

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RODRIGO LEMOS SIMÕES

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA,
PRÁTICAS E DISCURSOS DE SI**

Porto Alegre
2013

RODRIGO LEMOS SIMÕES

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA,
PRÁTICAS E DISCURSOS DE SI**

Tese de Doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Dra. Marília Costa Morosini

Porto Alegre
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S593f Simões, Rodrigo Lemos
Formação de professores de história, práticas e discursos de si / Rodrigo Lemos Simões. – Porto Alegre, 2013.
242 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, PUCRS.
Orientador: Profa. Dra. Marília Costa Morosini.

1. Educação Superior. 2. História – Ensino.
3. Professores – Formação Profissional. 4. Estágio Supervisionado. 5. Bem-estar Docente. 6. Mal-estar Docente. I. Morosini, Marília Costa. II. Título.

CDD 370.71

Bibliotecária Responsável: Dênira Remedi – CRB 10/1779

RODRIGO LEMOS SIMÕES

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA,
PRÁTICAS E DISCURSOS DE SI**

Tese de Doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Orientador: Profa. Dra. Marília Costa Morosini – FACED/PUCRS

Profa. Dra. Maria Angélica Zubaran – PPGEDU/ULBRA

Profa. Dra. Núncia Santoro de Constantino – PPGH/PUCRS

Profa. Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes – FACED/PUCRS

Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus – FACED/PUCR

Porto Alegre
2013

Dedico esta tese aos Irmãos Lassalistas, pela relevância do trabalho que desenvolvem, e ao UNILASALLE, pela oportunidade de crescimento pessoal e profissional que me concederam.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Sergio e Heloiza pelo apoio e carinho.

Aos meus filhos Pedro e Arthur, pela compreensão quando das minhas ausências.

À Michele, minha noiva, pelas incansáveis leituras do trabalho e apoio incondicional.

Aos meus irmãos Sergio, José e Isabel, pela amizade.

À Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação, por terem me proporcionado um ambiente rico em diálogos e descobertas.

À professora Dr^a Marília Costa Morosini pela sua postura ética e confiança em mim depositada.

Ao professor Dr. Claus Dieter Stobäus pelo incentivo e amizade.

À professora Dr^a Vera Lúcia Ramirez pela sua atenção e amizade.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, especialmente ao professor Juan José Mourino Mosquera pelas suas aulas ricas em novos conhecimentos.

À equipe administrativa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, especialmente à Anahí dos Santos Azevedo e à Patrícia Xavier Botelho pelo profissionalismo demonstrado.

Ao Centro Universitário La Salle, pelo trabalho a mim confiado ao longo dos treze anos que desta instituição faço parte.

Aos estudantes do Curso de História do Centro Universitário La Salle, sem os quais não teria sido possível realizar a pesquisa.

A todos aqueles e aquelas que de alguma maneira tenham participado, direta ou indiretamente, da construção deste trabalho.

Conservo-te o meu sorriso
para, quando me encontrares,
veres que ainda tenho uns ares
de aluna do paraíso...
Leva sempre a minha imagem
a submissa rebeldia
dos que estudam todo o dia
sem chegar à aprendizagem...
- e, de salas interiores,
por altíssimas janelas,
descobrem coisas mais belas,
rindo-se dos professores...
Gastarei meu tempo inteiro
nessa brincadeira triste;
mas na escola não existe
mais do que pena e tinteiro!
E toda a humana docência
para inventar-me um ofício
ou morre sem exercício
ou se perde na experiência...

Aluna

Cecília Meireles

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo central analisar o processo formativo de estudantes do Curso de Licenciatura em História de um centro universitário do Rio Grande do Sul, especialmente a forma como são entendidas e realizadas as disciplinas de Estágio Supervisionado. Interessa-nos buscar, através dos relatórios de estágio, a fala dos sujeitos em meio a todo o tipo de circunstância a que são submetidos ao longo deste processo. A metodologia empregada foi de caráter quali-quantitativo e, num primeiro momento, identificamos e analisamos tudo aquilo que acreditam e carregam consigo como verdades a respeito da profissão, seus desejos e objetivos enquanto profissionais da área do ensino e, mais especificamente, como futuros professores de História. Posteriormente, damos início ao trabalho de identificação e análise dos discursos que contrastam o ideal da profissão frente à realidade experienciada nas escolas de Educação Básica. Finalmente, destacamos as falas que buscam redimensionar o ato educativo pós-experiência de Estágio Supervisionado, realinhando o desejo de tornarem-se professores diante das adversidades encontradas ao longo do processo de formação. Acreditamos que as disciplinas de Estágio Supervisionado são por excelência o local de iniciação na docência. São também locais de paradoxos, onde as alegrias e tristezas, a perseverança e as dificuldades são encontradas quando das diferentes situações relativas ao ambiente escolar, podendo ser interpretadas levando-se em consideração os diferentes caminhos percorridos no decorrer dos anos de formação. Se existem pré-condições, ainda assim, participa do entendimento que fazem a respeito da educação e do formar-se professor de História, toda uma série de questões relativas ao universo que antecede a formação inicial e ao ambiente universitário. Questões conjunturais, assim como aspectos pontuais relativos ao espaço/tempo experienciado pelos professorandos, são significativas para que possamos compreender aquilo que narram a respeito das suas experiências nas escolas. Neste sentido, identificamos que não será possível avançarmos e superarmos os sintomas de mal-estar na docência até que tenhamos um redimensionamento da formação inicial dos futuros profissionais da educação. Para que cumpra plenamente com sua função formativa, as Instituições de Ensino Superior devem ser capazes de, ao mesmo tempo suprir as necessidades dos estudantes em relação à área específica de atuação, conciliando a isso uma maior ênfase na docência, através de programas de ensino que formem o professor em sua plenitude. É nas IES que deve ser dado início a revalorização da profissão docente. É nela que serão formados os futuros quadros do magistério. E é nela que são identificadas as

profundas defasagens na relação teoria X prática. Longe de ser entendido como um processo tranquilo e livre de traumas, a iniciação na docência nos é apresentada pelos estagiários como sendo um local de dúvidas e dificuldades. Ainda assim, reafirmam a crença na educação como sendo o principal meio de crescimento pessoal e de transformação da sociedade. Aliados de instrumentos capazes de reorganizar e dar novos sentidos ao entendimento daquilo que por eles mesmos é identificado como o “real” da profissão, retornam ao discurso fundante de uma educação redentora. Neste processo de retomada ou reafirmação de ideais e convicções, buscam e conseguem unir as forças necessárias para repensarem a si mesmos e darem sentido ao trabalho desenvolvido, construindo uma autoimagem positiva em meio às antinomias do processo formativo.

Palavras-chave: Educação Superior. Ensino de História. Estágios Supervisionados. Mal-estar/bem-estar docente.

ABSTRACT

The main objective of this study is to analyze the training process of undergraduate students of History in a university center of Rio Grande do Sul, particularly with respect to how supervised internship is understood and performed. We aim to seek, through the internship reports, the subjects' speeches among every kind of circumstance the students are submitted to along this process. The methodology used was qualitative and quantitative in nature and, at first, it was identified and analyzed everything the students believe in and carry with them as truths about the profession, their desires and goals as professionals in the education field and, more specifically, as future History teachers. After that, it was carried out the identification and analysis of speeches which contrast the ideal of the career with the reality experienced in elementary schools. Finally, we highlight the speeches that seek to resize the educational practice after having performed the internship, realigning the desire to become teachers in face of the adversities found along the training process. We believe that the Supervised Internships are the initial teaching experience by excellence. They are also places of paradoxes, where joys and sorrows, perseverance and difficulties are found in different situations of the school environment, and can be interpreted considering the different paths taken along the training years. If there are pre-conditions, yet a whole series of issues relating to the universe prior to the initial training and to the university environment is part of the understanding about education and about graduating as History teachers. Conjuncture issues, as well as specific aspects related to space/time experienced by interns, are significant to the understanding of what they tell about their experiences in schools. In this sense, we recognize that it will not be possible to move forward and overcome the symptoms of malaise in teaching until we have a resizing of the initial training of future education professionals. To fully comply with their formative function, higher education institutions must be able to simultaneously meet the needs of students regarding their specific area of expertise, combining it with a greater emphasis on teaching, through educational programs that train teachers in the fullness. The revaluation of the teaching profession must be initiated in Higher Education Institutions. It is there where future teachers will be trained. It is there where the profound gaps between theory and practice are identified. Far from being seen as a smooth process without trauma, initiation into teaching is presented by the interns as a place of doubts and difficulties. However, they reaffirm the belief in education as the primary means of personal growth and transformation of society. Unaware of instruments capable of

reorganizing and giving new meanings to the understanding of what undergraduate students themselves identify as what is "real" in their profession, they come back to the founding speech of a redemptive education. In this resuming or reaffirmation process of ideals and beliefs, the students seek and are able to join essential forces to rethink about themselves and give meaning to the work they develop, building a positive self-image among the antinomies of the training process.

Key Words: Higher Education. Teaching of History. Supervised Internship. Malaise and Well-being in Teaching.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo central analizar el proceso formativo de los estudiantes de grado en Historia de un centro universitario de Río Grande del Sur, en especial la forma como se entienden y realizan las asignaturas de Práctica Supervisada. A través de los informes de práctica, estamos interesados en la búsqueda del habla de los sujetos en medio de todo tipo de circunstancias que se presentan a lo largo de este proceso. La investigación utilizada fue de naturaleza cualitativa y cuantitativa y, al principio, identificamos y analizamos todo lo que los estudiantes creen y llevan consigo como verdades sobre la profesión, sus deseos y metas como profesionales del área de la educación y, más específicamente, como futuros profesores de Historia. Posteriormente, empezamos el trabajo de identificación y análisis de los discursos que contrastan el ideal de la profesión ante la realidad vivida en las escuelas de Enseñanza Primaria. Finalmente, destacamos los discursos que tratan de darle una nueva dimensión al acto educativo luego después de su experiencia en la Práctica Supervisada, reordenando su deseo de convertirse en profesores frente a las adversidades encontradas durante el proceso de formación. Creemos que las Prácticas Supervisadas son, por excelencia, la iniciación en la enseñanza. También son lugares de paradojas, donde las alegrías y las tristezas, la perseverancia y las dificultades se encuentran en diferentes situaciones en el entorno escolar, y pueden ser interpretadas teniendo en cuenta los diferentes caminos tomados durante los años formativos. Si hay condiciones previas, no obstante, es parte de la comprensión acerca de la educación y de graduarse profesor de Historia, toda una serie de cuestiones relacionadas al universo anterior a la formación inicial y al ambiente universitario. Cuestiones coyunturales, así como aspectos específicos relacionados con el espacio/tiempo experimentado por los practicantes son importantes para que podamos entender lo que dicen sobre sus experiencias en las escuelas. En este sentido, reconocemos que no se puede avanzar y superar los síntomas de malestar en la docencia hasta que tengamos un redimensionamiento de la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. Para cumplir plenamente con su función formativa, las instituciones de educación superior deben ser capaces de, al mismo tiempo, satisfacer las necesidades de los estudiantes con respecto a su área específica de actuación, combinándolas con un mayor énfasis en la enseñanza a través de programas educativos que formen al profesor en su plenitud. Es en las Instituciones de Enseñanza Superior que se debe iniciar la revalorización de la profesión docente. Aquí es donde se graduarán los futuros profesores. Es aquí donde se identifican las profundas brechas entre teoría y práctica. Lejos de ser visto como un proceso de iniciación suave y sin traumas, la iniciación a la práctica docente

se nos presenta por los practicantes como un lugar de duda y dificultad. Sin embargo, ellos reafirman la creencia en la educación como la principal forma de crecimiento personal y de transformación de la sociedad. Porque desconocen instrumentos capaces de reordenar y dar nuevos significados al entendimiento de lo que ellos mismos identifican como lo "verdadero" de la profesión, vuelven al discurso fundador de una educación redentora. En este proceso de recuperación y reafirmación de ideales y creencias, los estudiantes buscan y consiguen unir fuerzas necesarias para repensar a sí mismos y dar sentido al trabajo desarrollado, construyendo una auto-imagen positiva entre las antinomias del proceso de formación.

Palabras clave: Educación Superior. La enseñanza de Historia. Prácticas supervisadas. Mal-estar/bien-estar docente.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Número de matrículas no Curso de História e nas disciplinas de Estágio Supervisionado entre os anos de 2005 e 2010.....	65
GRÁFICO 2 – Número total de turmas de Estágio Supervisionado analisadas por ano e nível de ensino.....	66
GRÁFICO 3 – Número total de relatórios analisados por nível de ensino.....	66
GRÁFICO 4 – Total de relatórios utilizados por ano.....	67
GRÁFICO 5 – Comparativo dos relatórios utilizados por nível de ensino/gênero/ autoria/experiência.....	68
GRÁFICO 6 – Número total de excertos por gênero.....	69
GRÁFICO 7 – Excertos de homens por faixa etária.....	71
GRÁFICO 8 – Excertos de mulheres por faixa etária.....	72
GRÁFICO 9 – Eixo Projeções – homens.....	73
GRÁFICO 10 – Eixo Projeções – mulheres.....	74
GRÁFICO 11 – Eixo Constatações – homens.....	74
GRÁFICO 12 – Eixo Constatações – mulheres.....	75
GRÁFICO 13 – Eixo Desafios – homens.....	76
GRÁFICO 14 – Eixo Desafios – mulheres.....	76
GRÁFICO 15 – Incidência dos conteúdos nas categorias por gênero e idade.....	79
GRÁFICO 16 – Categoria sociedade – incidência dos conteúdos por gênero e idade.....	80
GRÁFICO 17 – Categoria educação - incidência dos conteúdos por gênero e idade.....	81
GRÁFICO 18 – Categoria escola - incidência dos conteúdos por gênero e idade.....	81
GRÁFICO 19 – Categoria professor - incidência dos conteúdos por gênero e idade.....	82
GRÁFICO 20 – Categoria alunos - incidência dos conteúdos por gênero e idade.....	83
GRÁFICO 21 – Categoria ensino de História / conhecimento histórico - incidência dos conteúdos por gênero e idade.....	84
GRÁFICO 22 – Categoria universidade / conhecimento adquirido - incidência dos conteúdos por gênero e idade.....	84
GRÁFICO 23 – Categoria estágio - incidência dos conteúdos por gênero e idade.....	85

