)

É também um processo contínuo que não termina com o encerramento da formação universitária, mas que na verdade, acompanha o professor em todas as fases de sua carreira sendo a formação universitária o que chamamos de formação inicial. Estas “fases claramente diferenciadas pelo seu conteúdo curricular, deverá manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns independentemente do nível de formação de professores a que nos estejamos a referir”. (Garcia, 1999, p.27)

Além de, ser um espaço de disputas, que já foi influenciado por diversos momentos históricos, políticos e educacionais, sempre servindo para atender as demandas impostas em cada momento da história. O caminho ainda é longo vide ao fato que textos de vinte anos atrás ainda retratam questões que podem ser percebidas atualmente. Entre estes, a dicotomia entre teoria e prática.

O momento de formação crucial para esta pesquisa é a formação inicial, aquela que ocorre principalmente nas Universidades, nos cursos de licenciatura tais como o curso de História lócus da pesquisa, o da UFRRJ/Campus Nova Iguaçu.

Na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, esta formação tem uma duração média de quatro anos e em seu Projeto Político Pedagógico aponta como objetivos do curso tais aspectos:

- Formar o professor/pesquisador reflexivo, dotado de espírito crítico, qualificado para a atuação no campo da investigação científica de história e na docência; capaz de perceber e desenvolver em suas atribuições didático-pedagógicas, metodologias próprias de ensino, estudos e pesquisas, dentro ou fora da sala de aula, sobre questões mundiais, nacionais e regionais;

- Formar o professor/pesquisador com visão global e inter(multi)disciplinar, capaz de articular a construção e o diálogo do conhecimento específico de História com outros conhecimentos e com o aluno coletivamente;
- Garantir a articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- Possibilitar o domínio dos conteúdos correspondentes às diversas temporalidades históricas de diferentes experiências humanas;
- Fornecer o domínio de métodos e técnicas pedagógicas que possibilitem a atuação do futuro historiador/professor como condutor do processo de aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- Capacitar o desenvolvimento da pesquisa no campo acadêmico e não acadêmico (museus, bibliotecas e arquivos, projetos de patrimônio histórico e natural, e outros).

Tendo em vista estes objetivos, aliada as memórias de formação dos alunos, busquei encontrar em seus relatos as especificidades da formação neste espaço, que mediante outras Universidades é um espaço relativamente recente, no sentido de tempo de existência, afinal, o Campus de Nova Iguaçu tem pouco mais de quinze anos.

Para isso, apresento adiante um panorama sobre a formação de professores, pesquisas relacionadas ao tema e o aporte teórico e metodológico no qual a pesquisa se baseou para construir os modos de fazer desta pesquisa.

2.1. Breve resumo da Formação de professores de história no Brasil

Para iniciar a discussão sobre a formação de professores, é importante apresentar ainda que de forma breve como esse processo ocorreu em nosso país, entendendo que a concepção de formação também se fez como processo histórico:

O que hoje é tornar-se professor de História no Brasil só pode ser compreendido – isso é recurso a nossa identidade profissional específica – por meio da história do que foi ser ou tornar-se professor (de História, inclusive) no país ao longo do tempo. Pode-se pensar o presente da profissão não somente como o resultado do que aconteceu no passado e promoveu mudanças já absorvidas, mas também como a permanência de ideias e perspectivas já parcialmente superadas, que, no entanto, também sobrevivem parcialmente, relativamente intactas, em formulações, raciocínios, espaços, atitudes e elementos integrantes de instituições. (Cerri, 2013, p.168)

Cabe lembrar, que o início da história da educação no Brasil remete ao período jesuítico⁹, assim como a história de formação de professores, seja em história ou não, o que evidencia a relação intrínseca do início da formalização do aprendizado à igreja católica, característica esta que o Brasil enquanto colônia portuguesa herdou de seu colonizador.

A construção das primeiras instituições escolares também está diretamente ligada a expansão do trabalho jesuíta no Brasil, que levou a muitos lugares a educação ligada a doutrina católica, com o método *Ratio Studiorum*, inclusive aos indígenas, buscando catequizá-los:

O público-alvo era preferencialmente as crianças, pois com elas os padres recolhiam o material para a organização da língua e expandiam sua obra catequizadora, ensinando-os as cantigas pias, repetidas para os parentes em sua própria língua. O menino indígena foi, afinal, o eixo da atividade missionária no Brasil Colônia. (Teixeira; Cordeiro, 2008, p. 14)

A mudança nesse sistema, ocorreu mais ou menos dois séculos depois, em 1759, com as decisões o de Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido como Marquês de Pombal, que expulsou os padres jesuítas e promoveu mudanças significativas no sistema educacional brasileiro por meio das chamadas Aulas Régias.

Mesmo com as mudanças promovidas nesta época e em outros marcos da história neste período, ainda foram necessário séculos para que fossem criados cursos superiores de formação para aqueles que deveriam atuar como professores nas mais diversas áreas:

A ausência de cursos superiores de formação de professores para atuar no ensino colegial e nos cursos de ensino médio, que só começou a ser lentamente suprida na primeira metade do século XX, pode ser contabilizada como mais um elemento que caracteriza o modelo fundador da formação de professores no Brasil, ou seja, a ideia de que a formação pedagógica do professor é separada e posterior à sua formação na área de conhecimento em que atuará. Quando da ausência de cursos superiores de formação de professores, à docência se aprendia na própria sala de aula, num contexto em que a autoridade do professor e a obediência do aluno eram dados que derivavam naturalmente das relações familiares e sociais de então. (Cerri, 2003, p.169)

Os primeiros cursos criados, atendiam ao modelo curricular conhecido como “3+1”, pois contavam com três anos de formação e aprofundamento na área de conhecimento específica e um ano de formação pedagógica, ou seja, a formação pensada para a atuação em salas de aula.

⁹ [...] o período compreendido entre meados do século XVI (1549) e meados do século XVIII (1759) é conhecido como período “jesuítico”, uma vez que o ensino ficava ao encargo da Companhia de Jesus, instituição religiosa que ministrava um ensino básico nas “escolas de ler, escrever e contar”, como eram denominadas então as escolas do ensino fundamental. (Cardoso, 2004, p. 179)

Esta prática, que se estendeu temporalmente e teve muitas universidades adeptas, conferia aos estudantes dois tipos de diploma, um de bacharel na área em questão, referente aos três primeiros anos e de licenciado na mesma área, referente ao último ano que abrangia a formação pedagógica. Na imagem a seguir, os primeiros cursos de licenciatura em História no Brasil:

FIGURA 6: Os primeiros cursos superiores em História no Brasil

Tabela 1
Os primeiros cursos superiores de História no Brasil

Instituição *	Unidade da Federação	Início do funcionamento
UFRJ	RJ	11/04/1931
USP	SP	25/01/1934
UFPR	PR	01/10/1938
PUCRS	RS	26/03/1940
PUC-Rio	RJ	01/03/1941
UFBA	BA	06/03/1941
UERJ	RJ	13/05/1941
PUC-Campinas	SP	02/03/1942
PUC Minas	MG	14/01/1943
UFRGS	RS	01/03/1943
UNICAP	PE	01/03/1943
UECE	CE	22/04/1947
UFF	RJ	24/04/1947
UFJF	MG	01/02/1948
UNIUBE	MG	17/12/1948
PUC Goiás	GO	01/04/1949
UEPG	PR	01/03/1950
UFPE	PE	01/03/1950
UFS	SE	05/03/1951
UNISAL	SP	20/02/1952
UFPB	PB	02/03/1952
UFAL	AL	03/03/1952

Fonte: Dados do INEP, 2008.* Estão referenciados os nomes atuais das instituições, que podem diferir do nome que tinham quando os cursos foram autorizados.

A

Fonte: Cerri, 2003

As reformas universitárias de 1968, ocorridas concomitantemente ao período de regime militar no Brasil, assumem um carácter tecnicista¹⁰ e estabelecem a obrigatoriedade de espaços separados nas instituições para as áreas afins, cabendo as áreas de educação e pedagogia as atividades de cunho prático, ratificando ainda mais a dicotomia entre teoria e prática e, “consolidou um preconceito generalizado de que a área da pedagogia nada teria a fornecer ao profissional de história, por exemplo, dado que o essencial para ensinar – opinião que se fortaleceu – seria o estrito domínio do conhecimento histórico” (Cerri, 2013, p.171).

Nos períodos posteriores a ditadura militar, mesmo com a redemocratização, foi possível notar a permanência da visão dicotômica entre teoria e prática, seguindo a lógica equivocada de que ter conhecimento teórico sobre sua área de conhecimento é o mais importante, em detrimento ao conhecimento prático, ao saber fazer. Apesar de debates intensos, em diversas esferas, a questão da formação inicial dos professores, sobretudo em história permanece como intenso lugar de disputa:

Em suma, o desafio da mudança na formação docente no brasil, diante de sua tradição, vai muito além de mudanças curriculares, de ementas e cargas horárias de disciplinas, de alocação de programas em tal ou qual departamento ou faculdade. trata-se de promover a mudança mais difícil, que é a mudança cultural, e fazer frente a concepções e posições pedagógicas aprendidas e ensinadas por muito tempo como as únicas válidas. (Cerri, 2013, p. 180)

No contexto atual, o público que acessa a universidade visa a carreira de professor sabendo que na área de história não há muitos caminhos viáveis. No Brasil, há poucas vagas de emprego que não sejam relacionadas a atuação em escolas públicas e privadas como professor da Educação Básica.

E ainda no contexto da Educação Básica, as vagas são reduzidas, principalmente no que tange aos concursos públicos, municipais, estaduais e federais. As vagas são poucas, os salários são baixos e há muitos profissionais altamente qualificados concorrendo justamente porque não conseguem muitas oportunidades de emprego.

O futuro da profissão docente em História é incerto e permeado por muitas disputas de currículo, mas nesta pesquisa, tratarei apenas da formação destes professores e para isso, trago a seguir a denominada revisão bibliográfica ou estado da arte, para trazer a discussão o que vem sendo pesquisado pelos pesquisadores brasileiros sobre este tema tão vasto.

¹⁰ Relativo a Pedagogia Tecnicista, abordagem educacional que “advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional.” (Saviani, 1999, p.23).

2.2. O que vem se pesquisando acerca do tema?

Para iniciar uma pesquisa é recomendado ao pesquisador que faça um levantamento, uma busca que recebe o nome de Revisão Bibliográfica ou Estado da arte. Este movimento, tem a intenção de saber quais os caminhos percorridos nas pesquisas anteriores aquela à qual se deseja realizar, buscando conhecer quais os recortes, as metodologias e aportes teóricos utilizados para alcançar os resultados das pesquisas, a fim de compreender as demandas percebidas por outrem e possibilitar o tão desejado “ineditismo da pesquisa” sendo este um dos passos mais importantes do fazer científico.

O chamado Estado da arte vem se mostrando tão importante para a pesquisa que já se tornou inclusive assunto de teses e dissertações inteiras, deixando o lugar de “parte” de um todo de uma pesquisa, além de tornar-se também uma metodologia de pesquisa por muitos já validada:

Nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (Ferreira, 2002, p.258)

Os catálogos de teses e dissertações tornaram-se grandes fontes para pesquisa, por concentrarem pesquisas feitas ao longo dos anos em diversas universidades públicas e privadas. No Brasil, um dos principais Bancos de teses e dissertações é o da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que reúne muitas pesquisas feitas nos últimos anos, principalmente após o lançamento da Plataforma Sucupira, um sistema de coleta de informações sobre a pós-graduação brasileira.

Esse processo de digitalização das pesquisas foi e é de grande valia para a divulgação e conhecimento público do que é produzido no Brasil enquanto ciência, em diversas áreas e localidades.

Pensando nas temáticas abordadas por esta tese, elegi três (3) palavras-chaves para realizar as buscas no Banco de Teses e dissertações da Capes e assim, obter um panorama das pesquisas realizadas que se aproximem das questões que apresento neste trabalho, sendo elas:

- 1. Formação de professores de História;**
- 2. História de vida;**
- 3. Memórias de formação.**

Optei por recortar a busca somente aos trabalhos que aparecem ao consultarmos o Catálogo de Teses Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), filtrando a busca por teses e dissertações escritas no período que compreende os anos de 2013 a 2023, nas áreas de Educação e História que contenham as palavras-chaves em questão.

A busca reduzida pelo uso das aspas teve como objetivo filtrar melhor os resultados, buscando os mais próximos a temática de minha pesquisa, possibilitando também que os trabalhos fossem analisados de maneira mais atenciosa já que se apresentaram em número reduzido, expondo os caminhos utilizados pelos pesquisadores para destrinchar este tema que apesar de muito debatido ainda possui inúmeras possibilidades e nichos de investigação.

2.2.1. Palavras-chaves: Formação de Professores de História

As primeiras palavras-chaves pesquisadas foram: “Formação de professores de História” e foram escolhidas para conhecer as abordagens acerca do processo formativo dos professores de história que vem sendo estudadas nos últimos anos no Brasil, processo este, que é o maior ponto de interesse de minha pesquisa.

Nesta busca refinada, vinte e nove trabalhos foram encontrados. Dentre estes, escolhi oito pesquisas as quais considerei mais relevantes para as discussões de minha pesquisa por proximidade nas abordagens e/ou temáticas. A seguir, apresento-as organizadas em um quadro de informações e logo após discorro sobre cada uma delas, respectivamente:

Tabela 1: Palavras-chaves: Formação de Professores de História

TÍTULO	AUTOR (A)	TIPO	INSTI.	ANO
Relação teoria e prática na formação de professores de	MARIN, Marilú Favarin	Tese	UFPR	2013

história: experiências de laboratórios de ensino no Brasil e da Associação de Professores de História em Portugal (1980-2010).				
Entre as práticas das teorias e vice-versa - a prática de ensino como componente curricular nas licenciaturas em história no Brasil após 2002.	FERREIRA, Angela Ribeiro	Tese	UEPG	2015
Formação de professores de história, práticas e discursos de si'.	SIMOES, Rodrigo Lemos	Tese	PUCRS	2013
Mudanças no currículo da Licenciatura em História da UFRJ: disputas na formação de Professores de História.	CARVALHO, Luiz Henrique de	Dissertação	UFRJ	2021
As disciplinas pedagógicas no contexto da formação inicial em história: análise das significações de um licenciando.	OLIVEIRA, Jailma Nunes Viana de	Dissertação	UERN	fora 2016

Formação de professores de história: educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento.	SOBANSKI, Adriane de quadros	Tese	UFPR	2017
Formação de professores de história: memórias do subprojeto pibid-história na UFRN/Ceres (2009-2014).	TRINDADE, Ana Carla de Medeiros	Dissertação	UFPB	2017
Formação de professores de história na universidade para os trabalhadores da educação: projeto de LPP da UEG no norte goiano (1999-2001)	PEREIRA, Edna Lemes Martins	Tese	PUC GOIÁS	2014

Fonte: elaboração própria

Seguindo a própria ordem apresentada pela busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, o primeiro trabalho relevante a surgir pertence à Marilu Marin (2013), sendo sua tese de Doutorado, a qual foi denominada “Relação teoria e prática na formação de professores de história: a experiência de laboratórios de ensino (1980-2010)”, defendida em 2013.

Neste, a autora se propôs a compreender a formação de professores de História a partir de experiências de Laboratórios de Ensino de História (LEH), entendendo-os enquanto espaço de formação continuada para professores e trazendo a perspectiva da experiência em Universidades brasileiras e em sua experiência parcial do doutorado em Portugal:

É de extrema relevância tratar, inicialmente, da formação de professores de História e do processo de construção da relação teoria e prática, considerando que é durante a etapa de formação inicial que essa relação se estrutura separadamente. Para desenvolver a premissa da relação entre teoria e prática na formação inicial de professores, faz-se uso de seleção de produção teórica sobre o tema, assim como de

legislação pertinente a partir da segunda metade do século XX, pois esse é o momento em que as escolas de formação de professores de história se consolidam no Brasil e em Portugal. (Marin. 2013, p. 39)

De forma teórica e metodológica buscou aporte em Brandão (1999); Bourdieu (2008); Bueno (1998); Minayo (2003); Thiollent (1982). Nos estudos de caso múltiplo Lüdke e André (1996), nas entrevistas semiestruturadas Flick (2009) para assim, acessar as narrativas de docentes sobre o período 1980-2010. Além destes, as concepções sobre Educação Histórica de: Barca (2004); Barca e Schmidt (2009); Lee (2006); Schmidt (2001), (2012); Schmidt e Garcia (2008). Teoria, filosofia e Didática da História em: Rüsen (2006), (2007a), (2007b); Schmidt, Barca e Martins (2010). E fundamentos de teoria e prática em Vázquez (1977).

A autora concluiu que, a criação dos LEH teve impacto positivo na formação dos estudantes mesmo que, as práticas do laboratório não tenham sido criadas para diminuir a dicotomia entre saberes e práticas. E apesar de o Ensino de História se ver em crise em Portugal, há um movimento para que os LEH se reorganizem, buscando novos sentidos para suas existências.

Em seguida, a tese de doutorado de Ângela Ferreira (2015) denominada “Entre as práticas das teorias e vice-versa - a prática de ensino como componente curricular nas licenciaturas em história no Brasil após 2002”. Neste trabalho, a autora buscou conhecer os impactos da obrigatoriedade da prática nos cursos de licenciatura nas Universidades do Brasil.

Alinhando a pesquisa documental com entrevistas, a autora pôde conhecer as principais dificuldades em implantar a prática nos currículos da Universidade, apontando como um dos motivos à ausência de professores de história especialistas em ensino de história. Isso remete a discussão trazida por Rüsen sobre a necessidade de se existir e pensar em uma didática da História:

Entre o ensinar e o aprender história na universidade e na escola há uma diferença qualitativa, que logo se evidencia quando se promove a reflexão sobre os fundamentos do ensino escolar de maneira análoga à que se faz com a teoria da história como disciplina especializada. Com isso obtém-se um quadro dos fundamentos do ensino de história - "currículo" é o termo para designá-lo. Vê-se de imediato que esses fundamentos distinguem-se da matriz disciplinar da ciência da história em pontos essenciais [...] Por causa dessa diferença qualitativa é igualmente necessária uma disciplina científica especializada que se ocupe do ensino e da aprendizagem da história, na medida em que não são idênticos aos processos mediante os quais o conhecimento científico especializado da pesquisa histórica se efetiva: a didática da história. A questão de uma função didática especial da teoria da história pode ser circunscrita, pois, com o significado da teoria da história para a didática da história. (Rüsen, 2001, p. 50-51 *apud* Monteiro e Penna, 2011, p.196)

Dando continuidade a questão da formação, apresento a tese de Rodrigo Lemos (2013), com o título “Formação de professores de história, práticas e discursos de si”, onde o autor tem

como objetivo fim de sua pesquisa fazer uma análise sobre processo formativo de estudantes do Curso de Licenciatura em História.

O autor se debruçou sobre os relatórios de estágio e nestes buscou os indícios de sua pesquisa, identificando nos relatos dos discentes em formação grandes abismos entre nas relações que confrontam a teoria e a prática. Com esta conclusão, o autor defendeu a necessidade de reformas no âmago da questão, ou seja, a formação inicial dos futuros professores de história. Este é inclusive tema de diversos trabalhos e a mesma crítica permeia falas de pesquisadores e pesquisadoras do Ensino de História:

Do ponto de vista dos professores, principalmente dos iniciantes, críticas também são apresentadas. A formação recebida é questionada por não os preparar adequadamente para o enfrentamento dos desafios do cotidiano das escolas, nas quais encontram crianças e adolescentes de diferentes contextos sociais e culturais, muitos deles oriundos de áreas de violência ou de desagregação familiar. Questionam a formação que não os preparou adequadamente para atuar na prática em virtude de uma formação eminentemente teórica. A dicotomia teoria/prática é denunciada nessas críticas, indicando um dos problemas ainda a serem superados. (Monteiro, 2003, p. 22)

Luiz Henrique de Carvalho, escreveu a dissertação “Mudanças no currículo da Licenciatura em História da UFRJ: disputas na formação de Professores de História.”, que abordou uma reformulação ocorrida no currículo do curso do Instituto de História da UFRJ (IH/UFRJ), e teve como intuito compreender o processo de reformulação curricular, estabelecendo como objeto de investigação os trabalhos da Comissão de Licenciatura (CL) durante este processo de mudança.

Para compreender os meandros deste processo, o autor teve como base metodológica pesquisas em História Oral Ferreira e Amado (2006), Alberti (2004a e 2004b) para extrair dos relatos dos participantes como se deu por exemplo, a mudança de disciplinas na grade do curso. Além das discussões sobre história do tempo presente e Dosse (2012), Fávero e Macedo (2009), Ferreira (2018).

Como resultado da pesquisa, o autor concluiu que existe uma diferença na importância que é dada pelos cursos de História ao que caracteriza o Bacharelado em detrimento das Licenciatura, não só no Lócus de pesquisa, a UFRJ, mas também em outras universidades o que deixa em evidência mais uma vez, o quanto o currículo é um campo de disputas, em todos os níveis educacionais. Essa discussão também atravessa minha pesquisa, visto que, os pesquisados vivenciam um curso de Licenciatura e essas tensões por vezes se faz clara ao longo da graduação.

Em seguida, apresento a dissertação de Jailma Nunes Viana de Oliveira (2017) “As disciplinas pedagógicas no contexto da formação inicial em história: análise das significações

de um licenciando”, a autora aborda inúmeros aspectos da formação dos professores de História tendo como Lócus a UERN (Universidade Estadual do Rio Grande do Norte).

Metodologicamente, a autora optou pelo uso de entrevista reflexiva como instrumento de coleta de dados e os núcleos de significação como instrumento de análise das significações. Os núcleos por elas definidos foram: as motivações do sujeito da pesquisa pela licenciatura, a influência formativa do PIBID/UERN e a formação pelas disciplinas pedagógicas.

Este trabalho trouxe consigo variados aspectos da formação de professores, vistos por outras lentes teóricas, as da Psicologia Sócio-histórica e do materialismo histórico-dialético, sendo está uma fonte de inspiração para expandir os olhares para outros aportes também.

Seguindo a linha da reflexão acerca da prática como instrumento de formação tem a tese de Erika Vianna (2017), denominada “A formação de professores de história: articulação teoria e prática”, na qual a autora discute e analisa a formação do professor de história no contexto da UFRPE nas modalidades disponíveis, presencial e a distância.

Para isso, a autora faz um percurso pela legislação que rege a formação dos professores no Brasil ao longo dos anos e conclui que essas mesmas leis dão margem para interpretações variadas causando assim, variações curriculares no que tange a formação de professores e a demanda de teoria e prática desta nas Universidades.

A tese de Adriane Sobanski (2017), “Formação de professores de história: educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento” que tendo como base os estudos de Jörn Rüsen para compreender como os conceitos de Educação Histórica se atrelam a pesquisa, formação e a relação da teoria e prática e conclui que há um longo caminho a ser percorrido para aproximar estes conceitos da prática:

Essa constatação de que os professores, fora do espaço acadêmico se relacionam com a pesquisa, aponta para a necessidade de que os cursos superiores de História repensem seus currículos e eliminem a dicotomia ensino-pesquisa/teoria-prática para formar profissionais completos: historiadores professores que realizam pesquisa para trabalhar com estudantes de Educação Básica. (Sobanski, 2017, p. 226)

Indo de encontro com a pesquisa de Sobanski (2017), que aponta que o PIBID foi visto por muitos como uma possibilidade da articulação entre teoria e prática na formação de professores de história, a dissertação de Ana Carla Trindade (2017), chamada “Formação de professores de história: memórias do subprojeto PIBID-história na UFRN/ceres (2009-2014)”, onde a autora investiga a experiência do PIBID na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) Campus Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES), buscando analisar como

os Coordenadores deste projeto desenvolviam as atividades a serem realizadas pelos bolsistas e para tal, fez uso de entrevistas, pesquisa qualitativa e fontes orais e documentais.

Ao fim da pesquisa e análise de dados, a autora concluiu que o PIBID dá aos licenciandos possibilidades inúmeras, contribuindo para sua formação no que tange as relações de teoria e prática que por vezes são escassas ainda que nas licenciaturas. Sendo assim, ela sugere a ampliação deste projeto a fim de contribuir com um número maior de aluno e licenciandos em todo Brasil.

Acreditamos que o PIBID tem possibilitado a construção de uma nova práxis na dinâmica da vida universitária, ou seja, na formação de professores. Pois, ao cogitar uma formação na qual teoria-prática, ensino-pesquisa estejam em sintonia e a escola como conformadora, movimenta não só o cotidiano escolar, mas e, sobretudo, o acadêmico. Isso acontece, à medida que ao abrir espaço para as áreas específicas do conhecimento coordenarem seus próprios subprojetos, incentiva essas áreas a refletirem sobre a formação de seus professores e a função destes na educação básica, trazendo a formação docente para o centro das discussões acadêmicas. (Trindade, 2017, p.106)

Partindo para outra temática, temos a tese de Edna Pereira, denominada “Formação de professores de história na universidade para os trabalhadores da educação: Projeto de LPP da UEG no Norte Goiano (1999-2001)”, a autora teceu sua pesquisa a partir da experiência do Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação (UTE) que buscou oferecer a possibilidade de possuir qualificação em nível superior para professores já atuantes. Como conclusão a autora aponta dificuldades e benefícios da existência do programa, como falta de estrutura para acatar as demandas destes profissionais, mas ao mesmo tempo o fato de possibilitar aos professores estudantes novos horizontes profissionais.

A busca pelas palavras-chave “Formação de professores” de história trouxe à tona uma gama de temáticas importantes ao que diz respeito à formação docente em História. No leque de pesquisas, encontramos questões raciais, programas de iniciação científica voltados para a prática docente, especialmente o PIBID, relatos de professores atuantes, comparativas entre países e a formação de professores praticadas nestes, Educação em modalidade à distância, entre outros.

Esta pequena busca evidencia o quanto ainda há para se destrinchar no que tange as pesquisas sobre a Formação de professores de história no Brasil. Diante de tantos novos desafios, as relações de formação, teoria e prática docente estão sempre latentes e ainda há demandas e feridas abertas a serem atendidas, curadas, preenchidas.

Sabemos que as formações universitárias não dão conta de todas as demandas que os professores que se formam irão encontrar e nem teriam como, mas quais seriam as

possibilidades para diminuir cada vez mais o abismo entre formação e prática? Sabendo também que as Universidades Públicas são os maiores condutores e possibilitadores de pesquisa, caberia a elas também propor novos olhares para esta formação e assim levar a prática a máxima da tríade universitária, “Pesquisa, Ensino e Extensão”?

Mediante a estas e tantas outras possíveis perguntas é que o campo apesar de tão explorado permanece rico e encontrando cada vez mais formas de trazer debates, reflexos e novos olhares. Uma das novas possibilidades é a o uso das pesquisas biográficas e é por tal que dando continuidade ao Estado arte de minha pesquisa, escolhi as palavras-chaves “História de vida” e seus resultados serão destrinchados abaixo.

2.2.2. Palavras-chaves: História de Vida

Ao pesquisar as palavras-chaves “História de vida” no Banco de Teses e Dissertações da Capes, usando como parâmetros de refinamento de busca as palavras entre aspas, selecionando somente teses e dissertações escritas entre os anos de 2012 e 2022 (período de uma década), na grande área do conhecimento Ciências Humanas e nas áreas de Educação e História, foi possível encontrar duzentos e nove (209) resultados.

De forma geral, os resultados obtidos apontavam para pesquisas onde as Histórias de Vida partiam de personagens variados, como por exemplo, de estudantes da educação básica e seus relatos de memórias escolar, narrativas de discentes ou docentes de variados níveis os quais, as questões étnico-raciais atravessavam suas narrativas de formação, narrativas de professores egressos de algum curso ou professores atuantes tanto na Educação Básica, quanto na educação Superior.

Nesta seara de trabalhos, selecionei dez (10), entre teses e dissertações, os quais considerei mais relevantes para esta pesquisa, por possuírem alguma similaridade com o que proponho neste trabalho, contribuindo principalmente para as reflexões teóricas e metodológicas. Na tabela a seguir, é possível encontrar dados sobre estes trabalhos e em seguida, o destrinchar de cada um deles, mostrando um apanhado do que estas pesquisas têm como conteúdo:

Tabela 2: Palavras-chaves História de Vida

TÍTULO	AUTOR (A)	TIPO	INSTI.	ANO

Memórias, experiências e narrativas: tornar-se professora alfabetizadora com e no cotidiano.	PEREIRA, Ana Paula de Souza Venâncio	Dissertação	UNIRIO	2015
Itinerâncias de Professores e Escrita de Si: tecendo a formação pelo fio da memória	PAIVA, Núbia Pereira	Dissertação	UFBA	2012
Vida de professor: o pessoal e o profissional na construção da trajetória docente	SILVEIRA, Juliana da Silva.	Dissertação	UFSM	2014
Narrativas de si: ser professora. História de vida e formação de duas educadoras	LIMA, Raimunda Rodrigues Maciel.	Tese	UFC	2016
Narrativas (auto)biográficas de professores(as) de São José dos Pinhais: influências e sentidos na construção da profissão docente	SOKOLOVICZ, Natascha	Dissertação	UFPR	2015

Entrelaçamento da história de vida com os processos formativos de uma professora de escola no campo do município de Restinga Sêca/RS	BOLZAN, Mariane	Dissertação	UFSM	2016
Pensamento de professores do ensino superior: narratividade de docentes em início de carreira sobre prática educativa	BRITTO, Ana Luiza Floriano de Moura	Tese	UFPI	2021
Quando um professor se faz histórias: o professor Eugênio Schneider e narrativas (auto) biográficas de um legado de ensino de música em Santa Maria -RS	SCHNEIDER, Jade da Rosa	Dissertação	UFSM	2017
A produção de sentido tecida na história de vida de uma professora egressa do curso de artes visuais EAD	GOMES, Maria Goretti Moro	Dissertação	UFES	2015
Relação entre a formação do PIBID/matemática da UFG/RC e a História de	REIS, Gessica Cristina dos	Dissertação	UFCAT	2021

Vida de seus egressos (2009 - 2019)",				
--	--	--	--	--

Fonte: elaboração própria

Para iniciar, apresento a dissertação de mestrado de Ana Paula de Souza Venâncio Pereira com o título “Memórias, experiências e narrativas: tornar-se professora alfabetizadora com e no cotidiano”, a autora faz reflexões acerca de seu processo auto formativo, nas perspectivas de sua própria história de vida, memória e formação docente.

Para tal, ela se utiliza o olhar teórico-metodológico de pesquisa autobiográfica baseando-se em autores como Nôvoa (1992), Josso (1988) e Souza (1995), investigação narrativa por Connally, Clandinin (2008) e Suarez (2007). Aliado a isto, utiliza-se de estudos do cotidiano apoiando-se nos escritos de Garcia (2003), Certeau (2008), Zaccur (2003) e Sampaio (2008):

Na pesquisa autobiográfica o professor é a pessoa. É uma parte importante da pessoa é o professor (NIAS apud NÓVOA, 1995, p. 25). Essa afirmação me ajuda a pensar e escrever este trabalho a partir de minha autobiografia, me inspira a refletir e investigar sobre o meu processo de (auto)formação. E, como orienta Josso (1988), a abordagem autobiográfica instaura-se num movimento de investigação e formação por evidenciar uma atenção interior, uma vez que a escrita narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, de rememoração, de reflexão. É um processo de aprender com a própria história. (Venancio, 2015, p. 58)

Apoiando-se nestes autores, Ana narra seu processo de formação e reflexão sobre a prática, fazendo balanços sobre como, por exemplo, os atravessamentos na formação refletem diretamente em sua prática alfabetizadora. Apesar de sua pesquisa ter como reflexões sobre a atuação no Ensino Fundamental I, os suporte teórico-metodológico e o percurso reflexivo da autora contribuem de maneira significativa para meu texto.

Em seguida, apresento a dissertação de mestrado denominada “Itinerâncias de Professores e Escrita de Si: tecendo a formação pelo fio da memória”, de Núbia Pereira Paiva (2012), onde a autora a partir do método autobiográfico disserta sobre a formação tomando como parte importante às histórias de vida de professoras da educação infantil participantes do projeto APREEI (Aprender e Ensinar na Educação Infantil) do município de Ibititá-Ba. Para realizar o estudo a autora se utiliza do método focal, para que deste surgissem às narrativas autobiográficas que foram analisadas na pesquisa:

A partir dos memoriais apresento uma síntese da trajetória de vida de cada uma das professoras participantes da pesquisa, elegendo “momentos charneiras” nos projetos biográficos individualmente. O memorial torna-se um suporte narrativo das histórias de vida de cada uma das professoras para compreender os sentidos do corpo teórico, dos sentidos guardados nas falas emitidas no grupo focal: a ideologia, o contexto sociocultural, a forma como se percebem e se relacionam com o mundo e como se percebem na profissão. (Paiva, 2012, p.12)

Entendendo que todos os envolvidos na pesquisa estão em processo de autoformação contínuos, a autora acolhe como perspectiva teórico-metodológica o método autobiográfico Bueno (2002), Souza (2007, 2014), Ferraroti (2010), e conceito de experiência no campo filosófico e no campo da educação Pagni (2014), Benjamin (1994a) e Larrosa (2014), contando com um grande volume material biográfico, entre entrevistas, fotos e vídeos. Deste material, a autora pode concluir o quanto o ato de formar-se é constante, complexo e incessante, atravessado por inúmeras experiências e mudanças.