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	21
1.1	UMA HISTÓRIA CURTA.....	21
1.2	O ENSINO SUPERIOR: SITUANDO O UNILASALLE E O CURSO DE HISTÓRIA.....	23
1.3	A TESE.....	29
1.4	OS MODOS DE FAZER A PESQUISA.....	31
1.5	OS CAPÍTULOS.....	39
2	OS CAMINHOS PERCORRIDOS.....	41
2.1	OS ESTUDOS CULTURAIS.....	41
2.2	AS TEORIAS DO CURRÍCULO.....	51
2.3	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	55
3	CONHECENDO OS DADOS DA ANÁLISE.....	62
3.1	CURSO DE HISTÓRIA, ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS E OS PROFESSORANDOS.....	63
3.2	CATEGORIAS DE ANÁLISE, EIXOS NORTEADORES E GRUPOS ETÁRIOS.....	67
3.3	AS CATEGORIAS E SEUS CONTEÚDOS.....	76
4	PROJEÇÕES: COMO E SOB QUAIS CIRCUNSTÂNCIAS NOS CONSTRUÍMOS COMO PROFESSORES.....	86
4.1	ESCOLA, EDUCAÇÃO E O DILEMA CONTEMPORÂNEO.....	88
4.2	O ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	102
4.3	O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O DESAFIO DE PENSAR A SI MESMO.....	117
5	CONSTATAÇÕES: DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA À PRÁTICA PROFISSIONAL.....	129
5.1	A SOCIEDADE ATUAL: INDIVIDUALISMO OU EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS?.....	133

5.2	A ESCOLA, PROMOÇÃO OU REPRODUÇÃO?.....	136
5.3	PROFESSORES: DA DOCÊNCIA IDEALIZADA AO COTIDIANO DO ENSINO.....	143
5.4	OS ALUNOS E SUAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES.....	148
5.5	O ENSINO DE HISTÓRIA E OS SEUS DILEMAS.....	154
5.6	FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E CONHECIMENTO ADQUIRIDO.....	162
6	DESAFIOS: CONSTITUIR-SE PROFESSOR E (RE) DIMENSIONAR A AÇÃO DOCENTE.....	174
6.1	EDUCAÇÃO: RENOVANDO VELHOS SENTIDOS.....	180
6.2	ACEITANDO E VENCENDO O DESAFIO DE SER PROFESSOR.....	185
6.3	O ENSINO DA HISTÓRIA, SIGNIFICADOS E ATUALIZAÇÃO PARA A DOCÊNCIA.....	191
6.4	DANDO SIGNIFICADO AO QUE SE ENSINA E SE APRENDE.....	203
6.5	SER PROFESSOR, UMA ATIVIDADE COMPLEXA E GRATIFICANTE.....	207
6.6	MUITO MAIS DO QUE APENAS UM ESTÁGIO.....	216
7	CONCLUSÃO.....	229
	REFERÊNCIAS.....	234

1 APRESENTAÇÃO

1.1 UMA HISTÓRIA CURTA

Pesquisar a respeito da formação de professores não foi bem o que eu havia projetado em termos de orientação profissional quando ingressei no Ensino Superior, no início da década de 1990. Lecionar sim, pesquisar talvez, mas como todo jovem postulante à carreira do magistério, e mais especificamente à função de professor de História, passei os anos iniciais da minha formação acadêmica mais preocupado com as questões relativas ao “conteúdo da História”, os fatos do passado, os diferentes processos e contextos em que se inserem e a repercussão destes no cenário político nacional e internacional.

Lembro que, logo depois da formatura, passados alguns meses, talvez um ano, voltei à PUCRS para fazer a matrícula em um curso de pós-graduação na área de Ciências Políticas, o que na época me parecia bastante razoável. Eu havia iniciado uma nova graduação, então nas Ciências Jurídicas, e acreditava que se tratava de estudos bastante próximos e complementares. Minha formação em História me daria uma visão privilegiada do Direito e uma especialização em Política me abriria muitas portas.

Não lembro bem onde era o local da matrícula, aliás, não cheguei nele. No meio do percurso entre o saudoso “prédio 5” e a biblioteca, sentei na mureta de pedras que resguarda os canteiros e jardins para conferir minha documentação, se não faltava nada: fotos, certidões, etc.. Em meio ao trânsito no local, alguém se aproxima. Era o professor Astor Antônio Diehl, com quem eu havia tido apenas uma única aula, mas cujo curto espaço de tempo de convívio não o privou de me interpelar: “rapaz, o que está fazendo sentado aí?”

Confesso que fiquei surpreso, e achei um pouco estranha sua abordagem. O professor Astor havia voltado recentemente da Alemanha, local no qual realizara seu doutoramento, e em sala de aula, num tom de brincadeira (presumo), nos perguntava: “leem em alemão?”.

Respondi-lhe que estava regressando à universidade, e que iria fazer minha matrícula em um curso de Especialização na área de Ciências Políticas. Esperava dele algum comentário do tipo: “Interessante, acho que vais te sair muito bem nisso”. Ou talvez não esperasse nada, ou apenas que, depois da pergunta, imaginava eu, feita muito mais por sua educação do que pelo sincero interesse no que eu fazia ali sentado, ele simplesmente continuaria seu caminho.

De fato ele continuou seu percurso, mas não sem antes perder alguns segundos que, para mim, fizeram toda a diferença: “mas por quê?”, disse ele, “o que queres num curso de

Especialização? Tens que fazer o Mestrado!”. Voltei para casa sem fazer a matrícula na especialização. Alguns meses depois, abandonei o Curso de Direito e ingressei no Programa de Mestrado em História da PUCRS. Tenho dessa época, algumas das melhores lembranças da minha trajetória acadêmica.

No mesmo ano em que me tornei Mestre em História do Brasil, iniciei a docência no Ensino Superior. Foi no Centro Universitário La Salle, local onde até hoje sou professor, que tive a oportunidade de ingressar numa nova etapa da minha vida profissional. Tratava-se de momentos de grandes transformações na instituição, e mais especificamente no Curso de Estudos Sociais, que logo entrou em processo de extinção para dar espaço a dois novos cursos, o Curso de História, e o Curso de Geografia.

Foi também um momento de grandes aprendizagens. Tive a oportunidade e o desafio de iniciar minhas atividades como professor no Ensino Superior, juntamente com a tarefa de criar, com os meus colegas, um novo projeto pedagógico para o Curso de História. Isso me possibilitou a imersão em questões que até então não imaginava que fariam parte da minha prática profissional. Não se tratava apenas de “dar aulas”, mas sim de criar um curso superior, e ainda que não partíssemos do zero, travou-se naquele momento um esforço de criação conjunta de que hoje tenho muito orgulho de ter participado.

No ano de 2003 fui eleito pela primeira vez Coordenador do Curso de História. Essa atividade abriu-me espaço para novas experiências. Tornei-me professor pesquisador, participei de grupos de pesquisa, núcleos, comitês e diferentes tipos de conselhos, entre eles o Conselho Universitário (CONSUN), a mais alta instância deliberativa da instituição.

Em relação à minha trajetória nas disciplinas do Curso de História, posso dizer que foi bem variada. Contudo, no primeiro semestre do ano de 2005 comecei a trabalhar nas disciplinas de Estágio Supervisionado. Desde então, foram oito anos de um contato muito próximo aos acadêmicos, no que diz respeito à prática de ensino, suas dúvidas e anseios, e a realidade por eles experienciada nas escolas de Educação Básica.

Deste momento em diante, comecei a sentir-me cada vez mais envolvido pelas questões da Educação. O que leva alguém a escolher a carreira de professor? Como se ensina e como se aprende a História? O que é projetado em relação às primeiras experiências na docência? Qual a realidade encontrada nas escolas? Como se dá a relação entre a teoria e a prática na sala de aula? Como e o que fazer para tornar as disciplinas de Estágio Supervisionado mais proveitosas? O que se espera do futuro na profissão? Essas são algumas das questões que passei a fazer a mim mesmo cada vez que iniciava um novo semestre, e novamente tínhamos que dar início ou continuidade na formação dos futuros professores.

Notava que, sem perder minha “veia de historiador”, interessava-me cada vez mais por estas questões relacionadas à Educação. No ano de 2008, após uma “pausa salutar”, permeada por muito trabalho e muitos questionamentos, retornei a minha casa de origem. Não mais na História, mas agora no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, tentando conhecer um pouco mais da dinâmica de ensinar e aprender a sermos professores. Conhecer a profissão? Certamente. Capacitar-me para melhor desempenhar minhas atividades acadêmicas? Sem sombra de dúvida. Mas acredito que, antes de tudo, buscava conhecer mais sobre mim mesmo.

1.2 O ENSINO SUPERIOR: SITUANDO O UNILASALLE E O CURSO DE HISTÓRIA

Apreendi, ao longo dos anos, que trabalhar com a formação de professores é lidar com o intrincado processo no qual o tema está inserido. Está diretamente ligado à temática da qualidade na Educação, presente nos mais variados locais e discursos, sendo motivo de encontros entre lideranças políticas e educacionais do Brasil e do mundo.

Desde a reforma universitária do final da década de 1980 na Europa, especialmente em se tratando do que diz a *Carta Magna das Universidades Europeias*, firmada por Ocasão do nono centenário de Bolonha no ano de 1988, passaram a serem tangenciados os novos rumos do que se queria em relação à Educação no novo milênio. Segundo Villanueva (2003, p. 132), tal documento:

[...] adelantaba ya que el porvenir de la humanidad, en ese fin de milenio, depende en gran medida del desarrollo cultural, científico y técnico que se forja en los centros de cultura, conocimiento e investigación en que se han transformado las auténticas universidades.

Cada instituição de ensino busca a qualificação dos serviços que presta, ao mesmo tempo em que adota princípios administrativos que aumentem a produtividade, dinamizando processos, sem com isso deixar de atender as exigências legais referentes ao sistema de ensino do país em que se encontra.

No Brasil, a necessidade de ampliação do Ensino Superior surge como sintoma das mudanças que afetam uma série de países que estão no mesmo estágio, ou que se assemelham em termos de desenvolvimento educacional. Para Morosini (2000), o sistema de Educação Superior no Brasil, apesar da baixa taxa de escolarização apresentada no país, possui os

maiores números da América Latina, sendo o número de matriculados maior nas instituições de ensino privado do que nas instituições de ensino público.

Tal fato tornou-se possível na medida em que o Plano Nacional de Educação propunha um aumento significativo da oferta de vagas no Ensino Superior. Isto se tornou possível na medida em que houve um acompanhamento pelo MEC/CNE, através da autorização de novos cursos e instituições privadas de ensino, reduzindo o papel do Estado no financiamento da Educação universitária.

O quadro apresentado pelo INEP (2006) sobre a Educação Superior Brasileira entre os anos de 1991-2004 nos traz de forma clara a situação do Estado do Rio Grande do Sul nesse contexto. Conforme os dados apresentados pelo instituto, o crescimento do número de Instituições de Ensino Superior no Brasil é mais significativo na Região Sul. Contudo, o Rio Grande do Sul não apresenta o mesmo crescimento que os demais Estados.

A hipótese a respeito desse dado aponta para o fato do Estado ter uma estrutura universitária bem consolidada, abrangendo as diversas regiões. Neste caso, não se tornou tão atrativo o investimento da iniciativa privada que optou em empregar seu capital na Região Sudeste, devido o grande contingente populacional e o desenvolvimento econômico, que fazem dela um espaço privilegiado para esse tipo de investimento. Especificamente para a Região Sul e para o Estado do Rio Grande do Sul, o Censo da Educação Superior do INEP de 2004 (apud Educação Superior Brasileira, 2006, p. 31) registra que:

[...] 2.013 instituições de educação superior (IES) – destas, 335 (16,6% estavam instaladas na região sul. O Rio Grande do Sul apresentava 83 IES, o que representava 4,12% em relação ao Brasil e 24,77% em relação a região sul. [...] Das 83 IES do Rio Grande do Sul, as públicas são 9 (10,8%) e as privadas são 74 (89,2%). Das 9 IES públicas, 8 são federais e 1 estadual. Das privadas, 35 são particulares e 39 comunitárias/ confessionais/ filantrópicas. Quanto à organização acadêmica, o Estado do Rio Grande do Sul tem 16 Universidades, 6 Centros Universitários, 1 Faculdade Integrada, 52 Faculdades, Escolas e Institutos Superiores e 8 Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia.

Já o Censo da Educação Superior realizado entre os anos de 2001 e 2010, apresenta um crescimento significativo no número de matrículas em cursos de graduação no Brasil. A participação das IES privadas é muito significativa, ainda que, conforme o documento, “Apesar do caráter preponderantemente privado da expansão ao longo desse período, tais resultados apontam para certa estabilização da participação desse setor, que, em 2010, representa 74,2% das matrículas”. (2011, p. 8).

Uma destas Instituições de Ensino Superior é o Centro Universitário La Salle (UNILASALLE), sediado no município de Canoas/RS, região metropolitana de Porto

Alegre/RS. Inspirados nos Princípios Pedagógicos de São João Batista de La Salle, os religiosos do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, normalmente chamados de Irmãos Lassalistas, estão presentes em 82 países com suas comunidades educativas, atendendo crianças, jovens e adultos.

No Brasil, os Lassalistas estão presentes em 11 Estados brasileiros, tendo, inicialmente desenvolvido suas atividades no âmbito educativo no município de Porto Alegre, aonde chegaram no ano de 1907. No município de Canoas, o Instituto São José, hoje Colégio La Salle, iniciou suas atividades no ano de 1908, dedicando-se, inicialmente, ao Ensino Primário, e posteriormente, a formação para o Magistério e o Ensino Secundário.

No ano de 1972, foi criado o Centro Educacional La Salle de Ensino Superior (CELES), que iniciou suas atividades no ano de 1976. Com ênfase na formação de professores, foram implantados os Cursos de Estudos Sociais, Letras e Pedagogia.

No início dos anos 1990, teve curso o processo de transformação do Centro Educacional La Salle de Ensino Superior em universidade, mas, com a alteração da legislação a este respeito, houve o encaminhamento de um processo para o credenciamento como centro universitário. Atendendo à Portaria n.º 639 de 13/05/97, a Instituição foi credenciada através do Decreto Presidencial de 29 de dezembro de 1998, publicado no D.O.U. em 30 de dezembro de 1998, tendo em vista as recomendações constantes do Parecer CES/CNE n.º 865, de 02 de dezembro de 1998.