O terceiro trabalho que trago como relevante a minha pesquisa é o de Juliana da Silva Silveira (2014), denominado “Vida de professor: o pessoal e o profissional na construção da trajetória docente”. Neste, a autora tem como ponto de partida a história de vida de um professor de educação física atuante no curso de mestrado em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD/UFSM).

Para coletar os dados da vida do professor, a metodologia foi de cunho qualitativo considerando os estudos de Bauer, Gaskell e Allum (2003), e entrevista narrativa, onde foi possível compreender os movimentos que levaram o professor a escolher essa profissão, sua trajetória formativa e como todas as nuances de sua vida pessoal o tornaram o profissional do agora:

A abordagem qualitativa relaciona dinamicamente o mundo real e o sujeito, trazendo vínculos entre o mundo objetivo e a subjetividade. Sabendo disso, optou-se por utilizar a metodologia das histórias de vida através de narrativas autobiográficas. Trata-se de um processo de construção no qual pesquisador e colaborador tecem juntos os fios de uma teia chamada vida num lócus, particular e específico, como a “tessitura da trajetória” docente. (Silveira, 2014, p. 32)

A tese de Raimunda Rodrigues Maciel Lima, sob o título “Narrativas de si: ser professora. História de vida e formação de duas educadoras” se utiliza da narrativa de duas educadoras acerca de sua formação e prática docente, para compreender as múltiplas questões que envolvem campos como profissionalização, trabalho, expectativas sobre o cotidiano, à relação com alunos e comunidade. Metodologicamente, a autora discute conceitos como História de vida e faz uso da análise bibliográfica e documental:

A opção por estudar história de vida é fruto de meu desejo de trazer o professor para o centro das pesquisas histórico-educativas. Buscando conhecer este indivíduo e a sua práxis recuperando vivências através das suas narrativas. Isto implica lembrar Certeau (1994) ao falar da invenção cotidiana em como os sujeitos criam sua existência a partir de seus próprios recursos e astúcias. Tentamos compreender a construção da vida e da experiência dos sujeitos que lidam com o ensino infantil e fundamental no estado do Ceará e, especificamente, na cidade de Fortaleza. (Lima, 2016, p. 11)

Em seu referencial teórico, apoia-se em Nóvoa e os aspectos de formação docente, além do conceito de Narrativas de si, pelas lentes de Passei e Souza. Através das narrações das duas professoras, a autora percebeu o quanto o entrelaçar da vida pessoal e profissional, seguidos pela formação e prática, configuraram uma relação interdependente, visto que, não existe um sem o outro e que, a relação expectativas/ idealização e condições reais de atuação e vida, também moldaram estas duas profissionais.

A dissertação de Natasha Sokolovicz, intitulada “Narrativas (auto)biográficas de professores(as) de São José dos Pinhais: influências e sentidos na construção da profissão docente”, se propôs a analisar os processos de construção da profissão e fazer pedagógico de seis professores atuantes na Rede Estadual de Educação do Paraná, no município de São José dos Pinhais, no Ensino fundamental II, que abrange do 6º ao 9º ano de escolaridade, configurando-se como uma pesquisa (auto)biográfica:

O objetivo central desta investigação passa por desvendar os processos constituintes da docência, ou do tornar-se professor, buscando compreender as relações entre a percepção do vivido e de si mesmo, com os fatos e experiências que são identificados como relevantes, ao analisar o fazer profissional. (Sokolovicz, 2015, p. 79)

Metodologicamente, optou-se por uma abordagem qualitativa, que foi desenvolvida concomitante a um curso de extensão ocorrido em 2013. Para alcançar os objetivos da pesquisa, utilizou-se a observação, gravações em áudio, materiais produzidos por meio de ações mobilizadoras/generatoras, escritas biográficas e um questionário, entregue ao fim do curso.

O arcabouço teórico da pesquisa conta com Abrahão e Passeggi (2012); Joso (1999, 2007, 2010); Marcelo Garcia (1992, 1999, 2009, 2010); Novea (1992, 1995, 2002, 2007, 2008); Souza (2004, 2005, 2008, 2011, 2014) Shulman (1986, 1989, 2005) dando suporte para discussão acerca dos conceitos de história de vida e formação docente. Em seguida, Delory-Momberger (2006, 2012) somam aos demais autores para acrescentar a teoria e metodologia os denominados Ateliês bibliográficos, forma de pesquisa qualitativa proposta pela autora.

Como resultado do entrelaçamento de teorias e metodologias, a análise das autobiografias dos docentes pesquisados apontou para três principais eixos, que se mostraram

comuns entre as falas deles: O ser professor, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional.

A dissertação de mestrado denominada “Entrelaçamento da história de vida com os processos formativos de uma professora de escola no campo do município de Restinga Sêca/RS” de Mariane Bolzan por sua vez, aborda a história de vida de uma professora alfabetizadora que atua em uma escola no campo no Município de Restinga seca no Rio Grande do Sul.

Para que a pesquisa se desenvolvesse, houve encontros agendados com a professora cuja vida era o objeto de pesquisa e a partir destes, aconteceram os momentos de coletas de dados, que se deram por meio de entrevistas semiestruturadas orais e escritas, registro em diário de campo e relatos autobiográficos orais e escritos, tendo estes, sido gravados e transcritos.

Dentre os autores que serviram como bases teóricas estão: Abrahão (2006, 2008), Antunes (2007, 2010, 2014), Arroyo (2000), Bosi (1994), Caldart (2000), Farias (2015), Freire (2011), Josso (2000, 2006), Meurer (2010), Nôvoa (1988), Passeggi (2006), Tardif (2010), Souza (2006), entre outros que contribuíram com reflexões sobre formação de professores, histórias de vida e educação no campo.

Como parte do resultado das reflexões feitas pela pesquisadora e pela própria investigada, algo que ficou em evidência foi a importância da existência e de atuações realmente significativas nas escolas de campo. No processo de autorreflexão, a professora, objeto de pesquisa, reflete sobre a prática e assim, pode promover transformações em si e seu espaço de trabalho:

Desse modo, compreender a história da vida e a própria trajetória apresenta-se como um importante instrumento na formação de professores, pelo fato de que ao rememorar fatos e acontecimentos, esses podem ser refletidos com base em teorias que enfocam como, por exemplo, o papel do professor. Isso poderá desencadear escolhas quanto a atuação futuro do professor, o que de fato, aconteceu com a colaboradora da pesquisa. A professora vivenciou certas situações em sua escolarização e poderá buscar meios de não as reproduzir, ou preservá-las em situações da prática pedagógica. (Bolzan. 2016, p. 76 e 77.)

O resultado da análise feita por Bolzan entra em concordância com um dos aspectos que minha pesquisa evidenciará que é esta autocrítica, e o momento de autorreflexão. A partir do movimento de revisitar a formação através da memória e neste exercício inclusive, aconselhar alguém prestes a trilhar um caminho similar ao nosso, é realmente um processo que nos provoca a pensar.

Dando continuidade a este estado da arte, apresento a tese de Ana Luiza Floriano de Moura, denominada “Pensamento de professores do ensino superior: narratividade de docentes

em início de carreira sobre prática educativa”, que buscou analisar as narrativas (auto)biográficas de professores em início de carreira na educação superior para compreender o que estes pensam sobre o fazer da docência, considerando questões objetivas e subjetivas, identificar as práticas metodológicas e as abordagens teóricas que abarcam essa chegada dos professores à sala de aula do Ensino superior.

Correspondente a essa discussão, é imprescindível afirmar que os professores iniciantes, mediante suas experiências formadoras, utilizaram as narrativas com o intuito de desvelarem seus percursos, por intermédio da oralidade, pelas histórias narradas, expressando suas compreensões acerca da docência e da prática educativa no ensino superior. Dessa maneira, por meio da pesquisa autobiográfica, passo a conhecer aspectos do pensamento de professores iniciantes, na busca de compreensão de histórias de início da carreira, importantes para a construção da identidade profissional docente. (Britto, 2021, p. 33)

A autora se baseia em Januário (1996), Clark e Peterson (1986), García (1987), entre outros para discorrer a perspectiva do pensamento do professor. Utiliza-se para pensar a perspectiva dos professores iniciante dos estudos de Gaeta e Masetto (2013), Nóvoa (2019), Tardif e Raymond (2000), Huberman (2000), Perrenoud (2002) e outros. Relaciona a prática educativa e à docência no ensino superior baseando-se em Pimenta e Anastasiou (2014), Tardif e Lessard (2008), Freire (1996), Franco (2012, 2016), Libâneo (2013). E por fim, utiliza como fundamento metodológico, discussões referendadas na investigação qualitativa, segundo o paradigma do pensamento do professor, empregando o método (auto)biográfico que para coleta de dados, faz uso de entrevistas narrativas e diários reflexivos.

A pesquisa, que contou com oito professores colaboradores/entrevistados, todos iniciantes na docência superior e estimulou a reflexão crítica a partir do momento que cada um teve acesso a seus relatos ao longo da pesquisa. Destes, ficaram em evidencias as marcas que constituem o início da carreira como professor, os momentos em que estes vão moldando, entre erros e acertos, sua metodologia de trabalho.

Para extrair de todos os relatos e entrevistas o sumo daquilo que a autora considerou como relevante a pesquisa e poder formar suas conclusões, ela fez uso da metodologia de análise interpretativa-compreensiva, proposta por Souza (2004).

“Quando um professor se faz histórias: o professor Eugênio Schneider e narrativas (auto) biográficas de um legado de ensino de música em Santa Maria -RS” dissertação de Jade da Rosa Schneider, vinculada às áreas de Educação e Artes, buscou analisar como as práticas de Eugênio Schneider influenciou outros professores de música em Santa Maria.

De cunho qualitativo, a pesquisa desenvolveu-se a partir de referenciais da pesquisa (auto)biográfica Nôvoa e Finger (2014), Abrahão (2004), Souza (2007) e narrativa com Stauffer

e Barret (2009), Candinin (2006), e aspectos metodológicos da história oral temática com Meihy (2005). Como fundamentação teórica, utilizou-se dos processos identitários de professores à partir Növoa (1992,1995), além de conceitos de educação e música de Louro e Aróstegui (2003).

Apesar de esta dissertação estar mais centrada na área da música, achei interessante a abordagem de utilizar-se da narrativa destes professores para que através de dados implícitos em suas narrativas, a autora conseguisse então compreender a relevância e a construção do legado de Eugênio Schneider.

Esta pesquisa deixa evidente o quanto rico podem ser os caminhos de uma pesquisa feita a partir de narrativas de outrem, visto que mediante a suas histórias de vida e subjetividades, podemos compreender coisas para além do que foi dito, sendo necessário apenas um olhar atento e uma base teórico-metodológica que possa orientar o pesquisador neste movimento.

A dissertação de Maria Goretti Moro Gomes por sua vez, cujo título se chama “A produção de sentido tecida na história de vida de uma professora egressa do curso de artes visuais EAD” narra a trajetória de uma professora egressa do Curso de Graduação em Artes Visuais, modalidade EAD oferecido pela UFES, analisando as nuances de sua vida no antes, no início e ao final curso citado.

A partir destas reflexões a autora faz provocações buscando compreender principalmente, como uma professora formada em Modalidade EAD constitui sua docência? Para responder esta questão, autora recorreu a narrativas da professora oriundas de entrevista, e-mail, textos produzidos para a pesquisa; conteúdos de seu blog e Facebook (Rede Social), além de fotografias e materiais pedagógicos desenvolvidos em sua docência.

De forma teórico-metodológica, baseou-se no conceito de história de vida e os teóricos Növoa (2007, 2009), Goodson (2007), Moita (2007), Fontoura (2007) e Weiss (2013). Já as análises documentais foram feitas com o aporte teórico e metodológico da semiótica francesa e as contribuições de Landowski (2002, 2014):

Os resultados da pesquisa apontam que por meio da metodologia história de vida é possível compreender as relações entre as experiências de vida que constituem os modos de ser dessa professora na busca seu objeto de valor, uma docência que a singulariza. Apontam ainda para a importância da valorização de profissionais mais experientes na formação dos demais. O curso de artes visuais na modalidade EAD atuou como mais um componente de uma formação que se constituiu no diálogo edificado no cotidiano de sua docência nas escolas e com o registro das práticas, o que possibilitou tanto a reflexão sobre o trabalho realizado como a constituição de seu papel como formadora de professores. (Gomes, 2015, p. 7)

Por fim, a dissertação “Relação entre a formação do PIBID/matemática da UFG/RC e a História de Vida de seus egressos (2009 - 2019)”, de Gessica Cristina dos Reis (2021) tem como material para pesquisa narrativas autobiográficas de três alunos egressos do curso de matemática que participaram do PIBID/Matemática na UFG/RC entre os anos de 2009 e 2019 para que a partir de seus relatos, fosse possível compreender as relações entre a Iniciação à docência, o PIBID e as possibilidades oferecidas por este, como a autora mesmo descreve no resumo de seu trabalho:

[...] O objetivo desse programa é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. O interesse pelo tema da formação inicial à docência e a história de vida de pibidianos resulta das experiências pessoais, obtidas no ano de 2013, quando participei do PIBID, no qual pude observar a importância das experiências dos participantes do projeto, para a constituição do futuro professor. Observamos que há pouca pesquisa que relaciona o PIBID e a formação docente através das narrativas. Dessa forma, o objetivo desta dissertação é analisar a relação entre a formação do PIBID/Matemática UFG/RC e a história de vida de seus egressos, compreender as relações entre o PIBID e a iniciação à docência, apresentar os sujeitos da pesquisa (os pibidianos do curso de Matemática UFG/RC) e analisar as experiências dos pibidianos do curso de Matemática com o PIBID/MATEMÁTICA na UFG/RC. (Reis, 2021, p. 14)

O método investigativo escolhido pela autora foi à entrevista, visando assim, obter as narrativas dos “pibidianos” e com suas falas, relatos e memórias, trazer à luz as análises que deixaram claras as contribuições do programa PIBID para a formação destes sujeitos ao promover trocas com professores já em exercício, contato com salas de aulas, alunos e todas as inúmeras variantes que podem caber neste tempo-espacó que é a sala de aula.

Como forma de relevância para minha pesquisa, o trabalho contribui com as abordagens teórico-metodológicas de narrativa e, com a experiência de outrem ao evidenciar como propostas de extensão são de fato muito significativas para os processos de formação de professores e que realmente cabe a todos os cursos de Licenciatura promover ações como está em escalas variáveis, mas com o objetivo final de apresentar aos que ingressam, o que realmente esperar ao concluir o curso quando fizerem parte da Educação Básica.

Cabe ressaltar, que as pesquisas aqui apresentadas apresentam algumas características em comum, sendo todas de cunho qualitativo, ou seja, metodologicamente não buscam quantificar o objeto de estudo selecionado e sim, compreendê-lo de maneira mais subjetiva.

Outro aspecto em comum é o uso em sua maioria, dos mesmos teóricos para abranger as especificidades da pesquisa com histórias de vidas tais como: Passeggi, Joso, Nôvoa, Abrahão

e Delory Momberger, apontando um alinhamento dos modos de fazer pesquisa nestas temáticas e marcando tais autores como grandes referências.

A seguir, apresento a penúltima palavra-chave, escolhida por se considerar que a memória acessada e contada a outrem também pode ser entendida como História de Formação.

2.2.3. Palavras-Chaves: Memórias de Formação

Por fim, busquei as palavras-chaves Memórias de formação para ter um panorama do que vem sendo pesquisado acerca do tema e quais são os enfoques dados por estas pesquisas, para nesta seleção encontrar trabalhos que dialogassem com a temática desta pesquisa.

Após a seleção, que envolve minimamente uma breve leitura de todos os resultados trazidos pelo refinamento da busca feita entre aspas, como esta foi feita, cinco (5) trabalhos apresentaram similaridade e contribuições possíveis para meu trabalho. Abaixo, discorro sobre eles.

Tabela 3: Palavras-Chaves Memória de Formação

TÍTULO	AUTOR (A)	TIPO	INSTI.	ANO
Tornar-se professor de história: um estudo das experiências de professores iniciantes com a formação e o trabalho docente	SILVA, Nathaly Pisão da	Dissertação	UERJ	2014
O que narram professores e professoras sobre seu processo de formação docente? Da formação inicial às experiências cotidianas	GAMA, Daniele de Almeida	Dissertação	UERJ	2014
Narrativas de estagiários e memórias: a formação de professores a partir do dito/escrito/ lembrado	Schmidt, Magda	Dissertação	UFSM	2014

Narrativas de formação das egressas do curso de pedagogia do PARFOR (UNEB/Jacobina): memórias de práticas docentes	REIS, Mirian Gomes Lopes	Dissertação	UNEB	2022
O que nos dizem as memórias dos professores em formação sobre a construção do seu “ser” docente a partir da narrativa de si	AZEVEDO, Ana Priscila de Lima Araujo	Dissertação	UFPE	2020

Fonte: elaboração própria

A dissertação “Tornar-se professor de história: um estudo das experiências de professores iniciantes com a formação e o trabalho docente” de Nataly Pisão defendida na Universidade Estadual do Rio de Janeiro/FFP em 2014 debate os saberes, os processos formativos e o trabalho docente, partindo das Histórias de vida de dois professores egressos da Faculdade de Formação de Professores – FFP-UERJ – e atuantes na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

A pesquisa, de cunho qualitativo, utiliza-se de entrevistas para obter as narrativas dos professores, dialoga com a bibliografia da área e mobiliza para analisar estas narrativas, autores tais como, Arroyo, Frigotto, Gatti e Barretto, Guarnieri, Monteiro, Nôvoa e Tardif.

Após a análise das entrevistas, a autora concluiu, embasa nas experiências narradas por estes professores que ainda há necessidade de se repensar as práticas das instituições formadoras de professores, mesmo quando se pensa em uma Faculdade Referência no assunto como a FFP-UERJ. Além de, deixar claro também o quanto ainda se faz necessário debates sobre as formações institucionalizadas, os processos de formação, os saberes dos professores e o trabalho docente, a fim de sanar as queixas ainda recorrentes.

A pesquisa de Nataly, muito se assemelha com a pesquisa que aqui apresento, no que tange as motivações, interesses e objetivos da pesquisa, mas principalmente porque Nataly foi estudante do curso de História desta universidade e a partir de sua experiência e todas as questões que encontrou ao longo da sua formação, construiu uma pesquisa, ouvindo seus pares

e assim, ofertando contribuições para o curso no qual esteve inserida. Esta motivação é bem conhecida por mim.

Prosseguindo com as pesquisas encontradas a partir das palavras-chaves, há a dissertação de Daniele Gama, “O que narram professores e professoras sobre seu processo de formação docente? Da formação inicial às experiências cotidianas”, também defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), teve como objetivo encontrar em memoriais de formação de professores e professoras da educação básica indícios que correlacionassem a Formação docente as experiências do cotidiano.

Para chegar ao problema da pesquisa, a autora teve como ponto de partida seu próprio memorial de formação, e depois explorou outros três memoriais de professores estudantes do Curso de mestrado em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ. Para desbrinchar estes materiais, utilizou como básica teoria as reflexões de Bragança e Maurício (2008), Prado e Soligo (2005), Marçal (2009) e Araujo e Morais (2013) e Alves (1999), Oliveira (2008).

Esta pesquisa também partiu da vivência da própria autora que foi ao encontro com seus pares para refletir sobre a formação no Lócus conhecido por todos e entender o processo de chegada as salas de aulas, evidenciando a potência das pesquisas com narrativas.

O terceiro trabalho que cabe destaque foi o denominado “Narrativas de estagiários e memórias: a formação de professores a partir do dito/ escrito/ lembrado” de Magda Schmidt e ele foi desenvolvido no contexto da Universidade Federal de Santa Maria, a partir das memórias da própria autora e de cinco estudantes de graduação matriculados na disciplina referente ao curso de ciências biológicas, Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental.

De maneira metodológica optou-se por Estudo de caso e as narrativas destes estudantes e as memórias escritas ou não da autora também fizeram parte do material utilizado para a análise e posteriormente a criação de categorias analíticas que foram analisadas a luz dos saberes docentes de Tardiff (2002).

Um dos aspectos mais contributivos desse trabalho para o que vos apresento é a experiência de uma pesquisa que também se desenvolveu a partir da vivência da pesquisadora, que se coloca em dois papéis, como participante e como promotora desta pesquisa. Desse modo, o objeto de pesquisa apresenta além da importância enquanto pesquisa e contribuição para a área, mas também um valor afetivo, da história de vida da própria pesquisadora.

Em seguida, o trabalho de Mirian Gomes Lopes Rei nomeado “Narrativas de formação das egressas do curso de pedagogia do PARFOR (UNEB/ Jacobina): Memórias de práticas docentes”, convoca as memórias das egressas do curso de pedagogia do PARFOR da

Universidade Estadual da Bahia, para a partir disso montar um acervo de memórias de formação.

Utilizando de autores como de Freire (1996, 1998, 2008); Perrenoud (1993, 1996, 2000, 2001); Gatti (2001, 2008, 2010); Növoa (1997, 1992) e outros, a autora opta por mitologicamente utilizar a abordagem qualitativa, no método história oral, tendo como base o trabalho de Delgado (2006).

Visando contribuir com reflexões sobre a formação docente e consequentemente no ensino da rede básica, a autora criou um museu de formação virtual que partiu das memórias de seus voluntariados de pesquisa. Dessa forma, os olhares e as falas de todos os contribuintes compõem o material que pode servir dentre tantas coisas, para construção de novas pesquisas.

Por fim, apresento a pesquisa de Ana Priscila de Lima Araujo, “O que nos dizem as memórias dos professores em formação sobre a construção do seu “ser” docente a partir da narrativa de si” buscou compreender o processo de formação de estudantes que não haviam tido contato com prática docente, buscando entender quais saberes mobilizaram de suas memórias enquanto estudantes.

Através da metodologia história oral, a autora colheu os dados da pesquisa através de pesquisa qualitativa, por meio de entrevistas e escrita de cartas dos participantes para si mesmos.

Neste exercício de memória, a autora trouxe uma perspectiva sobre a formação inicial de professores, pensando nas especificidades daqueles que nunca haviam tido contato com a prática.

2.3. Histórias de Vida e Ciclos de Vida Profissional

De acordo com Növoa (2000) desde o fim dos anos 70 os métodos biográficos, a autoformação e as biografias assumem importância crescente no Universo educacional, pois de acordo com o próprio essa vertente é “fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos do conhecimento científico” e por isso, vem sendo tema de variados trabalhos ainda que sob muitas críticas:

[...] não admira que as histórias de vida tenham sido objeto de críticas cerradas, oriundas dos mais diversos quadrantes, com predominância para certas correntes da psicologia e da sociologia: no primeiro caso, centrada na frágil consistência metodológica, na ausência da validade científica ou nas dimensões analíticas implícitas nas abordagens (auto)biográficas; no segundo caso, baseadas no

esvaziamento e na incapacidade de apreender as dinâmicas coletivas de mudança social. (Nóvoa, p. 19)

Apesar das debilidades, as pesquisas que se utilizam das Histórias de vida como aparato metodológico tem crescido exponencialmente e com elas, trago reflexões acerca de teorias e práticas bastante significativa, inclusive no que dizem respeito às pesquisas em educação. A vida dos professores tem sido tema de interesse de muitos pesquisadores e pensando nisso, Nóvoa propõe uma sistematização das pesquisas de abordagem (auto)biográficas:

FIGURA 7: Categoria dos Estudos (Auto) biográficos



FONTE: Elaboração própria.

A pesquisa que apresento poderia ser inclusa no item que diz respeito aos estudos que possuem objetivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação *versus* a profissão de professor:

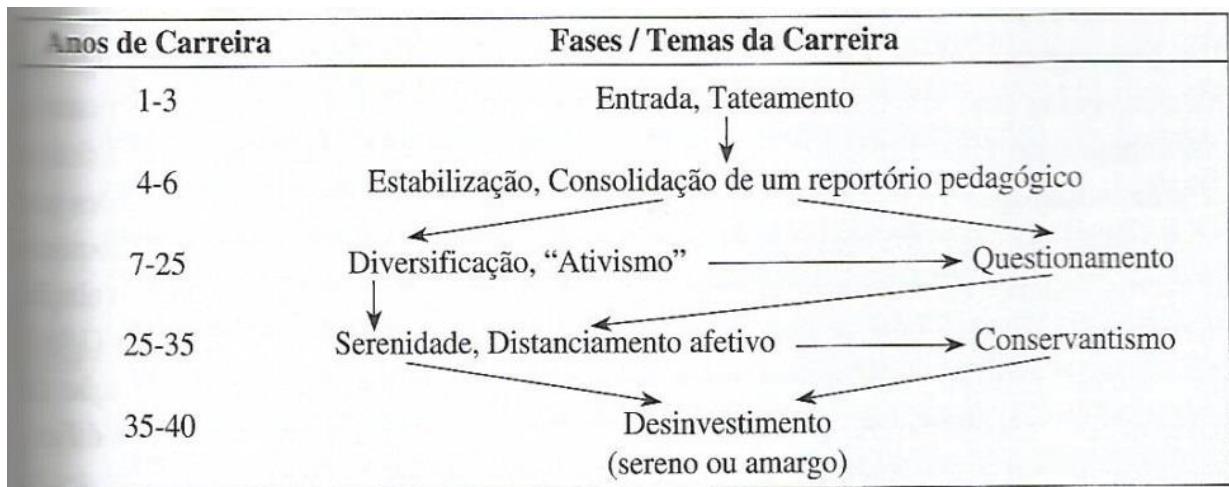
O autor de referência neste campo é sem dúvida, Michaël Huberman (1986,988, 1989), que, ao longe de vários anos, estudou os ciclos de vida profissional dos professores. Outros estudos revelam preocupações idênticas, mobilizando as (auto)biografias dos professores para produzir um conhecimento renovado sobre a profissão docente (Sikes, 1989). (Nóvoa, 2000, p. 21)

Tendo em vista sua possível contribuição, recorro a Huberman (2000) por entender que a pesquisa também aborda o Ciclo de Vida Profissional dos professores, porque muito provavelmente nas narrativas dos professores/alunos egressos do IM as marcas destas fases ficarão evidentes a partir do momento que relembram sua formação e chegada em sala de aula, suas práticas ao longo dos anos, enfrentamentos e ressignificações:

[...] a carreira docente pode ser entendida por meio das diferentes fases vivenciadas pelo professor ao longo da sua atuação profissional: a entrada na carreira (de 1 a 3 anos) compreendida como o tempo de sobrevivência e descobertas da docência; a segunda é a fase de estabilização (de 4 a 6 anos), de identificação profissional; a terceira é a fase de diversificação (de 7 a 25 anos de profissão), momento de experimentações; a quarta é a fase de distância afetiva ou serenidade (de 25 a 35 anos), lugar de s00erenidade e lamentação; e, por fim, é a fase do desinvestimento (de 35 a 40 anos), próprio do final de carreira profissional (Huberman, 2000 *apud* Alvarenga; Tauchen, 2017, p. 29).

Pressuponho a julgar pelo tempo de formação máximo possível desde a fundação da primeira turma de Licenciatura em História no IM- Campus Nova Iguaçu em 2007 que, os professores entrevistados estarão inclusos somente em três fases: Entrada de carreira, Estabilização e Diversificação. Para explicar como estas fases funcionam, Huberman propôs um quadro síntese:

FIGURA 8: Fases/ Temas da Carreira



FONTE: Huberman, 2000, p.47

Apesar de Huberman (2000) definir este modelo como “especulativo”, ele defende que de acordo com os caminhos que serão trilhados a partir da fase de diversificação é que as demais fases serão definidas e poderão levar a um final de carreira com peso positivo ou negativo, sereno ou amargo. Claro que, de acordo com o autor, é possível que outros professores trilhem caminhos diferentes destes citados no modelo acima, caracterizando particularidades que não devem ser deixadas de lado.

2.4. Entrevista qualitativa

Para obter as narrativas dos professores, optei por seguir uma linha metodológica centrada na pessoa, na subjetividade e que permita aos entrevistados uma certa liberdade para narrar suas memórias de formação acreditando que, “Do ponto de vista metodológico, a melhor maneira para se captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador “colocar-se no papel do outro”, vendo o mundo pela visão dos pesquisados.” (Godoy, 1995, p. 61). E por tal, a metodologia escolhida foi a entrevista:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aproveitamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável. (Lüdke; Andre, 1986, p. 34)

Quando pensamos em entrevista quanto a sua estrutura e funcionamento, podemos perceber três tipos principais: estruturada, não estruturada e semi-estruturada. A primeira, diz respeito as entrevistas com perguntas fechadas, sem margens para que o entrevistador possa atuar de acordo com o desenrolar da entrevista. A entrevista não estruturada tem um formato livre, que não conta com nenhum norteador, deixando entrevistador e entrevistado responsáveis por iniciar a entrevista por algum ponto. E por fim, a entrevista semi-estruturada, que se coloca como um ponto de equilíbrio entre os dois modelos, pois possui um roteiro para que se mantenha uma organização e direcionamento, mas também permite que o momento mude os rumos previamente planejados:

Para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais,

complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. (Manzini, 1990/91 *apud* Manzini, 2004, p. 2)

Acreditando que para acessar as memórias dos entrevistados, o melhor caminho é promover momentos de liberdade, de extrapolar as perguntas e as respostas sucintas, mas entendendo também que para alcançar os objetivos da pesquisa é necessário um norteador, escolhi a entrevista semi-estruturada como metodologia de colheita de informações da pesquisa.

As perguntas, seguiram um roteiro que pretendeu abranger momentos que antecederam a formação na intenção de conhecer os locais de onde sujeitos da pesquisa partiram para o início de suas formações em História do IM/UFRRJ. Seguindo por uma sequência maior de perguntas que abrangeram o período de formação e suas nuances até a chegada ao mercado de trabalho e o primeiro momento de estranhamento que é a chegada em sala de aula.

No capítulo 3 (três), onde serão apresentadas as entrevistas, apresentarei também as perguntas realizadas, as respostas mais relevantes ao trabalho e as análises tecidas a partir destas.

2.5. “As narrativas de si” de Delory-Momberger

Considerando que minha pesquisa aborda as autobiografias dos professores egressos da UFRRJ- Instituto Multidisciplinar, e especialmente, as memórias e narrativas de formação destes indivíduos, que acredito ser de extrema relevância o suporte teórico-metodológico construído por Delory-Momberger. A autora, que elaborou um aporte teórico-metodológico para pesquisa com histórias de vida, as escrituras ou narrativas de si, o qual ela denominou “Ateliês bibliográficos de projeto:

O procedimento do ateliê biográfico de projeto inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga as três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro) e visa fundar um futuro do sujeito e fazer emergir seu projeto pessoal. O dispositivo apresentado pode ser aplicado em diversos setores da formação de adultos, adequado a públicos tanto universitários quanto profissionais, inscrever-se em ações de orientação ou reorientação profissional ou vir acompanhado de dispositivos de inserção. (Delory-Momberger, 2006, p.366)

Enquanto metodologia, os ateliês biográficos de projeto não serão aplicados a este trabalho visto que elegi entrevistas semi-estruturadas como meio para a obtenção dos dados para a pesquisa e construção das análises, entretanto, a contribuição teórica e trazida por Delory

contempla as discussões necessárias para este trabalho que também tem como meio e fim as narrativas de si dos professores voluntários.

As narrativas trazem para aquilo que foi vivido pelo indivíduo certa homogeneização e forma. Nas palavras da autora reúne, organiza e trata de modo temático os acontecimentos da existência; dá sentido a um vivido multiforme, heterogêneo, polissêmico Delory-Momberger (2008). E desse modo, transforma o material vivido, acessado através da memória em material acessível e apresentável a outros por meio da narrativa construída.

É a narrativa que confere papéis aos personagens de nossas vidas, que define posições e valores entre eles; é a narrativa que constrói, entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, as relações de causa, de meio, de finalidade; que polariza as linhas de nossos enredos entre um começo e um fim e os leva para a sua conclusão; que transforma a relação de sucessão dos acontecimentos em encadeamentos finalizados; que compõe uma totalidade significante, na qual cada evento encontra seu lugar, segundo a sua contribuição na realização da história contada. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos narrativas de nossa vida porque temos uma história, temos uma história porque fazemos narrativa de nossa vida (Delory-Momberger, 2008, p. 37).

É importante ressaltar que quando acessamos a narrativa dos indivíduos não estamos tendo acesso à vida destes e sim, a aquilo que eles entendem, constroem, e elaboram de forma a fazer sentido, seguir uma linearidade e, trazer à luz aquilo que lhes parece mais significativo, admirável, entre outros sobre os fatos que ocorreram em suas vidas. Nesta seara de escolhas, onde o indivíduo que também assume o papel de narrador, elege os acontecimentos e personagens e acontecimentos, dando a eles lugares de relevância ou desprezo. Desse modo fica claro que a narrativa não entrega os fatos e sim o que se desejar comunicar sobre eles:

A narrativa não entrega os ‘fatos’, mas as ‘palavras’: a vida recontada não é a vida. Essa constatação tão simples e, ao mesmo tempo, tão difícil de compreender, tão forte é a ilusão do realismo da linguagem, merece ser constantemente relembrada. Nenhuma prática de formação pode pretender reconstituir por si só o que seria o curso factual e objetivo do vivido; o ‘objeto’ sobre o qual trabalham as linhas de formação pelas histórias de vida não é, portanto, ‘a vida’, mas as construções narrativas que os participantes do grupo de formação elaboram, pela fala ou pela escrita, quando são convidados a contar suas vidas (Delory-Momberger, 2006, p. 361,362)

Compreendendo isto, a narrativa se constitui como o primeiro momento de uma pesquisa com caráter de formação pelas histórias de vida, visto que, elas são o ponto de partida para análise e também dos momentos de auto reflexão que podem ser propiciadas ao indivíduo a partir do momento que ele revisita os acontecimentos marcados em sua memória, cria uma organização que o torna palpável e narrável inclusive para ele mesmo e a partir disso, nesse

movimento de introspecção, reflete sobre si e cria projeções para o futuro em múltiplos aspectos de sua vida, a *formabilité*¹¹:

As histórias de vida não formam nada além da *formabilité*, isto é, da capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional, engendrada por uma relação reflexiva com a sua ‘história’ considerada como ‘processo de formação’ (Dominicé, 1990). A capacidade de mudança (*a formabilité*), postulada pelos procedimentos de formação mediante as histórias de vida, repousa no reconhecimento da vida como experiência formadora, e da formação, como estrutura da existência (Honoré, 1977; 1990). (Delory-Momberger, 2006, p. 366).

Como dito anteriormente, o suporte criado por Delory-Momberger dá conta de procedimentos teóricos e metodológicos, tendo como abordagem metodológica para a análise dos dados e a *formabilité*, os ateliês biográficos de projeto, que tem como objetivo inscrever a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga as três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro) e visa fundar um futuro do sujeito e fazer emergir seu projeto pessoal, como aponta Delory-Momberger (2006):

O poder do relato biográfico e o espaço de formação que ele abre não advém do controle do ‘ser interior’ considerado em si mesmo e para si mesmo, mas advém da forma histórica e socialmente construída que o relato permite dar às experiências individuais. Advém, ainda, das linguagens partilhadas nas quais ele faz ouvir histórias singulares, da ligação que ele permite manifestar e, às vezes, restaurar entre os componentes existenciais e os componentes sociohistóricos da vida individual. (Delory-Momberger, 2006, p. 370)

E sob esta ótica teórica que Delory-Momberger contribui para esta pesquisa, já que, a partir dos relatos dos professores egressos, espera-se também que haja encontros narrativos que evidenciem também aspectos da vida coletiva, desde o que foi experienciado como formação visto que o lugar de formação é comum a todos até por exemplo, questões como a pandemia do Covid-19 e o quanto ela influenciou a prática docente nos últimos anos. A seguir, dando continuidade aos aportes teóricos-metodológicos da pesquisa, trarei as contribuições de Bakhtin.

11 Expressão criada pela autora, sem uma tradução similar em Língua Portuguesa. De acordo com Maria Carolina Nogueira Dias e Helena C. Chamlian, tradutoras do texto de Delory para a revista Educação e Pesquisa v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006, o termo diz respeito literalmente à possibilidade de se dar forma a algo e, por analogia, a possibilidade de formação.

2.6. Paradigma Indiciário Carlo Ginzburg

Para analisar as narrativas dos sujeitos desta pesquisa, os professores de história egressos da UFRRJ-IM e ir além do casual, é necessário buscar nos pequenos detalhes, nas minúcias, naquilo que não está claro ou que por vezes, não parece ter importância, mas que podem ter relevância ímpar para as análises as quais me propus quando escolhi o tema desta pesquisa.

Para isso, recorro a Carlo Ginzburg, historiador italiano, filho de intelectuais, sendo o pai professor de Literatura Russa e sua mãe romancista, o que trouxe a Ginzburg como ele mesmo descreve, um certo ‘privilégio cultural’. O pesquisador, especialista na análise dos processos da inquisição nos séculos XVI e XVII, é conhecido no Brasil por seus livros *O queijo e os vermes* (1987), *Os andarilhos do bem* (1988) e *Mitos, emblemas, sinais* (1989)¹².

Em sua obra *Mitos, Emblemas e Sinais* de 1989, Carlo propõe um paradigma, ou seja, um modelo de atuação, um “modo de fazer” pesquisas e análises, o qual recebeu o nome de Paradigma Indiciário, por buscar nos indícios, no que não é comum, naquilo que de maneira metafórica não é visto a ‘olhos nus’:

[...] conjunto de princípios e procedimentos que contém a proposta de um método heurístico centrado no detalhe, nos dados marginais, nos resíduos tomados enquanto pistas, indícios, sinais, vestígios ou sintoma. O que poderia ser entendido por pistas, indícios ou sintomas? Os documentos oficiais, relatórios, decretos leis, fontes secundárias e voluntárias, ou seja, as fontes investigadas pelo pesquisador que, se submetidas à análise semiótica ou sintoma, pode revelar muito mais do que o testemunho tomado apenas como um dado. Entretanto, outras fontes podem e devem ajudar no trabalho de construção da narrativa histórica e da análise sociológica, tratar-se das fontes involuntárias, isto é, aquelas que não foram convidadas a testemunha. Identificadas por acaso, muitas vezes teimam, insistem e se intrometem na pesquisa. Nesse caso, o pesquisador deverá fazer uso de sua intuição e sensibilidade para argui-las com criatividade e inteligência, e estar atento aos atos falhos, às metáforas, as metonímias e aos deslocamentos. (Rodrigues, 2012, p. s/n)

O paradigma, de cunho heurístico¹³, tem como objetivo estabelecer nos detalhes, nos indícios, um olhar investigador diferenciado, que a partir disso, acessa informações que passariam despercebidas. E por isso, seu rigor por vezes é questionado, comparado a outros paradigmas também conhecidos, tais qual o Paradigma Galileano. Sobre esse aspecto Leandro e Passos (2021) discorrem:

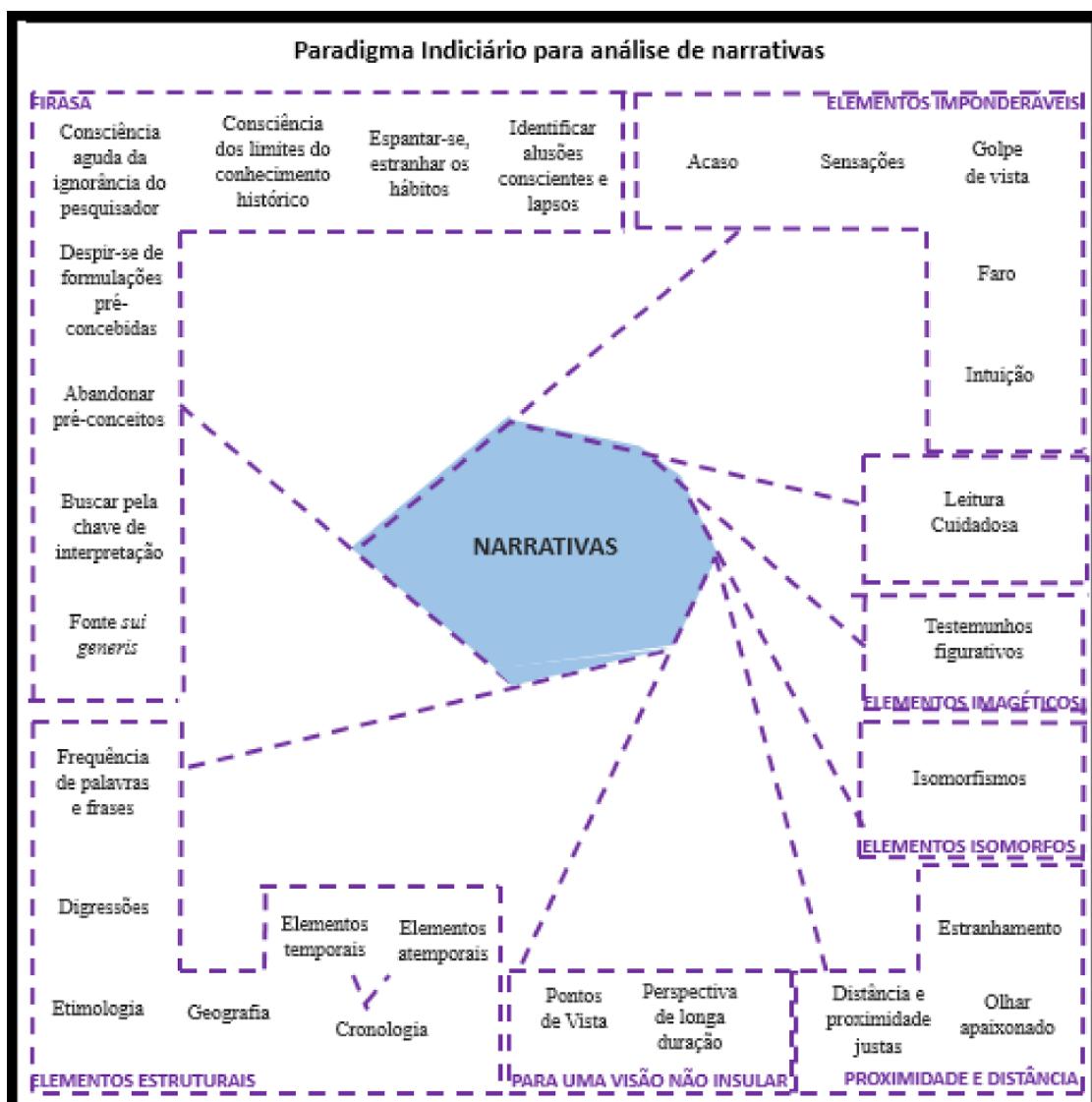
¹² Informação retirada de Entrevista concedida a Alzira Alves de Abreu, Ângela de Castro Gomes e Lucia Lippi Oliveira, onde o próprio Ginzburg discorre sobre sua formação e vida profissional. A entrevista, encontra-se na Revista Estudos Históricos; Rio de Janeiro, vol. 3, n. 6, 1990, p254 -263

¹³ Diz-se do procedimento que permite detectar e investigar os fatos; que serve para descobrir algo. (Michaelis, 2022)

Nesse sentido, o rigor do paradigma indiciário é entendido como flexível. O rigor se molda ao contexto pesquisado, e “a natureza do problema a ser estudado é que deve determinar as características das proposições, dos processos, das técnicas e dos dispositivos metodológicos utilizados, e não o contrário” (SUASSUNA, 2008, p. 358). Assim, decifrar o problema estudado, para Leonardi e Aguiar (2010, p. 116), “requer um trabalho de ‘rigor flexível’, que utiliza tanto a rigidez da técnica quanto a fluidez da intuição”. (Leandro; Passos, 2021, p. 8)

De acordo com os autores, o “a fragilidade ou não do paradigma indiciário está ligada aos caminhos escolhidos pelo pesquisador e aos elementos imponderáveis, como o faro, o golpe de vista e a intuição” (Leandro; Passos, 2021, p. 7). É com este olhar que os autores propõem o uso do Paradigma Indiciário na análise de narrativas a partir de pistas que o próprio autor deixou ao longo de seus escritos e a partir destas, propuseram este esquema:

FIGURA 9: Paradigma Indiciário para análise de Narrativas



FONTE: Leandro; Passos, 2021, p.25

O primeiro aspecto apontado na imagem acima é a *firasa*, termo traduzido que diz respeito ao saber indiciário para os sufis, uma corrente do Islã. Para os sufis são necessários à busca por autoconhecimento e um questionamento constante que leve à compreensão do divino. Assim, a firasa possibilita duvidar de si e de tudo (Leandro; Passos, 2021). Dessa forma, o pesquisador ao analisar uma narrativa deve sempre questionar o que está escrito ou dito, de forma a encontrar no que foi narrado os sinais que não estão à mostra intencionalmente ou não.

A seguir, os autores dizem respeito aos chamados Elementos Imponderáveis: o acaso, as sensações, o faro, o golpe de vista e a intuição. Sendo respectivamente, a possibilidade de o pesquisador encontrar nas narrativas algo que não previa, a capacidade de perceber as chaves de interpretação, a maneira de enxergar os indícios e por fim, aquilo que é ligado aos sentidos do pesquisador, partido do inconsciente. Esses elementos juntos, são imponderáveis ao pesquisador, ou seja, seu valor é inestimável no que tange a investigação.

Já os Elementos Estruturais, que podem abranger o uso de certas palavras, frases ou expressões, relativas a grupos ou etnias entre outras coisas, elementos geográficos ou cronológicos, de elementos temporais e atemporais, e a etimologia de certas palavras, que podem indiretamente contribuir com a análise das narrativas dos sujeitos pesquisados, dando pistas do que os compõe ou os forma. A citar como por exemplo, o uso de certas palavras e frases em narrativas de Pesquisa em educação:

A percepção da frequência de palavras e frases em narrativas em pesquisas em Educação pode dar indícios do que o sujeito comprehende sobre um determinado conceito, sobre quais as bases pedagógicas que o guiam e sobre posturas assumidas ao longo da carreira. Utilizar com frequência, nas narrativas, termos como “construção do conhecimento”, “transmissão do conhecimento”, “aprendizagem significativa”, “treinamento”, “exercício”, “tarefa”, “atividade”, pode dar indício da perspectiva teórica em que um professor se apoia e revelar se tal perspectiva é consciente, por exemplo. Cabe chamar atenção que a percepção da frequência não objetiva indicar a quantificação de palavras e frases. Não é preciso dizer “o sujeito usou 25 vezes tal expressão”. Frequência de palavras e frases, nesse caso, não é fim, mas meio para encontrar alguns indícios narrativos. (Leandro; Passos, 2021, p. 14)

O próximo apontamento feito por Leandro; Passos (2021) diz respeito ao ponto de vista e perspectiva para com estes, evitar uma visão (nas palavras dos autores) “insular”, que de forma metafórica faz alusão ao fato de que não se pode perceber uma narrativa sem ter em mente que o sujeito-narrador não é uma ilha, único e isolado de influências do resto do mundo, entendendo que a vida humana é convívio, trocas em sociedade. A experiência do narrador aconteceu com os outros, não sozinho, ocorreu por meio de trocas, e por isso não é possível fixar o olhar apenas no sujeito, sem perceber o que está ao redor e como o redor se relaciona com o sujeito (Leandro; Passos, 2021).

Fechando os quatro pontos principais, Proximidade e a Distância, que alerta se o pesquisador deve ter de seu objeto de pesquisa e dos sujeitos da pesquisa essas duas nuances, considerando que excesso de distância pode levar a desumanização, indiferença (Ginzburg, 2001) e o excesso de proximidade pode levar a compaixão em demais a até mesmo rivalidade. Sendo assim, o ideal é uma distância segura, justa, de cunho crítico, sob um olhar de paixão e estranhamento:

A distância justa não é causadora de apatia, muito menos de antipatia. Ausência de empatia como distância crítica não quer dizer que o olhar do pesquisador não possa ser apaixonado. Quando olhamos as narrativas e seus narradores como adivinhas, está (ou deveria estar) presente um olhar distante e ao mesmo tempo apaixonado. Paixão e distância caminham juntas para criar estranhamento. (Leandro; Passos, 2021, p. 20)

Para complementar os quatro aspectos principais, Leandro e Passos ainda sinalizam mais três pontos: os Elementos Isomorfos que apontam para as semelhanças que ligam os sujeitos das pesquisas em aspectos comuns às suas histórias, os Elementos Imagéticos e chama atenção também para a Leitura Cuidadosa, minuciosa a busca de indícios.

Como Leandro e Passos (2021) apontaram em seu artigo denominado “O paradigma indiciário para análise de narrativas”, os estudos de Ginzburg tem muito a contribuir com as pesquisas narrativas em Educação, em busca de dados que não estejam tão evidentes. Acreditando na potência deste paradigma que o escolhi como parte dos procedimentos metodológicos para esta pesquisa.

2.7. Os modos de fazer da pesquisa

Mediante o arsenal teórico que se baseei a compreensão de formação inicial de professores que se pretende utilizar neste trabalho alinhado ao fato de que o trabalho elegeu como público-alvo professores egressos da UFRRJ- Campos Nova Iguaçu, utilizando como fontes de análise as narrativas de vida e trajetória de formação destes, o primeiro passo foi delimitar o perfil de professor desejável para a pesquisa a partir de alguns critérios:

Tabela 4: Perfil de professor desejável para a pesquisa

Perfil de professor desejável para a pesquisa
<ul style="list-style-type: none"> • Ter cursado Licenciatura em História na UFRRJ- Campus Nova Iguaçu em quaisquer períodos desde sua fundação;

- Ter atuado ou atue como professora (a) de História na Educação Básica, em redes públicas ou privadas;
- Tenha interesse em contribuir com a pesquisa através de sua narrativa colhida por meio de entrevista.

Fonte: Elaboração Própria

O primeiro critério, é o elo entre mim, a pesquisadora e os professores participantes da pesquisa, sendo inclusive, a motivação para esta investigação conforme dito em páginas anteriores. Este elo, coloca todos em um ponto em comum, em uma experiência teoricamente igual já que todos teriam cursado o mesmo curso, em sua maioria no mesmo espaço físico, por vezes ainda com os mesmos professores, entretanto, assume significados variados para cada sujeito.

O segundo critério, estabelece que para participar da pesquisa o investigado deva ou deverá ter atuado como professor da educação básica nas rede de ensino pública ou privada, entendendo que somente aquele que realmente esteve em uma sala de aula é que pode narrar sobre como é o processo da chegada à vida profissional docente e os estranhamentos e desafios com os quais tiveram que lidar ao entrar em contato com o público da Educação Básica, ou seja, alunos cursando o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio.

Por fim, o último critério, não menos importante, diz respeito ao interesse em contribuir com a pesquisa, compreendendo que a formação inicial de professores é um tema de extrema relevância, e quando se trata do local que foi responsável por esta fase de nossas vidas, quaisquer possibilidades de contribuição é uma oportunidade de ver aquele espaço expandir e levar conhecimento a outrem.

Os professores que apresentaram este perfil desejável foram contactados através das redes sociais e convidados a participarem da pesquisa conforme será melhor apresentado mais à frente.

2.8. Os impactos da Epidemia do Covid-19 na pesquisa

Quando esta pesquisa foi idealizada e apresentada a este programa de Doutoramento em forma de pré-projeto, a intenção era que houvesse uma troca de cartas (preferencialmente manuscritas para que se mantivesse a ritualística da prática da escrita de cartas) entre egressos do Curso de Licenciatura em História da UFRRJ atuantes escolas públicas da Baixada

Fluminense e alunos cursando a Licenciatura em História no ano/periodo em que esta parte da pesquisa tivesse início.

Nesta perspectiva, havia a possibilidade de alguns encontros presenciais, para que a metodologia pudesse ser apresentada e para que houvesse dados dos pesquisados fossem recolhidos e esclarecimentos sobre os caminhos da pesquisa fossem feitos.

Entretanto, por volta do mês de maio de 2020, o Brasil é impactado por um vírus que já vinha circulando em outros países desde o fim do ano de 2019 e levando a óbito muitas pessoas, o chamado *COVID-19*, como ficou vulgarmente conhecido, e com isso, mudou a dinâmica social, trazendo consigo longos períodos de isolamento e mudanças necessárias de comportamento, como uso de máscaras, distanciamento social e muitas outras restrições.

E m 2020, tudo mudou. Com a pandemia, terminou o longo século escolar, iniciado 150 anos antes. A escola, tal como a conhecíamos, acabou. Começa, agora, uma outra escola. A era digital impôs-se nas nossas vidas, na economia, na cultura e na sociedade, e também na educação. Nada foi programado. Tudo veio de supetão. Repentinamente. Brutalmente. Nada foi programado, mas tudo estava pronto. Há acontecimentos, alguns até de grande importância, com pouco impacto no futuro. Há outros que, num instante, tudo mudam. (Nóvoa; Alvim, 2021, p.2)

A chegada da COVID-19 foi exatamente assim: mudou tudo de uma hora para outra, acelerou diversos processos pois foi preciso tomar decisões rápidas para diminuir o impacto da paralização de quase toda uma população mundial.

Atualmente, ainda vivenciamos períodos de baixa e alta da circulação deste vírus, entretanto com impactos reduzidos graças a vacinação em massa, que possibilitou a diminuição significativa do número de óbitos e internações graves pela doença.

A pandemia trouxe consigo uma virada de chave na relação das pessoas com as tecnologias, tornando mais popular o uso das plataformas online para realização de reuniões, aulas de Universidades e escolas, configurando o que foi denominado Ensino Remoto:

De acordo com Hodges (2020), o ensino remoto emergencial difere da modalidade de Educação a Distância (EAD), pois a EAD conta com recursos e uma equipe multiprofissional preparada para oferecer conteúdos e atividades pedagógicas, por meio de diferentes mídias em plataformas on-line. Em contrapartida, para esses autores, o intuito do ensino remoto não é estruturar um ecossistema educacional robusto, mas oferecer acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente. Assim, em decorrência da pandemia, o ensino remoto emergencial tornou-se a principal alternativa de instituições educacionais de todos os níveis de ensino, caracterizando-se como uma mudança temporária em circunstâncias de crise. (Rondini, Pedro, Duarte, 2020, p. 43)

Esta nova realidade trouxe consigo muitos debates que provavelmente irão permear as narrativas destes egressos que estiveram no *front* de batalha com a missão de prosseguir com o

ano letivo diante da suspensão das aulas presenciais por meses a fio, munidos apenas das telas, microfones e plataformas digitais, sem nenhum conhecimento prévio ou metodologia que desse conta daquilo que era um verdadeiro território desconhecido e do qual não se sabia quando poderiam sair.

Além disso, trouxe para a metodologia desta pesquisa novas possibilidades, visto que após a pandemia, decidi mudar a forma de obtenção das narrativas dos professores eleitos, considerando a familiaridade adquirida por sua maioria com as plataformas de reuniões online tais como *Google Meet*, *Zoom*, *Meet*, *Teams* e etc. e a facilidade que estas trazem visto que não se faz necessário um local específico e tornou mais fácil encontrar compatibilidade nas agendas dos entrevistados, que de forma geral possuem mais de um emprego e fazem deslocamentos diárias, comprometendo grande parte de seu horário.

2.9. A busca pelos sujeitos da pesquisa

Diante do quadro descrito acima, em junho de 2021, optei por buscar os possíveis sujeitos de minha pesquisa através de um formulário no *Google Forms* ou *Google Formulários* que nada mais é que um aplicativo de criação de Formulários online, que tem acesso gratuito e sua utilização cabe a diversos tipos de pesquisas, acadêmicas ou não.

O formulário criado era experimental, um primeiro momento para o reconhecimento do campo, para testar se haveriam de fato pessoas interessadas em participar de minha pesquisa. Inclusive, até aquele momento a pretensão era de que a metodologia tivesse como base cartas escritas por estes professores egressos, fato este que sofreu alteração no decorrer da pesquisa, quando se mostrou necessário fazer reformulações.

O formulário experimental foi divulgado principalmente em minhas redes sociais tais como *Facebook*, *Instagram* e *WhatsApp*, gozando do benefício de conhecer muitos egressos do curso de história da instituição justamente por fazer parte dela e este contava com as seguintes perguntas:

Tabela 5: Questionário – Google Formulários

Questionário – Google Formulários

- Nome Completo;
- Quantos anos tem?

- Em que ano ingressou na UFRRJ-IM? E em qual ano se formou?
 - É morador da Baixada Fluminense?
- ()Sim ()Não () Era no período que cursou a Universidade.
- Você leciona História? Se sim, há quanto tempo? Em quais cidades estão localizados seus atuais locais de trabalho?
 - O quanto à formação universitária impactou seu trabalho em sala de aula? Acredita que há pontos a serem ajustados?
 - Com a experiência adquirida em sala de aula, teria considerações a fazer sobre a formação inicial?
- () Sim () Não
- Se sim, cite algumas.
 - Participaria de uma pesquisa na qual fosse necessário escrever cartas?
- ()Sim ()Não () Somente se fossem digitadas. () Sim, independente da forma que seriam escritas.
- Se ficou interessado na pesquisa, deixe seu telefone e e-mail para contato:

Fonte: Elaboração Própria

Este formulário recebeu nove respostas, de alunos egressos do curso de História em variados anos de ingresso e conclusão. Em sua maioria, disseram ter interesse em participar da pesquisa, entretanto, a possibilidade de serem cartas digitadas também fez diferença quanto à adesão destas pessoas.

Apesar de ter lançado este formulário e ter obtido respostas positivas, como já dito anteriormente, após a qualificação se mostrou necessário modificar os caminhos metodológicos a serem seguidos pela pesquisa e deste formulário, os dados que foram realmente utilizados para esta pesquisa foram os contatos e a primeira afirmativa de interesse dessas pessoas.

Acho importante discorrer sobre o formulário mesmo que ele hoje não tenha mais feito parte do processo de recrutamento dos voluntários da pesquisa, pois ele marca um momento da pesquisa e como em toda pesquisa há diversas formas de investigar e discorrer sobre os mais variados temas, mesmo aqueles que já tenham sido algo de grandes pesquisas.

Entretanto, com o espaço temporal entre o lançamento do formulário, a mudança da metodologia e a própria disponibilidade (ou não) dos participantes apontou a necessidade de ir além de somente entrar em contato com os voluntários que haviam respondido o formulário,

mas também buscar dentro de minha rede de contatos como ex-aluna outros possíveis voluntários.

Por se tratar de uma pesquisa envolvendo Seres Humanos, ainda que não haja retirada de amostras físicas, foi necessário submeter previamente o projeto à avaliação do comitê de ética, para que fosse avaliada a conduta da pesquisa em relação as pessoas envolvidas nela, buscando amenizar possíveis danos aos mesmos:

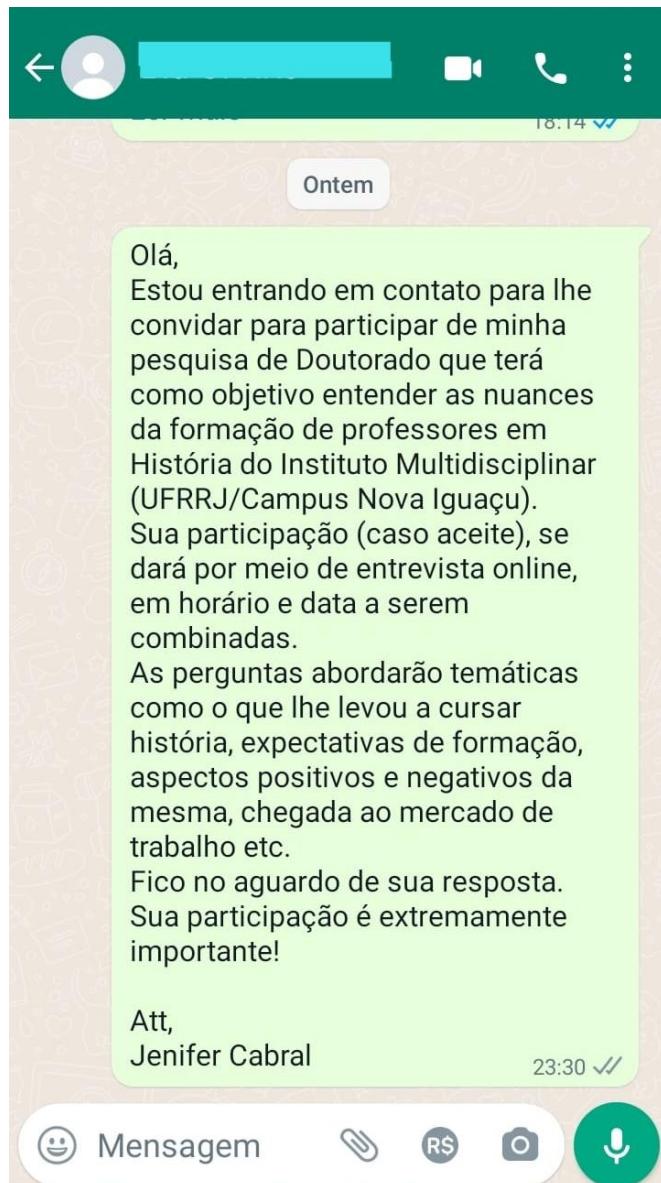
No Brasil, a revisão ética das pesquisas que envolvem seres humanos é realizada no sistema CEP/Conep. Compete à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), ligada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS), a aprovação das legislações referentes à ética em pesquisa e do processo de revisão ética. Em 1996, foi aprovada a Resolução 000000CNS nº 196/96, a qual apresentava diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, fundamentando-se nos principais documentos internacionais que emanaram declarações e diretrizes sobre pesquisas que envolvem seres humanos.

Minha pesquisa possui um risco baixo no que se refere a possíveis prejuízos físicos ou psicológicos destes professores voluntários, entretanto, há de se reconhecer, que acessar as memórias de formação poderia trazer possíveis incômodos, mas as perguntas foram elaboradas para buscar os relatos dos egressos sobre aspectos pontuais da formação, sem tratar de questões mais densas como por exemplo a relação com colegas e professores ao longo do período em que estiveram na Universidade.

O projeto da pesquisa foi aprovado em novembro de 2023, estando adequada as RESOLUÇÕES Nº 466 de 12 de dezembro de 2012 e Nº 510 de 24 de maio de 2016 e somente após este período foram realizadas as entrevistas com os professores voluntários, que previamente haviam sido contactados. Todos os professores assinaram o termo de Livre Esclarecido, que os deixa cientes sobre a pesquisa e seus direitos caso sintam-se prejudicados ou ofendidos de alguma forma, como por exemplo, o de pedir a retirada de sua entrevista em qualquer momento da pesquisa.

O contato inicial com os participantes foi feito através do aplicativo multiplataforma denominado *WhatsApp*, meio de contato mais utilizado por todos os participantes, convidando-os a participar da pesquisa e fazendo um breve resumo das intencionalidades da pesquisa:

FIGURA 10: Print de tela de celular com mensagem/convite aos voluntários da pesquisa



Fonte: aplicativo de telefone em celular próprio

Importante ressaltar que por ter recorrido a rede de contatos como também egressa do curso, previamente já tinha a informação daqueles que se encaixariam nos critérios da pesquisa, além de contar também com algumas pessoas que haviam sinalizado interesse na pesquisa desde o formulário lançado no primeiro esboço da pesquisa, antes do meu processo de qualificação.

Mediante as respostas afirmativas enviei uma segunda mensagem, explicando mais detalhadamente quais seriam os passos da pesquisa dali para frente. Em primeiro lugar, todas as pessoas deveriam ler e assinar o Termo de Livre Esclarecimento documento este onde concorda em participar da pesquisa e fica ciente dos procedimentos, inclusive que, poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento.

Após esses primeiros contatos, a entrevistas previamente por *WhatsApp*, buscando encaixe entre as agendas, principalmente porque muitos dos professores possuem mais de um local de atuação, alguns, em regiões opostas na Cidade do Rio de Janeiro buscando completar sua renda mensal, além de uma carga horária de oito horas de trabalho por dia sem contar com o tempo de deslocamento entre essas regiões de trabalho.

Sete (7) foi o número de professores foram entrevistados para esta pesquisa por meio da plataforma online *Google Meet*. Todas as entrevistas ocorreram no período noturno, justamente por conta da carga horária de trabalho dos envolvidos na pesquisa, e da minha também como professora de Horário Integral no Rio de Janeiro. Foram entrevistados três (3) homens e quatro (4) mulheres, de idades variadas, entre 20 e 40 anos em média, em sua maioria moradores da Baixada Fluminense.

Os nomes dos voluntários foram preservados para garantir que assim eles se sentissem à vontade para tecer seus comentários positivos ou não e realmente trazer suas impressões sobre o funcionamento da formação inicial de professores no Instituto Multidisciplinar.

Como dito anteriormente, o modelo de entrevista escolhido foi o semiestruturado entendendo que se faria necessário ter um norte para guiar a entrevista, mas ao mesmo tempo, abrir possibilidades para perguntas que pudessem abranger melhor o perfil dos entrevistados.

As perguntas foram organizadas em uma perspectiva que levasse o entrevistado a ir construindo uma narrativa, contando sobre a entrada na universidade, a vida dentro dela e o que ocorreu após a graduação concluída. Dessa forma, englobaram questões como as motivações para escolha do curso, as expectativas sobre este, as percepções sobre como funcionava a graduação, a chegada ao mercado de trabalho e as dificuldades de estar em sala de aula lecionando história.