A passagem da Instituição à condição de Centro Universitário (Centro Universitário La Salle – UNILASALLE) facultou-lhe agregar, nos anos seguintes, novos cursos de graduação. Além disso, desde o ano de 1986 já eram oferecidos diferentes cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Como meta para atendimento aos objetivos estratégicos do UNILASALLE, e do desejo de tornar-se universidade, foram criados os programas de pós-graduação *stricto sensu*. Propostos à CAPES/MEC, os programas de mestrado tiveram início a partir do ano de 2006, quando foi por ela recomendado o Curso de Mestrado Acadêmico em Educação. Outros dois programas de mestrado foram aprovados pela CAPES, o Mestrado Acadêmico em Avaliação de Impactos Ambientais em Mineração e o Mestrado Profissional em Memória Social e Bens Culturais, ambos iniciados no ano de 2009.

Já no Projeto Pedagógico do Curso de História, que iniciou no ano de 2001, salienta-se a busca, através graduação, da formação de licenciados para exercerem atividades profissionais específicas. Através de uma visão humanística, tal documento reforça tratar-se de um processo de aprendizado interdisciplinar, que qualifica os futuros profissionais para

atuarem no Ensino Médio e Ensino Fundamental, bem como nas atividades de pesquisa a eles relacionadas.

Considerando a velocidade da difusão de informações e dos progressos tecnológicos em nossa sociedade, o projeto pedagógico do curso em questão, orienta-se no sentido da formação de profissionais criativos e transformadores da realidade, que saibam promover atividades de experimentação, execução de projetos em situações de trabalho, que permitam aos estudantes da Educação Básica, reconstruir e/ou reinventar o conhecimento histórico na sala de aula. (UNILASALLE, 2009).

Tal projeto é o resultado de uma série de discussões iniciadas no final da década de 1990 e início dos anos 2000. Trata-se de uma década especialmente marcada por uma série de mudanças no âmbito da Educação, envolvendo transformações sensíveis que vão da aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 20/12/1996) à sistematização das áreas do conhecimento na introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's – 1997). Na década seguinte, e levando em consideração esse significativo contexto de transição da Educação brasileira, não faltaram posicionamentos diversos e duras críticas ao que se considerou um “engessamento” (e por vezes mesmo uma limitação conceitual), especialmente no que se refere ao ensino da História (LOPES, 2002; BITTENCOURT, 2008; CABRINI et al. 2000; MARTINEZ, 2004).

Nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em História não faltam menções às habilidades e competências necessárias ao futuro profissional. Deles se exige a capacidade de criar situações de aprendizagem significativa para os estudantes, levando em consideração a diversidade dos grupos representados em sala de aula. Além disso, cobram-lhes a utilização de conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira, visto tratarem-se de conhecimentos necessários e significativos para a compreensão do contexto e das relações em que está inserida a prática educativa.

Para tanto, torna-se necessário o estudo e o conhecimento da comunidade e do local onde se inserem as escolas, no intuito de se criar as condições necessárias à realização de práticas educativas contextualizadas e significativas. Finalmente, lhes cobram que reflitam sobre a realidade educacional brasileira, que tenham autonomia intelectual, pensamento crítico e atitude científica. Mas, para que isso se realize, o que as Instituições de Ensino Superior lhes oferecem?

Conforme Cabrini (2000), os professores de Ensino Superior muito frequentemente acabam por reforçar um modelo de história acabada, “verdadeira”, não abrindo espaço para a discussão da profissão, criando um vazio entre o que se estuda na universidade e o que se

aplica na escola. Desastrosa defasagem, promotora do mal-estar e do descontentamento em relação à profissão.

A literatura sobre a temática em questão demonstra que, em muitos casos, existem dilemas e ambiguidades no interior dos Cursos de formação de professores. A separação entre disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas acarretaria uma desarticulação interna nos cursos e uma dicotomia entre licenciatura e bacharelado, ocorrendo ainda uma valorização das atividades do segundo em detrimento da primeira.

Para Caimi (2002, p. 49), esse tipo de situação se torna bastante preocupante junto aos acadêmicos em situação de estágio. Isto se deve ao fato de terem, ao longo do curso, lidado com uma estrutura que dicotomiza teoria e prática. Nos semestres iniciais são geralmente trabalhados os conhecimentos específicos e posteriormente as ditas “disciplinas pedagógicas”, “reproduzindo um modelo onde primeiro o acadêmico ‘aprende’ o que ensinar e, depois, de forma dissociada, ‘aprende’ por que e como ensinar”.

De fato, vem-se buscando sanar tal situação com uma distribuição mais equitativa entre as disciplina de conteúdo histórico e as disciplinas da área pedagógica, ou ainda com a distribuição de horas teóricas e horas práticas nas disciplinas específicas de conteúdo histórico. Contudo, o que pudemos verificar no decorrer da pesquisa, é que, na prática, dificilmente estas alternativas dão conta do que se espera em termos de preparação ao magistério.

Na grande maioria dos casos, quando falamos dos futuros profissionais da área da História, os estudantes em situação de Estágio Supervisionado, a grande preocupação diz respeito aos conteúdos, ou melhor, a quantidade deles a serem trabalhados em um período de tempo geralmente exíguo. Muitas vezes, os objetivos não estão claros, ao ponto de se pensar outras possibilidades para o desenvolvimento do trabalho, tornando as aulas enfadonhas e repetitivas, dissociadas das práticas cotidianas dos estudantes, longe da responsabilidade de se tratar com o devido cuidado as questões didáticas e conceituais, que passam pelo alto dos roteiros construídos ou impostos.

As constantes mudanças que tem caracterizado a sociedade atual exigem dos cursos de formação de professores, novas formas de proceder para que seja garantida a atualização e a renovação das práticas pedagógicas. Na opinião de Grillo e Faria (2006. P. 182), os projetos pedagógicos caracterizam-se por serem sempre documentos provisórios que, construídos por uma comunidade, afirmam publicamente o que a mesma acredita em termos de educação, servindo de fundamentação para as práticas pedagógicas, afirmando ainda que os projetos pedagógicos originam-se:

[...] num processo participativo de construção de significados, no esforço de definir e configurar uma nova identidade à instituição. Tem implícita a utopia como impulsionadora de uma coletividade em busca do novo e do desejado, constituindo a essência de uma prática vivida, num dado espaço e tempo histórico-cultural. Traduz, ao mesmo tempo, a intenção do que se pretende realizar – projeções, inovações, mudanças e rupturas – e principalmente coragem e ousadia para propô-las. Exige a construção de um processo participativo com a busca de adesão voluntárias daqueles que contribuem com conhecimentos próprios e como protagonistas capazes de discutir, refletir e propor decisões. Isso significa que toda a construção, a exceção e a avaliação do projeto se sustentam na participação responsável.

Observa-se na análise realizada sobre Projeto Pedagógico do Curso de História do Centro Universitário La Salle, que se buscou uma abordagem que superasse as perspectivas tradicionais da História. Procurou romper-se o compromisso com os limites cronológicos e espaciais tradicionalmente tidos como definidores da especificidade do conhecimento histórico e, nesse sentido, estabeleceu-se a possibilidade de ampliar a relação da História com outras áreas do conhecimento.

A proposta de organização curricular do curso adota um programa temático. Conforme a argumentação encontrada no referido projeto, ele tem por compromisso fazer com que as expectativas em relação aos aspectos legais fossem ao encontro da flexibilidade e da interdisciplinaridade propostas pelo curso.

Destacamos que, no Projeto Pedagógico do Curso de História do UNILASALLE (2009, p. 35), considera-se como Estágio Supervisionado as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural proporcionadas aos estudantes, através da participação em situações reais da vida e do trabalho, sob a responsabilidade e coordenação da Instituição.

Os estágios tem por finalidade complementar a formação profissional do acadêmico. Uma vez que compreende um período regular de aprendizado prático, sob supervisão e orientação de profissionais da área, tornam-se possíveis experiências significativas no desenvolvimento de soluções imediatas e diretas em torno das questões inerentes a prática docente, no próprio ambiente de trabalho.

Os Estágios Supervisionados demandam a elaboração de trabalhos, planejamentos e projetos, onde a prática docente a ser desenvolvida é discutida a partir de referenciais teóricos sobre os temas propostos para a disciplina. Soma-se a isso, um processo avaliativo que compreende uma série de atividades e observações feitas pelo professor supervisor quando do desenvolvimento das aulas na escola, culminando com a entrega de um Relatório Final redigido pelo acadêmico ao término de suas atividades.

Tais perspectivas não fogem daquilo que se tem dito sobre o papel das instituições de ensino universitário no Brasil, tão pouco ao que se pretende em termos de integração de conhecimentos na formação profissional. As reformas educacionais contemporâneas propõem eixos articuladores da relação teoria e prática, devendo ser vivenciados pelo licenciado desde o início da sua formação.

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura de Graduação Plena (Res. CNE/CP01/2002), determina que a matriz curricular dos cursos de formação de professores deve possuir eixos que se articulem nas suas diversas dimensões citando, dentre outros, o eixo articular das dimensões teórica e prática.

Já a Resolução do Conselho Nacional de Educação de 19 de fevereiro de 2002 (Res. CNE/CP02/2002), relativa a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, resolve pela adoção de 400 horas de prática como componente curricular supervisionado a partir da segunda metade dos cursos. Soma-se a isso, outras 400 horas destinadas à prática como componente curricular, devendo ser estas vivenciadas pelos estudantes ao longo do período de formação.

A relação teoria e prática no campo de formação docente constitui-se então como amplo problema dos cursos de formação de professores. As reformas educacionais alegam a necessidade de um novo modelo de formação em sintonia com as mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas. Embora a problemática da dicotomia entre teoria e prática e das deficiências dos cursos de formação de professores estejam sendo amplamente discutidas, o problema persiste.

Mas, e quanto aos futuros professores, como percebem essa situação? Que dilemas enfrentam? Como percebem a formação inicial? Como fica a relação teoria X prática? Até que ponto estão subjetivados por discursos e práticas a respeito de tudo o que envolve a Educação? Como constroem significados ao fazer docente em meio às adversidades? Quais as bases da autorrepresentação destes sujeitos? Perpassados por cabedal técnico e científico, ainda assim deparam-se com o cotidiano escolar, cheios de dúvidas e incertezas.

1.3 A TESE

Acredito existir uma série de elementos importantes a serem mensurados, a fim de que possamos compreender o impacto causado sobre os futuros professores, quando do ingresso e conhecimento da realidade das escolas de Educação Básica.

É neste sentido que postulo a tese: As Instituições de Ensino Superior têm enfrentando dificuldades em formar profissionais plenos à docência, que consigam ao mesmo tempo conciliar aspectos significativos do seu exercício profissional à sua realização como pessoa. Minha tese repousa sobre aspectos de ordem legal, institucional e pessoal, considerados de suma importância para uma melhor compreensão da atual situação em que se encontra a formação de professores para a Educação Básica no Brasil:

1) Mudanças nos parâmetros, diretrizes e projetos relativos à formação do professor, e mais especificamente ao Licenciado em História, não foram suficientemente trabalhadas para que se estabelecesse uma nova perspectiva em relação à prática docente, garantindo-lhes os princípios de uma formação que lhes assegure experiências exitosas e o bem estar na profissão;

2) Apesar de observarmos transformações em relação ao discurso sobre a formação inicial destes profissionais, ainda temos no Ensino Superior um quadro de reprodução, em que um modelo dicotômico continua privilegiando determinados tipos de aprendizagens e conhecimentos, agindo diretamente sobre os postulantes ao magistério, constringendo-os diante da incapacidade de responderem às demandas de uma sociedade que se transforma rapidamente, gerando medo, angústia e mal-estar quando expostos a experiência docente;

3) A possível solução, preconizada pelos acadêmicos, aos sintomas da crise e ao quadro de dificuldades por eles encontrado, repousa muito mais na crença de que é possível mudar, baseando-se em suas qualidades e desejos pessoais, e na ideia que desenvolveram a respeito de uma educação redentora, como solução à defasagem encontrada no sistema educacional brasileiro, do que propriamente no entendimento de que, tanto a estrutura como a concepção de Educação preconizada nos documentos oficiais e vigente nas escolas de Educação Básica estão em descompasso com relação às transformações por que passam a sociedade atual.

Acreditamos que, ao longo do trabalho poderemos demonstrar através das falas dos estagiários que a formação inicial dos futuros professores de História se dá a partir de uma supervalorização da formação técnica em detrimento da formação pedagógica, e que as formas de subjetivação encontradas ao longo desse processo são variadas.

Também verificaremos que o despertar para as dicotomias do processo de formação acontece, entre os acadêmicos, na segunda metade do curso, momento em que passam a realizar as disciplinas de Estágio Supervisionado. Nesse momento, sua autorrepresentação torna-se volátil, podendo ser percebida de formas distintas em momentos diferentes desse processo. Isso se deve ao embate entre suas crenças a respeito da educação, as dificuldades

em conciliar os conteúdos específicos em relação aos conhecimentos pedagógicos, os problemas encontrados nas escolas de Educação Básica, ambiente onde se desenvolvem os estágios, além da crença de que são capazes de suportar e alterar a situação de crise, apatia e mal-estar em relação à educação e ao ser professor.

1.4 OS MODOS DE FAZER A PESQUISA

Pôr em prática uma proposta metodológica para o desenvolvimento de uma pesquisa em hipótese alguma se constitui numa tarefa fácil. Especialmente no que tange as escolhas sobre os caminhos a serem seguidos, as dúvidas e controvérsias encontradas já nos primeiros passos em direção ao objeto da pesquisa, são capazes de colocar em cheque algumas das certezas que os pesquisadores carregam consigo, desestabilizado a base daquilo que até então lhes parecia tão certo e possível de ser realizado.

Por outro lado, as dificuldades encontradas em relação à metodologia podem ser muito úteis, servindo inclusive como um bom aprendizado, no sentido de criarmos nossas próprias alternativas em relação à forma como abordamos, sistematizamos e interpretamos os objetos da pesquisa. Não existe pesquisa sem metodologia, assim como também não existem unanimidades em relação às questões metodológicas. Cada pesquisador parte de certos caminhos, acertados ou não, melhores ou piores, fáceis ou difíceis, mas acima de tudo, é ele quem decide o modo de fazer.