As entrevistas duravam cerca de uma hora a uma hora e meia de acordo com a facilidade que cada entrevistado tinha de desenvolver a resposta das perguntas ou não, exemplificando e contando casos mais específicas de suas vivências.

As técnicas de entrevista aberta e semi-estruturada também têm como vantagem a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos. Além disso, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas. (Boní; Quaresma, 2005 p. 75)

As entrevistas ocorreram entre a segunda quinzena do mês Novembro de 2023 e a primeira quinzena do mês de dezembro 2023, pois aguardei a aprovação da pesquisa no comitê de ética para iniciar as entrevistas, seguindo os protocolos de segurança para pesquisa.

Neste período, pude conhecer egressos de anos posteriores ao que me formei, 2016 e reencontrar outros. No decorrer das entrevistas, por vezes me identifiquei com as respostas e os fatos vivenciados por eles durante o curso. O fato de termos compartilhado tantas vivências, ainda que em épocas diferentes, porém no mesmo local, traz similaridade aos nossos discursos.

A seguir, no capítulo 3, apresento as categorias e as análises do conteúdo das entrevistas, apresentando tema a tema as vozes dos professores voluntários desta pesquisa.

3. AS ENTREVISTAS

O Norte para os encontros virtuais com os professores voluntários foi o roteiro semiestruturado previamente construído para auxiliar na condução das entrevistas. Este, foi composto por vinte e duas perguntas (que podem ser encontradas no Apêndice A) e tinham a intenção de guiar de maneira linear as trajetórias de formação destes professores.

Em todas as entrevistas, todas as perguntas foram feitas, havendo alguns questionamentos a mais quando se fez necessário ou pareceu pertinente, estratégia possível em uma entrevista semiestruturada como a que foi selecionada para esta pesquisa.

Elegi estas perguntas compreendendo que falar sobre a formação é também narrar sobre ela, desse modo, no desenrolar das perguntas e respostas, foi possível ir construindo as narrativas de vida, formação e profissão destes voluntários, fazendo paralelos com a história de formação do Campus, desde seu início em outro espaço físico até os dias mais atuais.

Após a realização das entrevistas, já com o material audiovisual em mãos e as transcrições das partes que se mostraram mais relevantes para a intencionalidade e recorte da pesquisa, precisei pensar de que maneira poderia analisar todas as informações obtidas.

Acresci a metodologia prévia os escritos de Bardin (1997) sobre Análise de Conteúdo que propõe formas de organizar e destrinchar os dados obtidos através da análise temática:

Fazer uma análise temática, consiste em descobrir os «núcleos de sentido» que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido. O tema, enquanto unidade de registo, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas. (Bardin, 1997, p. 105-106)

De acordo com Bardin (1997) a análise de conteúdo possui três polos cronológicos, ou seja, três fases processuais: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise é a fase que se estabelece, os objetos, as hipóteses e os objetivos da análise que se pretende realizar. Em seguida, fase da exploração do material que consiste em um trabalho mecânico que de acordo com Bardin (1997) envolve codificação, desconto ou enumeração. E por último o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, onde o analista responsável da pesquisa faz suas interpretações dos dados, tendo em vista as hipóteses ou os resultados não esperados.

Desse modo, organizei a entrevista em três (3) grandes blocos temáticos, sendo eles denominados A chegada, a Vivência universitária e a Experiência docente, partindo da ideia de

início, meio e fim, em concordância com a perspectiva de narrativa na qual o roteiro foi construído e conforme explicado no capítulo dois.

A partir dos três (3) grandes temas criados, surgiram dez (10) subtemas, que possibilitam uma análise mais detalhada de cada momento da trajetória desses professores pesquisados, compreendendo-os desde a escolha do curso até o a chegada nas salas de aula e as impressões que eles têm do processo formativo vivenciado no Instituto Multidisciplinar.

Estes temas se configuram como grandes categorias que englobam subcategorias e formam os núcleos de sentido apontados por Bardin (1997). Estes núcleos aproximam as perguntas por intencionalidade e temporalidade, ou seja, sobre o que e qual momento da formação se pretendeu saber. Sendo assim, a organização dos temas e subtemas foi construída desta forma:

Tabela 6: Temas e Sub-temas de análise

TEMA	SUBTEMA	PERGUNTAS GERADORAS
TEMA: A CHEGADA	O ponto de partida	<ul style="list-style-type: none"> • Nome, Idade, naturalidade. • Faça um Breve Resumo da sua vida escolar anterior a entrada na graduação. • Em qual ano ingressou na Rural?
	A Escolha	<ul style="list-style-type: none"> • O que te levou a cursar História?
	As Dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> • Era trabalhador na época de ingresso? • Como era seu deslocamento Faculdade X Trabalho X Casa?
	As Expectativas	<ul style="list-style-type: none"> • No primeiro momento, sabendo que ingressaria na Universidade, quais eram suas expectativas sobre o curso e sobre o que aprenderia • Você tinha consciência do que deveria ser uma licenciatura e o

		<p>que deveria aprender ao longo dela?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quanto a expectativas, mudou algo já no início, como por exemplo primeiro e segundo período?
TEMATICA: A VIVÊNCIA UNIVERSITÁRIA /:	As Realidades	<ul style="list-style-type: none"> • E as disciplinas da grade relativas à educação traziam aporte teórico e prático ou somente um dos dois? Discorra. • Nas disciplinas específicas, havia algum tipo de adaptação, pensando aplicabilidade em salas de aula de Ensino Fundamental e Médio?
	As marcas da atuação na educação básica.	<ul style="list-style-type: none"> • Você notava diferença na atuação dos professores que sabidamente haviam sido professores da Educação Básica antes de atuarem na Universidade? Se sim, por quê? • Você participou de alguma iniciativa de Iniciação à docência tal como o PIBID?
	Compreensão do processo formativo	<ul style="list-style-type: none"> • Como você percebe a graduação? Como um processo fechado ou parte de um processo contínuo? • Você percebe a formação inicial, a graduação, como sendo um processo amplo de

		desenvolvimento pessoal e profissional ou somente profissional?
TEMA: A EXPERIÊNCIA DOCENTE	O encerramento do ciclo universitário.	<ul style="list-style-type: none"> • Em algum momento do Curso, você concluiu de fato que seria professor da Educação Básica? Seja não acreditar ter outra opção e/ou por afinidade. • Ao terminar a graduação, se sentia preparado para atuar em sala de aula?
	Os caminhos da docência	<ul style="list-style-type: none"> • Qual ou quais foram seus locais de trabalho logo após formado (a)? E atualmente, em que área trabalha? • Qual segmento você costuma atuar? • Quais foram e quais são os maiores desafios de atuar em sala de aula, em sua opinião?
		<ul style="list-style-type: none"> •
	Balanço da formação	<ul style="list-style-type: none"> • Levando em conta o que foi aprendido na formação e os desafios da chegada como avaliou esta formação? • Se tivesse que aconselhar um jovem prestes a ingressar na faculdade de história, quais seriam seus conselhos?

Fonte: elaboração própria

Como ilustrado na tabela, cada tema possui três (3) subtemas, exceto o primeiro, que possui quatro (4) dessas divisões. Para cada subtema, é possível observar ao lado o que nomeei como Perguntas Geradoras¹⁴. Escolhi este termo porque, delas surgiriam, seriam geradas as respostas e consequentemente as narrativas de si dos voluntários, parte crucial desde investigação. Esta organização possibilitou analisar parte a parte os relatos dos entrevistados, tornando possível uma análise mais esmiuçada, procurando as marcas dessa formação.

Cabe ressaltar que como anteriormente apresentado no capítulo que abordou a base metodológica da pesquisa, recorri ao Paradigma Indiciário de Ginzburg (1979) para buscar nas narrativas os indícios, as minúcias, que trazem as marcas de como essa formação ocorreu e como ela fez parte das histórias de vida e de formação dos professores voluntários da pesquisa. A seguir, será possível conhecer cada tema, subtema e suas análises.

3.1. Tema: A chegada

O primeiro tema, que configura também a primeira grande categoria de análise foi denominado A chegada, porque aborda os momentos anteriores ao ingresso na universidade e os primeiros momentos após a chegada nesta.

Quando me refiro a momentos anteriores ao ingresso na universidade, procuro principalmente o histórico acadêmico do voluntário, seu relacionamento com a vida escolar e possíveis áreas de interesse e até de curso antes do curso de licenciatura em História na UFRRJ.

Acredito que é importante conhecer os caminhos trilhados pelo indivíduo até essa chegada a UFRRJ porque isso pode apontar qual tipo de olhar ele teve sobre o curso, com quais expectativas este ingressou no curso.

De modo a facilitar o entendimento e análise, esta sessão foi dividida em quatro (4) subtemas: Ponto de partida, para conhecermos qual era a realidade do entrevistado antes do ingresso na Universidade, A Escolha que se refere aos motivos pelos quais o pesquisado decidiu cursar história, As Dificuldades, que abrange quais eram os maiores impedimentos para a entrada e permanência no curso e As Primeiras Impressões, que abrange as primeiras noções sobre o curso após ingressarem.

¹⁴ Nesta pesquisa, o termo Perguntas Geradoras não faz alusão ao termo utilizado por Paulo Freire (1976) Palavra Geradora, que consistia em palavras usadas para iniciar o processo de alfabetização em sua experiência com jovens e adultos.

3.1.1. O ponto de partida

Perguntas geradoras
<ul style="list-style-type: none"> ● Nome, Idade, naturalidade. ● Faça um Breve Resumo da sua vida escolar anterior a entrada na graduação. <ul style="list-style-type: none"> ● Em qual ano ingressou na Rural?

No roteiro da entrevista, formulei as primeiras perguntas acreditando na importância de contextualizar o entrevistado, para traçar o perfil de cada um, conhecendo o lugar de pertencimento de cada um e o ano em que estes ingressaram na Rural, cruzando as histórias dos voluntários com a do próprio campus:

O pesquisador deve levar em conta que no momento da entrevista ele conviverá com sentimentos, afetos pessoais, fragilidades, por isso todo respeito à pessoa pesquisada. O pesquisador não pode esquecer que cada um dos pesquisados faz parte de uma singularidade, cada um deles têm uma história de vida diferente, têm uma existência singular. Portanto nada de distração durante a entrevista, precisa-se estar atento e atencioso com o informante. Além disso, ao realizar o relatório da pesquisa é dever do pesquisador se esforçar ao máximo para situar o leitor de que lugar o entrevistado fala, qual o seu espaço social, sua condição social e quais os condicionamentos dos quais o pesquisado é o produto. Tem que ficar claro para o leitor a tomada de posição do pesquisado. (Bonj; Quaresma, 2005. p. 77)

Ratificando a importância de apresentar e situar os pesquisados, de qual lugar social estes falam, descrevo abaixo cada um, com seus nomes fictícios, idade, vida escolar anterior, ano de ingresso no Instituto Multidisciplinar e outras informações pertinentes de cada indivíduo.

Fernanda, a primeira entrevistada, tem 33 anos e morou na Zona Norte do Rio de Janeiro até alguns anos após terminar a graduação. Atualmente, mora em outro Estado. Proveniente de escolas públicas, ingressou no Instituto Multidisciplinar (UFRRJ) no ano de 2013, após cursar dois períodos de História em uma Universidade Particular.

Arthur, tem 34 anos, é morador de Nova Iguaçu desde a infância e estudou em escolas particulares da região ao longo do Ensino Fundamental e médio. Ingressou no Instituto Multidisciplinar no ano de 2007.2, após cursar um período em uma Universidade particular.

Bruna, tem 31 anos, é moradora de Nova Iguaçu e ingressou na UFRRJ em 2012, após cursar o ensino fundamental em escolas públicas e o Ensino médio em modalidade Curso Normal, com duração de quatro anos também em Nova Iguaçu.

Luiz, tem 26 anos, cresceu na Baixada Fluminense e sua vida escolar ocorreu em escolas particulares da região, nos municípios de Mesquita e Nova Iguaçu, da pré-escola ao Ensino Médio. Ingressou na Universidade em 2016.

Miriam tem 24 anos, nascida na Baixada Fluminense, perfil esse comum ao curso como é possível notar nos entrevistados anteriores, estudou em escolas privadas durante o ensino fundamental e médio, na região de Nova Iguaçu.

Kessy, tem 30 anos, é moradora de Nova Iguaçu e estudou em escolas públicas da área rural da cidade. No Ensino Médio, fez o curso normal em uma escola referência e que tem grande importância para a história do município.

Ruan, tem 37 anos e é natural de outro estado, mas morou em Nova Iguaçu durante seu período na Universidade, retornando para seu estado após a conclusão do curso. Durante a infância, estudou em escolas rurais onde muitas vezes as turmas eram multisseriadas por falta de alunos e professores para comporem turmas separadas, estratégia comum em áreas rurais:

O termo turma multisseriada é utilizado para as salas de aula que possuem duas ou mais séries (anos) de ensino por professor concomitantemente. O ensino em turmas multisseriadas surge devido alguma necessidade no sistema de ensino – como baixa densidade populacional, muitos alunos para poucos professores, recorrência de migração de alunos para escolas melhores e alto absenteísmo de professores – ou por meio de escolha pedagógica. A escolha por classes multisseriadas é realizada devido a currículos escolares mais gerais ou por escolas diferenciadas que buscam ganhos de conhecimento entre os pares (LITTLE, 2001, 2004). (Lazaretti; França, 2020, p. s/n)

No Ensino médio, estudou em escola técnica e chegou a fazer dois períodos em outro curso e em outra universidade antes de decidir tentar o SISU para conquistar uma vaga no curso de história no Instituto Multidisciplinar em 2011.

Dos sete (7) professores voluntários que foram entrevistados, Ruan e Fernanda compõem a parcela dos que não são oriundos da Baixada Fluminense, mas que também foram beneficiados com a criação do Campus de Nova Iguaçu, cada qual com sua motivação.

Os outros cinco professores (5) que eram moradores da Baixada tiveram a oportunidade de estudar no mesmo município ou em um município próximo a sua residência, o que configura um ganho no que diz respeito a locomoção e gastos financeiros.

Figura 11: Quadro síntese do perfil dos professores voluntários

Quadro síntese do perfil dos professores voluntários			
Nome/ Idade/ Local de Origem			
Fernanda, 33 anos, Zona Norte - RJ	Arthur, 34 anos, Baixada Fluminense- RJ	Bruna, 31 anos, Baixada Fluminense- RJ	Luiz, 26 anos, Baixada Fluminense- RJ
Miriam, 24 anos, Baixada Fluminense- RJ	Kessy, 30 anos, Baixada Fluminense- RJ	Ruan, 37 anos, Minas Gerais	

Fonte: Elaboração Própria

Compreendendo os diferentes lugares sociais dos pesquisados, as diferentes histórias de vida e os caminhos diferentes nas formações anteriores a vivência universitária na UFRRJ, as motivações para a escolha do curso de história são bem similares e será possível conhecê-las a seguir.

3.1.2. A escolha

Pergunta Geradora
O que te levou a cursar História?

No mundo contemporâneo, a escolha do curso universitário o qual um indivíduo irá cursar tem relação direta com a escolha da profissão que será seguida por ele. Essa escolha é feita em momentos diversos, mas para alguns, ocorre no último ano do Ensino Médio e para outros ocorre após o início da carreira profissional (geralmente em uma área e precisa ocorrer de maneira concomitante a ela). Sendo assim, essa escolha não depende somente de preferências, mas também é permeada por diversas questões econômicas e sociais:

A partir dessas considerações, é preciso compreender que as escolhas do curso superior nem sempre são pautadas pelo desejo pelo curso desejado; outros condicionantes, como localização geográfica da instituição (próxima à residência ou ao trabalho dos sujeitos) ou disponibilidade do curso ofertado, podem impactar a escolha pelas licenciaturas. Dito de outro modo, o "que é possível estudar e aonde é possível se matricular" (AMARAL;OLIVEIRA, 2011, p. 874) são elementos consideráveis nesse processo. (Carvalho; Vieira, 2018, p. s/n)

Entender os elementos consideráveis neste processo, a motivação dos voluntários, faz parte também do que caracteriza o perfil dessas pessoas, os interesses ou características que possam ter os levado a esta escolha e desta maneira também sinaliza a forma como estes encararam os primeiros momentos dentro da universidade.

Nesta pesquisa, de maneira geral os estudantes escolheram o curso por afinidade, entretanto, pesaram também as questões sociais, sob a máxima que a profissão docente é uma profissão sempre necessária e, ter este curso próximo a sua residência (na maioria dos casos) também facilitaria a permanência na Universidade.

Outro fator que influenciou a maior parte dos entrevistados além da afinidade adquirida ao longo da vida escolar pela disciplina, foi atribuído a professores que passaram por suas vidas e suas práticas causavam encantamento pela disciplina escolar, trazendo mais interesse aos alunos. Fernanda é um desses exemplos:

Fernanda: - Essa é uma pergunta complexa. Mas, o que me levou a fazer História foi um conjunto de fatores, como por exemplo: a influência dos meus professores de história foi fundamental para isso. Como eu tive bons professores de História, eu não tinha aversão à história como acontece quando não se tem um bom professor. Não era aquela coisa decoreba, na verdade era uma coisa sempre curiosa, de querer saber e entender, por causa do jeito desses professores. Então eu tive uma influência muito grande dos meus professores de história, o que fez eu me apaixonar, gostar e querer saber sobre a História; E eu tinha muita vontade na época de ter o conhecimento histórico, me aprofundar na História em si. Sempre acreditei na história como um fator

fundamental para ampliar a mente, ter discussões das mais variadas possíveis. Enfim, eu acredito na história e acho que foi por isso que decidi fazer História.

Na fala acima, o professor voluntário deixa evidente que crê que um bom professor influência positivamente os alunos, sendo inclusive propulsores para escolhas como a profissão a ser seguida.

É possível presumir que a ideia de bom professor, é a mesma divulgada pelo senso comum do que é ser bom professor, que pode abranger professores com características diferentes, mas de maneira geral, é utilizada para se referir a aqueles que tornavam o conteúdo da aula mais divertido e acessível, próximo a linguagem dos alunos.

Essa base no senso comum também foi ilustrada na fala de Luiz, ao contar sobre a sua motivação para a escolha do curso:

Luiz: No meu caso, eu acho que a resposta pode ser comum e pode aparecer em outros entrevistados, que é ter uma grande admiração por professores de história que passaram na minha vida, porque a disciplina interessa de maneira geral e, é sempre muito bom estudar história, mas, eu acho que a disciplina passa a ser interessante quando você tem um bom contador de história. Eu sempre falo isso: um bom professor é um bom contador de história.

Os pesquisados, ao apontarem professores da Educação Básica que os influenciaram na escolha do curso de história porque traziam para sala de aula novos sentidos para o ensinar e aprender história, remetem a categoria chamada professor marcante Monteiro (2011), resultante de uma pesquisa promovida pela professora Doutora Ana Maria Monteiro e seu grupo de pesquisa e explicitada no texto “Ensino de História: saberes em lugar de fronteira”.

Nesta pesquisa, buscou-se identificar professores que marcaram alunos que no momento da pesquisa cursavam o primeiro ano do curso de História de Universidades estaduais e federais

do Rio de Janeiro. Através de um questionário construído com duas partes e tendo como base teórica autores como Gauthier (1998) e Cunha (1998), a autora elegeu possíveis dezenove (19) características de professores marcantes. Dentre elas, carisma pessoal, uso de linguagem cotidiana, grande cultura geral, despertava a vontade de saber, sabia explicar bem, relacionava as aulas com temas atuais etc.

Na pesquisa “A história ensinada: 5 saber escolar e saberes docentes em narrativas da história escolar”, decidimos buscar professores que tivessem marcando a trajetória escolar dos alunos, levando em consideração que aqueles que tivessem sucesso na mobilização dos diversos saberes para ensinar história conseguiram que os alunos compreendessem história e dessem sentido a esse aprendizado - chamamos estes de “professores marcantes” (Penna, 2013, p. 5)

As características citadas pelos professores voluntários ao descrever professores que os inspiraram na vida escolar e com isso tornaram-se parte da motivação para cursar a Licenciatura em História no momento oportuno, enquadram-se nas categorias criadas pela pesquisadora.

Fernanda também atribui a escolha do curso de história a ter tido bons professores que a fizeram encantar-se e ter curiosidade pelo conhecimento histórico, em contrapartida de estudantes que tem aversão pela história. Como dito em sua apresentação, cursou dois períodos de Licenciatura em História em uma Universidade Particular, mas foi incentivada por uma ex-professora a insistir e tentar uma vaga em universidade pública.

Miriam ingressa no IM em 2015 e tem um ingresso na faculdade diferente dos demais, pois entrou aos 16 (dezesseis) anos na Universidade, fato esse que a própria analisa ter sido uma decisão errônea porque considera que não tinha maturidade para estar naquele local naquele momento e precisou de mais tempo para “se localizar” no curso e nas ritualísticas da Universidade. Faz parte da parcela que atribui sua escolha por cursar história a influência positiva exercida por professores da disciplina ao longo de sua vida escolar além do fato de possuir apreço pela disciplina desde quando passou a estudá-la. Unindo o interesse primeiro, o gosto particular ao fato de que, percebia uma estabilidade na profissão do professor, tomou sua decisão e escolheu o curso em questão.

Arthur e Kessy, escolheram o curso de História por perceberem que possuíam um perfil questionador diante dos fatos e uma intensa vontade de aprender sobre novos assuntos, perfil que acreditavam ser crucial para alguém que iria estudar História.

Já Bruna, atribui a escolha do curso, a ter descoberto interesse de sua parte com a disciplina no Ensino Médio após quase reprovar na matéria e precisar se dedicar para recuperar suas notas. Após esse momento, passou a interessar-se pela disciplina e almejou cursar a graduação em História.

E por fim, Ruan atribui a escolha do curso ao seu encantamento com materiais relacionados a história, em especial a Revista Ciência Hoje, a qual tinha acesso por intermédio de uma tia professora e aos filmes que abordavam o tema, que causavam encantamento na mistura entre história e ficção.

A escolha da Universidade, entretanto, que fez com que ele mudasse de vida bruscamente, atribui a professores que passaram por sua vida e pessoas com as quais teve contato que haviam estudado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no campus de Seropédica e sempre lhe apontaram a qualidade da formação lá existente e as possibilidades trazidas pelo campus de Nova Iguaçu.

3.1.3. As dificuldades

Perguntas Geradoras

- Era trabalhador na época de ingresso?
- Como era seu deslocamento Faculdade X Trabalho X Casa?

Muitas são as dificuldades encontradas por estudantes para ingressar e permanecer na Universidade como aponta Magalhães (2013):

Os desafios que o jovem enfrenta ao ingressar no ensino superior incluem temas acadêmicos, institucionais, de relacionamentos sociais, e do seu desenvolvimento psicossocial e vocacional. No domínio acadêmico/institucional, as exigências cognitivas, de organização e de compromisso com os estudos e com a própria aprendizagem serão mais elevadas. No âmbito social, será chamado a estabelecer relacionamentos interpessoais mais maduros com colegas e professores, e deverá adquirir novas competências e estratégias de tolerância às diferenças e de relações com autoridade. Em termos do seu desenvolvimento pessoal, um sentido de identidade mais cristalizado e um código de valores mais organizado serão necessários. Por fim, a autonomia, o comportamento de exploração de carreira, tomadas de decisão e comprometimento com metas serão atitudes e competências fundamentais para lidar com as tarefas do seu desenvolvimento psicossocial e vocacional (Almeida & Soares, 2003; Bardagi, Lassance, & Paradiso, 2003; Chickering & Reisser, 1993; Machado, Almeida, & Soares, 2002). (Magalhães, 2013, p. 216)

Além das dificuldades acadêmicas, institucionais e com os relacionamentos sociais, há dificuldades outras, que envolvem as questões financeiras das famílias e dos próprios estudantes, carga do trabalho que exerce concomitantemente com a Universidade, distância casa X universidade e tantas outras.

Ser trabalhador durante o período da graduação, por percepção social configura uma dificuldade latente. “O trabalhador escolhe um curso que não se incompatibilize com o trabalho porque este sim exige e absorve a maior parte das energias” (Foracchi, 1977, p. 51), por isso, a primeira pergunta deste bloco buscou identificar se os professores voluntários vivenciaram esta especificidade de ser trabalhador-estudante.

E em seguida, ao buscar saber como era o deslocamento casa x faculdade ou trabalho x faculdade, comprehendo que a dinâmica urbana interfere na chegada a universidade, visto que a questão da mobilidade no Rio de Janeiro ainda é uma problemática latente e com isso, os deslocamentos se tornam mais um dos enfrentamentos que o graduando precisa enfrentar para manter-se na universidade, principalmente para aqueles que precisam utilizar transportes públicos.

Fernanda, que morava na Zona Norte do Rio de Janeiro, não trabalhava na época do curso, e seu percurso até a Universidade acontecia parcialmente por ônibus e parcialmente a pé.

Mirian também não trabalhava na época do ingresso na Universidade, até porque tinha dezessete anos quando ingressou na Universidade. Por ser moradora de Nova Iguaçu, seu deslocamento ocorria de ônibus ou a pé, mas sem grandes empecilhos no percurso.

Arthur, logo após ingressar, auxiliava sua mãe em um consultório de psicologia e considera que este trabalho não atrapalhava a rotina universitária, só a partir de 2009 é que passou a estagiar e assim comprometer mais sua rotina. Quanto a deslocamento, como morador de Nova Iguaçu, escolheu estudar no Instituto Multidisciplinar porque o deslocamento seria possível a pé e/ou de bicicleta, evitando grandes deslocamentos e gastos.

Luiz trabalhava como músico em grupos de samba aos finais de semana e deslocava-se em um primeiro momento do Município de Mesquita onde residia até Nova Iguaçu de transporte público e em segundo momento, sendo estagiário em uma escola na Zona Norte, fazia o trajeto até Nova Iguaçu de ônibus ou trem e parcialmente a pé.

Bruna, que tinha formação do Curso Normal, trabalhava em uma escola pequena com Educação Infantil, mas em uma situação que beirava a informalidade pois não tinha a carteira de trabalho assinada. Entretanto, o tempo dedicado a este trabalho não lhe atrapalhava no cotidiano universitário.

Quanto ao deslocamento, Bruna teve dificuldades para custear as passagens de casa até a universidade, principalmente no começo enquanto não recebia bolsas de assistência a

permanência¹⁵ e por isso precisava ir andando de casa até o Instituto Multidisciplinar, trajeto este que podia tornar-se perigoso por conta do horário no qual ela precisava transitar.

Kessy, na época e ingresso já trabalhava como professora dos anos iniciais na prefeitura de Nova Iguaçu e isso trazia bastante desgaste físico e mental, que lhe afetava diretamente na concentração para assistir as aulas. Além disso, seu salário inicial era insuficiente para custear os gastos de deslocamento para o trabalho e para a universidade:

Kessy: O deslocamento era bem complicado.

Eu trabalhava em Nova Iguaçu mesmo, mas no bairro Comendador Soares e não havia transporte direito, o dinheiro para a passagem era escasso. [...] Eu precisava pegar dois ônibus para ir para a Rural e as vezes eu ia andando um percurso bem longo até chegar no ponto de ônibus no Centro de Comendador Soares. Era uma caminhada de 25 a 30 minutos de caminhada para pegar o ônibus que ia direto para a Rural. E na volta a mesma coisa, nem sempre tinha ônibus para ir para minha casa.

Além da questão financeira, existia a problemática de pouca oferta de transporte público de seu local de trabalho para a faculdade, o que fazia com que ela por vezes precisasse ir andando por um longo trajeto tanto por falta de dinheiro quanto pela demora dos ônibus e pouca oferta de transporte público legalizado para sua casa, fazendo com que ela dependesse de transporte alternativo.

A fala de Kessy ilustra o panorama acima apresentado quanto a questão do transporte no Rio de Janeiro. Mesmo que o deslocamento ocorra dentro do mesmo município, por vezes, não é um deslocamento fácil por motivos vastos. Esse dado, que permeou as falas de outros professores voluntários, evidencia uma realidade do Rio de Janeiro que é debatida em diversas esferas.

¹⁵ A Bolsa Permanência é um auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica. (Brasil, 2023)

Destoando um pouco dos demais, Ruan, trabalhava antes de entrar na universidade, em outro estado e em outra área, mas quando se mudou e começou a cursar a universidade não trabalhava. Seu deslocamento não era problemático porque passou a morar em repúblicas próximas a universidade, sendo fácil ir a pé.

Mas essa facilidade deslocamento é nitidamente atrelada a possibilidade de morar próximo a universidade e não necessitar de transportes públicos nos quais as problemáticas envolvidas mais atrapalham do que oferecem soluções.

Dentre os entrevistados, a maioria morava no próprio município da universidade ou em municípios próximos, mas ainda assim, eram afetados pela questão da mobilidade, mesmo no deslocamento ocorrido dentro do próprio município, em especial quando partiam de regiões mais afastadas. Então, mesmo com a existência de um Campus na baixada, o ir e vir a Universidade ainda se configurava para alguns, uma dificuldade.

3.1.4. Expectativas

Perguntas Geradoras

- No primeiro momento, sabendo que ingressaria na Universidade, quais eram suas expectativas sobre o curso e sobre o que aprenderia
- Você tinha consciência do que deveria ser uma licenciatura e o que deveria aprender ao longo dela?
- Quanto a expectativas, mudou algo já no início, como por exemplo primeiro e segundo período?

É comum que em toda nova fase de nossas vidas, tenhamos expectativas sobre o que nos aguarda. No caso da entrada na universidade não é diferente, afinal, há muitas expectativas sobre os cursos, o que será aprendido neles etc. No caso dos professores voluntários, a grande maioria não nutria muitas expectativas, porém, acreditavam que no curso, aprenderiam o conteúdo histórico de maneira mais aprofundada e para aqueles que tinham alguma ideia do que seria uma licenciatura, que aprenderiam a dar aula.

Quando perguntados se tinham consciência do que deveria ter em um curso de licenciatura e o que deveriam aprender em um curso com esse perfil, obtive afirmativas e

negativas, mas todos fizeram um balanço do que encontraram como leremos no trecho de Miriam:

Miriam: Eu tinha um pouco de noção. Até mesmo quando eu fui escolher o curso, optar lá no SISU, licenciatura ou bacharel, sabia que tinha as matérias de educação, mas, sinceramente, no decorrer da faculdade que eu fui descobrir essas matérias de educação e, achando que elas poderiam ter sido mais profundas. Porque eu só tive contato, realmente, com o que era licenciatura quando eu comecei a estagiar no horário integral da Prefeitura de Nova Iguaçu, que foi o meu primeiro contato com a sala de aula. Era o projeto mais Educação. Eles convocaram vários estagiários, de várias universidades. Ganhava uma bolsa e era convocado para ser bolsista ou dar oficina de português, matemática ou arte e cultura. E eu dava arte e cultura em uma escola municipal em Nova Iguaçu. Ali que tive contato com a sala de aula. E, isso foi me incomodando porque muita coisa que eu aprendi na universidade não me dava preparo para estar ali, por dois motivos: primeiro que minha formação não me dá preparo, mesmo, para trabalhar com fundamental I. E segundo que eu fui percebendo que o que eu tinha de formação para sala de aula, na verdade, não me dava preparo e ponto final.

Então muita coisa eu fui aprendendo ali na prática. Não que seja descartável o que eu aprendi com a teoria. Mas eu percebi que eu

poderia ter sido mais bem amparada nesse sentido. Eu sabia o que era uma licenciatura. Tinha consciência. Mas, eu achava seria algo que teria me amparado mais na parte prática.

Miriam, tinha algum entendimento do que viria ser uma licenciatura e por isso, suas expectativas eram equivalentes a escolha havia feito, ou seja, esperava que aprendesse ao longo do curso estratégias, metodologias que lhe auxiliassem em sala de aula, entretanto, deparou-se com outro quadro, associando a outras oportunidades o que conhecimento didático que possuía ao concluir a universidade.

O entendimento de Miriam provavelmente tinha relação com sua experiência como aluna, da perspectiva de que o termo tem a ver com ensinar, mas não exatamente um termo do senso comum, logo, esse entendimento vem do saber da experiência, sob a mesma ótica do saber da experiência proposto por Tardif (2002), porém no lugar da experiência de professora, seria sua experiência como aluna.

Arthur, que fez parte de uma das primeiras turmas de história do Campus de Nova Iguaçu, quando as aulas ainda ocorriam nos prédios emprestados a universidade, indica uma outra realidade, de quem não sabia exatamente o que uma licenciatura deveria conter:

Arthur: Não! Inclusive quando entrei eu já conhecia uma pessoa que viria ser meu veterano. Ele era da primeira turma e eu era da quarta turma. Perguntei a ele como era o curso, e ele disse que o curso era uma licenciatura (...) Na Licenciatura você aprende a ser professor e bacharelado você está somente se formando naquilo. Na minha visão, e inclusive repasso isso aos meus alunos, eu me formar como professor é uma formação mais completa do que o bacharelado. Eu aprendo o bacharelado mais a capacidade de ser professor. Hoje em dia eu vejo, inclusive, que é muito mais do que isso. Não é só a capacidade de ser professor. É a capacidade de ser criativo, de se reinventar,

de pensar a didática de alguma maneira e de se conectar com outro indivíduo. Eu acho que isso ajuda muito nas relações pessoais em geral. Então, eu considero licenciatura uma formação mais completa.

E quando entrei mesmo sendo licenciatura, vem a parte ruim do IM, ao menos naquela época, os professores e os veteranos desestimulavam e inferiorizavam as cadeiras de licenciatura, por exemplo: didática, didática do ensino de história, prática do ensino de história, sociologia da educação, psicologia da educação entre outras. Então, inferiorizavam mesmo. “Ah, isso não vai importar para sua formação porque você vai ser pesquisador”.

Arthur propaga em sua fala a ideia de uma formação fragmentada, onde as disciplinas na Licenciatura em história remetem ao formato “2+1” citado no capítulo metodológico desta tese. Ao entender que a Licenciatura se compõe como o espaço onde “[...] eu aprendo o bacharelado mais a capacidade de ser professor.”, traz a ideia de formação específica em história e a formação complementar nas disciplinas de educação, visão esta que se tornou comum, promoveu a separação dos departamentos nas universidades e permanece no imaginário coletivo.

Junto a isto, Arthur indica também uma problemática citada no capítulo dois, que é o prestígio dado as disciplinas ditas específicas da História em detrimento as Pedagógicas, relativa a uma postura que ignora o fato de que em uma licenciatura, o discente pretende tornar-se professor um dia, ou pelo menos, deve ser preparado para tal, e promover as possibilidades para que isso aconteça faz parte das intencionalidades dos cursos:

[...] a licenciatura funciona como o esteio que sustenta a existência dos cursos de História e seus formadores, apesar do pouco caso, às vezes velado e às vezes aberto, que muitos historiadores em seus departamentos fizeram e seguem fazendo, em alguns casos, quanto às disciplinas e departamentos voltados mais diretamente à formação do professor. No Brasil, essa afirmação é tão mais verdadeira quanto mais recente é o período que estivermos tratando, donde a insistência naquela postura restritiva ao aspecto didático da formação do profissional de História equivale a esquecer-se em algum lugar do passado. (Cerri, 2013, p. 175)

As disciplinas didáticas no curso de licenciatura em história, precisam estar em evidência, sendo necessário que se supere o pouco caso dado a elas. Superada esta condição é possível vislumbrar uma mudança na formação inicial dos professores e consequentemente na pós-graduação.

No currículo da Licenciatura na UFFRJ/IM, disciplinas específicas da história na UFRRJ, partem de uma concepção de progressão temporal, de maneira linear, iniciando no primeiro período com História Antiga e seguindo com História medieval, História da América, História do Brasil etc.

No que diz respeito as disciplinas de educação têm a primeira aparição no segundo período com Filosofia e Educação. Depois, as disciplinas seguem esta organização: Sociologia e Educação, Psicologia da Educação no terceiro período, Didática no quarto, Ensino de História I, Política e Organização da Educação no quinto, Ensino de História II, no sexto. No sétimo período, LIBRAS, fechando o chamado Eixo de Formação Pedagógica, parte da divisão proposta no projeto político curricular do Curso de Licenciatura em História.

O Eixo de Formação Pedagógica é atrelado ao departamento de educação e deveriam possibilitar “a articulação entre o domínio dos conteúdos das disciplinas de formação específica e geral e a prática de ensino, priorizando a consolidação do perfil de licenciado em História da UFRRJ”, conforme consta no projeto político curricular da instituição.

Atrelada a questão do papel dado as disciplinas didáticas e a dicotomia teoria e prática, a falta de um suporte prático, do ensinar a ensinar, é apontada por todos os pesquisados, mesmo que os mesmos não sejam capazes de apontar soluções para esta falta:

Fernanda: Sim. Eu lembro até que eu discutia muito isso enquanto fazia o curso. Na verdade, o curso de história no IM não tem nada a ver com a licenciatura, ele praticamente está formando pessoas para pesquisa. Então, as turmas de licenciatura não tinham muitas disciplinas, uma vez que o curso era para formar um professor. Eu acho que até a abordagem dos professores em si, deixava a desejar no sentido de formar um professor. Acho que em algumas disciplinas, professores

de maneira geral. Poderia citar vários professores que são excelentes, mas, no sentido de formar um professor para licenciatura deixou a desejar um pouco. Ou seja, a licenciatura não era a linha de abordagem do professor. Nos abordavam a pesquisar, saber como pesquisar e confrontar ideias de autores diferentes, o que também faz parte de formar o Historiador um ser pensante, e que tivesse isso sim. Porém, ao mesmo tempo deveria ter mais disciplinas voltadas para licenciatura. Eu só lembro de ter uma matéria de didática, inclusive com uma excelente professora, e foi a única matéria de didática. Um único período, uma única matéria. Então, para um curso de licenciatura faltou mais matérias nesse sentido, de formar, realmente, professores, de ter a experiência da sala de aula, para um curso de licenciatura. E, convenhamos, aqueles estágios que a gente cumpre lá, acho que três ou quatro estágios, não servem de nada. O professor da escola que recebe o nosso documento e diz que a gente nem precisa ir, porque a gente mais atrapalha do que ajuda e, a gente também, com mil coisas para fazer, não tá querendo ir. Talvez se essa disciplina de estágio fosse uma coisa mais séria, não sei como está hoje, mas na época não havia nada de seriedade nela. Se talvez houvesse alguma contribuição ou uma reformulação das disciplinas. Incluir matérias de licenciatura talvez não seja possível. Então porque não reformular as disciplinas que são obrigatórias, como por exemplo o estágio

obrigatório? Que pensasse em um jeito de reformular isto.

É possível identificar na fala de Fernanda que ela identificou na formação aspectos positivos e negativos, mas que são identificados também em outras universidades, se configurando como uma questão de proporção macro, envolvendo a formação em história no Brasil como um todo.

A crítica feita por Fernanda, que é compartilhada pelos outros professores voluntários, vem sendo motor para pesquisas área da formação de professores ou, dentro e fora do país, o que evidencia que este é um desafio para além do Lócus de minha pesquisa, conforme explicita Silva (2021):

A universidade não nos prepara sequer para o contato com a sala de aula, até porque, a universidade não conhece a escola. A distância entre estas duas instituições não é retórica, é efetiva. Muitos professores só conhecem a escola daquilo que escrevem sobre ela. E tanto será melhor o texto quanto mais longe da realidade for. (Silva, 2021, p. 11)

Neste sentido, retoma-se a questão da distância, da dicotomia entre teoria e prática e do esquecimento por parte dos formadores, da Universidade enquanto instituição de compreender que aqueles que estão se formando irão para as salas de aula nas escolas, para apresentar a disciplina a alunos que além de todas as questões provenientes da necessidade de transposição didática, apresentarão outras questões, inclusive mazelas como uma alfabetização não consolidada.

No que tange as expectativas que os professores voluntários possuíam ao entrar no curso, perguntei-os se entre o primeiro e segundo período, correspondente ao primeiro ano de vivência universitária, mudou algo em suas expectativas. Ruan, percebe que essa mudança aconteceu:

Ruan: Mudou. Eu tinha uma percepção de que fazer história era de uma certa forma. Só que hoje em dia eu enxergo que é totalmente distinto do que eu pensava. Fazer, escrever o saber historiográfico como é. Entendo que existe o Ruan estudante do curso do segundo, terceiro, quarto período diferente do primeiro

período, ele já entende essa questão de como é importante a metodologia e como que é importante a teoria da história para que você possa aprender, assimilar e difundir e compartilhar o histórico, então sim, podemos dizer que houve essa diferenciação sim.

A percepção de Ruan, remete a ideia de que, a mudança foi para além das expectativas, atingindo na verdade, o campo das habilidades adquiridas neste tempo. No caso específico de sua fala, é possível perceber que o aspecto que ele aponta é o letramento acadêmico, ou seja, a partir destes períodos apropriou-se das ritualísticas e saberes necessários para a vivência acadêmica.

Entretanto quando falamos sobre esse letramento acadêmico, caberia dizer que é um letramento acadêmico em história, porque outros cursos não necessariamente promovem ou exigem de seus graduandos determinadas habilidades, configurando então a necessidade de um aprender a fazer/saber/ler específico do fazer historiográfico.

Prosseguindo com a reflexão sobre as mudanças percebidas no campo das expectativas, Kessy sinaliza que a mudança principal lhe ocorreu mais adiante no decorrer do curso, quando a desistência daqueles que percebem não ter identificação com o curso começou a ocorrer:

Kessy: Não. Eu fui ter um baque maior no terceiro período, quando a turma começou a diminuir. Porque até o segundo período a turma era mais cheia, as matérias eram vistas com mais leveza, era possível levar o curso de forma mais tranquila. A partir do terceiro que eu percebi a faculdade como algo mais pesado, por ter passado a euforia de ter entrado na universidade.

A grande mudança percebida por Kessy é relativa à evasão de alunos das Instituições de Ensino Superior (IES) e este é um dado expressivo, motivação para diversas pesquisas e pode ter diversas causas conforme é possível ver abaixo:

Em busca da caracterização do fenômeno a partir de sua causalidade, vale a pena utilizar o trabalho de Morosini (2009), que realizou um levantamento acerca da evasão em periódicos Qualis A e B entre os anos 2000 e 2011 e percebeu que em geral os artigos apontam como as principais causas da chamada “evasão”: a) os aspectos financeiros relacionados à vida pessoal ou familiar do estudante; b) os aspectos relacionados à escolha do curso, expectativas pregressas ao ingresso, nível de satisfação com o curso e com a universidade; c) os aspectos interpessoais – dificuldades de relacionamento com colegas e docentes; d) os aspectos relacionados com o desempenho nas disciplinas e tarefas acadêmicas – índices de aprovação, reprovação e repetência; e) os aspectos sociais, como o baixo prestígio social do curso, da profissão e da universidade elegida; f) a incompatibilidade entre os horários de estudos com as demais atividades, como, por exemplo, o trabalho; g) os aspectos familiares como, por exemplo, responsabilidades com filhos e dependentes, apoio familiar quanto aos estudos etc.; e h) o baixo nível de motivação e compromisso com o curso. (Coimbra; Costa; Silva, 2021, p. 9-10)

Nota-se a partir das temáticas encontradas no estado da arte em revistas Qualis A e B, que os motivos são vastos e inclusive podem ser outros para além da listagem proposta por Morosini (2009), mas passam também pelas expectativas não alcançadas.

Desse modo, quando as expectativas sobre o curso escolhido não são abarcadas, se torna para alguns, motivo para desistência, principalmente porque como já foi sinalizado acima neste trabalho, já há obstáculos a serem superados para a permanência na universidade, por isso, estar insatisfeito com o curso torna-se mais um peso na decisão da evasão. Não cabe a esta pesquisa aprofundar-se nas causas deste evento, mas é indiscutivelmente um assunto necessário a formação nas IES.

3.2. Tema: A Vivência Universitária

Do ponto de vista que defendo, cursar uma Universidade é um processo de formação pessoal e profissional, que engloba diversos aspectos emocionais e intelectuais. “Entende-se, em decorrência, que a formação acontece de maneira indissociável da experiência de vida” (Porto, 2004, p. 13). E, as mudanças promovidas por este ambiente e seus encontros, fazem com que o indivíduo não possa ser mais o mesmo após vivenciá-lo:

Nesse caso, percebe-se que a formação se dá enquanto acontece a prática - momentos interdependentes e intercomunicantes de um mesmo processo, renovadores do espaço pedagógico e das práticas nele efetivadas. Por isso, a formação não se conclui; cada momento abre possibilidades para novos momentos de formação, assumindo um caráter de recomeço/ renovação inovação da realidade pessoal e profissional, tornando-se a prática, então, a mediadora da produção do conhecimento ancorado/ mobilizado na experiência de vida do professor e em sua identidade, construindo-se, a partir desse entendimento, uma prática interativa e dialógica entre o individual e o coletivo. Altera-se a perspectiva da formação: o fazer, entendido como uma atividade alheia à experiência e ao conhecimento do professor, cede lugar saber fazer reflexivo, entendido como autoformação, percurso que ocorre na indissociabilidade

teoria/prática, condição fundante da construção de novos conhecimentos e de novas práticas - reflexivas, inovadoras, autônomas. (Porto, 2004, p. 13)

Desse modo, o estudante que ingressa na Universidade, muitas vezes recém-saído do Ensino médio, ou até mesmo aqueles que ingressam mais tarde, adentram um ambiente diferente dos que já havia conhecido e adquirem novos conhecimentos e práticas.

Tendo a Universidade um carácter diferente do ambiente escolar, à primeira vista pode causar um choque por suas especificidades e pela amplitude das transformações trazidas aos indivíduos. No curso de história por exemplo, um dos grandes choques dos alunos é a carga extensa de leitura.

Em minha experiência por exemplo, já foi necessário ler trinta artigos para realizar uma única prova, fato este nunca ocorrido enquanto aluna da Educação básica e que muda a dinâmica do que é escrita e leitura, tornando a experiência de letramento diferenciada das anteriores e mais uma vez marca este letramento como particular da academia de história.

Pensando na Licenciatura em história, abrir-se a um leque de informações e conhecimentos necessários para a atuação em salas de aula. Na intenção de compreender como ocorreu a formação, apresento abaixo os subtemas que abarcam o caráter adaptativo (ou não) das disciplinas específicas da história e o caráter prático (ou não) das disciplinas pedagógicas ofertadas, a saber através das experiências dos professores voluntários.

3.2.1. As Realidades

Perguntas Geradoras
<ul style="list-style-type: none"> • E as disciplinas da grade relativas à educação traziam aporte teórico e prático ou somente um dos dois? Discorra. • Nas disciplinas específicas, havia algum tipo de adaptação, pensando aplicabilidade em salas de aula de Ensino Fundamental e Médio?

Licenciatura é o termo utilizado para designar a formação que habilita aqueles a cursarem para lecionar, ou seja, dar aulas em turmas de nível fundamental e médio, além de cursos técnicos, turmas de pré-vestibular e outras possibilidades que exijam essa titulação.

Para promover tal formação, ela deve ser composta por disciplinas específicas que abordem a teoria, metodologias e práticas relacionadas ao ensino nestes níveis de escolaridade,

buscando preparar o profissional para atuar nestes espaços e dever ser pensada a partir da realidade que é encontrada quando os professores chegam as escolas:

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (Pimenta 1997, p. 6)

Essa característica difere a Licenciatura do tipo de formação denominada bacharelado, que tem como seu objetivo fim, formar um especialista generalista, que pode atuar em diversas áreas.

No caso da História, o Bacharel pode atuar em diversos espaços como historiador, em museus, espaços públicos e privados que necessitem de pesquisa, entretanto, não podem atuar em salas de aula de Ensino fundamental e médio.

Os cursos de Licenciatura e Bacharelado comumente tem a mesma base de disciplinas, que são as específicas da área de pesquisa. Na licenciatura, porém, estas são mescladas com as disciplinas de cunho pedagógico, pertencentes ao departamento de educação, trazendo as marcas da fragmentação já discutida acima.

Como já relatei acima, como alguém que havia sido recém-formada no chamado Curso Normal, que tem em suas disciplinas um viés que procura “ensinar a ensinar”, apontando quais são as práticas desejáveis, sustentadas na literatura e nas normativas que regem o ensino na modalidade que os alunos que ali estão se formando irão atuar, imaginei que no curso de Licenciatura em História encontraria algo similar.

Quando cheguei, percebi que havia uma dicotomia: de maneira geral só se falava do “pedagógico” nas disciplinas pedagógicas. As demais, específicas da história, seguiam e perpetuavam a ideia de se formar e tornar-se historiador(a).

Tendo em meu âmago estes questionamentos, decidi perguntar aos professores voluntários se isto também foi percebido por eles em suas formações, ao longo dos variados períodos que cada um formou-se.

Desse modo, perguntei aos professores voluntários se as disciplinas da grade relativas à educação traziam no seu decorrer aporte teórico e prático ou somente um dos dois aspectos. Perguntei também se as específicas da história possuíam algum tipo de adaptação ou proposta

de aplicabilidade levando em conta a atuação futura dos estudantes nas salas de aula da Educação Básica.

Para a primeira pergunta a resposta foi praticamente unânime: as disciplinas designadas como pedagógicas ofereciam suporte teórico, porém para os professores voluntários, pecavam na oferta de vivência da prática:

Fernanda: Algumas delas tentavam trazer um aporte prático, mas eu não sei se por falta de vontade de professores ou por falta de tempo por ser curta a carga horária e na época teve muitas coisas acontecendo, não teve. Teve greve, teve ocupação e vários eventos que ocorreram e encurtaram a carga horária. [...] Alguns professores tinham o desejo, mas não foi isso que aconteceu, não teve muita prática não.

Fernanda chama atenção ao questionar o interesse de alguns professores em abordar as questões que acreditam fazer parte da parte pedagógica e nesta fala, a professora voluntária nos traz mais uma vez a ideia de que existe um desrespeito com estas disciplinas ditas pedagógicas e que isto ocorre de diversas formas, como por exemplo, não apresentar suporte prático.

A fala também apresenta algo que todo professor sabe: o planejamento precisa ser flexível justamente porque é atravessado a todo momento por questões que fogem de seu controle em nível micro e macro, desde acontecimentos dentro da própria sala de aula até acontecimentos que ultrapassam os limites físicos da universidade, como greves nacionais por exemplo. Saber flexibilizar o planejamento é crucial para prática docente:

É interessante destacar que o planejamento pode ser entendido como uma estratégia de ação, mas nunca como uma meta imutável. Sendo assim, o educador prioriza a realização dos momentos previstos em seu planejamento, mantendo-se, contudo, flexível quanto à possibilidade de alterar algo previamente planejado, adequando e adaptando as atividades desenvolvidas em aula ao interesse dos educandos. Imprevistos podem ocorrer durante a prática do que foi planejado, de modo que se torna indispensável à avaliação constante do que foi planejado, readequando-o aos interesses dos educandos sempre que necessário. (Nicolau, 2015, p. 9)

O planejamento também aparece na fala de Luiz, no sentido de saber dessa possibilidade de flexibilidade dever ser algo a ser tratado nas disciplinas pedagógicas, para além da base

teórica. Sobre a questão abordada acima, a existência de apporte teórico e prático, afirma que todas as disciplinas consideradas pedagógicas possuem apporte teórico, mas relata que poucas possuem apporte prático:

Luiz: Todas elas davam aporte teórico. Mas algumas, somente teórico. Sobre a prática, posso destacar algumas disciplinas como o Ensino de História que certamente deu (o aporte prático) e me deu essa noção. [...] Também poderia destacar POE (Política e orientação educacional), que teve um professor com esse cuidado, com experiências, aproximações, prevendo possíveis desafios do dia a dia, como você entrar para dar uma aula e as vezes a preocupação do dia se tornar outra, entendendo que a estrutura escolar é uma, então ele teve esse cuidado de nos preparar para isso.

Nesta fala, Arthur parece olhar a experiência que teve como aluno sob a ótica de professor que é desde que se formou, ao compreender que foi importante que o professor em questão mostrasse aos alunos o quanto a dinâmica escolar é móvel.

Essa ideia de que a sala de aula é viva e que há muito mais a se saber do que o domínio da teoria para que a prática em sala de aula seja efetiva é o que aponta para a necessidade urgente de um melhor amparo no sentido de promover experiências práticas para os alunos.

É compreensível que não há formação que dê conta de todas as nuances de uma sala de aula, visto que é um espaço complexo, que envolve a subjetividade de diversas pessoas e as regras de diversas instituições, em esferas variadas.

Entretanto, a formação deve amortecer esse choque, oferecendo artifícios possíveis para orientar a atuação docente de maneira prática, desde o preenchimento de documentos escolares como diários, planos de aula etc., como as possíveis realidades que compõem uma sala de aula: alunos indisciplinados, dificuldades de aprendizagem, possíveis transtornos etc.:

[...] não há como dar qualquer sentido ao que se passa no mundo sem uma ou mais teorias que nos faça(m) compreender o que estamos observando, vendo, medindo, registrando. Em outras palavras: sem um esquema ou arcabouço teórico, isso que chamamos mundo das práticas —ou, simplesmente, práticas —não faz nenhum sentido e, assim, nem é mesmo observado ou visto e nem, muito menos medido ou registrado. Inversamente, se dá o mesmo: sem alguma experiência, algum acontecimento nisso que chamamos mundo das práticas, não há como pensar, formular ou desenvolver uma ou mais teorias. (Veiga-Neto, 2016, p. 131)

E desse modo, unir o mundo das práticas com a teoria deveria ser indissociável, parte fundamental para toda formação.

Dando prosseguimento a discussão, perguntei aos professores voluntários se nas disciplinas específicas havia algum tipo de adaptação ou intencionalidade em tornar os conhecimentos da academia em algo “ensinável” na educação básica.

Entendendo que em uma Licenciatura as disciplinas específicas da História também poderiam ter como parte de seu conteúdo momentos para se pensar a aplicabilidade do conteúdo acadêmico com o qual o graduando tem contato nas salas de aula de Ensino Fundamental e médio, seus principais pontos de atuação, todos sinalizaram que essa prática é bem escassa ou inexistente:

Arthur: Zero! Isso é uma grande crítica que eu faço e, uma grande importância que dou ao teu trabalho é isso. Eu vejo zero intenção por parte dos professores de falarem para aplicar o conhecimento em como seria em sala de aula. Não vejo isso acontecer, não vi isso acontecer, eu só tive notícia de alguma iniciativa nesse sentido depois que saí em 2012. De alguém falar: “fulano de tal agora fala sempre: vai pensar em como vai ser isso dando aula”. Esta questão pensando sempre nas específicas de história. Isso até molda um pouco uns projetos e iniciativas que eu penso, que eu tentei aplicar indo trabalhar em colégio de aplicação de universidade particular, mas nunca deu certo. Que é falar para turma pensar em uma metodologia de aula na escola com os alunos,

relacionada a disciplina que estão tendo no momento.

Para Arthur, este é um tema caro, e isso fica visível quando em sua fala ele inclusive cita projetos pessoais e traz o assunto com empolgação. É nítido que ideia de aplicabilidade para ele é essencial para uma prática efetiva em sala de aula.

Luiz deixa em sua fala evidências similares, visto que também relatou a ausência desse olhar das específicas para o campo de atuação dos professores que ali estariam se formando:

Luiz: Resposta fácil: Nenhuma! Nenhum dos docentes que estiveram lá tinham algum tipo de aproximação ou de cuidado, de pensar parte do curso para sala de aula. Há ali um estímulo muito grande, e aí eu acho que não é só um problema da UFRRJ, acho que é da academia, vou falar da academia carioca, porque nunca estudei fora do Rio de Janeiro, de incentivo a vida na pesquisa, da importância de ler clássicos e teóricos que, desculpa, em sala de aula nem todos eles entram. Os desafios em sala de aula são outros.

Vou até fazer um esforço para lembrar. O que eu tive mais próximo, de ser alguém que pensou, foi o curso de Brasil III. (...) Foi um cara que teve esse cuidado, de entender que ele está formando professores, que vão atuar na ponta do iceberg.

Quando utiliza a expressão “ponta do iceberg”, Luiz se refere à atuação dos professores na educação básica, entendendo que estes vão estar frente a frente com a realidade escolar e precisariam ter acesso a ferramentas teóricas e práticas que realmente pudessem auxiliar os egressos e professores iniciantes a chegarem as escolas melhor preparados para os desafios.

Dentre estes desafios, conforme apontado pelo professor voluntário, está a questão de como transformar os saberes acadêmicos em saberes escolares, já que os autores clássicos da

historiografia não conseguem entrar na escola e por isso, é necessário este movimento de transformação de saberes, conhecido como transposição didática:

Segundo Chevallard, a Transposição Didática é entendida como um processo no qual um conteúdo do saber que foi designado como saber a ensinar sofre, a partir daí, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que transforma um objeto do saber a ensinar em um objeto de ensino é denominado Transposição Didática. (Polidoro; Stigar, 2000, p. 2)

Caberia à formação ofertar a estes professores ferramentas pedagógicas, buscando inclusive encurtar a distância invisível que existe entre a academia e as escolas, como se queixam muitos professores, nas mais diversas áreas. Compreender que cabe a todos os professores formadores, os professores universitários dos cursos de licenciaturas preparar os indivíduos para os enfrentamentos cotidianos ainda é pauta atual e necessária para as Universidades.

De todo modo, há luzes no fim do túnel e, a diferença temporal quanto a ingresso e saída do curso entre os professores voluntários, faz com que Mirian tenha um horizonte um pouco melhor para relatar:

Mirian: Apenas dois professores tiveram essa preocupação de levar os autores para sala de aula. (...) Um fazia análises de livros didáticos com a gente. E isso me ajuda até hoje. (...) Ele foi um que sempre teve essa preocupação, mas isso, de ensinar a gente a analisar, criticamente, o livro didático, partia muito mais dele, o que foi extremamente importante. O outro, e foi o que mais teve essa preocupação, propunha que cada texto apresentado na bibliografia fosse uma oficina. E essa oficina teria de ser feita pelos alunos. A gente tinha que ler o texto; dar a aula sobre o texto; e, fazer uma atividade diferente, que pudesse ser aplicada no ensino médio ou fundamental, a partir do texto lido. Com isso, nós, alunos, quebrávamos a cabeça para fazer

um trabalho desses, pois, a maioria das pessoas, por mais que, talvez, estivessem no mercado de trabalho, não estava sendo professor regente de história. Então, era muito difícil pensar em uma coisa diferente. E ele era extremamente crítico. Hoje eu agradeço, porque consigo criar coisas legais para sala de aula, mas muito porque eu também me interessei por essa metodologia dele. Ao fazer outras disciplinas com ele, eu enxerguei a possibilidade de associar, realmente, com a pesquisa.

Sinceramente, de resto, não houve essa preocupação. E isso é um grande problema, porque a gente as da faculdade nem pesquisador, nem professor, então, a sala de aula ensina muito a gente. Só que a gente poderia ter mais esse amparo.

Ao se sentir desamparada, a professora voluntária demonstra que sua formação não abrangeu a todas as áreas que ela considera importante para uma preparação efetiva para a sala atuar nas salas de aula.

É do entendimento de todos em suas respostas nas entrevistas, que existem especificidades das escolas que só a experiência pode realmente tornar mais fácil. Entretanto, também percebem que poderia ter havido formas de minimizar esse choque da chegada nas escolas, trazendo para conhecimento dos graduandos algumas das possíveis situações existentes no contexto escolar.

A chegada as salas de aula será tema da próxima sessão, e é inegável o quanto sentir-se bem-preparado para além somente da teoria facilitaria este momento tão marcante na vida destes professores iniciantes.

3.2.2. As Marcas da atuação na Educação Básica

Perguntas Geradoras

- Você notava diferença na atuação dos professores que sabidamente haviam sido professores da Educação Básica antes de atuarem na Universidade? Se sim, por quê?
- Você participou de alguma iniciativa de Iniciação à docência tal como o PIBID?

Outro aspecto importante na formação dos professores são os vestígios, as marcas da atuação na Educação Básica antes do ingresso no corpo docente da universidade, por parte dos professores universitários responsáveis pela formação dos voluntários desta pesquisa ao longo desses pouco mais de dez anos. O que isso quer dizer?

Para muitos, há uma diferença notável entre os professores que antes de tornarem-se mestres e doutores e atuarem na graduação, tenham tido alguma experiência profissional na Educação Básica, conhecendo a realidade do chamado chão da escola¹⁶.

Atuar na Educação Básica deixa marcas indeléveis, claramente associados a técnica, a construção do fazer do professor, que para muitos se torna perceptível na construção das aulas desses docentes.

Estes parecem ter também maior compreensão sobre o que é realmente possível dentro das realidades que serão encontradas nas escolas, além de características subjetivas que são atribuídas a estas pessoas.

A esses profissionais, atribuem-se qualidades, tais como por exemplo, melhor uso da didática que torna as aulas mais interessantes e os assuntos mais palatáveis, empatia para com as dificuldades dos alunos seja no que tange a conteúdo quanto ao que diz respeito a vida pessoal do aluno, as dificuldades de horário por exemplo, causadas pela realidade daqueles que são alunos e trabalhadores, como aponta Miriam ao ser perguntada se havia alguma diferença entre os professores que sabidamente haviam atuado na Educação Básica e aqueles que haviam atuado:

¹⁶ O conceito de chão de escola é aqui definido como a síntese dialética entre a subjetividade dos indivíduos que são parte da comunidade escolar (estudantes, trabalhadores da educação, responsáveis pelos estudantes, autoridades governamentais) e as condições concretas de existência de cada escola, situadas dentro de um contexto histórico, político, econômico e social. Tal síntese contudo, não é estática. Trata-se de um processo dinâmico, que se move de acordo com o movimento das forças sociais em disputa. (Neto, 2023 p. 5-6)

Mirian: Com certeza! Primeiro porque eles entendiam quando a gente chegava cansada na sala de aula, atrasado, com demanda do trabalho. E a própria metodologia que eles usavam com a gente. (...) Teve uma professora que sabia associar muito essa questão da pesquisa com a sala de aula. Então, eu sentia muito a diferença na transmissão do conteúdo nas avaliações que eram passadas, no próprio ambiente da sala de aula. Porque os professores que passaram só pela academia eram muito impessoais. E a gente sabe que isso é muito ruim, mesmo que seja um aluno de universidade. Então, eram professores que a gente via alunos tendo crise de ansiedade antes da prova; alunos desistindo do período, porque não conseguiam entender a matéria. Então, sim! Sinto que há muito essa diferença, principalmente, nessa questão de se aproximar do aluno.

Na fala de Mirian, é notável que ela considera que a empatia com as necessidades, a história e as especificidades dos alunos fazem parte das marcas que a educação básica deixa, configurando uma das marcas indeléveis explicitadas acima.

Em concordância com a fala de Mirian, os demais entrevistados também relataram que esta postura na maioria das vezes não é encontrada em professores universitários que traçaram outro tipo de trajetória profissional, muitas vezes sendo seu primeiro emprego a cadeira na academia, ou seja, como professor de uma universidade.

Cabe ressaltar que, isso não desqualifica ou qualifica nenhum profissional, somente configura na visão dos alunos, diferenças na atuação em sala de aula. Sendo importante ressaltar, que quando se fala sobre ter empatia com as dificuldades dos alunos por exemplo, não significa perder o rigor acadêmico, a necessidade de ter contato com o conhecimento que compõe a academia, mas sim, com a compreensão de que todo saber é construído, sendo está também uma parte da aprendizagem do adulto.

Luiz por sua vez, reconhece que há essa diferença, mas aponta para o que considera ser uma problemática diferente, que é mudança de postura de alguns professores que apesar de terem atuado na Educação Básica vão perdendo estas características, estas marcas, da passagem na educação básica, tornando sua prática mais afastada da citada:

Luiz: Sim! Você percebe a diferença. Mas, eu acho que em alguns casos, eu conheci alguns professores que trabalharam na educação básica, mas que com o passar do tempo, ficaram tão inseridos na vida acadêmica, e a vida acadêmica é acompanhada pelo ego, pela distância da escola, com aproximação da universidade, que ainda é elitista. Enfim, esses caras, me parecem, que desaprenderam isso.

Vários professores, que eu tive, passaram pela educação básica. Mas a sensação que eu tenho é que alguns deles preferem se afastar: “vamos ler aqui fulano. Que eu usei na minha tese!”. A preocupação é muito mais essa. Eu conheço professores que passaram pela educação básica, mas parecem que não passaram. Porque ao longo do tempo optaram por esquecer o que é a educação básica. Mas tive alguns. Por exemplo, novamente cito o curso de Brasil III, é ministrado por um professor que carrega essas raízes. E isso é muito importante!

A fala de Luiz ratifica uma de suas falas neste trabalho citada, onde ele ressalta a questão de os professores promoverem a prática, a aproximação com as salas de aula etc. Mais uma vez, sua fala evidencia a importância que este tema e esta prática têm para ele.

Entende-se por parte dos professores que há uma relação entre a atuação anterior na Educação básica e o reconhecimento da importância desta nas reflexões que devem ser promovidas na universidade, trazendo para alguns professores universitários o entendimento da urgência que é promover momentos para pensar sobre a prática.