Talvez seja o sentimento de estar sendo desafiado um dos motores que me instiga como pesquisador a querer ir mais longe, a ultrapassar barreiras e provar para mim mesmo e aos outros que o caminho percorrido, ainda que tortuoso e difícil, foi acertado. Da minha parte, iniciei a jornada tendo em mente alguns pressupostos a respeito de como desenvolver o trabalho. Tal fato serviu-me como uma bússola que, ao mesmo tempo em que me dava o norte a ser seguido, efetivamente não me cobrava ou exigia coerência em relação às escalas da viagem.

Neste sentido, pude construir um roteiro cheio de surpresas e rico em aprendizados. O trabalho e o esforço de construção metodológica foi constantemente refinado, na busca de instrumentos capazes de me transmitir a segurança necessária para dar prosseguimento ao trabalho e alcançar sempre as etapas seguintes, instigados por conhecer e aprender mais sobre o objeto da nossa pesquisa.

Conforme Nelson, Treichler e Grossberg (2009, p. 9), não existe consenso ou qualquer tipo de definição essencial ou narrativa única nos estudos culturais. Neste sentido, tão pouco

qualquer tipo de metodologia é privilegiada uma vez que a pluralidade de categorias de pesquisa exige de cada pesquisador um “[...] considerável trabalho de reflexão, um trabalho que não pode ser feito de forma definitiva, nem de forma antecipada”, e:

A metodologia dos Estudos Culturais fornece uma marca igualmente desconfortável, pois eles, na verdade, não tem nenhuma metodologia distinta, nenhuma análise estatística, etnometodológica ou textual singular que possam reivindicar como suas. Sua metodologia, ambígua desde o início, pode ser mais bem entendida como uma *Bricolage*. Isto é, sua escolha da prática é pragmática, estratégica e auto-reflexiva.

Da nossa parte, demos início ao trabalho levando em consideração os pressupostos atinentes à Análise Textual Discursiva, especialmente naquilo que ela busca em termos de subsídios na análise do discurso, e, em nosso caso, aproximando-nos da arqueologia foucaultiana. A Análise Textual Discursiva, segundo Moraes (2007, p. 14), “[...] propõe-se a descrever e interpretar alguns dos sentidos que a leitura de um conjunto de textos pode suscitar”, sendo que (p. 112):

A análise textual discursiva pode ser entendida como o processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. Envolve identificar e isolar enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nestes descrição e interpretação, utilizando como base de sua construção o sistema de categorias construído.

Uma vez entendidos como significantes, aos materiais textuais são atribuídos sentidos que podem ser diversos, distintos ou homogêneos dentro de um determinado grupo de leitores. As variações são inerentes ao processo, e dizem respeito aos pressupostos teóricos adotados quando de sua leitura. As interlocuções empíricas e teóricas sistematicamente adotadas nas descrições e interpretações do *corpus* são formas importantes de validação dos produtos das análises, e (p. 17):

Assumindo, contudo, que todo o dado torna-se informação a partir de uma teoria, podemos afirmar que “nada é meramente dado”, mas tudo é construído. Os textos não carregam um significado a ser apenas identificado; trazem significantes exigindo que o leitor ou pesquisador em seu trabalho se assuma como autor das interpretações que constrói a partir dos dados que analisa. Naturalmente nesse exercício hermenêutico de interpretação é preciso ter sempre em mente o outro polo, o autor do texto original.

Trabalhar a partir de categorias é um aspecto fundamental deste tipo de análise, possibilitando ao pesquisador construir novas compreensões a respeito dos fenômenos

investigados. Ainda que se trate de um procedimento mais típico da Análise de Conteúdo, a categorização não é de todo ausente na Análise de Discurso, especialmente em algumas de suas abordagens, já que (p. 154):

Num certo sentido, as categorias estão presentes em toda AD. Isso ocorre na seleção dos focos ou características teóricas empregadas na análise. Assim, ainda que a AD não tenha pretensão descritiva e, portanto, não categorize elementos do discurso analisado, quando propõe seu exame do discurso o faz com base em categorias teóricas previamente selecionadas. Evidentemente que o esforço de fazer esta análise em relação ao todo é um exercício de superação da fragmentação. Neste sentido, entendemos que a AD de algum modo avança significativamente no sentido de superar as limitações da fragmentação e do reducionismo.

Em uma análise textual, diferentes metodologias podem ser empregadas na produção das categorias. O método dedutivo parte de uma construção prévia que antecede o exame do *corpus*, ou seja, antes mesmo de ser analisado o conjunto de documentos, a produção textual relativa à proposta do estudo, são estipuladas categorias *a priori* para onde as unidades de análise serão destinadas.

Por outro lado, pode-se partir de um método indutivo, produzindo categorias a partir da leitura e identificação de elementos significativos ao estudo que se encontram expressos no *corpus*. Deste processo indutivo resultam as categorias emergentes, resultado de um movimento que vai do particular ao geral, da comparação de unidades de análise e de sua organização em conjuntos semelhantes.

Sendo a análise textual discursiva afeita ao movimento do conhecimento e diálogo do todo com/por meio das partes, optamos por adotar uma combinação dos dois métodos. Por mais que o *corpus* nos fosse conhecido, o que possibilitaria partir de categorias definidas *a priori*, o que de fato aconteceu, percebemos ao longo do trabalho que, transformações decorrentes do processo de análise seriam necessárias no sentido de aperfeiçoarmos o conjunto de categorias que previamente havíamos pensado.

Concordamos com Moraes (2007, p. 25), quando aponta a utilização de métodos dedutivos em relação à busca da objetividade, da verificabilidade e da quantificação. Enquanto que a utilização de métodos indutivos trazem consigo a subjetividade, o foco na qualidade, a ideia de construção e a abertura ao novo. Contudo, e acompanhando as ideias do próprio autor, avaliamos não ser possível fazer uma classificação rígida em relação ao emprego de ambos os métodos, que podem ser empregados em conjunto na busca de um refinamento da análise e compreensão do *corpus*.

Adotamos em nosso trabalho uma abordagem qualitativa sobre o material da pesquisa, ainda que não tenhamos abandonado por completo uma leitura estatísticas dos conteúdos referentes dos dados categorizados. Esta se deu muito mais no sentido de nos possibilitar outro olhar sobre o *corpus*, e eventualmente aparar algumas arestas quando da análise. Ainda, advertem Cohen e Manion (1990, p. 331), acreditamos que a utilização de mais de um método de investigação pode trazer vantagens ao pesquisador, na medida em que “[...] intentan trazar, o explicar de manera más completa, la riqueza y complejidad del comportamiento humano estudiándolo desde más de um punto de vista y, al hacerlo así, utilizando datos cuantitativos e cualitativos”.

Em Minayo (1993), o delineamento proposto quando do início de uma investigação, ou até mesmo no desenrolar das suas etapas, visa a melhor adequação dos métodos diante dos diferentes tipos de informações disponíveis para se cumprir os objetivos do trabalho.

Os modelos de delineamento integrado, que agrupam aspectos qualitativos e quantitativos de análise (quantiqualitativo, ou o inverso, qualiquantitativo), são bastante utilizados na área da pesquisa em educação. O uso de abordagens “mistas” vale-se de um leque maior de ferramentas para sua operacionalização, podendo ser muito positivas, no sentido de aprofundar um fenômeno/problema contemporâneo dentro do seu contexto.

As pesquisas de ordem qualitativa, ainda que norteadas pelo paradigma interpretativo, onde a subjetividade é estabelecida na busca do entendimento do objeto em estudo, podem também fazer uso, mesmo que de forma secundária, de conteúdo descritivo e utilizar dados quantitativos incorporados nas análises.

Conforme Flick (2004), as análises qualitativas auxiliam na compreensão de contextos sociais a partir das perspectivas dos sujeitos investigados. Somam-se a isso as hipóteses levantadas pelo pesquisador a respeito do fenômeno de estudo, que passa a ser (re) interpretado a partir de suas convicções teórico-práticas.

Pesquisas desta natureza normalmente priorizam uma compreensão das informações, feita de modo mais geral, ao mesmo tempo em que as inter-relacionam com fatores diversos (contextos, fenômenos, tópicos, conceitos, etc.). Escapam, na opinião de Appolinário (2006), das generalizações ou inferências que possam levar à constituição de leis gerais ou a extrapolações que permitam fazer previsões válidas sobre realidades futuras.

A avaliação feita sobre o local da análise textual discursiva no rol das metodologias de análise qualitativa aponta para a proximidade desta com os procedimentos utilizados nas análises de conteúdo e de discurso. Moraes (2007, p. 141) entende que nos três casos trata-se mais de metodologias de análise do que de técnicas propriamente ditas. O caráter de abertura

por elas apresentado, ainda que a Análise de Conteúdo ao seu ver pareça ser mais sistematizada, configura caminhos que podem ser seguidos, mas sem exigências muito rígidas, passíveis de reconstrução a cada trabalho, pois:

Análise de Conteúdo, Análise de Discurso e Análise textual Discursiva são metodologias que se encontram em um único domínio, a análise textual; mesmo que possam ser examinadas a partir de um eixo comum de características, também apresentam diferenças, sendo estas geralmente mais em grau ou intensidade de suas características do que em qualidade. A Análise Textual Discursiva assume pressupostos que a localizam entre os extremos da AC e AD. .

Moraes (2007) destaca que a Análise de Discurso tem seu foco no nível interpretativo, não interessando tanto “o que expressa um texto”, mas buscando explorar “como se produz” o discurso que este texto se insere, quais suas condições de produção. O mesmo pode ser dito em relação à Análise Textual Discursiva, que tem como preocupação a interpretação crítica, buscando reconstruir significados a partir das perspectivas de uma diversidade de sujeitos envolvidos nas pesquisas.

Os referenciais que deram início a Análise de Conteúdo podem ser localizados na interpretação e crítica desenvolvidas nas pesquisas em Ciências Sociais. Na atualidade, o autor (p. 150) salienta que:

[...] a AD pode ser entendida num sentido mais amplo. Seu referencial teórico se diversifica, ainda que mantendo na maioria dos autores sua característica de crítica do discurso, de estudo de suas condições de produção. Em todas estas formas de análise, no entanto, destaca-se um olhar carregado de teoria, uma teoria forte que serve para ler e interpretar os fenômenos e realidades investigados. Nesse sentido a AD tende a assumir um olhar de fora do fenômeno sob investigação.

Nesse momento, torna-se oportuno discorrermos sobre a análise arqueológica, tendo por base os escritos de Michel Foucault. Ao contrário do que convencionalmente sabemos a respeito da arqueologia, em Foucault ela adquire outro sentido. Trata-se de uma modalidade de análise do discurso imerso em relações de poder e saber que, por sua vez, podem ser apreendidas nas relações históricas através de práticas bem definidas.

Conforme Castro (2004), o termo “discurso” toca um dos temas centrais do trabalho de Foucault, sendo a arqueologia uma modalidade de análise do discurso. O discurso é definido por Foucault (2009) como sendo o conjunto de enunciados que provêm de um mesmo sistema de formação, estando constituído por um número limitado de enunciados para os quais se pode definir um conjunto de condições de existência. Os enunciados diferenciam-se das

proposições e frases, sendo considerados desde o ponto de vista de suas condições de existência. Sobre a análise do campo discursivo, acrescenta que (p. 31):

É orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar a que outras formas de enunciado exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionados a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar. A questão pertinente a uma tal análise poderia ser assim formulada: que singular existência é essa que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte?

Pensando os discursos como camadas descontínuas, a arqueologia serviria para trazer a tona fragmentos de ideias, conceitos, discursos, muito do que talvez já tenha sido esquecido. Segundo o próprio Foucault (2009), sendo o discurso um conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação, a arqueologia pergunta sobre tal sistema, não para explicar, interpretar ou estabelecer o que ele realmente quer dizer, mas para descrever os discursos em busca das suas regularidades e da dispersão dos enunciados que compõem esses discursos.

Ao analisar a produção do filósofo francês, especialmente no que chamou do seu primeiro domínio, o ser-saber, Veiga-Neto (2005) destaca que a análise arqueológica articula às práticas discursivas outras não discursivas, tais como as condições econômicas, sociais, políticas, culturais etc., sem que com isso busque-se grandes continuidades ou mecanismos de causalidade. Pretende sim, investigar as condições que possibilitaram o surgimento e a transformação de um saber, ocupando-se de enunciados e formações discursivas.

Para Machado (2009, p. 153), em oposição a outros tipos de análise, a arqueologia não se interessa pelos discursos possíveis ou pelos princípios de verdade ou de validade a serem realizados, ela estuda discursos reais, efetivamente pronunciados, existentes como materialidade. Nesse sentido:

[...] ela não faz uma análise das palavras, signos de outra coisa, nem uma análise das próprias coisas, objetos da experiência, designados pelas palavras. O discurso é um conjunto de regras dado como sistema de relações. Essas relações constituem o discurso em seu volume próprio, em sua espessura, isso é, caracterizam-no como prática. Considerá-lo como prática, “prática discursiva”, significa defini-lo como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada e para determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de existência da função enunciativa”.

As noções de formação discursiva e enunciado remetem uma a outra, diferenciando-se da frase e da proposição, devendo ser entendidas sob quatro aspectos: em relação ao objeto a que se referem; ao sujeito, que é determinado pelo conjunto de regras que dizem quem pode proferir tal e qual enunciado e a partir de quais condições; por um domínio associado, constituído pelas relações que podem ser estabelecidas entre enunciados que compartilham do mesmo estatuto, entre enunciados que pertencem a unidades heterogêneas; pela materialidade, ou seja, o conjunto de instâncias que possibilitam e regem sua repetição.

Nos relatórios dos estagiários, no que se refere ao sentido da educação, vemos desníveis no campo discursivo oscilando entre a expectativa, a denúncia, a crítica e a redenção. Pautam-se por uma escrita que não é fechada em torno de um centro, mas como espaço de dispersão e descontinuidade. Dessa forma, e sob a instância de delimitação que lhes é própria – os relatórios – os enunciados descrevem e articulam outros domínios, outros campos discursivos, sendo importante para compreensão desse movimento descontínuo, a noção de arquivo que, para Foucault (2009, p. 146-7) é:

[...] o que faz com que tantas coisas ditas, por tantos homens, há tantos milênios, não tenham surgido apenas segundo as leis do pensamento, ou apenas segundo o jogo das circunstâncias, [...] mas que elas tenham aparecido graças a todo um jogo de relações que caracterizam particularmente o nível discursivo [...] O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares.