Ademais, atuar na educação básica a nível de estágio, com propostas de iniciativa à docência tais como o PIBID¹⁷, programas de residência pedagógica¹⁸ e/ou bolsas de estágio em prefeituras também proporciona ricas experiências para aqueles que vivenciam. Miriam compartilhou um pouco de sua experiência:

Mirian: Participei. Além de um estágio na prefeitura (de Nova Iguaçu), eu participei da residência pedagógica, porque na minha época o PIBID havia sido suspenso. A residência era uma espécie de “PIBID reformulado”. Então a gente trabalhava uma vez na semana em uma escola estadual de nova Iguaçu e a gente fazia oficinas no contraturno com alunos do terceiro ano do ensino médio. E lá foi a experiência mais enriquecedora de sala de aula que eu tive. Eu sempre falo que no estágio da prefeitura eu aprendi a ser professora e na residência eu aprendi a gostar de ser professora porque lá a gente tinha possibilidades de com as oficinas falar de história, mas não só a história do vestibular, uma história para você passar nas provas. [...] Então a residência foi importante demais para minha formação e me deu o amparo para ser regente de turma hoje.

Mirian deixa claro em sua fala a importância que a promoção de situações de prática docente tem em sua visão e experiência como aluna e professora. Ao afirmar que essa

¹⁷ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) - O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. (Ministério da Educação)

¹⁸ O Programa de Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. (Brasil, 2018/2023)

oportunidade de prática lhe deu o amparo para ser regente de turma, ela confirma o quanto acredita que isso contribui para uma formação que acredita ser efetiva.

Compartilho da experiência de ter atuado como estagiária na mesma prefeitura, a e Nova Iguaçu em um projeto chamado Escola Viva que promovia oficinas variadas para alunos do Ensino fundamental I das escolas municipais, dentre estas, reforço escolar, oficina a qual fui direcionada.

Neste período, vivenciei muito da rotina escolar, sob uma ótica diferente da filha de professora ou da estagiária do curso normal. Ali, vivenciei um ano inteiro quase que diariamente o funcionamento de uma escola.

Com toda certeza, essa experiência, ainda que não tivesse ligação direta com a minha área de estudo que era a história, trouxe contribuições importantes para momentos posteriores como uma breve atuação em um curso preparatório para pré-vestibulares e provas militares e até mesmo para a primeira experiência como professora regente de turma em minha primeira matrícula.

A importância dessa vivência em sala de aula ainda que em recortes diferentes quanto a nível de escolaridade e/ou grupos específicos, como por exemplo, foi uma experiência que marcou os escolhidos para as oficinas do PIBID e Arthur assim como Mirian explicita isso:

Arthur: Eu fiquei um ano e seis meses mais ou menos no PIBID. Eu entrei na primeira leva do PIBID em meado de dois mil e onze e ele funcionava em duas unidades: no Dom Adriano Hipólito no Centro de Nova Iguaçu e no Osíris Neves, uma escola Municipal no Rancho novo. Nós ficávamos divididos e eu ficava no Dom Adriano. Isso construiu um pouco da minha experiência de ser professor. Enquanto eu fazia o PIBID no meu último ano eu acabei me tornando professor da escola básica pois fiquei alguns meses cobrindo um professor e só puder chegar lá e encarar a “galera” porque eu tinha a experiência do PIBID.

Mais uma vez, a fala de um professor voluntário deixa clara a crença de que ter experienciado a prática tornou a transição para a profissão mais fácil porque o choque inicial foi um pouco amortizado pelas vivências ocorridas,

Esses relatos ajudar a elucidar a importância desse tipo de oportunidade para os estudantes dos cursos de licenciatura. Inclusive, dentre os sete professores voluntários apenas dois puderam vivenciar este tipo de oportunidade, o que evidência mais uma vez a necessidade de promoções de práticas como estas para parcelas maiores de estudantes.

Compreender a importância da prática para a atuação docente remete ao conceito de Saberes Experienciais que diz respeito a:

[...] saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser”. (TARDIF, 2002, p. 38)

Logo, evidencia-se mais uma vez a necessidade da vivência e troca entre pares, no caso dos graduandos, a troca com professores já atuantes na escola, com os professores supervisores da Universidade (em caso de estágios e ou iniciativas de iniciação à docência), já que este faz parte dos quatro saberes necessários à docência e a sua atuação, o fazer.

Aliado aos saberes experienciais, na visão do autor, devem estar os saberes da formação profissional (relativos à formação de maneira sistemática na formação inicial), os saberes disciplinares (que advém de áreas diversas do conhecimento) e os saberes curriculares (que englobam o conhecimento adquirido e a forma que será aplicado). Desse modo, constituem-se os saberes que para ele são indispensáveis aos professores.

3.2.3. Compreensão do processo formativo

Perguntas Geradoras

- Como você percebe a graduação? Como um processo fechado ou parte de um processo contínuo?
- Você percebe a formação inicial, a graduação, como sendo um processo amplo de desenvolvimento pessoal e profissional ou somente profissional?

Conforme já apresentei na discussão do capítulo dois, há diversas concepções de formação, e destas, algumas que entendem este processo como amplo que une o desenvolvimento pessoal e profissional, envolvendo vários aspectos da vida daquele que está se formando e outras como processo apenas de desenvolvimento profissional, voltado apenas para a questão profissional e técnica.

A visão que defendo diz respeito a formação ampla, que envolve todas as áreas da vida daquele que se forma, desenvolvendo senso crítico, trazendo novas visões de mundo, novos conhecimentos e possibilidades de ação, para além de obter os conhecimentos necessários para atuação na área em questão.

Inclusive, acredito que de minha formação inicial, recebi muito mais do que conhecimentos historiográficos, mas pude conhecer novas possibilidades, novas trajetórias possíveis no campo profissional e pessoal.

Partindo destes pontos, perguntei aos entrevistados como eles compreendiam a graduação: como um processo fechado ou parte de um processo contínuo e se essa formação em etapa inicial, se configura e se configura como um movimento de formação ampla em caráter pessoal e profissional ou só profissional. Para as duas perguntas, a resposta foi unânime.

Quanto a ser um processo fechado ou contínuo, todos os professores voluntários consideram que a graduação é parte de um processo contínuo de formação do professor, que é indispensável à profissão, que envolve a formação inicial e o acréscimo de saberes que a complementam e atualizam ao longo da vida profissional:

Mirian: Definitivamente é um processo contínuo, porque muita coisa que eu preciso para sala de aula, hoje em dia, eu não aprendi totalmente, claro que eu tenho uma base, mas, não para o ambiente da sala de aula. Hoje, eu já não tenho mais tanta vontade de ser mestre em História. Mas eu gostaria muito de ir para área da própria educação. Eu percebo que, ser educadora me ajuda mais a ser historiadora na sala de aula. Então definitivamente é um caminho contínuo. É algo que sempre preciso buscar, me atualizar, preciso sempre revistar

alguns autores para dar algumas aulas. Então é um processo contínuo. Acho que é contínuo para vida toda inclusive. Enquanto eu estiver na sala de aula.

A fala de Mirian traz o indício do pensamento “3+1”, que conforme descrito por Cerri (2013) e já apresentado no capítulo metodológico deste trabalho, ao perceber o campo da história separado do campo da educação quando na verdade, se complementam.

Miriam também retoma neste trecho a temática já explorada neste trabalho e no campo da educação de maneira geral, que é a necessidade emergente de se pensar a formação aliando a teoria e a prática, promovendo uma base “pedagógica” para que os professores de história, que passam a ter conhecimento amplo do saber histórico possam também ter um melhor preparo para a realidade escolar.

Bruna se posiciona de maneira similar a Miriam, concordando com a necessidade de uma formação continuada e atualizada, e aponta que o professor precisa estar a par das modificações e os acontecimentos mais recentes da sociedade:

Bruna: Eu acho que é parte de um processo contínuo. Eu entendo que a graduação é o que te dá, legalmente, licença para atuar como professor. Mas você sabe que no mundo que a gente vive, onde as coisas estão sendo centralizadas, e a gente que é de história sabe que a historiografia não traz uma verdade certa, a gente vai ter o tempo todo novas interpretações, novas descobertas e tudo mais, então, é um processo contínuo. A gente tem que estar sempre estudando e se atualizando. Por exemplo, recentemente o livro da escola que eu trabalho foi atualizado. Sendo que ele costuma ser atualizado a cada cinco anos. Ele tinha sido atualizado de 2021 para 2022 e, agora em 2022, ele foi atualizado para 2023. E aí já foi inserido vários novos temas, inclusive esses

temas atuais (governo Bolsonaro etc.). Tudo isso já está inserido dentro do livro. Então, é um processo contínuo, a gente se formou mais ou menos em 2016-2017, e de lá para cá muita coisa aconteceu. E a gente não pode parar. Agora, tem a questão também do diploma. Você pode fazer ainda um mestrado, um doutorado. Mas independente de mestrado e doutorado, você tem que continuar se atualizando em relação à sua profissão, assim como acredito que deve ser com todas as profissões.

Bruna, aponta a formação continuada em dois aspectos: uma continuidade que é institucionalizada, como por exemplo o ingresso em programas de mestrado e doutorado e uma continuidade que diz respeito ao hábito contínuo de atualizar-se, de revisitar e conhecer novos olhares sobre a área de atuação:

Nesse sentido a formação continuada representa um processo que favorece o sucessivo desenvolvimento profissional do professor em uma interligação entre sua formação inicial, correspondente as vivências de aprendizagem nas instituições formadoras e a continuada, que se configuram como decorrentes de um processo que se realiza durante o exercício da profissão. (Lima; Moura, 2018, p. 245)

De todo modo, a formação docente na visão destes professores inicia-se com a formação inicial na graduação, porém, não se limita a obtenção do diploma. De maneira intrínseca, ser professor é ser um ser que se atualiza.

Quanto a graduação ser um processo amplo de desenvolvimento pessoal e profissional ou somente profissional, todos também concordaram que a formação é ampla e que dela é possível obter muito mais do que conhecimentos específicos da graduação. Miriam menciona as experiências transformadoras que podem ser vividas a partir dela (a graduação):

Miriam: Pessoal e profissional e eu repito muito isso para os meus alunos. Me encaixaram na disciplina chamada projeto de vida e nessas aulas eu sempre falo para eles que queria que todos os meus alunos tivessem a oportunidade

de viverem a universidade pública porque ali que eu me formei pessoa. Ter a possibilidade de conhecer diferentes realidades, diferentes professores, diferentes ideologias, metodologias. É viver experiências que só a universidade pública pode te proporcionar definitivamente.

Bruna apresenta um panorama similar que percebe a formação como ampla, que prepara também para a vida, pois faz com que a pessoa aprenda a lidar com questões da vida adulta e junto a isso, obtém o que é necessário para o mercado de trabalho, no caso do professor de história, o diploma de licenciatura em história:

Bruna: Pessoal e profissional. Por que a gente ali aprende muita coisa né? Como eu disse até um processo de amadurecimento. E a gente chega ali, cria expectativas, algumas são alcançadas, outras não é muitas frustrações acontecem e a gente tem que saber lidar com isso. [...] A gente ter que abrir mão de muitas coisas e que acaba acarretando um monte de coisas na nossa vida pessoal. É um processo pessoal e também profissional que é importante para que a gente possa ter um lugar no mercado de trabalho.

Destacando a graduação, mas principalmente a formação em história como ampla, Fernanda se posiciona:

Fernanda: Pessoal e profissional. Não tem como, porque você se questiona de tudo. No meu caso, eu era muito religiosa e passei a ser um ser muito questionador. [...] Deixei de ser alguém que aceitava tudo o que era falado para

questionar tudo o que me era falado. [...] É muito difícil alguém passar pelo curso de história e não sofrer transformações pessoais e profissionais.

A professora voluntária exemplifica por exemplo que, em uma de suas aulas de teoria da história um professor iniciou uma discussão a partir da análise de uma cadeira, considerando os aspectos do objeto e os motivos pelos quais ele possuía tais formas, cores e utilizações.

Esta alusão, feita para iniciar a discussão sobre o ofício do historiador¹⁹, marca o carácter investigativo e questionador do curso de história, que para ela influencia diretamente todos que passarem por ele, afinal, passará a olhar para todos os eventos e acontecimentos sob diversos ângulos.

E complementando a ideia dos colegas professores voluntários, achei importante trazer a contribuição de Luiz, que além de concordar com os demais quanto ao carácter vasto da formação em nível de graduação, também apresenta um olhar sobre o campus que se configurou como lócus, ponto de encontro de todos os voluntários da pesquisa:

Luiz: Para mim não é só profissional. Eu que acho que a Universidade te desenvolve, te amadurece e não é profissionalmente falando. Você realmente entra uma pessoa e realmente sai outra. [...] A Universidade me ensinou muito. Eu sou muito grato, aprendi muito naquela universidade. Tão pequenininha, mas tão rica.

A fala do pesquisado, tão permeada de subjetividade, realça a importância da UFFRJ, campus de Nova Iguaçu, que de acordo com suas palavras, apesar de pequena em extensão apresenta um grande potencial formativo, e como já explicitado em outras linhas deste trabalho, trouxe contribuições inegáveis para o ciclo formativo da região e seus moradores.

¹⁹ Funções oriundas da profissão de historiador, apresentadas pelo historiador e um dos fundadores da escola de Annales, Marc Bloch, tendo sido publicado um livro póstumo com este título em 1929.

Compartilho do sentimento de gratidão de Luiz para com o Campus e todas as oportunidades oferecidas e vivenciadas em minha formação neste espaço. Com toda certeza, recebi uma formação para além da história.

3.3. Tema: A Experiência Docente

O terceiro e último tema, aborda os momentos finais do que chamaremos de ciclo universitário, que nada mais é do que o período vivenciado como graduandos pelos professores voluntários que contribuíram com esta pesquisa e, o início e permanência (ou não) na carreira docente.

Além disso, neste bloco, os apontamentos sobre como perceberam sua formação na UFRRJ- Campus de Nova Iguaçu e no curso de história foram tecidos e possuem relação direta com a proposta final apresentada aos voluntários da pesquisa: aconselhar um jovem professor de história.

Pensando no ciclo de vida desses professores e evocando a base teórica proposta por Huberman (2000), este tema abordará períodos desses ciclos de vida dos professores correspondentes a duas das cinco fases propostas pelo autor: as fases de Entrada e Tateamento, que corresponderia mais ou menos aos primeiros três anos da carreira e a de Estabilização e Consolidação de um repertório pedagógico, que ocorreria por volta dos quatro a seis anos de atuação.

Dentre as temáticas trazidas nos subtemas que serão apresentados abaixo, foi possível abranger questões como as inseguranças no início da carreira docente, os maiores desafios em atuar nas salas de aula e por fim, os conselhos que os entrevistados dariam para alguém que está iniciando no Curso de licenciatura em História, baseados em suas próprias experiências.

A seguir, no item 3.3.1 inicio a sessão dos subtemas e apresento as considerações dos professores voluntários sobre o encerramento da etapa inicial de suas formações, o ciclo universitário.

3.3.1. O encerramento do ciclo universitário

Perguntas Geradoras

- Em algum momento do Curso, você concluiu de fato que seria professor da Educação Básica? Seja não acreditar ter outra opção e/ou por afinidade.
- Ao terminar a graduação, se sentia preparado para atuar em sala de aula?

O encerramento do ciclo universitário é um momento permeado por diversos sentimentos conflituosos incluindo medo, alegria, ansiedade etc. Isso porque o fim deste, marca uma realização no âmbito pessoal e profissional, mas também inaugura uma nova fase: para muitos inicia-se a chegada ao mercado de trabalho na área na qual se formaram.

Desse modo, ao finalizar a licenciatura, principalmente sob a concepção de uma formação que engloba as dimensões pessoais e profissionais e traz mudanças significativas e por tal, o indivíduo se vê diante de grandes desafios.

Nestes momentos finais, é possível também se ter uma ideia do que se esperar para o futuro pós-universidade. Para alguns, finalizar o curso é somente finalizar um ciclo para iniciar algum outro caminho profissional, quando faltou afinidade ou perspectiva para este que concluiu. Para outros, é o momento de dimensionar o que seguir com essa profissão acarreta.

Perguntei aos voluntários se eles se lembravam se em algum momento do Curso, eles haviam concluído de fato que, seriam professores da Educação Básica, seja porque acreditaram não ter outra opção ou por uma real afinidade e vontade de estar em sala de aula.

O caminho para chegar a essa conclusão variou entre os pesquisados. Bruna sinalizou que já tinha essa afinidade com a Educação básica devido a sua formação anterior a nível médio, o Curso de Formação de Professores (Curso Normal):

***Bruna:** Eu sempre soube que eu tinha afinidade por eu ter feito o curso normal. Então essa questão de ter afinidade ou não era uma dúvida para mim pelo curso normal, entendeu? Eu não sei como funcionou para quem não teve nenhum contato. Porque no curso normal, a gente teve muitos estágios, contato com crianças da educação infantil, do fundamental, então isso para mim foi muito tranquilo.*

Kessy, que também havia feito a formação de professores a nível médio, já entrou com a intenção de ser professora de história da educação básica. Entretanto, ao longo do curso, percebeu também que dar continuidade a formação institucionalizada, pensando na pós-graduação seria algo bastante difícil de conciliar em sua realidade:

Kessy: Eu já entrei com o intuito de ser professora da educação básica, e depois, porque achei que não ia conseguir seguir adiante, pois a graduação já foi muito martirizante para mim por conta da demanda de trabalho que eu tinha e as demandas da vida e eu não ia ter condições de seguir em um mestrado, um doutorado, então eu não teria outra área a não ser a Educação Básica.

Ao dizer que não teria condições de seguir em um mestrado ou doutorado, Kessy sinaliza a dificuldade ainda encontrada por muitos professores para conciliar uma possível carreira acadêmica com o trabalho em sala de aula. Isso porque, apesar de muitos esforços para ampliar este acesso, ainda há muitos entraves, como por exemplo, a dificuldade de conciliar a carga horária de trabalho a carga de horário dos programas de pós-graduação. Locatelli (2021) sinaliza algumas dessas dificuldades:

No que se refere as condições concretas para que os cursos de pós-graduação com qualidade sejam acessíveis aos docentes da educação básica, sobretudo os cursos de pós-graduação stricto sensu, há que se considerar a criação de condições concretas que possam ser de alcance mais abrangente. Essas possibilidades devem considerar a ampliação da oferta de mestrados e doutorados pelas universidades públicas, garantindo uma oferta de qualidade, em que a pesquisa, o aprofundamento teórico-crítico e o compromisso com a realidade concreta das escolas não estejam ausentes. Também deve considerar a necessária criação de condições adequadas para sua realização. O afastamento remunerado, a bolsa de ensino e a progressão na carreira, sem dúvida são itens indispensáveis para uma política efetiva de pós-graduação stricto sensu. (Locatelli, 2021, p.18)

Essas ações, que ainda precisam ser garantidas aos professores para que de uma maneira geral haja a ampliação de profissionais com pós-graduação atuando na Educação Básica, são apontadas por Locatelli (2021) como parte do que seria necessário para alcançar a meta do PNE 2014, que fecha o ciclo este ano, mas ainda não alcançou a meta estabelecida de ter 50% do corpo docente da educação básica do país com pós-graduação.

Já o professor Ruan, aborda uma motivação de cunho subjetivo e ideológico para sua escolha: Retribuir a sociedade atuando como professor da educação básica pública por ter sido um aluno oriundo do mesmo sistema:

Ruan: De certa forma sim. Eu acho que nós temos que dar um retorno a sociedade, nós que somos da educação pública, da Universidade pública, e eu sempre pensei nisso, que se alguém me transformou para conseguir me descobrir, nós também podemos fazer isso, sermos multiplicadores. Eu acredito nisso como algo transformador.

Pensando no histórico do professor que foi citado no primeiro bloco temático, que foi aluno de classes multisseriadas em zona rural e pôde cursar uma universidade pública que lhe garantiu um cargo como historiador, é possível compreender a visão salvacionista que ele possui sobre a educação:

Essa visão é reportada por Galvão (2007), Soares (2007), Saul (2004) e Frigotto (2011, 2015), quando constroem críticas ao mito da “educação salvacionista”, advinda da Teoria do Capital Humano, que se fundamenta essencialmente na concepção falaciosa de que o alcance de níveis de escolaridade mais altos asseguraria a inserção no mercado de trabalho, ascensão e mobilidade social, como se a educação isoladamente pudesse dirimir as desigualdades sociais e de gênero. (Carmo; Loreto; Rodrigues, 2018, p. 3)

Esta visão, apesar de rebatida por diversos estudiosos continua permeando o imaginário popular mesmo em um cenário onde tantas pessoas de áreas de formação distintas não alcançam a mobilidade e ascensão social como citado acima.

Dando prosseguimento a análise, a segunda pergunta geradora deste subtema, indaga aos professores voluntários se eles se sentiam preparados para atuar em sala de aula após concluírem a universidade, pensando tanto no domínio dos conteúdos quanto nas situações cotidianas de uma escola.

Fernanda relata que apesar de ser uma pessoa com facilidade em se comunicar e se expressar em público, encontrou dificuldade em se sentir segura na hora de usar o conhecimento histórico que tinha nas aulas que precisaria ministrar:

Fernanda: Não. Eu não tinha segurança de sair falando de alguns assuntos sem ter um apoio ali, ter minhas anotações. Até porque, eu dava aula em “cursinho”²⁰ e para eles você é o detentor de todo o conhecimento, uma encyclopédia humana, então eu tinha muito medo. Toda vez eu ia dar uma aula eu estudava muito aquilo, tanto que eu ficava até cansada. [...] Tem dois desafios em ser professor: você transmitir o conhecimento, dar a aula em si e ter o controle daquele lugar, da turma. [...], mas essa questão do conhecimento, de preparo para ir direito para sala de aula, eu “quebrei a cara”²¹. Das minhas primeiras aulas, tenho dó “da galera”.

É possível perceber na fala da professora voluntária a existência de alguns aspectos da Educação bancária, apontada por Freire (2017), como a ideia de transmitir os conhecimentos e a imagem do professor como o detentor do conhecimento, entendo que o aluno é um depósito para o conhecimento e o professor o depositário.

Entretanto, quando fazemos uma análise mais ampla das falas desta professora, pensando na entrevista como um todo e seus posicionamentos, é possível perceber que ela gostaria de ser referir a transposição de saberes, apontando então sua maior dificuldade como transpor o conhecimento histórico, principalmente para dar conta do modelo de aula exigido nos pré-vestibulares, que necessita ser rápido, abarcando uma grande quantidade de conteúdo.

Kessy, apesar de já possuir experiência como professora generalista do fundamental 1, quando precisou atuar como docente da disciplina história não se sentiu preparada para a função que se propôs a realizar:

²⁰ Forma coloquial de se referir a cursos de pré-vestibular ou preparatórios para provas externas, como por exemplo, provas militares a nível médio.

²¹ Expressão coloquial para se referir a um plano frustrado, a uma decepção e/ou quebra de expectativa, neste caso, a chegada em sala de aula foi diferente do que antes havia sido imaginado pela professora voluntária.

Kessy: Não. Como professora de história eu não me sentia, até porque a gente fica muito focado na monografia e desliga do restante. [...] Quando você chega na escola é que você retoma os saberes que você já teve acesso, pega os textos que leu, eu mesma voltava no quiosque²² para reler os textos que já havia lido em alguma matéria. Então eu acho que se você não está na ativa, você sai meio desnorteado da graduação. Até porque, a gente teve todas aquelas matérias específicas de história, mas a gente não tem uma noção do que é para ser ensinado.

Quando a professora voluntária conclui que não se tem noção do que dever ser ensinado dentre todos os conteúdos de todas as disciplinas específicas da história com as quais teve contato, ela retoma ao ponto de análise que foi explorado na fala da professora voluntária Fernanda mais acima: a questão da transposição de saberes acadêmicos para saberes escolares, no caso da história, a adequação da história acadêmica para a história escolar:

A transposição didática do fazer histórico pressupõe, entre outros procedimentos, que se trabalhe a compreensão e a explicação histórica(...) Destacam-se a problematização, o ensino e a construção de conceitos, análise causal, contexto temporal e o privilégio da exploração do documento histórico(...) Mais que as determinações causais, é importante levar o educando à compreensão das mudanças e permanências, das continuidades e descontinuidades, exigindo do professor uma grande atenção aos diferentes ritmos dos diferentes elementos que compõem um processo histórico". (Schimidt, 1998, *apud* Santos, 2013, p. s/n).

É evidente que apresentar aos graduandos o conceito de transposição didática e estratégias de como levar o que foi aprendido na academia para a Educação Básica, se faz como uma das principais urgências da formação inicial e consequentemente uma das maiores dificuldades para o primeiro momento de atuação em sala de aula, que poderia corresponder a fase de entrada e tateamento conceituada por Huberman (2000).

²² Antiga plataforma da UFRRJ, desligada em 28 de dezembro de 2018, que permitia entre muitas coisas o compartilhamento de ementas, textos e orientações das disciplinas.

Ruan, assim como os demais professores voluntários não se sentia preparado para atuar após concluir a graduação. Entretanto, acredita que a insegurança, em diferentes níveis, permeia toda a vida profissional do professor:

Ruan: De forma alguma. Acho que essa insegurança vai vir em todos os momentos da sua vida, porque em certo momento você vai estar mais seguro, você vai criar metodologias, você já vai ter um desenvolvimento interpessoal melhor. [...] Lógico que quando você termina sua graduação e você vai para suas primeiras atividades, obviamente você vai sentir muito mais insegurança. Mas essa insegurança vai passando, se dissipando. Mas não passa totalmente porque fazer-se professor é diário, mensal, semestral, é anual.

Do ponto de vista de Ruan, apesar de a insegurança inicial ir se dissipando aos poucos, o fazer-se professor está em constante movimento pois há sempre um “novo” no dia a dia da vida docente. E é pensando nesta conjuntura que a formação continuada é um passo intrínseco a vida do professor:

Sabemos que em sua formação inicial, o professor não se detém de todos os saberes necessários para que atenda todas as necessidades de uma sala de aula, pois esta muda de acordo com cada realidade, e com isso, é necessário que o/a professor/a permaneça estudando, realizando uma formação continuada a fim de (re)aprender, ou (re)significar suas práticas diárias, buscando aprimorar seus conhecimentos e suas práticas. (Rodrigues; Lima; Viana, 2017, p.30)

Notabiliza-se então, que a formação inicial por si só não é capaz de abranger todas as conjunturas existentes nas salas de aula, sendo sempre necessária a reflexão crítica (FREIRE, 1970) por parte dos professores e a busca por atualizar-se buscando assim, aperfeiçoar suas práticas.

3.3.2. Os caminhos da docência

Perguntas Geradoras

- Qual ou quais foram seus locais de trabalho logo após formado (a)? E atualmente, em que área trabalha?
- Qual segmento você costuma atuar?
- Quais foram e quais são os maiores desafios de atuar em sala de aula, em sua opinião?

Para estabelecer um panorama da vida profissional dos professores voluntários no pós-universidade, tanto no início de suas carreiras quanto na atualidade, trouxe a eles perguntas que os fizesse discorrer sobre o que encontraram quanto a ofertas de emprego, segmentos que costumam atuar e os desafios que permeiam as salas de aula.

Em sua maioria, após a saída da universidade todos os professores atuaram somente em escolas particulares, em sua maioria escolas de menor porte e/ou aulas particulares, mas que também correspondem a uma parcela mínima de atuação:

Fernanda: Logo após formada eu só dei aula em um lugar e eu nem lembro mais o nome da escola. [...] Eu dei aula antes de formar e assim que formei só dei aula nessa escola e não consegui nenhuma outra escola. E dei algumas aulas particulares. Depois, mudei de área.

Esse dado evidencia uma situação alarmante quanto a empregabilidade do licenciado em história. De maneira geral, abrem-se poucos concursos, com poucas vagas e nesta área, há muitos profissionais com qualificações superiores a exigida na vaga, tornando as provas de títulos mais ferozes para quem possui somente a graduação.

Sendo assim, o caminho quase que natural do licenciado é buscar vagas em escolas particulares e procurar locais onde o salário seja razoável e o vínculo empregatício seja estável dentro do possível para um regime de contratação CLT²³.

Essa baixa oferta de vagas para professores e toda a desvalorização que vem sendo apontada há anos, como baixos salários, condições precarizadas de trabalho e tantas outras questões. Esse cenário complexo, fica evidente também nesta pesquisa quando mais a frente

²³ Regime CLT diz respeito a Consolidação das Leis do trabalho, legislação regente dos vínculos empregatícios.

alguns dos professores desaconselhariam a carreira docente a alguém que gostaria de iniciar nela, tendo como justificativa as questões apontadas acima.

Dentre os entrevistados, somente dois seguiram caminhos diferentes: Kessy, já era funcionária pública da prefeitura municipal de Nova Iguaçu e conseguiu dar aula de história por um período com uma flexibilização do cargo, fazendo “dobra”²⁴ na mesma prefeitura. Ruan, por sua vez, conseguiu um emprego público assumindo cargo de historiador de uma pequena cidade em outro estado e desse modo, mantém-se estável na profissão.

Quanto aos segmentos que costumam atuar, todos os professores, lecionam ou lecionaram em turmas de 6º a 9º anos do ensino fundamental e em turmas de ensino médio e cursos preparatórios. Dos sete entrevistados, seis em instituições particulares, retomando a questão da empregabilidade para o docente de história.

Bruna é a única que atua em um seguimento diferenciado, pois a escola que trabalha adota uma perspectiva diferenciada, e professores especialistas lecionam nas disciplinas de formação desde o 2º ano do ensino fundamental:

Bruna: A escola que eu trabalho funciona de uma forma que a partir do segundo ano do ensino fundamental eles já dividem as disciplinas por professores especialistas. Então eu trabalho com história do segundo ao nono ano. [...] A escola tem como justificativa o diferencial porque ela argumenta que começando do segundo ano com a professora específica por disciplina eles te um ensino de melhor qualidade porque o professor é especializado naquela disciplina, então ele tem uma formação do que um professor que tem que dar conta de todas as disciplinas.

Na perspectiva da professora voluntária que também tem formação de professores Curso Normal e já atuou como professora generalista do ensino fundamental, esta organização torna o a dinâmica de ensino e aprendizagem muito mais produtiva.

²⁴ Relativo à dobra de jornada ou dobra de carga horária e consequentemente pagamento adicional por estas horas de trabalho além do pré-estabelecido.

Dando prosseguimento as análises, chego à pergunta que trata dos maiores desafios de atuar em salas de aula, tanto no início de suas carreiras quanto na atualidade, a julgar pelas experiências vivenciadas pelos professores. Fernanda compartilhou que o primeiro desafio foi ter confiança para compartilhar os conteúdos²⁵:

Fernanda: O meu maior desafio foi me sentir tendo domínio sobre os assuntos. Conforme o tempo foi passando, quando você vai dando aula sobre o mesmo assunto várias vezes, você vai aprimorando seu conhecimento sobre aquilo, você vai estendendo seu conhecimento, melhorando sua forma de entender e transmitir aquilo, mas, no início foi duro essa falta de domínio sobre os conteúdos. Era muito difícil porque na faculdade a gente só discutia os autores, teóricos faz textos super extensos, provas super extensas e quando chega na sala de aula, em por exemplo, um preparatório²⁶ você tem que dar aula praticamente em tópicos.

Ao mencionar a dificuldade que sentiu para dar aula nos chamados preparatórios, Fernanda demonstra que espaços distintos de ensino e aprendizagem tem desafios distintos:

[...]a ideia de lugar social é importantíssima pelo fato de a transposição didática ser dividida em uma transposição didática externa, realizada ainda dentro do sistema de ensino lato sensu, mas na noosfera, e uma transposição didática interna realizada no coração do sistema de ensino stricto sensu, onde estão situados os sistemas didáticos compostos por alunos, professor e saber. São lugares sociais diferentes. Uma mesma pessoa pode vir a ocupar estes diversos lugares: o professor William, por exemplo, ocupava um cargo no meio acadêmico (professor substituto de uma grande universidade pública, dando continuidade à sua pesquisa iniciada no doutorado) e ao mesmo tempo no interior do sistema de ensino (professor de ensino fundamental em uma escola particular). Uma mesma pessoa ocupando dois lugares diferentes e realizando duas operações historiográficas distintas. (Penna, 2013, p. 151)

²⁵ Neste trabalho comproendo conteúdo como “todas as aprendizagens que os alunos devem alcançar para progredir nas direções que marcam os fins da educação numa etapa da escolarização, em qualquer área ou fora delas, e para tal é necessário estimular comportamentos, comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades de pensamento, além de conhecimentos”. (Sacristán, 1998, p. 150).

²⁶ Modelo de curso que prepara para provas de concursos variados, podendo ter como foco provas militares, vestibulares e ENEM ou provas de concursos afins.

Desse modo, atrelando a fala da professora voluntária a explanação de Penna, ao se deparar com desafios distintos em lugares distintos, é necessário que o professor realize operações historiográficas distintas e isso tem relação direta com a transposição didática e os saberes distintos e adequados a cada espaço. E, pensando nos dois tipos de transposições didáticas, ao pensar neste contexto de salas de aula de cursos preparatórios, a transposição que ocorre é a interna, envolvendo professores e alunos.

Pensando na relação professores e alunos, o contexto de sala de aula e as histórias de vida dos discentes são os maiores desafios de dar aula na visão do professor voluntário Luiz. Para ele, compreender cada aluno como ser individual é fundamental, mas pode ser custoso emocionalmente para o professor:

Luiz: É um compilado de coisas. Cada um carrega uma trajetória, uma história de vida, que tem que ser compreendida. Lidar com prazos e tempos de coordenação, que muitas vezes não enxergam a realidade do aluno. Nós, professores, somos pais, psicólogos muitas vezes. É com a gente que eles conversam, desabafam. O grande desafio é você entender cada caso. Porque cada um deles merecem uma atenção diferente. E isso tudo em dois tempos de aula. [...] Eu acho isso fundamental. Acho que um grande professor é um professor que comprehende isso. Não é um cara que chega e sabe muito. Não adianta oito doutorados se você não comprehende seu público. Adoro essa frase. Então, não adianta ter quinze pós-graduações se você não olha àquele aluno, não consegue enxergar o que ele quer. [...] Enfim são desafios, A grande questão é: eu acho que o magistério te desgasta muito. Mesmo eu, apaixonado pelo que faço, e posso dizer que sou muito bem aceito por onde passo, as crianças me adoram. Mas assim, o magistério

é cruel as vezes. O desafio é você entrar. Você não pode se envolver com a história. Eu tenho caso de alunos, que entro no carro e me emociono. (...) Enfim, é uma sobrevivência diária.

Ao se referir ao copilado de coisas que compõem os desafios de ser professor na atualidade, Luiz elencou dificuldades no que tange a relação com os superiores da escola, prazos etc., mas evidencia que seu maior desafio é a relação de afetividade que constrói e que se sente impelido a construir com seus alunos, final, qual é o limite desta relação? Ribeiro (2010) aborda um pouco dessa multiplicidade de demandas associadas aos docentes?

Na atualidade, o papel do professor tornou-se muito mais amplo e complexo, pois ele deixou de ser apenas o repassador de informações e conhecimentos e já se reconhece como um parceiro do estudante na construção dos conhecimentos, parceria que implica novos saberes e atitudes que possibilitem aos estudantes integrarem no processo de aprendizagem das disciplinas os aspectos cognitivo e afetivo e a formação de atitudes. (Ribeiro, 2010, p. 405)

Com tantas demandas na lista de funções do professor, atreladas ao que se espera de um docente, a formação vai ganhando cada vez mais espaço e necessidade de mudanças. Buscando fazer um balanço da formação, o próximo e último subitem apresentará a visão dos professores voluntários sobre como essa formação ocorreu e como ela impactou sua chegada ao mercado de trabalho e práticas futuras.

3.3.3. Balanço da formação

Perguntas Geradoras
<ul style="list-style-type: none"> • Levando em conta o que foi aprendido na formação e os desafios da chegada como avaliou esta formação? • Se tivesse que aconselhar um jovem prestes a ingressar na faculdade de história, quais seriam seus conselhos?

As últimas perguntas, que compõem o último subtema, se configuraram como perguntas reflexivas que levam o indivíduo a fazer um balanço da sua formação no Instituto

Multidisciplinar, mais especificamente no curso de licenciatura em história, levando em consideração os prós e os contras e tudo o que ter feito parte deste lócus, envolveu:

A narrativa de vida permite dar à noção de definição da situação a densidade e a significação histórica que lhe faltam quando é reduzida ao enunciado da situação do sujeito. Ela permite refazer, com a história do sujeito, a das instituições, no sentido amplo, com as quais sua vida está envolvida. Mas também transformações, desequilíbrios, rupturas que, atingindo essas instituições, repercutiram na vida do sujeito. A narrativa de vida permite captar indissociavelmente, na perspectiva de um passado recomposto, o sujeito individual e o ser social. (Oliveira, 2021, p. 33)

Compreendendo que ao refazer a histórias dos sujeitos é possível também refazer a história das instituições, é possível aplicar esta perspectiva sob as memórias dos egressos e compreender um pouco mais da formação de professores de História no Instituto Multidisciplinar.

Neste sentido, ao buscar em suas memórias, as lembranças, as expectativas, os anseios e as experiências pós saída, os voluntários conseguem ter uma visão posterior e reflexiva sobre como se deu todo o processo. Então, ao serem perguntados se levando em conta o que foi aprendido na formação e os desafios da chegada nas salas de aula, como avaliam esta afirmação, Luiz foi bastante eloquente:

Luiz: Em termos históricos (teóricos), ela é suficiente. Eu estava qualificado para ensinar qualquer coisa. Já o preparam para os desafios que eu encontrei na carreira ao longo desses sete anos, nem tudo a rural me contou. E eu acho, com sinceridade, que nem tudo a universidade vai dar conta de contar. (...) Não vou culpar a universidade. Mas vou chamar de suficiente, a formação em termos dos desafios que eu tive. Até suficiente, mas, eu vou dizer que falta muita coisa. Acho que a grande problemática é a distância que o corpo docente tem com a educação básica. E isso está se tornando cada vez maior. O corpo docente, cada vez mais, se distancia. [...] antes de formar pesquisadores, a gente forma

professores naquela universidade. Aquela coisa de que vai todo mundo ocupar uma universidade pública e ganhar um salário astronômico. Isso não é assim. Ela está formando pessoas para ocupar a educação básica. Escolas privadas e públicas da nossa cidade. Para formar a próxima geração. E nisso, eu ainda vejo uma distância. Eu acho que os professores se distanciaram, cada vez mais da importância de passar os desafios para os alunos. Por exemplo: parte do curso de História do Brasil II, tem que ser sobre o ensino de Brasil II em sala. Você não está formando o próximo José Murilo de Carvalho. Você tá formando o cara que vai estar na linha de frente, no dia a dia. O cara que vai acordar segunda-feira e tem que ensinar segundo reinado para crianças, numa escola do Km 33²⁷. É esse o cara que você vai formar. Você não está formando que vai falar sobre “saquaremas” e “luzias” em um congresso em Londres. Você pode até formar esse cara, mas em um eventual doutorado. Então, com sinceridade, eu acho que ainda há essa distância ainda. Respondendo: a formação foi boa; ela até certo ponto é suficiente. Não dá para diagnosticar tudo, mas, ainda falta muita coisa.

A fala de Luiz, tem vários pontos passíveis para análise. Em primeiro lugar, fica evidenciado que o professor voluntário traz a luz a dicotomia entre a teoria e a prática, tema

²⁷ Sub-bairro de Prados Verdes, localizado na cidade de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro.

este que já surgiu em outras falas, mas que por sua clara importância, reaparece em diversos momentos das entrevistas.

O professor aponta também que existe um afastamento dos professores universitários em relação a educação básica. Esse afastamento pode ter diversas raízes, desde o fato de nunca terem atuado nela, quanto uma ideia errônea de que existe um conhecimento mais importante em detrimento a outro.

Essa postura, independente da motivação, traz prejuízos a formação de professores porquê de maneira geral, ignora que os alunos que chegam a uma licenciatura devem ser formados em primeiro lugar, para serem professores atuantes na educação básica.

E ao apontar que o aluno que está na universidade se formará para ensinar “Segundo reinado para crianças do KM 33” e não o próximo “José Murilo de Carvalho²⁸”, o professor voluntário retoma também a questão da transposição didática, do equilíbrio necessário entre a discussão dos saberes acadêmicos e os saberes escolares.

A fala de Miriam ratifica os pontos apontados por Luiz, principalmente porque para ela, o ensino oferecido na formação do Instituto multidisciplinar é bastante contundente quanto a questão teórica, tem uma base bem construída nesse sentido, com professores que realmente são especialistas da área, entretanto, a questão pedagógica aparece em segundo plano:

Bruna: Olha, eu acho o ensino da Rural muito bom. Mas é um ensino muito bom voltado mais para parte teórica. Na parte prática, eu sinto que faltou um pouco desse envolvimento do professor. Faltou talvez, a gente fez isso muito no curso normal, em como você daria uma aula? O professor te ensinar, te avaliar. Mas eu acho que nem os professores tinham essa didática. Porque a gente percebe que, até as aulas que a nós tínhamos, era o máximo que conseguíamos ter dos professores. Apesar de ser, em maioria, professores de ótima formação, ensinarem muito bem, era mais o uso do slide. E se limitava mais a isso, o uso dos

²⁸ José Murilo de Carvalho foi um cientista político e historiador brasileiro.

slides, um seminário aqui outro ali, mas nada muito preocupado em ensinar a gente a ensinar.

A professora demonstra neste trecho que, sua experiência anterior moldou seu olhar sobre o que viria ser a formação e influenciou suas expectativas acerca da formação. Quando se refere a ensinar a ensinar, a professora reflete sobre a necessidade de se criar condições para que os professores (neste momento, ainda futuros) ali ainda se formando, possam ter ferramentas para adentrar as salas de aula da educação básica.

Arthur por sua vez, descreve mais detalhadamente as ferramentas que acredita que deveriam ser ofertadas por este espaço de formação (o Instituto Multidisciplinar), baseado em sua experiência enquanto aluno e fazendo um quadro comparativo com a experiência de outrem:

Arthur: Não deu conta. A prática dá muito mais conta do que a teoria. Eu acho que tudo se torna ferramenta. As disciplinas de licenciatura nos dão algumas ferramentas para gente encarar, mas, ao mesmo tempo que uma escola é diferente da outra, uma série é diferente da outra, uma turma é diferente da outra, não tem como a graduação dar conta de tudo isso. Ela vai tentar ficar gerando guarda-chuvas para dar conta. Isso não desculpa a graduação! Como no caso que já falamos da educação inclusiva. Isso não desculpa a omissão da graduação. Se existe a possibilidade de eu ensinar uma pessoa, uma pessoa só, em que eu precise dar aula de Libras, eu preciso aprender. A graduação tem o dever de me oferecer Libras. Cito o caso de Libras especificamente porque no IM a minha grade não tinha e a grade de 2010 para frente tinha. Nunca tive a necessidade de ensinar em Libras, mas é um caso que pode ser

apresentado pelo resto da minha carreira ainda. Então a graduação não tem como preparar você para tudo. Ela te fornece ferramentas. Mas uma graduação intencionada te dá ferramentas diferentes.

Eu trabalhei com uma colega professora, excelente professora, que se graduou na UERJ-FFP. Ela teve aula de posicionamento de quadro, ela teve aula de imposição de voz. A gente é jogado para o mercado de trabalho para dar aula sem que alguém tenha ensinado a gente a falar em sala de aula. Ninguém pensa a segurança do trabalho do professor. Ninguém fala: “ó, você não deve ficar tomando café quente e bebendo água fria, porque isso vai estragar sua voz!” E você pode inventar a metodologia que for. Se você é um professor e precisa falar? Sua voz é um instrumento de trabalho. O computador, o celular, o powerpoint, o livro, tudo isso pode sumir! Mas o professor ainda vai estar ali dando a aula. Então, a gente é jogado para o mercado de trabalho sem que tenham pensado, necessariamente, em todos os cenários. E tem que pensar em todos os cenários. Tem que pelo menos tentar dar conta de todos os cenários.

Ao passo que comprehende que a graduação não consegue abarcar todas as possibilidades que a diversidade do cotidiano escolar carrega, a fala de Arthur também aponta muitas questões que são debates significativos e urgentes para a formação de professores.

O primeiro ponto por ele destacado diz respeito a Educação Inclusiva, tema sempre atual e necessário visto que, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2023 divulgado pelo MEC aponta um crescimento expressivo de matrículas de crianças com necessidades especiais nas escolas e uma grande parte frequentando classes regulares:

Portanto, o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. Para tanto, faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adequar a formação de professores às novas exigências educacionais e definir um perfil profissional do professor, ou seja, habilidades e competências necessárias aos professores de acordo com a realidade brasileira (NUNES SOBRINHO; NAUJORKS, 2001). Essas parecem ser, hoje, medidas urgentes a serem adotadas para que ocorra uma mudança no status quo da educação inclusiva. (Pletsch, 2009, p.148-149)

A necessidade de se adequar a formação de professores para a Educação Inclusiva é ainda uma realidade e uma urgência nas escolas, principalmente diante de um quadro como o apresentado pelo censo citado acima.

Ainda sobre a fala de Arthur, ele se refere a uma “graduação intencionada que te oferece ferramentas” para lidar com o dia a dia em sala de aula, percebo que ele sinaliza a necessidade de uma perspectiva de cunho prático, principalmente quando ele prossegue na fala e vai descrevendo necessidades de ordem técnica, como saber sobre uso do quadro e cuidados com a voz.

Sob esta perspectiva, é possível afirmar que existem técnicas fundamentais para o fazer do professor, tais como as práticas citadas por Arthur, e por isso é necessário que a formação aborde os conhecimentos teóricos, proponha a reflexão crítica, porém, não esqueça da técnica e nem do que é necessário ao cotidiano:

A formação de um profissional capaz de refletir sobre sua experiência para compreender e melhorar o seu ensino, com base na epistemologia da prática, que se sustenta em três conceitos fundamentais: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Nessa perspectiva, valoriza-se a prática profissional como momento de construção do conhecimento por meio da reflexão e reconhecimento do conhecimento tácito, derivado das soluções dos problemas encontrados na prática cotidiana. (Schön, 1995, p.91, apud Gatti, 2019, p. 184 - 185)

O aspecto cotidiano, das práticas e técnicas, também foi apontado pela professora voluntária Kessy quando em outro momento foi perguntada sobre as expectativas do curso enquanto licenciatura. Na ocasião ela apontou que sentiu a ausência destes aspectos de cunho técnico:

Kessy: *No meu ponto de vista, depois de ser uma pessoa da área da educação que a questão da Licenciatura no curso de História deixou a desejar, em pontos como preenchimento de*

diário, nas questões de didática, nas questões pedagógicas que a escola cobra em si. [...] como fazer um planejamento, um plano de aula, um plano de curso. Se eu não tivesse a base do curso normal eu não teria conseguido fazer.

Essas são aspectos técnicos que não podem ser abandonados porque ao chegar nas escolas, ter conhecimento dos documentos escolares que fazem parte da prática do professor é uma demanda real e espera-se que haja esse conhecimento prévio advindo da formação inicial.

Finalizando as perguntas da entrevista, fechando as temáticas abarcadas nas análises feitas e inspirada nas Cartas a um Jovem Poeta (1929) de Rainer Maria Rilke e no texto de Antonio Nóvoa, Carta a um Jovem Historiador da Educação (2015), perguntei aos professores voluntários quais conselhos eles dariam a um jovem prestes a ingressar na faculdade de história.

Início as análises apresentando o conselho de Fernanda, que devido as dificuldades encontradas para situar-se no mercado de trabalho como professora de história preferiu cursar outra universidade e assim, ter a possibilidade de mudar de carreira:

Fernanda: Primeiro, eu falaria o mesmo que disse, na época de professora, em sala de aula, há uma aluna. Como professora eu nunca poderia dizer para não fazer. Acredito que as pessoas precisam viver suas experiências. Mas, o que eu falei para ela e, o que eu diria para essa pessoa que vai ingressar agora: Pesquise todas as possibilidades que o curso tem para te oferecer; tente descobrir logo de início o que você deseja com este curso; já tente, de alguma forma, desenvolver isto no decorrer do curso; e não crie altas expectativas. Ou seja, quando digo para pessoa pesquisar é no sentido de entender como é o mercado de trabalho. Quando sair do curso e não conseguir emprego, você já sabia que tinha grandes chances de acontecer, porque o mercado de

trabalho está defasado, tem muita concorrência. E nisso a pessoa não vai se frustrar. Então, se a você quer ser um professor? No meio do curso já comece estudar para concurso. Talvez seja a melhor oportunidade que você vai ter de conseguir alguma coisa dentro da área que vai te trazer um maior desenvolvimento ou algo nesse sentido. [...]

Minhas dicas seriam estas, para que a pessoa não se frustrre. A gente entra na faculdade com o sonho de mudar a vida, e as vezes sai da faculdade e não consegue a mudança que queria tanto. Também diria para ela não desistir. Para persistir. É um curso que é um divisor de águas na vida de qualquer pessoa. Inclusive acredito que todo mundo deveria fazer História.

A perspectiva de Fernanda aborda dois aspectos que já foram abordados em outros momentos das análises: Primeiro, a compreensão de que, para ser professor é necessário que a pessoa anseie seguir com esta carreira. Depois, a compreensão de que a formação em história forma o indivíduo para além da formação acadêmica e por tal, deveria ou poderia ser ofertada a todos.

Arthur também aponta esta característica do curso de História: formar para além dos conteúdos e saberes historiográficos. Além de, em sua fala apontar a importância do Instituto Multidisciplinar em sua vida, como morador de Nova Iguaçu que pôde estudar em seu próprio município:

Arthur: Para todos os meus alunos que querem fazer história eu falo mesma coisa: não façam. A realidade é cruel, o mercado de trabalho é inchado. Não faça. É um curso transformador. Você pode chegar lá e mudar 100% e é assim

que eu enxergo a minha vida: ter feio história, no IM, me deu tudo o que tenho a partir daquele momento. Mas eu não aconselharia o indivíduo a fazer.

Se for fazer, se já entrou, pensando de maneira prática, pensa tudo o que você puder em relação ao que você pode levar para dentro de sala de aula. [...] Pensando de uma maneira objetiva como eu encaro hoje, principalmente a realidade do ensino e o caminho do que pode ser o futuro é: forme-se em uma outra língua, não é fazer um cursinho, forme-se! Porque o ensino bilíngue vai crescer, vai ter a necessidade de crescer dentro do meio público e do privado. Hoje, olhando o meio privado, a hora aula mais cara é a do professor que dá aula de maneira bilíngue. Então, assim se o cara tem quatro anos de graduação ele faz quatro anos de curso (de língua estrangeira) se forma para você ter um certificado para galgar essa vaga. Porque para vencer o mercado de trabalho privado e como ele é inchado você precisa explorar. [...] explorar as brechas, os vazios e tem poucos professores formados nesse sentido.

Por fim, a melhor coisa que eu posso ensinar a um aluno que vai lidar com escola é: faça terapia!

A tendência a educação bilíngue vem sendo apontada como uma nova tendência educacional e é possível notar um crescimento expressivo na oferta de escolas privadas com este tipo de proposta e com isso vem trazendo mudanças para a carreira docente como apontam Padinha e Goia (2021):

A implantação do bilinguismo parece ocasionar assimetrias entre os docentes no interior do espaço escolar. As diferenças nos perfis educacionais, sociais e econômicos entre os professores, somada à utilização de práticas e políticas de recursos humanos distintas, posicionam os professores que atuam por meio da língua estrangeira em melhores condições de remuneração, prestígio e competitividade. Outro efeito na qualificação dos professores que atuam por meio da língua portuguesa seria a maior necessidade de se adaptar para atender a um novo perfil de aluno, que aprende por meio de dois idiomas distintos. (Padinha; Goia, 2021, p.15)

É perceptível que os professores que não puderem cumprir os requisitos que vem sendo exigidos pelo bilinguismo nas escolas terão menos oportunidades de trabalho no mercado privado, que vem cada vez mais se adequando a estas novas demanda sociais das classes econômicas mais altas, exatamente como Arthur apontou em sua fala e foi explanado pelas autoras.

Ao finalizar seu conselho, Arthur cita um ponto extremamente atual e fonte inúmeras investigações: a saúde mental e o trabalho docente. O número de professores que vem apresentando transtornos mentais vem crescendo e é predominante casos de síndrome de *burnout*, estresse, ansiedade e depressão.

Uma busca rápida no Google pelas palavras-chave saúde mental dos professores ou saúde mental docente e textos variados aparecem para leitura, de sites educacionais a páginas de revistas de assuntos variados e artigos acadêmicos.

Apesar da desvalorização e todos os aspectos que têm tornado a profissão docente menos atrativa aos jovens e trazido à luz a temática do apagão docente discutida anteriormente nesta análise, para alguns a profissão docente ainda produz encantamento:

Luiz: Eu acho que sou um cara um pouquinho privilegiado nessa profissão. Noventa e nove por cento dos meus colegas não eram certo. Por falta de oportunidades, por falta de estímulos, por falta de verba, uma série de coisas.

Então, quando eles (alunos) me olham e dizem: “quero ser igual ao senhor!”, eu fico até lisonjeado, mas digo: não é assim, sejam melhores! Mas o que eu posso dizer com toda maturidade é que, em específico, o meu caso é de uma pessoa que foi se enveredando pela paleografia, pela sala de aula, que é uma vida

confortável aqui e ali. E hoje está ótimo. Só que esse caminho que eu percorri, não tá para todo mundo. A realidade é a dos colegas que batalham por uma vaguinha na escola e não conseguem. Que batalham por um contracheque de setecentos reais e perdem processos seletivos.

O que eu consideraria, de verdade, e fica até um pouco difícil de responder, é que para mim, nunca houve dúvida em ser professor. Então se alguém me perguntasse: “Posso fazer a graduação em História?”, assim como quando perguntam, eu falo: Você tem vontade de ser professor? Se responder “não sei!”, eu digo para pular fora. [...] Dou o conselho porque a universidade me ensinou tudo o que eu sei. A educação pública me ensinou tudo o que eu sei.

O problema é que quando me fazem essa pergunta (...), graças a Deus tenho uma bolsa aqui outra ali, trabalho em boas redes, mas esta situação não é a de outros colegas. Tem colegas que tem o dobro da minha competência, mas que hoje dão aula de inglês em um curso, que a hora-aula é quatorze, dezesseis reais, que ralam muito para um contracheque de mil, mil e duzentos reais. É meio complicado você aconselhar alguém a se enveredar por essa área.

O conselho que eu daria hoje, na minha situação é: Faça! Mas, mediante a primeira pergunta: “Você quer ser professor?”. Se sim, então faz. Eu não sou pai ainda. A maior felicidade que eu tenho vem dos meus alunos.

Não vem de pesquisa nenhuma, não vem de artigo nenhum que eu escrevi.

Eu acho que eu nasci professor. Se as pessoas tiverem essa percepção do sonho de trabalhar em sala de aula, mas tiverem dúvidas da graduação, eu digo: “vai!”. Vai para a Rural de Nova Iguaçu. Você vai sair um excelente profissional. Mas eu acho que professor nasce professor.

Ainda que, permeado pelo encantamento pela profissão, Luiz reconhece as dificuldades do campo e aconselha de maneira que o destinatário deste aconselhamento saiba os desafios de cursar história e por isso, tomem decisões conscientes sobre tal escolha.

E com sua fala encerram-se as perguntas e as análises tecidas neste trabalho. A seguir, apresentarei as conclusões acerca dos aspectos tratados pelas categorias analíticas criadas e, a carta destinada a aqueles que pretendem formar-se como professores de história, ecoando as vozes dos professores egressos do Instituto Multidisciplinar entrevistados para a realização deste trabalho.

4. AS CONCLUSÕES

4.1. A Conclusão acadêmica

Escolher um tema já investigado sob tantas óticas, inclusive de pesquisadores e pesquisadoras já renomados, se apresenta como um grande desafio e por isso é necessário que o recorte o torne inédito, trazendo novas reflexões e inclusive possibilidades de novas investigações para outrem.

Quando escolhi pesquisar a formação de professores de história no Instituto Multidisciplinar (UFRRJ), escolhi pesquisar a formação que recebi e que acredito ter me formado no âmbito pessoal e profissional, como uma forma de devolutiva ao local no qual me formei enquanto pesquisadora.

Busquei através desta pesquisa encontrar nas vozes daqueles que partilharam do lócus de formação as respostas para as hipóteses anteriormente por mim construídas, algumas desde quando eu ainda circulava pelas rampas do IM como estudante de graduação.

Para isso, conforme explicitado nos capítulos anteriores, realizei entrevistas semiestruturadas, compostas por vinte e duas perguntas que posteriormente tornaram-se dez categorias analíticas, divididas entre três temas e dez subtemas e das análises destes é possível tecer estas considerações finais.

Partindo da ideia de narrativa, apresentarei esta conclusão como exposição de momentos diferentes da graduação, trazendo com estes, os indícios encontrados nas narrativas de vida dos professores voluntários desta pesquisa, egressos do campus de Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Sendo assim, o primeiro tema que foi denominado A chegada por tratar justamente do que antecedeu e do que ocorreu na chegada dos egressos a universidade e este, composto por quatro subdivisões em temas, trouxe aspectos importantes para iniciarmos este panorama da formação no Instituto Multidisciplinar.

É possível perceber, que apesar de abranger estudantes de diversas regiões do Rio de Janeiro, muitos estudantes Campus de Nova Iguaçu é oriundo do próprio município ou de regiões próximas, outros municípios da baixada fluminense.

Isso marca a importância da chegada de um Campus Universitário na Baixada Fluminense que pudesse ofertar cursos que antes só eram possíveis de serem cursados em Universidades mais distantes, incluindo o Campus de Seropédica da própria UFFRJ, mas pela

histórica problemática da oferta de transporte e deslocamento para tal região tornava mais difícil o acesso de muitos baixadenses²⁹.

A escolha pelo curso é pautada majoritariamente por afinidade com a disciplina, pois ela ainda fascina os alunos da Educação básica e professores marcantes conquistam ao ponto de inspirarem jovens a cursar história, sendo esta, a principal das motivações pela busca do curso.

Tornar-se professor ainda é a escolha de muitos, mesmo em um contexto em que a desvalorização docente é uma sombra sobre a profissão. Os motivos são variáveis, por vezes com mais de uma raiz, porém, a estabilidade é um fator com grande peso na decisão.

No contexto desta pesquisa, os alunos trabalhadores eram minoria, mas esse fato tem direta relação com a idade de ingresso, porém para idades mais avançadas é possível ter um outro panorama e caberia inclusive, uma pesquisa abordando esta parcela significativa de alunos mais velhos que frequentam o campus e as dificuldades específicas de cursar uma universidade na vida adulta.

Desse modo, quanto as dificuldades, percebe-se que a oferta de transporte público e a questão financeira são os maiores empecilhos para a permanência dos alunos na universidade, evidenciando a importância de bolsas de auxílio permanência estudantil, por um exemplo.

No que tange as expectativas dos alunos sobre o que aprenderiam, a maioria não tinha uma consciência plena sobre o que consiste uma graduação em modalidade Licenciatura e com isso, as expectativas se mostraram maiores para as entrevistadas que já haviam tido contato com a formação de professores no Ensino Médio, modalidade curso normal.

Estas expectativas, foram se modificando em momentos variados ao longo da graduação: para alguns, ocorreu ao longo do primeiro ano, para outros, precisou de mais tempo e mais vivências para que essas mudanças e percepções ocorressem.

Estas percepções sobre o curso, e as disciplinas também possibilitaram aos professores voluntário e egressos, antes alunos, graduandos, elencarem as disciplinas relativas à educação que traziam aporte teórico e prático e as que ofertavam somente suporte teórico.

Quando as disciplinas específicas da história, notou-se também a falta de propostas de aplicabilidade para turmas de ensino fundamental e médio, condizentes com a formação e atuação posterior dos que ali se formariam.

²⁹ Forma coloquial de se referir aos moradores da região da Baixada Fluminense no Rio de Janeiro.

Mediante a estas percepções, ficou evidente que ainda se faz necessário instrumentalizar os professores em formação para atuar nas salas de aula, ofertando momentos práticos e ferramentas para lidar com as tantas situações possíveis em salas de aula.

Essa instrumentalização, faz parte de um conhecimento técnico, que compõe o saber-fazer docente. Este conhecimento é tão importante, que ter atuado na educação básica deixa marcas indeléveis nos professores que por ela passaram, sendo perceptível aos graduandos os professores que têm a Educação básica em suas trajetórias profissionais.

Este contato com a educação básica, com o chão da escola, oferece saberes da experiência tão significativos que enaltecem iniciativas de Iniciação à docência tais como o Pibid, conforme relatado pelos professores voluntários que tiveram esta ou outras oportunidades similares.

Compreende-se que a formação ocorre para além da graduação, sendo esta uma etapa inicial, parte de um processo contínuo que permeará toda a vida de um professor. Porém, comprehende-se também que esta formação traz desenvolvimento pessoal e profissional, sendo um processo complexo e amplo.

Todos os professores voluntários apontaram em seus relatos como a Universidade lhes trouxe para além da formação profissional, dos saberes históricos, uma transformação na forma de olhar para as questões cotidianas, sob uma ótica crítica e reflexiva e para alguns, isso mudou drasticamente suas vidas.

Atribui-se essa oferta de transformação profissional e pessoal, a vida na Universidade, em especial a pública e ao curso de história, por seu caráter questionador, investigativo, parte inclusive do que cabe ao ofício do historiador.

No que concerne aos momentos finais da graduação, ao entendimento que dali atuariam atuando nas salas de aula da educação básica, os professores apontaram as inseguranças de exercer este papel.

Essas inseguranças foram relatadas e dentre elas a principal foi a questão da transposição didática, do saber tornar ensinável todo saber histórico acadêmico, tornando-o saber escolar, trazendo a luz mais uma vez, a importância de pensar as aplicabilidades em classes da educação básica das disciplinas da graduação.

Nas reflexões, a questão da desvalorização docente, relativas aos baixos salários, condições precárias de trabalho, saúde mental e outras questões surgiram em diversos momentos, inclusive quando os professores discorreram sobre os locais de trabalho desde que formaram-se.

Foi possível notar uma informação já sabida por aqueles que vem participando de concursos públicos para professor de história nas esferas municipais e estaduais: as ofertas de emprego estão predominantes na rede privada de ensino e ainda sim, o mercado está inflado e não consegue absorver todos os profissionais formados.

Superado o obstáculo da falta de emprego, os professores lidam com os desafios de salas de aula, com as questões sociais dos alunos, as cobranças de seus superiores, os desafios das operações historiográficas distintas e necessárias de serem realizadas para atender as variadas demandas etc.

Quando convidados a fazer um balanço da formação recebida no Curso de Licenciatura em História no Instituto Multidisciplinar, levando em consideração os desafios da chegada em salas de aula, os professores sinalizaram que a formação é eficiente em termos de aprendizagem histórica e teórica.

Entretanto, apresenta ainda lacunas no que concerne as questões didáticas, principalmente os aprendizados de carácter técnico, como posicionamento da voz, uso de quadro, preenchimento de diários, confecção de planos de curso, planos de aula e outras atribuições necessárias ao saber fazer dos professores.

Em síntese, a formação da UFRRJ apresenta ainda os conflitos da dicotomia entre a teoria e prática, tema de tantas pesquisas e debates das áreas de licenciatura, inclusive, dos debates do ensino de história. É importante superar o olhar de valorização sob as disciplinas específicas em detrimento das disciplinas da educação ou da zona de fronteira, tal como o Ensino de História.

Embora tenham algumas críticas a formação, os estudantes demonstram que como um todo, a formação em História e a formação recebida no IM, traz para o indivíduo transformações para além da formação profissional.

Retoma-se então, a perspectiva da formação ampla, nos âmbitos pessoal e profissional e concede-se a Licenciatura em História oferecida no Instituto Multidisciplinar o título de promotora desta formação que ultrapassa as barreiras da profissionalização somente.

Como dito anteriormente, para aqueles oriundos da baixada fluminense, zona historicamente desprivilegiada, a implantação deste campus em Nova Iguaçu, possibilitou novos horizontes formativos para muitos.

O reconhecimento da importância desse campus, deste curso e desta formação é perceptível inclusive quando os egressos ao serem convidados a aconselhar um estudante que acabou de ingressar na história, aspirante a professor e historiador, dentre todas os

apontamentos de carácter prático, profissional, citam o potencial transformador de terem tido a oportunidade de cursar história no Campus de Nova Iguaçu.

Para aqueles que desejam entrar, aconselha-se basear a escolha em um real desejo de ser professor, não deixando de pesar os tantos desafios encontrados na carreira docente. A história ainda fascina, mas a realidade é dura. Porém, seu poder formador é inegável.

Concluo então, que a formação em História no Campus de Nova Iguaçu forma profissionais e pessoas com aparatos críticos e reflexivos e desse modo alcança alguns de seus objetivos formadores, já descritos nesta pesquisa.

E fica claro que o campo da pesquisa em formação de professores é uma fonte inesgotável para aqueles que desejarem se debruçar sobre o tema e buscar assim trazer contribuições para o campo da Educação.

Inclusive, trago a conhecimento e sugestão, temáticas possíveis para outros trabalhos nas áreas da educação e da história, tais como, refletir sobre o impacto da chegada do Campus de Nova Iguaçu para a Baixada Fluminense e para o próprio município de Nova Iguaçu, buscar em dados quantitativos para onde os licenciados em história (e em outras disciplinas ofertadas no campus também) estão sendo direcionados no que diz respeito a área e atuação.

Conforme apontei mais acima, há também as especificidades dos alunos com idade mais avançada, os alunos trabalhadores, as contradições da formação, os aspectos técnicos necessários ao fazer docente e tantas outras temáticas. O campo é vasto, importante e passível de contribuições significativas.