De um modo geral, nossa sociedade dispõe de um arquivo sobre o que é a educação, sobre tudo aquilo que pesa sobre nossa história e o lugar que ela teve nos diferentes momentos do passado. Esse arquivo constitui e organiza tudo o que podemos afirmar sobre nós mesmos e nossa relação com a educação.

Para Foucault (2009, p. 59), não existe enunciado que não suponha outros, daí a importância da memória na relação entre o enunciado enquanto acontecimento, e o arquivo. Nos relatórios os enunciados materializam de forma descontínua esse arquivo através da memória, transformando-os e atribuindo-lhes novos sentidos. A relação entre os enunciados e o estágio enquanto acontecimento na vida acadêmica, ou no limiar entre o ser estudante e o ser professor, possibilita o trabalho sobre os discursos como “práticas discursivas”. Em Foucault (2009), esse entendimento do discurso pressupõe sua constituição a partir de práticas sociais que por sua vez encontram-se imersas em relações de saber/poder, logo:

[...] o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria

de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.

Nesse sentido, o discurso sobre a educação observado nos relatórios, apesar de partirem do mesmo local enunciativo, são povoados por outros enunciados relativos a posições enunciativas distintas, resultando na dispersão observada nas práticas discursivas em questão. Na busca de uma significação sobre o tema proposto, mas sob diferentes posições enunciativas, são acionadas formas distintas de associação e sentido, dando vazão às diversas interpretações, local onde os enunciados articulam e reformulam o sentido atribuído a educação.

É importante, então, que explicitemos a forma como iremos buscar compreender esse processo de significação, proposto e levando a efeito em relação às diferentes posições enunciativas a serem verificadas no discurso dos estagiários. Michel Foucault, no final da década de 1970, dá início a um novo rumo em suas pesquisas, trata-se da ética, referindo-se a todo o domínio da constituição de si mesmo como sujeito moral. Veiga Neto (2005, p. 98) observa que, nesse sentido:

A ética numa perspectiva foucaultiana, faz parte da moral, ao lado do comportamento de cada um e dos códigos que preceituam o que é correto fazer e pensar e que atribuem valores (positivos e negativos) a diferentes comportamentos, em termos morais. Esse conceito idiossincrático desloca a noção clássica de ética como “estudo dos juízos morais referentes à conduta humana” (quer em termos sociais, quer em termos absolutos) para ética como o modo “como o indivíduo se constitui a si mesmo como um sujeito moral de suas próprias ações”, ou, em outras palavras, a ética como “a relação de si para consigo”.

Ao analisarmos os relatos dos estagiários, privilegiaremos determinados locais onde possam ser apreendidas essas relações de que nos fala Foucault. Ele destaca que escrever é “se mostrar”, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto de outro (FOUCAULT, 2004, p. 156). A *parrhesía*, ou o “tudo-dizer”, de que irá se ocupar em uma das aulas do ano de 1982, expressa ao mesmo tempo uma técnica, uma ética, arte e moral. É, portanto, um exercício de subjetivação do discurso verdadeiro. (FOUCAULT, 2004, p. 450).

A nós, interessa compreender através do relato dos estagiários, a forma como se processam os discursos a respeito da formação, a autorrepresentação e suas experiências em

sala de aula, na condição de futuros professores. Nesse caso, compreendemos estar diante de, e conforme nos demonstra Foucault, locais onde se expressam a disposição das tecnologias de si na constituição ética dos sujeitos.

Michel Foucault (2004) destaca que esse tipo de experiência desenvolveu-se relacionado ao autoconhecimento e a crítica em relação a si mesmo. Por outro lado, percebe-se que esse trabalho sobre si mesmo não é algo isolado do conjunto da sociedade que se vive, tão pouco é exercido de forma solitária. A constituição ética dos sujeitos se processa, segundo o autor (2004, p. 192), através das técnicas exercidas de si para consigo mesmo, mas também a partir das relações estabelecidas com outras pessoas que orientam ou fazem com que sejam revisitados os mais íntimos e minuciosos aspectos que direcionam nossa conduta.

Desta forma, a prática de si vincula-se a uma prática social, em que “[...] a constituição de uma relação de si consigo mesmo vem manifestamente atrelar-se às relações de si com o Outro”, (FOUCAULT, 2004, p. 192). Neste sentido, o trabalho de escuta e transformação sobre nós mesmos, partindo daquilo que nos é dito por outras pessoas que detém conhecimentos capazes de nos modificar na direção de uma constituição ética e positiva, tanto a respeito do que somos como sobre o trabalho que desenvolvemos, torna-se imprescindível.

Na concepção de Foucault (2004, p. 202), temos, então, o desenvolvimento de uma nova ética que envolve especialmente a relação verbal com o outro, quando do cuidado de si. Conforme Eizirik (2002, p. 109), “longe de ser uma ocupação solitária e egoísta, o cuidado de si designa uma prática social, [...] o cuidado de si é um intensificador das relações sociais”.

1.5 OS CAPÍTULOS

No primeiro capítulo, situaremos o leitor em relação aos caminhos teóricos percorridos. Iniciaremos com a apresentação dos Estudos Culturais como área privilegiada do conhecimento para o tipo de análise que nos propomos a realizar. Em seguida, discorreremos sobre as Teorias do Currículo, pois acreditamos que as crenças e concepções dos professorandos são, em grande medida, o resultado do processo formativo ao qual foram submetidos. Finalmente adentramos no âmbito da Formação de Professores, a fim de traçarmos um panorama dos principais temas e argumentos que perpassam esta área de estudos sobre a educação.

No segundo capítulo, apresentaremos ao leitor os dados da análise. Discorreremos sobre o Curso de História do UNILASALLE e as disciplinas de Estágio Supervisionado, trazendo dados estatísticos que pormenorizam aspectos relativos ao sexo e idade dos

acadêmicos, o número de relatórios analisados, as categorias utilizadas e a incidência dos excertos trabalhados nas categorias. Posteriormente, abordamos a incidência das categorias nos eixos temáticos que articulam os capítulos seguintes, assim como os conteúdos identificados nas diferentes categorias da análise.

No terceiro capítulo, apresentamos ao leitor o eixo das Projeções. Nele, identificamos os discursos a respeito das categorias de análise, destacando o tipo de argumentação utilizada pelos professorandos antes de iniciarem a atividade docente. Nesta etapa da pesquisa, interessa-nos compreender todo o tipo de crenças, ideias e representações que perpassam o imaginário dos acadêmicos e que, de certa forma, os movimentam em direção à escola e a sala de aula.

No quarto capítulo, trabalhamos o eixo das Constatações. Nele, daremos destaque às representações feitas pelos professorandos em cada uma das categorias da análise, a partir daquilo que experienciam no dia-a-dia do Estágio Supervisionado. O ensejo é de que possamos demonstrar as nuances do discurso que transitam entre as preconcepções a respeito de tudo aquilo que envolve a prática do magistério e a realidade do cotidiano nas escolas de Educação Básica.

No quinto capítulo, adentramos no eixo dos Desafios. Nele, procuramos identificar os discursos que buscam transcender os dilemas e dificuldades encontrados ao longo dos meses de estágio, o retorno à instância projetiva, e a maneira como buscam reconciliar-se aos discursos que antecedem a ação docente. Neste percurso, subjaz a silenciosa dificuldade em superar as dicotomias relativas ao tipo de representações feitas a respeito dos diferentes locais e sujeitos envolvidos no processo educativo.

Humildemente, pedimos ao leitor certa parcimônia. Não em relação ao conteúdo do texto, sobre o qual se espera uma leitura acurada e a mais sincera crítica. Referimo-nos aos possíveis erros e desencontros gráficos. Na opinião de Ricci, (2003) eles são como os *sacis* de Murilo Mendes, “*que se escondem durante a revisão e depois saltam aos olhos do escritor*”.

2 OS CAMINHOS PERCORRIDOS

2.1 OS ESTUDOS CULTURAIS

Os Estudos Culturais, uma *contradisciplina* - conforme o argumento de alguns autores (NELSON; TREICHLER e GROSSBERG: 2009, p. 13). -, é uma das áreas do conhecimento que mais tem crescido nos últimos anos. Sob perspectivas teóricas diversas, ela congrega olhares distintos sobre a cultura, sem com isso perder de vista as relações de poder nelas expressas.

Costa, Silveira e Sommer (2003), advertem que por mais que as perspectivas de problematização nos Estudos Culturais sejam variadas, a análise do conjunto da produção cultural de uma sociedade e o seu significado político tornam-se questões comuns nesse tipo de abordagem, onde a busca do entendimento das ideias e comportamentos expressos nos textos e práticas em uma sociedade ganha relevo.

Os autores argumentam não tratar-se de um núcleo articulado de ideias e pensamentos, mas de uma série de formações instáveis e descentradas, constituindo-se como um projeto político de oposição, [...] “um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos”. (p. 40). Ao buscar inspiração em diferentes teorias, suas movimentações “[...] sempre foram acompanhadas de transtorno, discussão, ansiedades instáveis e um silêncio inquietante”. (HALL, apud COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003, p. 40).

Sem bases teóricas ou metodológicas fixas, arregimentou uma diversidade de estudos voltados às questões de gênero, sexualidade, raça, etnia, identidade nacional, pedagogia entre outros, bem como suas ramificações com os diferentes cenários políticos. No esforço de delinear a diversidade que tais práticas comportam, observam Nelson; Treichler e Grossberg (2009, p. 13) que:

Os estudos culturais constituem um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contra-disciplinar que atua na tensão entre suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica, de cultura, quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura. Diferentemente da antropologia tradicional, entretanto, eles se desenvolveram a partir de análises das sociedades industriais modernas. Eles são tipicamente interpretativos e avaliativos em suas metodologias, mas diferentemente do humanismo tradicional, eles rejeitam a equação exclusiva de cultura com alta cultura e argumentam que todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais e às estruturas sociais e históricas. Os estudos culturais estão, assim, comprometidos com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade.

Nascido no pós-guerra, em um momento de questionamento das concepções tradicionais sobre a cultura associada à civilização, debruçou-se sobre o processo acelerado de mudanças por que passava a sociedade ocidental, as rupturas com o velho passado colonial, e o crescimento da economia e da cultura global. Nesse esforço de entendimento não abriu mão de pensar as condições sociais, históricas e materiais particulares, conectando a teoria aos problemas sociais e políticos reais.

Foi no final da década de 1950 que Richard Hoggart e Raymond Williams empreendem os primeiros esforços em direção ao que hoje conhecemos como Estudos Culturais. *The Uses of Literacy* de Hoggart, publicado em 1957, e *Culture and Society*, publicado por Williams em 1958, exploram as relações entre cultura e sociedade, especialmente no que tange aos universitários de origem popular e a ambivalente identidade cultural então constituída. (COSTA, 2000). Na década de 1960 foi fundado o *Centre For Contemporary Cultural Studies* por Hoggart e Williams na Universidade de Birmingham, local de difusão dos Estudos Culturais, ainda que sua pluralidade abra espaço a controvertidos debates sobre sua institucionalização.

É linguagem comum entre os autores que trabalham sob o ponto de vista dos Estudos Culturais uma dupla abordagem ou, podemos dizer um duplo compromisso. Mais do que tomar a cultura como objeto de seus estudos, promovem uma série de movimentos de ordem social e política, orientados pelo entendimento das práticas culturais como o resultado de disposições diretamente conectadas às relações de poder.

Nesse sentido, não existem lugares privilegiados de investigação, mas um amplo leque que abarca diferentes possibilidades de entendimento e articulação entre o trabalho intelectual e a prática política, o que na concepção de Costa (2000) ao operar um movimento das margens para o centro, promove uma movimentação teórica e política que se articula contra as concepções elitistas de cultura.

Tal iniciativa também foi adotada no campo historiográfico. *The Making of the English Working Class*, de Edward P. Thompson, publicado no ano de 1963, é considerado o estudo inicial da mudança de abordagem sobre a cultura. Precursor de uma história “vista de baixo”, foi inteiramente alheio a dogmas e preconceitos. (HILL, apud THOMPSON, 2001). Herdeiro da tradição marxista britânica que se expandiu na década de 1950, especialmente após a fundação no ano de 1952 da revista *Past and Present*, onde, em plena guerra-fria, historiadores como Rodney Hilton, Christopher Hill, Eric Hobsbawm, o arqueólogo Gordon Childe e intelectuais de outras áreas, expunham um novo olhar sobre os estudos históricos

britânicos. Thompson renovou o campo conceitual de viés marxista ao superar definições meramente econômicas mecanicistas, ao estudar contextos sociais e culturais forjados na própria experiência e prática política dos respectivos grupos da sociedade. (MORADIELLOS, 1999, p. 50).

Stuart Hall, um dos precursores dos Estudos Culturais, lembra-se de sua prática pedagógica e de outros que, no final dos anos 60 e início da década de 1970, não tinham um corpo de conhecimentos estabelecidos em relação a este tipo de estudo, e que avançavam junto aos estudantes, quase como aprendizes. (HALL, 1990, p. 17). Ele reforça a ideia a respeito dos Estudos Culturais como necessariamente transdisciplinares, “[...] uma área polêmica porque está sempre atenta para o que está se fazendo nas outras disciplinas e o que se pode retirar delas para a crítica da cultura e o que nelas deve ser deixado de lado”. (HALL apud HOLLANDA, 1997).