Desejo que meu trabalho possa suscitar novos olhares sobre esta formação e a partir deste recorte espacial e as experiências neste vividas e relatadas pelos professores voluntários egressos que colaboraram e propiciaram a existência deste, possa trazer contribuições para os campos de conhecimento já mencionados, e principalmente para a aquele que transita em toda a minha formação acadêmica: o ensino de história.

4.2. A conclusão poética

Conforme anunciado no primeiro capítulo deste trabalho, uma das intenções ao final das reflexões e análises das falas das entrevistas dos professores voluntários, era escrever uma carta na qual as vozes destes pudessem ecoar em forma de conselho para aqueles que ainda desejam iniciar na carreira de professor de história.

Deste modo, apresento adiante, a carta escrita e produto final deste trabalho, cruzando tantas vivências e experiências, minhas e dos professores voluntários que ajudaram a construir esta pesquisa:

Nova Iguaçu, junho de dois mil e vinte e quatro.

Caro aspirante a professor de história,

Quando escolhi investigar a formação de professores do curso de licenciatura em História do campus de Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, também conhecido como Instituto Multidisciplinar, buscava encontrar nos pares, as mesmas observações que fiz ao longo dos anos enquanto estudante do curso.

Confesso que em um primeiro momento, meu olhar havia erroneamente se centrado apenas nas faltas, nas lacunas, naquelas questões que me geravam incômodos na formação, especialmente porque durante todo curso, olhei para a formação com a lente de quem já havia passado por uma formação de professores, ainda que, em outra modalidade ou nível de ensino.

Ao receber as indicações da banca, me aprofundar nas leituras do campo de pesquisa e entrevistar os colegas/ professores voluntários, pude construir novos olhares para a pesquisa e assim, descobrir que havia muito mais a se investigar do que apenas as falhas.

É claro que toda pesquisa nasce de uma falta, de um desconforto, de uma curiosidade latente, de uma necessidade. Neste caso, surgiu dos questionamentos que eu tinha, mas ainda assim, esses questionamentos não podem ser limitadores da pesquisa e sim, promotores de melhorias e busca por trazer tantos outros ângulos sobre um mesmo objeto.

Eu acredito fielmente que as pistas surgem do campo. Nós podemos e devemos construir hipóteses, mas o campo nos surpreende e por tantas vezes nos faz ir além do esperado e trazendo consigo novas perspectivas. Nesta pesquisa não foi diferente.

Por isso, escrevo-te para aconselhar-te e para isso, me aparo em tudo o que li, ouvi e vivi, sendo eu egressa e pesquisadora, quem agora lhe escreve, mas antes tanto ouviu. Cruzando as minhas experiências com as de outrem, em uma relação dialógica que compõe esta narrativa.

Desse modo, ecoando as vozes dos professores voluntários que colaboraram com a pesquisa e trouxeram conselhos importantes para quem ainda deseja iniciar na docência em história, apresento a seguir conselhos importantes para aqueles que pretendem ingressar no

curso de história ou que estão começando agora, ainda dando os primeiros passos em sua formação.

Inspiro me em tantos que já se debruçaram sobre o papel e escreveram cartas para os mais variados destinatários, mas enalteço aqui, Rainer Maria Rilke e sua contribuição indireta a uma legião de amantes da literatura. E logo em seguida, enalteço Antonio Nôvoa, pesquisador e historiador que também se banhou na poesia de Rilke e uniu a poesia a pesquisa.

“A carta é paciente. Guarda as suas palavras. E, depois de lida, poderá ser relida.”, delicadamente escreveu Rubens Alves. Desejo que estas palavras lhe alcancem e lhe sirvam de inspiração repetidas vezes.

Conselho 1: Escolha o que te move

Em primeiro lugar e provavelmente o mais importante é que você tenha escolhido o curso por afinidade. Quando digo afinidade, me refiro a vontade intrínseca de estudar história, de compreender o mundo por este viés.

O curso de história é um curso denso, permeado por muitas leituras extensas e difíceis, que por vezes nos dá a sensação de não sabermos ler, e de certa forma, não sabemos. É só uma nova parte de um grande universo.

Quando os pesquisadores apontam para a necessidade de um letramento acadêmico, não duvide! No curso de história esse dado é latente, porque você irá se apropriar de leituras que não teve contato na vida escolar. Lembro-me de tomar um choque quando comecei a receber os primeiros textos em outras línguas, principalmente textos das Disciplinas de História Antiga e América.

Então, para além dos desafios comuns a todos os graduandos quanto a adaptação com a rotina universitária e suas ritualísticas, haverá especificidades do curso de história que só os que vivenciam poderão ter dimensão.

Conselho 2: Dedique-se a sua formação

Retomando ao conselho um, o curso de história é denso, com uma bibliografia extensa e muitos conhecimentos a saber durante aproximadamente oito períodos e por isso, é um curso que precisa ser realizado com dedicação.

Entendendo que a formação em história proporciona transformações pessoais e profissionais, é necessário então, se debruçar sobre estas e aproveitar as oportunidades de crescimento existentes.

Nutra-se com os conhecimentos variados da historiografia, filosofia, sociologia, ciência política, didática, ensino de história e tantos outros conhecimentos já previstos na grade curricular, mas também tenha a curiosidade de buscar conhecer mais.

Lembre-se que será professor, por isso, trate as disciplinas pedagógicas com a devida importância, afinal, elas serão parte do arcabouço necessário para o seu dia a dia em sala de aula.

Forme-se e reforme-se na Universidade. Entre de uma forma e saia de outra. Forme-se como profissional, mas saiba (re)formar o seu lado pessoal. Saia da universidade carregando o diploma e as experiências.

Conselho 3: Aproveite as oportunidades

Atrelado ao conselho dois, este, é para lhe indicar que viva todas as oportunidades proporcionadas direta e indiretamente pela universidade: participe de grupos de pesquisa, seminários, movimentos estudantis, oficinas etc. Os grupos de pesquisa são ótimos espaços para apropriar-se da cultura acadêmica e assim, tornar mais fácil os passos até a escrita da monografia.

Se tiver disponibilidade candidate-se a processos seletivos para bolsas de pesquisa e tenha contato direito com o fazer acadêmico, com as ritualísticas da escrita e as metodologias de pesquisa. Esse conhecimento vale ouro!

Participe dos movimentos culturais construídos pelos alunos, das rodas de conversa, aproprie-se das demandas dos grupos políticos da Universidade e assim, forme suas opiniões.

Vá aos eventos estudantis, se possível, vá inclusive aqueles nos quais é preciso de deslocar. Não tenha medo de viajar de ônibus com a Universidade, sempre é uma experiência rica em múltiplos sentidos!

Conselho 4 – Pesquise aquilo que deseja e é possível

Quanto a pesquisa que deverá realizar como requisito parcial para a conclusão da graduação, o trabalho monográfico, escolha um tema que lhe encante e que seja possível. Digo isso porque há temáticas que encantam, mas que de maneira pragmática não se tornam

possíveis de serem investigadas por dependerem de deslocamento e ou investimentos que um graduando pode não conseguir arcar.

Busque um professor orientador que tenha como especialidade temáticas similares a que busca investigar e assim, construa uma boa pesquisa, visando contribuir com as discussões do campo da história e, a depender da temática, de outros campos, de maneira interdisciplinar.

Conselho 5: Informe-se sobre o Mercado de trabalho em História

O mercado de trabalho para licenciados em história tem como principal fonte de vagas as escolas, especialmente as escolas privadas. A oferta de vagas não é suficiente para abranger todos os professores que se formam, então, busque seus diferenciais.

Tenha em mente que para os concursos públicos, a concorrência é cada vez maior e é realmente necessário apropriar-se da bibliografia básica da história. Este não é um movimento simples, mas se mostra cada vez mais necessário.

Em um contexto em que há mais pessoas com acesso a mestrado e doutorado e estes contam por pontos por titulação, fazer pontuações altas é importante caso você não tenha títulos para acrescentar.

Por isso, pode valer a pena investir em um curso de língua estrangeira visando a crescente das escolas bilíngues, uma especialização ou um mestrado e/ou doutorado, não necessariamente acadêmicos visto que há oferta de programas profissionais. O importante é manter-se atualizado!

Conselho 6: Conheça a realidade da educação no seu país

Não é de hoje que a história vem sofrendo tentativas de apagamento e ao longo dos anos, essas tentativas ocorrem através das disputas de currículos escolares. Lembre-se da frase célebre de Darcy Ribeiro: “A crise da educação no Brasil não é uma crise: é projeto”.

Por isso, conheça as políticas educacionais que circundam a sua época e esteja a postos para posicionar-se mediante estes momentos de ameaça. Nas urnas, eleja aqueles que tratam a educação de maneira responsável e apresente projetos de melhorias efetivas.

Conselho 7: Escolha ser professor, genuinamente

Por fim, meu último conselho é: escolha ser professor. Isso não significa aceitar a desvalorização, os baixos salários e tantas outras mazelas que assombram a profissão.

Saiba ocupar os espaços de luta e busque transformar os espaços que pisar, trazendo para seus alunos uma educação transformadora, libertadora.

Em um mundo com tanta informação e tanta desinformação ao mesmo tempo, o papel do professor ainda é mediar o conhecimento e criar condições para que ele aconteça. Como bem disse Paulo Freire, “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”.

Desse modo, sete conselhos depois, sigo para o encerramento de minha carta. Espero que estes sejam-lhe úteis para seguir em nossa profissão. O caminho não é fácil. Mas afinal, qual caminho é?

Lembre-se do conselho de Edward Hallet Carr: “A função do historiador não é amar o passado ou emancipar-se do passado, mas dominá-lo e entendê-lo como a chave para a compreensão do presente.”

Atenciosamente,

Jenifer Cabral Silva

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, Bruna Telmo; TAUCHEN, Gionara. Percepções e compreensões sobre o ciclo de vida profissional e o desinvestimento da carreira docente. In: **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, a.10, v. 2, p. 25 – 45. jul./dez., 2018.

AZEVEDO, Ana Priscila de Lima Araújo. **O que nos dizem as memórias dos professores em formação sobre a construção do seu ser docente a partir da narrativa de si.** 2020. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance.** São Paulo: Hucitec, 1990.

_____. **Questões de Literatura e Estética (Teoria do romance) [1975].** 6^aed. São Paulo, SP: Editora Hucitec, 2010.

_____. **Os gêneros do discurso [1979].** Trad.: Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Edições 70, Lisboa. 1977.

BOLZAN, Mariane. **Entrelaçamento da história de vida com os processos formativos de uma professora de escola no campo do município de Restinga Sêca/RS.** 2016. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande do Sul, 2016.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. In: **Em Tese:** Revista eletrônica dos Pós Graduandos em Sociologia Política da UFSS. São Paulo, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 06 dez. 2023.

BRASIL. Obter bolsa do Programa Bolsa Permanência (PBP). 2023 Disponível em:<https://www.gov.br/pt-br/servicos/obter-bolsa-do-programa-de-bolsa-permanencia> Acesso em: 30 de Jan. de 2024

_____. **Ministério da Educação. PIBID – Apresentação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid> Acesso em: 02 de Jan. de 2024

_____. **Programa de Residência Pedagógica.** 2018/2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 17 de Fev. de 2024

BRITTO, Ana Luiza Floriano de Moura. **Pensamento de professores do ensino superior: narratividade de docentes em início de carreira sobre prática educativa.** 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2021.

CARMO, Nilva; LORETO, Maria Das Dores; RODRIGUES, Fabíola. O mito da educação salvacionista no contexto do programa mulheres mil. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL "EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE", 12., 2018, São Cristóvão. **Anais eletrônicos...** São Cristóvão: EDUCON, 2018. Disponível em: http://educonse.com.br/xicolocoloquio/publicacao_eixos.asp. Acesso em: 17 dez. 2023.

CARVALHO, Luiz Henrique de. **Mudanças no currículo da Licenciatura em História da UFRJ: disputas na formação de Professores de História. 2021.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2021.

CARVALHO, Tatiane Pinto; VIEIRA, Carla Moreira. Processo de escolha do curso superior e atratividade da carreira docente a opção pela docência segundo os graduandos da UEMG – Ibirité. In: **Revista Práticas em Gestão Pública Universitária**, ano 2, v. 2, n. 1, jan.-jun, 2018. Rio de Janeiro, 2018.

COIMBRA, Camila L.; COSTA, Natália Cristina D.; SILVA, Leonardo B. A evasão na educação superior: definições e trajetórias. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 47, p. e228764, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147228764. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186951>. Acesso em: 15 fev. 2024.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

. **A histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação.** Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014.

. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto.** Trad. de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luiz Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DIAS, Rosanne. Política curricular de formação de professores - um campo de disputas. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1–21. 2012.

DOS SANTOS, Andre Cordeiro. Linguagem e construção de sentido: o dialogismo como característica base da interação verbal. In: **Revista Odisseia**, [S.l.], n. 15, p. p. 18–30, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/9585>. Acesso em: 9 jan. 2024.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; ESQUINSANI, Valdocir Antonio. O ‘apagão’ docente: licenciaturas em foco. In: **Contrapontos**, Florianópolis, v. 18, n. 3, p. 258-269, jul. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v18n3.p258-269>. Acesso em: 20 fev. 2024.

FERREIRA, Angela Ribeiro. **Entre as práticas das teorias e vice-versa - a prática de ensino como componente curricular nas licenciaturas em história no Brasil após 2002. 2015.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. In: **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257–272, agosto. 2002.

FORACCHI, Marialice M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira.** São Paulo. Companhia Editora Nacional. 1965.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Paz e Terra, São Paulo. 2017.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Paz e Terra, 23^a Edição, São Paulo, 1970.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Org.). **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin.** 2.ed. p. 26-38. 2007a. São Paulo: Cortez. 2007.

GAMA, Daniele de Almeida. **O que narram professores e professoras sobre seu processo de formação docente? Da formação inicial às experiências cotidianas.** 2014. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: Novas Perspectivas baseadas na Investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A.(Coord.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Formação de professores – Para uma mudança educativa.** Lisboa: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília, DF: UNESCO, 2019.

GINZBURG, Carlo. **Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância.** São Paulo: Companhia Letras, 2001.

GOMES, Maria Goretti Moro. **A produção de sentido tecida na história de vida de uma professora egressa do curso de artes visuais EAD.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Espírito Santo, 2015.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 2000. p.31–61.

JAGMIN, Cléia Rení Fortes. **História de formação e atuação docente: um estudo sobre dimensões da (in) satisfação junto a um grupo de professores, em uma escola de ensino fundamental de Porto Alegre.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LAZARETTI, Lauana Rossetto; FRANÇA, Marco Túlio Aniceto. Em terra de cego quem tem olho é Rei: uma análise das escolas multisseriadas no Brasil. In: 48º ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA – ANPEC. 2020. Disponível em: https://www.anpec.org.br/encontro/2020/submissao/files_I/i12-80442ebbb163a41f95ee9796633f5ab4.pdf. Acesso em: 21 fev. 2024.

LEANDRO E PASSOS, Everaldo Gomes e Cármem Lúcia Brancaglion. O paradigma indiciário para análise de narrativas. In: **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e74611, 2021.

LEITE, Luciana Paiva de Vilhena . Considerações sobre o sujeito na linguagem. *In: Vernaculum*, Petrópolis, 1, p. 1, 2009.

LIMA, Francisca das Chagas Silva; MOURA, Maria da Glória Carvalho. A formação continuada de professores como instrumento de ressignificação da prática pedagógica. *In: Revista Linguagens, Educação e Sociedade*, [S.l.], ano 23, Ed. Especial, 2018. p. 242-259. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1149>. Acesso em: 20 jan. 2024.

LIMA, Raimunda Rodrigues Maciel. **Narrativas de si: ser professora. História de vida e formação de duas educadoras.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2016.

LINS E SILVA, Maria Emilia. **Cara professora": práticas de escrita de um grupo de docentes.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

LOCATELLI, Cleomar. A pós-graduação para os professores da educação básica: um estudo a partir dos planos estaduais de educação. *In: Educar em Revista*, v.37, 2021. p. 1-21. ISSN: 0104-4060. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155066887014>. Acesso em: 9 mar. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAGALHÃES, Mauro de Oliveira. Sucesso e fracasso na integração do estudante à universidade: um estudo comparativo. *In: Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 14, n. 2, 2013. p. 215-226. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902013000200007&lng=pt&tlang=pt. Acesso em: 15 mai. 2024.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS*, 2, 2004, Bauru. **A pesquisa qualitativa em debate. Anais...** Bauru: USC, 2004. v. 1. p. 01-10. 1 CD

MARIN, Marilú Favarin. **Relação teoria e prática na formação de professores de história: experiências de laboratórios de ensino no Brasil e da Associação de Professores de História em Portugal (1810-2010).** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curitiba, 2013.

MONTEIRO, Ana Maria F. C.; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. *In: Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.36, n.1, 2001.

NETO, Pedro Bernardes. Prática pedagógica como síntese do chão de escola. *In: Revista Transmutare*, Curitiba, v. 8, e16682, p. 1-27, 2023.

NICOLAU, Adriane. **Planejamento no Ambiente Escolar**. 2015. 45 f. TCC (Pós-Graduação) – Curso de Especialização em Gestão Escolar, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Santa Cruz do Sul, 2015. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/151583/001009039.pdf?sequence=1&isAl>. Acesso em: 13 mar. 2024.

NÓVOA, António. Carta a um jovem historiador da educação. In: **História y Memoria de lá Educacion**, [S.I], n.1, p. 23-58. 2015. Disponível em: <https://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/14111/12822>. Acesso em: 03 jun. 2023

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, p. 11–30. 2000.

_____; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 42, e249236, 2021.

OLIVEIRA, Graciane. **Narrativas femininas: uma grafia da violência**. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural – Universidade da Região de Joinville) Joinville: UNIVILLE, 2021.

OLIVEIRA, Jailma Nunes Viana de. **As disciplinas pedagógicas no contexto da formação inicial em história: análise das significações de um licenciando**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-graduação em Educação, Mossoró, 2016.

PADINHA, Thais Arantes; GOIA, Marisol Rodrigues. As escolas privadas bilíngues e a qualificação docente. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. e07113, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7113>. Acesso em: 10 fev. 2024.

PAIVA, Núbia Pereira. **Itinerâncias de professoras e escrita de si: tecendo a formação pelo fio da memória**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

PENNA, Fernando de Araújo. **Ensino de história: operação historiográfica escolar**. Rio de Janeiro, 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

PEREGRINO, Giselly dos Santos. Realizar entrevistas à luz de Bakhtin. In: IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO, 2015, RIO DE JANEIRO. Anais... Campina Grande/PB: Realize, 2015. v. I. p. 01-09.

PEREIRA, Ana Paula de Souza Venâncio. **Memórias, experiências e narrativas: tornar-se professora alfabetizadora com e no cotidiano**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PEREIRA, Edna Lemes Martins. **Formação de professores de história na universidade para os trabalhadores da educação: projeto de LPP da UEG no norte goiano (1999-2001)**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. In: **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, 2009. DOI: 10.14572/nuances.v3i3.50. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>. Acesso em: 30 mar. 2024.

PIRES, Vera Lúcia; TAMANINI-ADAMES, Fátima Andréia. Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia. In: **Estudos Semióticos**, São Paulo, Brasil, v. 6, n. 2, p. 66–76, 2010. DOI: 10.11606/issn.1980-4016.esse.2010.49272. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/49272>. Acesso em: 12 jun. 2024.

PLETSCH, Marcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. In: **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156. Curitiba: Editora UFPR. 2009.

POLIDORO, Lurdes de Fátima; STIGAR, Robson. A transposição didática: A passagem do saber científico para o saber escolar. In: **Ciberteologia: Revista de Teologia e Cultura**, [S.I.], n. 27, p. 1-7, 2000.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.) **Educação continuada: reflexões, alternativas**. São Paulo: Papirus. 2004. p. 11-38.

REIS, Géssica Cristina dos. **Relação entre a formação do pibid/matemática da ufg/rc e a história de vida de seus egressos (2009 – 2019)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Catalão, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2021.

REIS, Mírian Gomes Lopes. **Narrativas de formação das egressas do curso de pedagogia do Parfor (Uneb/Jacobina): memórias de práticas docentes**. 2022. 213f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) - Universidade do Estado da Bahia, Jacobina/BA. 2022.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. In: **Estudos de Psicologia**, [S.I.], v. 27, n. 3, 2010. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/estpsi/article/view/7160>. Acesso em: 15 mar. 2024.

RODRIGUES, A.O. **De Maxambomba a Nova Iguaçu (1833, 90.S): economia e território em processo**. Rio de Janeiro: UFRJ/IPPUR, 2006 (dissertação em Planejamento Urbano e Regional)

RODRIGUES, Nara Caetano. **A noção de Cronotopo: do mundo da estética para o mundo da ética. 2010**. Disponível em: <http://textosgege.blogspot.com/2010/09/nocao-de-cronotopo-do-mundo-da-estetica.html>. Acesso em: 06 ago. 2022.

RODRIGUES, Márcia Barros Ferreira. **Paradigma Indiciário - Breve Definição**. Disponível em: nei.ufes.br/sites/nei.ufes.br/files/RODRIGUES, M.B.F. e COELHO, C.M. Paradigma Indiciário_breve definiçao.pdf. Acesso em: 20/08/2022.

RODRIGUES, Polyana Marques Lima; LIMA, Willams dos Santos Rodrigues; VIANA, Maria Aparecida Pereira. A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. *In: Saberes docentes em ação*, [S.I], v. 03, n. 01, 2017.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia da covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. *In: Interfaces Científicas*, Aracaju, v.10, n.1, p. 41 - 57, Número Temático, 2020.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Luciana Souza. A noção de transposição didática e o bom ensino de História. *In: XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, Anais...* Natal-RN, 22 a 26 jul. 2013.

SANTOS, Liliam Almeida dos. **Professoras Negras na Educação de Jovens e Adultos: identidades, memórias e docência**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Salvador, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política**. 32^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SCHMIDT, Magda. **Narrativas de estagiários e memórias: a formação de professores a partir do dito/escrito/lembrado**. 2014. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

SCHNEIDER, Jade da Rosa. **Quando um professor se faz histórias: o professor Eugênio Schneider e narrativas (auto) biográficas de um legado de ensino de música em Santa Maria-RS**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos**. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. Belo Horizonte. 2002.

SILVA, Moisés Pereira da. Um lugar para o estágio supervisionado em história no ensino de história, *In: 31 SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. Anais...* Rio de Janeiro, 2021.

SILVA, Nathaly Pisão da. **Tornar-se professor de história: um estudo das experiências de professores iniciantes com a formação e o trabalho docente**. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014.

SILVA, Talita Dias Miranda e. **Trajetórias de formação de professoras de educação infantil: história oral de vida**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2012.

SILVEIRA, Juliana da Silva. **Vida de professor: o pessoal e o profissional na construção da trajetória docente**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Rio Grande do Sul, 2014.

SIMÕES, Rodrigo Lemos. **Formação de professores de história, práticas e discursos de si.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2013.

SOBANSKI, Adriane de Quadros. **Formação de professores de história: educação história, pesquisa e produção do conhecimento.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curitiba, 2017.

SOKOLOVICZ, Natascha. **Narrativas (auto) biográficas de professores (as) de São José dos Pinhais: influências e sentidos na construção da profissão docente.** 2015. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Curitiba, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4^a Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Olga Suely, CORDEIRO, Rubério de Queiroz. Educação jesuíta: objetivo, metodologia e conteúdos nos aldeamentos indígenas do Brasil colônia. In: II ENCONTRO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA COLONIAL. **Anais... Mneme – Revista de Humanidades.** UFRN. Caicó (RN), v. 9, n. 24, Set/out. 2008.

TRINDADE, Ana Carla de M. **Formação de professores de história: memórias do subprojeto PIBID- história na UFRN/CERES (2009-2014).** 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba.

VEIGA-NETO, A. Anotações sobre as Relações entre Teoria e Prática. In: **Educação em Foco, [S.I.]**, v. 20, n. 1, p. 113–140, 2016. DOI: 10.22195/2447-524620152019627. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19627>. Acesso em: 1 jun. 2024.

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de Entrevista

1. Nome, Idade, naturalidade.
2. Faça um Breve Resumo da sua vida escolar anterior a entrada na graduação.
3. O que te levou a cursar História?
4. Em qual ano ingressou na Rural?
5. Era trabalhador na época de ingresso?
6. Como era seu deslocamento Faculdade X Trabalho X Casa?
7. No primeiro momento, sabendo que ingressaria na Universidade, quais eram suas expectativas sobre o curso e sobre o que aprenderia?
8. Você tinha consciência do que deveria ser uma licenciatura e o que deveria aprender ao longo dela?
9. Quanto a expectativas, mudou algo já no início, como por exemplo primeiro e segundo período?
10. Nas disciplinas específicas, havia algum tipo de adaptação, pensando aplicabilidade em salas de aula de Ensino Fundamental e Médio?
11. E as disciplinas da grade relativas à educação traziam apporte teórico e prático ou somente um dos dois? Discorra.
12. Você notava diferença na atuação dos professores que sabidamente haviam sido professores da Educação Básica antes de atuarem na Universidade? Se sim, por quê?
13. Você participou de alguma iniciativa de Iniciação à docência tal como o PIBID?
14. Como você percebe a graduação? Como um processo fechado ou parte de um processo contínuo?
15. Você percebe a formação inicial, a graduação, como sendo um processo amplo de desenvolvimento pessoal e profissional ou somente profissional?
16. Em algum momento do Curso, você concluiu de fato que seria professor da Educação Básica? Seja não acreditar ter outra opção e/ou por afinidade.
17. Ao terminar a graduação, se sentia preparado para atuar em sala de aula?
18. Qual ou quais foram seus locais de trabalho logo após formado (a)? E atualmente, em que área trabalha?
19. Qual segmento você costuma atuar?

20. Quais foram e quais são os maiores desafios de atuar em sala de aula, em sua opinião?
21. Levando em conta o que foi aprendido na formação e os desafios da chegada como avaliou esta formação?
22. Se tivesse que aconselhar um jovem prestes a ingressar na faculdade de história, quais seriam seus conselhos?

APÊNDICE B: TERMO DE LIVRE ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezada(o) participante,

Você está sendo convidada(o) a participar da pesquisa " Cartas a um Jovem professor: uma análise da trajetória docente a partir das histórias de vida de professores egressos da UFRRJ-IM/Nova Iguaçu", desenvolvida por Jenifer Cabral Silva, discente do curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEDUC/UFRRJ), sob a orientação da Professora Drª Patrícia Bastos de Azevedo (UFRRJ). O objetivo central do estudo é compreender o processo de formação de inicial de Professores de História formados na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no campus de Nova Iguaçu.

A atividade investigativa, inserida na linha de pesquisa Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas, tem seu foco voltado para a formação inicial de professores de História e essa pesquisa pretende: Compreender como se deu a formação inicial dos professores formados na UFRRJ/Campus Nova Iguaçu, Identificar possíveis lacunas na formação, Compreender quais são as maiores dificuldades no ingresso no mercado, Identificar as contribuições da instauração do curso no Campus Localizado em Nova Iguaçu para o ciclo formativo da região, entre outras.

. O convite para sua participação neste estudo se deve ao fato de você ser uma(um) egressa(o) do curso de Licenciatura em História da UFRRJ/Campus Nova Iguaçu. Sua participação é voluntária. Isto é, ela não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se deseja ou não participar, bem como retirar sua participação em qualquer momento. Você não será penalizada(o) de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Da confidencialidade e Privacidade de Informações

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-la(o) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação na pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste termo.

Do detalhamento da pesquisa

Sua participação consistirá em responder as perguntas previamente selecionadas pela pesquisadora de forma a conduzir melhor o andamento da entrevista. A entrevista ocorrerá após agendamento prévio pelo aplicativo para smartphone WhatsApp e ocorrerá também por meios digitais, pela ferramenta Google Meet, podendo existir a alternativa de encontro presencial caso as partes envolvidas acreditem ser melhor.

A sua participação consistirá em responder perguntas que serão conduzidas pela pesquisadora, a partir de um roteiro semiestruturado, considerando os objetivos da pesquisa. A entrevista ocorrerá na plataforma Google Meet e será gravada com recurso audiovisual e devem durar por volta de uma hora, a uma hora e meia.

Da guarda dos dados e material coletados na pesquisa

A entrevista em grupo será transcrita e armazenada em arquivos digitais, mas somente terá acesso a mesma a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido, por pelo menos 5(cinco) anos.

Dos benefícios diretos e/ou indiretos às-aos participantes da pesquisa

Os benefício (diretos ou indiretos) relacionados com a sua colaboração nesta pesquisa são de contribuir com os estudos sobre a implementação de políticas públicas para formação de professores da educação básica e com a produção de conhecimento científicos voltados para a

publicização de estudos no campo da Formação de Professores e do Ensino de História e dos estudos relacionados a linha de pesquisa Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Da previsão de riscos ou desconfortos

Toda pesquisa possui riscos potenciais. Maiores ou menores, de acordo com o objeto de pesquisa, seus objetivos e a metodologia escolhida. Na pesquisa em ciências humanas o risco é mínimo, especialmente com a metodologia escolhida. Durante a entrevista online há o risco de desconfortos, ao relembrar ou expor situações ocorridas no período da formação. Sabendo disto, será disponibilizada uma listagem com os locais de atendimento psicológico gratuito pelo SUS na região.

Da divulgação dos resultados da pesquisa

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, eventos, cursos, capacitações, aulas, artigos científicos, capítulos de livro e na tese.

Das observações finais

Este termo é redigido em duas vias (não sendo fornecida cópia ao sujeito da pesquisa, mas sim outra via de igual teor), sendo uma para a/o participante da pesquisa e a outra para a pesquisadora. Todas as páginas deverão ser rubricadas pela/o participante da pesquisa e pela pesquisadora responsável, com ambas as assinaturas apostas na última página.

As páginas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido estão enumeradas possibilitando a integridade das informações contidas no documento. Ao final constam informações que possibilitam o contato com a pesquisadora responsável, como e-mail e telefone e espaço para data, assinatura da/o participante da pesquisa e da pesquisadora responsável.

_____, ____ / ____ / 2022

LOCAL E DATA

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA
PESQUISA**

Eu, _____, inscrito(a) sob o RG/CPF/nº de prontuário/nele
matrícula _____, abaixo assinado, concordo em participar do
estudo intitulado “Cartas a um Jovem professor: uma análise da trajetória docente a partir das
histórias de vida de professores egressos da UFRRJ-IM/Nova Iguaçu”. Informo ter mais de
18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário.
Fui, ainda, informado(a) e esclarecido(a), pela pesquisadora responsável Jenifer Cabral Silva,
sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis
riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi me garantido que posso
retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.
Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima
descrito.

_____, ____ de _____ de 2023.

Assinatura por extenso do(a) participante



CPF: 14040266730

Jenifer Cabral Silva

Email: jenifercabral93@gmail.com; Tel. (21) 968733739

**ANEXO A: GRADE CURRICULAR SUGERIDA PARA O CURSO DE
LICENCIATURA EM HISTÓRIA – UFRRJ**

LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA - Grade Curricular Sugerida

	(C/H)
Primeiro Período	
Seminário, Educação e Sociedade	40
Introdução aos Estudos Históricos	60
História Antiga	60
Introdução à Sociologia	60
Filosofia e História	60
Introdução à Antropologia	60
Subtotal	340
Segundo Período	
Teoria e Metodologia da História	60
História Medieval	60
Introdução à Ciência Política	60
Filosofia e Educação	60
Teoria e Prática do Texto	60
Subtotal	300
Terceiro Período	
História do Brasil I	60
História da América I	60
História Moderna	60
Sociologia e Educação	60
Psicologia da Educação	60
Subtotal	300
Quarto Período	
História do Brasil II	60
História da América II	60
História Contemporânea I	60
História da África	60
Didática	60
Subtotal	300
Quinto Período	
História do Brasil III	60
História da América III	60
História Contemporânea II	60
Ensino de História I	60
Política e Organização da Educação	60
Estágio Supervisionado I	105
Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão I	30

Subtotal	435
Sexto Período	
História do Brasil IV	60
Disciplina Optativa	60
Disciplina Optativa	60
Ensino de História II	60
Métodos e Técnicas de Pesquisa e Ensino em História	90
Estágio Supervisionado II	105
Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão II	30
Subtotal	465
Sétimo Período	
Monografia I	60
Disciplina Optativa	60
Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão III	30
LIBRAS	30
Estágio Supervisionado III	105
Subtotal	465
Oitavo Período	
*Monografia II	60
Disciplina Optativa	60
Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão IV	30
Estágio Supervisionado IV	105
Subtotal	435
Eixos de Formação Profissional Específica e Básica	1530
Eixo de Formação Geral	300
Eixo de Formação Pedagógica	330
Atividades Acadêmicas Complementares (DELIBERAÇÃO N° 078, DE 05 DE OUTUBRO DE 2007)	200
* Núcleo de Pesquisa e Prática Pedagógica	460
Estágio Curricular	420
Carga Horária Total do Curso	3240