Já Popkewitz (2003), reconhece na obra de Michel Foucault um marco importante no avanço dos Estudos Culturais, destacando em especial, sua aproximação com outro campo de estudo, a História Cultural. Partindo da análise dos sistemas de conhecimento, Foucault escrutinou a construção das regras de razão de uma dada época, a ordenação dos objetos de reflexão e os princípios de ação e participação no mundo. Popkewitz irá valer-se, por exemplo, dos conceitos foucaultianos de governo e governamentalidade para colocar a História Cultural no encaixe das redes através das quais se produzem as práticas reguladoras e de governo. Sobre a atualidade do debate historiográfico, acrescenta que:

Los debates actuales giran alrededor de guerras culturales. Essas guerras implican una constelación de valores estéticos, morales, de clase y de género em los que la cultura es un vehículo principal para escudrinar los problemas no resueltos de lo que algunos llaman “modernidad tardía” o “posmodernidad”. Sin perder de vista la Idea de progreso que surge de la ilustración, podríamos llegar a la conclusión de que la indagación histórica posmoderna, “como La relacionada com Foucault, Barthes, Derrida y Lyotard, entre otros” es tanto “una sofisticada mezcla de modernidad (um forcejeio ideológico por liberar a los hombres y mujeres oprimidos), como de posmodernidad (rechazo de las historias maestras, interés por el papel de lenguaje, adopción de una visión del mundo como representación. (POPKEWITZ, 2003, p. 22).

O’Brien (1995) destaca na obra de Foucault, sua capacidade de inverter a preocupação dos historiadores, fazendo com que os contornos periféricos do poder se desloquem em direção ao centro. Para ela, os textos de Foucault nos trazem um modelo alternativo para a escrita da história, tendo reformulado sua concepção muito mais pela prática do que pela teoria, desafiando-nos a questionar nossos pressupostos e legando-nos os métodos e instrumentos de análise necessários para a escrita de uma nova história da cultura.

Ao escapar das formas consagradas pela historiografia de então, Foucault demonstrou aos historiadores o quanto suas verdades são construções discursivas. Para ele, a valorização ou não dos fatos irá se dar conforme as circunstâncias na qual se constroem os discursos, sendo esses alicerçados por temporalidades previamente estabelecidas, e como alternativas únicas de acesso ao passado. Foucault irá nos trazer a concepção de uma “história desembaraçada do tempo”, onde é ultrapassado o entendimento único englobando os fenômenos humanos, abrindo-se o espaço à multiplicidade das descontinuidades no seu interior. (FOUCAULT, 2008, p. 293). Sobre sua abordagem acrescenta ainda que:

O grande problema que se vai colocar – que se coloca – a tais análises históricas não é mais saber por que caminhos as continuidades puderam se estabelecer; de que maneira um único e mesmo projeto pôde-se manter e constituir, para tantos espíritos diferentes e sucessivos, um horizonte único; que modo de ação e que suporte implica o jogo das transmissões, das retomadas, dos esquecimentos e das repetições; como a origem pode estabelecer seu reinado bem além de si própria e atingir aquele desfecho que jamais se deu – o problema não é mais a tradição e o rastro, mas o recorte e o limite; não é mais o fundamento que se perpetua, e sim as transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos. (FOUCAULT, 2009, p. 8).

Sobre a relação entre a história e os Estudos Culturais, Giroux (2009, p. 99), destaca a importância de se analisar a história não como uma narrativa linear, mas como rupturas e deslocamentos, uma história mais complexa e difusa que abre espaço às “[...] narrativas históricas locais e memórias subjugadas que foram excluídas e marginalizadas nas interpretações dominantes da história”. O olhar sobre o passado na perspectiva de uma história transnacional e intercultural abre espaço para leituras críticas, entremeando o local e o global, rompendo os silêncios e “abrindo” a história às pessoas e grupos sub-representados, e coloca que (p. 100):

A história não é um artefato, mas uma luta vinculada à relação entre representação e agência. [...] Em outras palavras, a história não diz respeito simplesmente a fatos, datas e eventos. Ela diz respeito também a examinar criticamente nossa própria localização histórica em meio a relações de poder, privilégio ou subordinação. De forma similar, os Estudos Culturais apoiam vigorosamente a noção de que o trabalho da teoria, da pesquisa e da prática deve, em parte, ser realizado através de empreendimentos e lutas históricas em torno da nacionalidade, da etnia, da raça, do gênero, da classe, das culturas juvenis e de outras contestações em relação à cultura e a política.

Novos paradigmas relacionados ao conhecimento histórico chegam às escolas através do que conhecemos hoje por História Cultural, e que é o resultado das mudanças ocorridas no âmbito historiográfico ao longo da segunda metade do século XX. Contudo, é na década de 1980 que os “historiadores da cultura” irão estabelecer as bases dos seus estudos. Segundo Vainfas, são quatro

as principais características da História Cultural: a rejeição ao conceito de mentalidades, o resgate do papel das classes sociais, da estratificação e mesmo do conflito social, a pluralidade da investigação histórica e o fato de apresentar-se como uma “Nova História Cultural” (VAINFAS, 1997).

Já na visão de Popkewitz (2003), o pensamento histórico não pode ser compreendido fora das estruturas de representação formadas pelas narrativas que constroem as memórias do presente. Tal perspectiva é levada a cabo pelos acadêmicos em situação de Estágio Supervisionado na medida em que, em seus planejamentos, passam a entender e buscam trabalhar o conhecimento histórico como um exercício de compreensão do presente, da memória coletiva, das conexões que lhe configuram um sentido comum, uma conexão entre o conhecimento e o social.

Para Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 40), as contribuições mais importantes dos Estudos Culturais na área da educação, estão relacionadas à ampliação das noções de educação, pedagogia e currículo. Soma-se a isso o progressivo processo de desnaturalização dos discursos, teorias e disciplinas sobre/e no âmbito da escola, dando visibilidade aos dispositivos disciplinares, às discussões sobre identidade e diferença e aos processos de subjetivação. Neste sentido os autores argumentam que:

Uma possibilidade é conceber os Estudos Culturais em Educação como um partilhamento de entendimentos, de conceitos-chave e “formas de olhar” que eles trouxeram, principalmente, para as áreas das humanidades, da comunicação, da literatura. Entretanto, isso soa um tanto parcial e inexato, uma vez que não se trata apenas de “partilhar”, “apropriar-se” ou “utilizar”; as “lentes” dos EC parece que vêm possibilitando entender de forma diferente, mais ampla, mais complexa e plurifacetada a própria educação, os sujeitos que ela envolve, as fronteiras. De certa maneira, pode-se dizer que os Estudos Culturais em Educação constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica. (SILVEIRA e SOMMER, 2003, p. 54).

No intuito de promover a articulação entre os Estudos Culturais e a educação, Wortman (2005), utiliza-se dos argumentos de Hall quando o autor adverte sobre a necessidade de se examinar com atenção as situações em que articulações como esta estão inseridas. As potencialidades das articulações se encerram precisamente na sua capacidade de permitir enlaçar elementos aparentemente não similares e de vincular aspectos que parecem estar cindidos. É neste sentido que a autora argumenta sobre a articulação destes dois campos, onde não existe a imposição ou o abandono das abordagens até então consagradas no campo educacional, mas desdobramentos, descentralizações e ampliação das conexões possíveis. Para ela, é importante destacar que:

[...] a articulação de estudos que vem sendo processada entre Educação e Estudos Culturais não pretende, nem implica o alcance de uma nova totalização, que vise, por exemplo, subsumir a educação aos Estudos Culturais. O que me parece merecer ser colocado em destaque é o efeito produtivo que a opção por tal articulação tem inegavelmente alcançado, ao abalar muitas certezas relativas ao que vinha sendo definido e aceito como importante em educação e ao permitir a utilização de “outras” questões e metodologias, as quais têm promovido a revisão de temas e das direções mais frequentemente focalizadas nas investigações e pesquisas. Além disso, essa articulação tem permitido a utilização de uma maior gama de categorizações – e, nesse sentido, outras possibilidades de articulações têm sido processadas – para discutir modos de produção do educativo tanto dentro, quanto fora da escola. (WORTMAN, 2005, p. 174).

Complementa a autora, ressaltando que a abordagem entre a Educação e os Estudos Culturais está afeita a romper com certos processos e análises interpretativas que buscam identificar o “sentido oculto” das coisas, o “despertar das consciências” ou mesmo a “libertação dos sujeitos da ignorância”. Trata-se de um novo esforço articulatório promovido pelos analistas culturais. Ganha destaque os estudos orientados às questões de gênero, raça, ou sexualidade, por exemplo, assim como aqueles que trabalham o papel das representações na produção de identidades e diferenças nos processos discursivos. Para Costa (1998, p. 42):

Quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a “linguagem” produzindo uma realidade, instituindo algo como existente de tal ou qual forma. Nesse caso, quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de “realidade”. Essa concepção dissipa a noção corrente de representação como simples correspondência a uma “realidade verdadeira”. Não há realidade intrinsecamente verdadeira, pois os enunciados tomados como verdades são construídos discursivamente segundo um regime ditado pelas relações de poder. Representar é produzir significados segundo um jogo de correlação de forças no qual grupos mais poderosos – seja pela posição política e geográfica que ocupam, seja pela língua que falam, seja pelas riquezas materiais ou simbólicas que concentram e distribuem, ou por alguma outra prerrogativa – atribuem significado aos mais fracos e, além disso, impõem a estes seus significados sobre outros grupos.

Trata-se, conforme a autora, de uma política de representação, uma disputa por narrar o outro tomando a si próprio como referência. Isto traduzido ao campo da educação remete, por exemplo, a forma como são construídos os currículos, os livros didáticos e outros dispositivos culturais a que somos submetidos.

Já em Chartier (1996, p. 29), o conceito de representação permite designar realidades distintas, entre elas, a forma como os indivíduos “[...] organizan los esquemas de percepción y de apreciación a partir de las cuales las personas clasifican, juzgan y actúan”. O seu entendimento é de que inexistem práticas ou estruturas que não sejam “produzidas pelas

representações”, uma vez que é através delas que os indivíduos e os grupos dão sentido ao seu mundo.

Representações que dão margem à construção das identidades sociais adquirem significado nos embates e imposições feitas pelos que detêm o poder de nomear e classificar os demais, e nas lutas e oposições empreendidas pelos diferentes grupos para terem reconhecida a sua existência, conforme representações por eles mesmos estabelecidas. Trata-se de estratégias simbólicas que “[...] determinam posições e relações que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ‘ser-percebido’ constitutivo de sua identidade”. (CHARTIER, 2002, p. 73). Por tratarem de estratégias que determinam relações e posições identitárias, e que atribuem aos grupos formas de serem socialmente apreendidos, Chartier (1990, p. 17) acrescenta que:

As lutas de representações tem tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social [...] muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de confronto tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais.

A impossibilidade de neutralidade quando se percebe e se narra a sociedade demonstram, no seu âmago, a adoção de estratégias e práticas que visam, em última instância, legitimar uma autoridade ou uma expectativa, justificando escolhas e condutas. Efetivamente, ao investigarmos sobre representações, estamos a adentrar em um campo de concorrências e competições, cujos desafios, argumenta Chartier, se enunciam em termos de poder e dominação.

Já Hall (1997, p. 42), argumenta que na atualidade, o conceito de representação ocupa um lugar de destaque no estudo da cultura. É através dela, do uso da linguagem, dos signos e das imagens que estão no lugar ou representam coisas, que são produzidos e compartilhados sentidos entre os membros de uma determinada cultura. Diz o autor que, a representação, pode ser entendida como:

[...] Un proceso por el cual los miembros de una cultura usan el lenguaje (ampliamente definido como un sistema que utiliza signos, cualquier sistema de signos) para producir sentido. Aun así, esta definición tiene la importante premisa de que las cosas –objetos, personas, eventos del mundo—no tienen por ellos mismos ningún sentido fijo, final o verdadero. Somos nosotros –dentro de las culturas humanas—los que hacemos que las cosas signifiquen, los que significamos. Los sentidos, en consecuencia, siempre cambiarán, entre culturas y entre períodos. No hay garantía de que un objeto de una cultura tenga un sentido equivalente en otra, precisamente porque las culturas difieren, a veces radicalmente, una de otra en sus

códigos –la manera como ellas inventan, clasifican y asignan sentido al mundo. Por tanto una idea importante sobre la representación es la aceptación de un grado de relativismo cultural de una cultura a otra, una cierta falta de equivalencia, y por tanto la necesidad de traducción a medida que nos movemos desde un conjunto conceptual o universo de una cultura a otra.

O autor acrescenta (1997, p.29), que a preocupação com a linguagem nas práticas de representação se estabelece na medida em que ela ocupa uma posição privilegiada na construção e circulação de significados. Neste sentido, o termo “discurso”, está a referir tanto a “produção de conhecimento através da linguagem, e da representação, quanto o modo como conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento”. Hall aborda a centralidade da cultura destacando que práticas sociais tem condições culturais ou discursivas de existência, logo:

O que aqui se argumenta, de fato, *não* é que “tudo é cultura”, mas que toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social *tem o seu caráter discursivo*. (1997, p. 33).

Na concepção de Silva (2006, p. 32), “Perguntas sobre quem está autorizado a conhecer o mundo traduzem-se em perguntas sobre quem está autorizado a representa-lo”. Trata-se de compreender a relação inequívoca entre o representar e o exercício do poder, colocando em lados antagônicos aqueles que estão em posição de dirigir o processo de representações e os demais, que não se sentem representados, e reivindicam esse direito.

Para o autor, as revoltas das identidades culturais e sociais subjugadas contra os regimes dominantes de representação dão origem à chamada “política de identidade”, que busca romper a totalidade dos sistemas de significação, os universais que regem a ordem de determinados sistemas. Construções sociais e discursivas são inevitavelmente parciais, construídas a partir de posições ocupadas nas lutas pelo direito de representar e “se” representar.

Na forma como é adotado pela análise cultural, o conceito de representação está fortemente associado ao conceito de discurso desenvolvido por Foucault. Uma vez que o analista cultural toma como objeto formas sociais, que são construídas discursivamente e linguisticamente, abre-se espaço para o entendimento do valor de verdade da representação, como efeito do discurso em conexão com o poder.

Em Silva (2006, p. 48), observa-se que:

O poder está situado nos dois lados do processo de representação: o poder define a forma como se processa a representação; a representação, por sua vez, tem efeitos específicos, ligados, sobretudo, à produção de identidades culturais e sociais, reforçando, assim, as relações de poder. A representação, entretanto, não é apenas um condutor de poder, um simples ponto de mediação entre o poder como determinante e o poder como efeito. O poder está inscrito na representação: ele está “escrito” como marca visível, legível, na representação. Em certo sentido, é precisamente o poder que está re-presentado na representação.

Representações culturais são mais do que meros signos, elas criam sentidos e dão suporte às diferentes noções que os grupos sociais e culturais têm a respeito de si e dos demais. Portanto, em se tratando das análises culturais, as representações, identidades e o poder estão imbricados, e devem ser entendidos nos processos de disputa que caracterizam a “política de identidade”, onde grupos diferentes exercem, outorgam ou reivindicam esse direito. Conforme Silva (2006, p. 47):

É na intersecção entre representação e identidade que podemos localizar o caráter ativo de ambas. A representação não é um campo passivo de erro registro ou expressão de significados existentes. A representação tampouco é simplesmente o efeito de estruturas que lhes são exteriores: o capitalismo, o sexismo, o racismo... Os diferentes grupos sociais utilizam a representação para forjar a sua identidade e as identidades dos outros grupos sociais. Ela não é, entretanto, um campo equilibrado de jogo. Por meio da representação travam-se batalhas decisivas de criação e de imposição de significados particulares: esse é um campo atravessado por relações de poder. A identidade é, pois, ativamente produzida na e por meio da representação: é precisamente o poder que lhe confere seu caráter ativo, produtivo.

Para Woodward (2009, p. 39-40), as identidades são produzidas e marcadas na diferença, e isso ocorre “[...] tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença”.

A esse respeito, Silva (2009a, p. 76) acrescenta que:

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.

Em Bauman (2005, p. 17), a questão da identidade só adquire sentido a partir do momento em que comunidades baseadas em ideias ou princípios passam a reivindicar reconhecimento. Acrescenta o autor que a identidade só nos é revelada como algo a ser

inventado, trata-se de um esforço na luta pela construção, proteção ou manutenção da alteridade daqueles que travam as “guerras pelo reconhecimento”.

Já Hall (2002, p. 7), adverte que hoje se discute a chamada “crise de identidade”, fruto de um processo mais amplo de mudanças característico da modernidade tardia. Neste sentido, aponta para o fato de que estruturas e processos centrais das sociedades modernas têm seus quadros de referência abalados pelo influxo de novas identidades que fragmentam o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. Acompanhamos o autor quando ele reforça a ideia de que o conceito de identidade não pode ser entendido como um conceito essencialista, mas sim um conceito estratégico e posicional. Neste sentido:

[...] de forma diretamente contrária àquilo que parece ser sua carreira semântica oficial, esta concepção de identidade não assinala aquele núcleo estável do eu que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história. Esta concepção não tem como referência aquele segmento do eu que permanece, sempre e já “o mesmo”, idêntico a si mesmo ao longo do tempo. [...] Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação. (HALL, 2009, p. 108).

Conforme Hall (1996, p. 68-69), as identidades devem ser pensadas em termos de produção, sendo construídas sempre interna e não externamente à representação, estando sujeitas ao “contínuo jogo da história, da cultura e do poder”. Longe de buscarem meramente a recuperação do passado, as identidades criam os locais e os nomes aplicados às diferentes maneiras que nos posicionam, e pelas quais nos posicionamos, nas narrativas do passado. Para ele (p. 109):

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais produto de marcação da diferença e da exclusão do que signo de uma unidade idêntica, naturalmente construída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna.

Portanto, na concepção de Hall (1996), a identidade cultural não pode ser entendida como algo fixo, imutável e inerte à ação da história, da cultura e do poder. Ela não se encontra fora da história, está envolta nela e na cultura, sendo o resultado de efeitos materiais e simbólicos do presente e do passado.

2.2 AS TEORIAS DO CURRÍCULO

Na opinião de Silva (2005), os estudos de currículo são contemporâneos a toda uma série de movimentos sociais e culturais de naturezas diversas, e que tomam corpo ao longo das décadas de 1960 e 1970. Neste período, dois grandes movimentos que se contrapõem às teorias tradicionais podem ser observados nos estudos de currículo. Um deles volta-se para as teorias críticas, deslocando o eixo da reflexão das questões pedagógicas e de aprendizagem para a busca da conexão entre saber, currículo e ideologia, tomando por base o referencial Marxista e a Escola de Frankfurt. O segundo desenvolve a reflexão sobre o currículo a partir dos eixos do saber, discurso e poder, associando-se as reflexões pós-modernistas e pós-estruturalistas.

Em meio às críticas do período, feitas ao sistema de ensino e aos modelos tecnicistas de currículo, destacam-se os trabalhos de teóricos franceses como Bourdieu e Passeron (1975), que apontam na escola a reprodução das estruturas vigentes, procurando demonstrar, para além das desigualdades econômicas, o papel da herança cultural, em um modelo de escola elitista e excludente, ou ainda na esteira dos estudos de Althusser (1970), a escola como parte do Aparelho Ideológico do Estado.

Na Inglaterra, a Nova Sociologia da Educação também passa a desenvolver reflexões sobre a escola e o currículo. Entre as temáticas abordadas por teóricos como Michael Young (2000), e Basil Bernstein (1998), está a relação entre a forma como os conhecimentos são selecionados, organizados e tratados pela escola, levando em consideração questões relativas ao poder, a ideologia, e o controle social. Partem do pressuposto de que os conteúdos escolares, os livros didáticos, guias curriculares e demais materiais pedagógicos contribuem para a manutenção das desigualdades sociais.

Nos EUA, autores como Henry Giroux (1986), e Michael Apple (2006), desenvolvem trabalhos que buscam superar as posturas consideradas “reprodutivistas”, introduzindo noções como conflito, resistência e luta contra a hegemonia. A ideia de currículo como algo relativo e questionável direciona suas análises para a complexa teia de relações existentes entre o currículo e a ideologia, a cultura e o poder.

Silva (2005, p. 53), chama atenção para o fato de que:

Contra a dominação rígida das estruturas econômicas e sociais sugeridas pelo núcleo duro das teorias críticas da reprodução, Giroux sugere que existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle. A vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular

não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão.

No Brasil, ainda que não tenha se voltado ao trabalho de construção de uma teorização específica sobre o currículo, Paulo Freire (1983), desenvolveu uma obra que tem implicações importantes para a sua teorização (Silva, 2005).

Freire acreditava que a vocação ontológica do homem é ser um sujeito que age sobre o mundo de uma forma crítica, podendo transformá-lo. A educação é, neste ponto de vista, uma ação cultural relacionada aos processos de consciencialização e politização das pessoas e dos grupos, portanto, problematizadora e não bancária. Trata-se de um instrumento de organização política das classes sociais subordinadas, isto é, dos oprimidos, o que implica na construção de um Currículo “anti-hegemônico”, onde o sujeito consegue gradualmente perceber-se não apenas em relação a sua realidade pessoal e social, como também nas contradições aí existentes.

Conforme Silva (2005), outra perspectiva dos estudos de currículo toma como referências teóricas o pós-modernismo de Lyotard (1998), e o pós-estruturalismo de Foucault (1992, 2001, 2009), Derrida (2002), e Barthes (1966). A ideia de libertação do sujeito por via de um “projeto educacional transformador”, pressuposto das meta-narrativas sobre a educação, é abandonada, sendo questionada a noção de uma consciência unitária, autocentrada e, portanto, construída sobre utopias e universalismos. Para Silva (2005, p. 115-116):

Da perspectiva pós-moderna, o problema não é apenas o currículo existente; é a própria teoria crítica do currículo que é colocada sob suspeita. A teorização crítica da educação e do currículo segue, em linhas gerais, os princípios da grande narrativa da Modernidade. A teorização crítica é ainda dependente do universalismo e do fundacionalismo do pensamento moderno. A teorização crítica do currículo não existiria sem o pressuposto de um sujeito que, através de um currículo crítico, se tornaria finalmente emancipado e libertado. O pós-modernismo desconfia profundamente dos impulsos emancipadores e libertadores da pedagogia crítica. [...] O pós-modernismo acaba com qualquer vanguardismo, qualquer certeza e qualquer pretensão de emancipação. O pós-modernismo assinala o fim da pedagogia crítica e o começo da pedagogia pós-crítica.

Na concepção de Costa, Silveira e Sommer (2003), a teoria cultural contemporânea dispõe de uma diversidade de olhares quando do estudo do currículo. Abordagens críticas e pós-críticas vêm empregando com frequência a noção de “campo de luta”, para designar e evidenciar o comando do processo de seleção e organização do conhecimento escolar. Na visão de Silva (2009a), o conhecimento e o currículo como campos culturais são amplamente

discutidos como locais passíveis de disputas e interpretações, organizando “[...] formas particulares de subjetividade: seja o sujeito conformista e essencializado das pedagogias tradicionais, seja o sujeito ‘emancipado’ e ‘libertado’ das pedagogias progressistas”. (p. 192).

O currículo é uma ferramenta muito poderosa, que carrega consigo práticas discursivas que conduzem a processos de subjetivação capazes de construir ou reconstruir identidades. Fundamentando-se nas ideias de Foucault, Silva (2006) argumenta que, na perspectiva pós-estruturalista não existe sujeito, a não ser como simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social. Assim, o processo de construção e desenvolvimento de identidades mediante práticas sociais, privilegiando a análise do discurso, passa a ser o principal foco dos estudos de currículo dentro desta perspectiva.

Para além de um olhar calcado nos pressupostos de uma teoria crítica o autor (p. 27) argumenta que:

Não é preciso dizer que a educação institucionalizada e o currículo – oficial ou não – estão, por sua vez, no centro do processo de formação da identidade. O currículo, como um espaço de significação, está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais. É aqui, entre outros locais, em meio a processos de representação, de inclusão e de exclusão, de relações de poder, enfim, que, em parte, se definem, se constroem, as identidades sociais que dividem o mundo social. A tradição crítica em educação nos ensinou que o currículo produz formas particulares de conhecimento e de saber, que o currículo produz dolorosas divisões sociais, identidades divididas, classes sociais antagônicas. As perspectivas mais recentes ampliam essa visão: o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais... Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz.

Costa (1998, p. 38) chama atenção para o entendimento do currículo como um campo onde múltiplos elementos estão dispostos, todos implicados em relações de poder. Trata-se, conforme a autora, de um terreno privilegiado da política cultural, territórios onde acontecem a “[...] produção, circulação e consolidação de significados, como espaços privilegiados de concretização da política de identidade”.

Sendo os currículos constituídos por um conjunto articulado e normatizado de saberes, todos estes regidos por uma determinada ordem, aqueles que os constroem impõem aos demais, através das representações e narrativas, todo um universo simbólico articulado aos significados, produzidos e/ou eleitos como verdadeiros ou reais. Concordamos com Costa (1998, p. 41) quando aborda as relações entre currículo, cultura e poder nos seguintes termos:

Segundo a minha análise, a concepção de poder que é fecunda para o exame da relação entre currículo e política cultural é de inspiração foucaultiana, concebendo-o como disseminado, circulante, capilar e, também, produtivo e não apenas centralizado e repressivo. Trata-se de uma visão não inocente do poder, mas que não é equivalente a desconfiança generalizada e ávida por localizar uma certa força malévola, dissimulada e enganadora que encobriria a “verdadeira realidade”, “boa” e “justa”. O sentido de não inocência é o de reconhecer a existência de um jogo de correlação de forças que estabelece critérios de validade e legitimidade segundo os quais são produzidas representações, sentidos, e instituídas “realidades”.

Para Horn e Germinari (2006), a teoria de poder de Foucault parte da constatação de posições antagônicas a respeito das concepções atribuídas ao conceito de poder. Interessado em ultrapassar as perspectivas generalizantes a este respeito, Foucault buscou analisar a maneira como o poder se manifesta tanto na micro como na macroestrutura, sua existência concreta e especificidades em todos os níveis do social.

O autor sustentou a tese de um poder que “se exerce”, não como um privilégio de classe, mas como o efeito conjunto de posições estratégicas, não sendo aplicado pura e simplesmente, obrigando ou proibindo aqueles que não o possuem. Para ele, mesmo aqueles que lutam contra o poder, apoiam-se nele na medida em que “[...] ele os investe, passa por eles e através deles”. (FOUCAULT, 1987, p. 29).

Foucault (1979) argumenta ainda que, ao contrário das definições hegemônicas a respeito do caráter repressivo e, conseqüentemente negativo do poder, normalmente veiculadas pelas análises marxistas, deve-se identificar toda a rede produtiva relacionada aos seus efeitos. Conforme o autor:

[...] a noção de repressão é totalmente inadequada para dar conta do que existe justamente de produtor no poder. Quando se define os efeitos do poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica desse mesmo poder; identifica-se o poder a uma lei que diz não. O fundamental seria a força da proibição. Ora, creio ser esta uma noção negativa, estreita e esquelética do poder que curiosamente todo mundo aceitou. Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao fazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considera-lo como uma força produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 1979, p. 8).

Ao abordarmos o currículo escolar não só como um lugar onde circulam narrativas, mas, especialmente, como um local onde se desenvolvem processos de subjetivação operados através da socialização assistida e vigiada (COSTA, 1998; SILVA, 2006), compreendemos o quanto ele se configura num espaço de disputas. O currículo assim exposto, como um artefato, está crivado por códigos, objetivos e efeitos inerentes ao processo de significação que o

constitui, não podendo ser compreendido aquém ou além das relações sociais de sua produção, que em última instância, é o resultado das relações de poder.

2.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De um modo geral, quando se trata da formação de professores, a literatura especializada faz referência às possibilidades e necessidades de se conciliar uma formação acadêmica mais conectada com a realidade que o futuro professor encontrará no campo de trabalho. Através de uma articulação maior com a escola, intenciona-se promover a formação de um profissional melhor preparado. Contudo, qualquer tipo de formulação ou proposição deve considerar que os problemas nos cursos de licenciatura em geral foram se constituindo historicamente, sendo decorrentes de vários fatores.

Giroux (2009, p. 87), destaca que ainda prevalecem nas faculdades de educação os modelos convencionais de organização dos currículos. Organizados em torno de categorias disciplinares ou administrativas, apresentam um tipo de “divisão intelectual do trabalho”, onde “[...] os/as estudantes geralmente têm poucas oportunidades para estudar questões sociais mais amplas através de uma perspectiva multidisciplinar”. Tal perspectiva está em desacordo com o que pensam os Estudos Culturais uma vez que, entre outros aspectos, limitam as possibilidades de se estabelecerem os nexos entre a pluralidade de experiências dos estudantes, suas identidades sociais e vivências culturais, diante da dinâmica do ensino.

As pesquisas de Tardif (2000, 2002, 2007), demonstram que os conhecimentos prévios são de grande importância para as experiências de formação, orientando seus resultados. Para esse autor, os alunos possuiriam filtros cognitivos, sociais e afetivos pelos quais são recebidas e processadas as informações adquiridas em sua formação inicial. Como eles provêm da própria história de vida do indivíduo e de sua trajetória escolar, esses filtros permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo, sofrendo pouco impacto durante a graduação. No entanto, serão através destas crenças que os estudantes irão:

[...] reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática e serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes. (TARDIF, 2002, p. 273).

Nos estudos desenvolvidos por Nóvoa (1991, 1992, 1996, 2002), observa-se que várias pesquisas vêm sendo feitas no sentido de tentar superar as lacunas referentes à

ausência de interlocução entre teoria e prática nos cursos de formação de professores. Entre elas, podemos destacar propostas que valorizam a prática como centro do currículo, onde a formação inicial é organizada intercalando tempos diferenciados de estudos teóricos interativos com estágios diversificados, favorecendo uma análise das situações de formação. O futuro professor estaria, então, melhor capacitado para tomar decisões, resolver problemas, agir em situações de incerteza e analisar a prática utilizando a teoria como instrumento de verificação de sua experiência. Ao tratar dos processos de mudança por que passa a educação, o autor salienta que:

A educação não é apenas um projeto científico ou racional, pois a ação pedagógica realiza-se a partir de uma pluralidade de valores e crenças, de idéias e de situações, que é ilusório tentar controlar *a priori*. A educação não encontra a sua razão de ser apenas no razoável, mas também no trágico; não é apenas um ato racional, mas também dramático. (NÓVOA, 1996, p. 43).

Contudo, a racionalidade técnica enquanto um modelo a ser seguido ainda pode ser percebido na prática e mesmo no ideário de muitos educadores, apesar dos questionamentos e críticas que ressaltam tal perspectiva como contrária a subjetividade do professor como agente ativo no processo educativo. Ao destacar a necessidade de um processo formativo que leve ao entendimento da educação e da prática docente contextualizada, e em sintonia com as experiências de vida dos envolvidos em tal processo, Monteiro (2001, p. 123) destaca que:

[...] “saber escolar”, enquanto conhecimento com configuração cognitiva própria, relacionado, mas diferente do saber científico de referência, sendo criado a partir das necessidades e injunções do processo educativo, envolvendo questões relativas à transposição didática, e às mediações entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano, bem como à dimensão histórica e sociocultural numa perspectiva pluralista.

Para Giroux (2009, p. 96), os Estudos Culturais desafiam o papel que tradicionalmente vem sendo atribuído aos professores, como meros transmissores de informação. Soma-se a isso o fato de que a prática educativa deve desvencilhar-se da ênfase no domínio de técnicas e metodologias. Nesta direção.

Tardif (2002, p. 270), aponta que:

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para aplicarem

esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos posicionais não se aplicam bem na ação cotidiana.

O autor enfatiza que boa parte dos professores sabe sobre como ensinar, sobre os papéis do professor e sobre o ensino, e que isso advém não só de sua própria história de vida, como também e, sobretudo, de sua socialização como alunos e das vivências de outros lugares de aprendizado fora da escolarização formal. Assinala ainda que essas experiências são também constituintes da socialização primária dos professores e estão presentes na construção dos seus saberes docentes.

As reformas educacionais alegam a necessidade de um novo modelo de formação em sintonia com as mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas. Apontam para uma forte tendência em propor, nesse processo de mudança, uma concepção de professor que reflita sobre seus saberes e sua prática, instigando as instituições de formação de professores a questionar sua tarefa formadora. Esses questionamentos perpassam pela articulação teoria e prática na composição da matriz curricular dos cursos de formação de professores.

Na área da educação, pesquisadores de diversos matizes teóricos e ideológicos não raras vezes apresentam um discurso comum no que diz respeito ao déficit das IES em relação à formação de professores. Perrenoud (2001) coloca o quanto é problemática para os professores a questão da formação, tanto no que eles verbalizam a respeito da fase inicial dessa formação, quanto no seu engajamento no princípio e no decorrer do trabalho na escola. Para ele (p. 86),

A formação inicial é considerada pelos professores como demasiadamente teórica ou não suficientemente prática, muito afastada da realidade da sala de aula e ligada a modelos pré-estabelecidos. Os professores queixam-se que os cursos de formação não explicitam o suficiente sobre as dificuldades que seriam encontradas no cotidiano escolar, nem da influência dos problemas sociais sobre a classe; que não forneceram informações suficientes sobre as estratégias para lidar com o aluno e as técnicas a serem aplicadas quando os problemas reais se apresentam. Por outro lado, [...] os formadores veem os futuros professores como resistentes a mudança e ao autoquestionamento, pouco participantes e bastante conformistas, rejeitando a teorização e esperando de maneira primária por receitas prontas.

Aponta, ainda, uma grande distância entre a formação acadêmica e a realidade escolar, contribuindo para que os professores iniciantes sintam-se inseguros e despreparados para as ações cotidianas da escola e para o enfrentamento das situações pedagógicas. Segundo o autor, o ofício de professor é adquirido em uma articulação entre situações vividas – fictícias ou reais – e as teorias que tentam explicá-las. Porém, propostas curriculares de

formação docente que tem como eixo conceitos teóricos adquiridos nas disciplinas acadêmicas não apoiadas na realidade, fazem com que o futuro professor não encontre sustentação nesses conceitos quando os problemas aparecem no seu cotidiano. (PERRENOUD, 2001).

Estudos relacionados às experiências práticas dos profissionais da área da educação, e mesmo aqueles que dizem respeito aos postulantes a carreira do magistério, (TIMM, MOSQUERA E STOBÄUS, 2008, 2010; ESTEVE, 1999; MOSQUERA, 1978, 2006; MARCHESI, 2008; JESUS, 1996, 2001, 2003; CARVALHO, 2003), tem evidenciado, de forma contundente, o mal-estar sentido por estes profissionais quando submetidos a diferentes formas de pressões em seu ambiente de trabalho.

Esteve (1999), um dos pioneiros nesta abordagem, salienta que existem diversos fatores que levam ao mal-estar docente. Para ele, tanto aspectos contextuais como a modificação do papel que o professor desempenha na sociedade atual, a contestação e as contradições por ele enfrentadas, são alguns dos sintomas de uma crise de proporções ainda maiores. Soma-se a isso toda uma série de carências e precariedades que fazem do seu cotidiano de trabalho um campo propício ao *stress* e ao absentismo, não raras vezes, ao abandono da profissão.

No Brasil, Mosquera (1978), destaca-se como um dos precursores na abordagem do profissional da educação como pessoa, dando um enfoque especial na qualidade das relações pessoais e no ambiente de trabalho como um meio de subverter a insatisfação em relação ao magistério. Ao apontar diferentes formas para se retomar a satisfação e o bem-estar na docência, o autor aponta, entre outras possibilidades, a necessidade do professor em relacionar-se e compartilhar suas dúvidas e incertezas, bem como multiplicar entre os demais, aquilo que lhe motiva e lhe faz bem na profissão.

Em estudos recentes, o autor tem abordando com muita ênfase o tema do bem-estar na docência. Destacando que a questão da afetividade na educação é extremamente importante, uma vez que as relações estabelecidas no ambiente de ensino estão baseadas na confluência de emoções e afetividades diversas, aponta que os docentes que melhor trabalham sua afetividade e a dos estudantes, experimentam maior satisfação no que fazem; ao passo que, aqueles que negam ou tem dificuldade de lidar com seus sentimentos, estão mais propensos a sentirem o mal-estar em suas atividades profissionais.

Indo ao encontro destes significados a respeito do bem-estar na docência, Jesus (2003), argumenta que, embora o mal-estar docente seja um fenómeno de muita complexidade, a prevenção deste estado diz respeito também à formação pela qual passam os

profissionais da educação. Para que seja plena, a prática profissional deve ser orientada no sentido de que seja “[...] experienciada com satisfação e autoconfiança, encorajando a construção de um percurso profissional caracterizado pela motivação e pelo desenvolvimento pessoal e interpessoal”. (JESUS, 2003, p. 95).

Opondo-se aos processos formativos em que, por intermédio de idealizações e universalismos, estipulam-se modelos docentes a serem buscados e seguidos, o autor orienta-se no sentido de compreender a forma como se processa e se viabiliza o desenvolvimento de qualidades pessoais e interpessoais nos profissionais do ensino. Interessa-lhe a forma como isto favorece o desenvolvimento de práticas personalizadas que, em última instância, favoreçam a satisfação e o bem-estar na docência.

Para Marchesi (2008), a satisfação profissional na docência está relacionada ao bem-estar emocional experienciado pelos professores, trata-se de uma condição necessária ao desenvolvimento de boas práticas educativas. Diversos fatores podem contribuir para uma orientação positiva no exercício do magistério. A perspectiva de se educar em prol da cidadania configura-se como um dos grandes desafios a serem enfrentados. Contudo, dar coerência à nossa ética, individual e coletiva, nem sempre se apresenta como tarefa fácil diante da pluralidade do mundo em que vivemos.

Na perspectiva deste autor (p. 17):

[...] os problemas não surgem somente porque existem diferenças entre os diversos grupos na sociedade e na escola. Talvez a contradição mais importante esteja entre os valores que a sociedade transmite de maneira velada, e às vezes explícita, e aqueles que pede que a escola promova em seus alunos. Em uma sociedade abertamente competitiva, individualista, violenta e desigual, exige-se que a escola assuma a responsabilidade de promover a lealdade, a igualdade, a paz, e a solidariedade entre seus alunos. Se essa tarefa já é difícil em qualquer circunstância, torna-se ainda mais quando o entorno social da escola se manifesta contrário a tais princípios.

É necessário que consigamos buscar alternativas capazes de auxiliar-nos no entendimento de toda uma série de circunstâncias relacionadas às transformações por que vem passando a sociedade contemporânea, e a forma como elas têm impactado as pessoas e os grupos em suas vivências. Devido ao tipo de relação que desenvolvem com os estudantes, os professores tornam-se propensos e vulneráveis às idiosincrasias que resultam da diversidade de situações a que são diariamente submetidos. Jovens na profissão e aqueles que ainda se encontram em processo de formação para a docência buscam cada vez mais alcançar um sentido social para suas práticas, algo capaz de orientar o “fazer-se” docente, com base em critérios e valores socialmente estabelecidos.

Argumenta Giroux (2009, p. 94), que “[...] os estudos culturais podem se tornar a matriz teórica para formar professores/as que estejam na linha de frente de um trabalho interdisciplinar, criticamente engajado”. Contudo, é imprescindível que as IES se redefinam e viabilizem políticas institucionais que de fato proporcionem uma educação de professores voltada para o autoconhecimento e a promoção de valores socialmente estabelecidos.

Trata-se de refazer o sentido dado à prática docente, de valorizar e estabelecer o profissional da educação como intelectual comprometido e a serviço das questões públicas, as memórias sociais e imagens de futuro que considere legítimas. Para ele (p. 100), é necessário que as instituições formadoras e os futuros profissionais da Educação entendam a prática pedagógica como:

[...] uma configuração de práticas textuais, verbais e visuais que objetivam discutir os processos através dos quais as pessoas compreendem a si próprias e as possíveis formas pelas quais elas interagem com outras pessoas e seu ambiente. A pedagogia representa um modo de produção cultural implicado na forma como o poder e o significado são utilizados na construção e na organização de conhecimentos, desejos, valores. A pedagogia, neste sentido, não está reduzida ao domínio de habilidades ou técnicas. [...] Tanto como objeto de crítica quanto como método de produção cultural, a pedagogia recusa a se esconder atrás de pretensões de objetividade e trabalha, de forma vigilante, para vincular teoria e prática, a serviço da ampliação das possibilidades de uma vida democrática.

Costa (2005) chama atenção para o fato de que, em se tratando do papel a ser desempenhado pelos profissionais da educação, os Estudos Culturais, implicam em novas formas de conceber a escola, os conhecimentos e o currículo, desafiando-nos a ultrapassar a noção de transmissores de informações. Na direção das ideias de Giroux, reforça a tese de que mais do que educadores, tratam-se de efetivos produtores culturais com práticas pedagógicas que privilegiam a organização de experiências em que os estudantes possam perceber o caráter socialmente construído dos seus conhecimentos e experiências. Para a autora (p. 118):

Esta noção, tomando contribuições do pensamento pós-estruturalista, especialmente aquela proveniente dos trabalhos de Michel Foucault, procura destacar uma certa dimensão do conceito de poder que alarga os sentidos circulantes na tradição crítica. Em outras palavras, não se trata de pura e simplesmente destacar que os grupos que estão em posição hierarquicamente superior em uma relação de poder definem o que deve ser ensinado, o que de fato ocorre, mas se trata de considerar a produtividade do poder, para além do binarismo dominadores e dominados. Em outras palavras, o que precisamos continuar a investigar, discutir, destacar, mostrar é a positividade do poder, sua capacidade de produzir subjetividades e identidades. É nesta direção que os Estudos Culturais têm enfatizado a produtividade dos poderes e saberes no ordenamento da vida social.

Trata-se, conforme Giroux (2009), do fato de os Estudos Culturais trabalharem em torno das relações estabelecidas entre a cultura, o conhecimento e o poder. Em meio a todo o tipo de crítica, especialmente aquelas que lhe atribuem serem demasiadamente ideológicos, os Estudos Culturais reforçam a ideia de que os professores, falam e trabalham no interior de relações históricas e socialmente determinadas de poder. Trata-se de locais e práticas que produzem espaços narrativos que, em determinadas circunstâncias, privilegiam certos sujeitos, práticas e discursos em detrimento de outros que por eles são subordinados, conseqüentemente reforçando a desigualdade no ambiente escolar.

Ao reformular o papel a ser desempenhado pelos profissionais da educação, os Estudos Culturais fornecem-lhes uma nova linguagem, na expectativa de que estes constituam-se como intelectuais comprometidos e exerçam os “[...] sensíveis papéis políticos e éticos que devem assumir como intelectuais públicos/as envolvidos/as na tarefa de educar os/as estudantes para uma cidadania responsável e crítica”. (Giroux: 2009, p. 85). Nesta perspectiva, acrescenta:

[...] a educação dos/as professores/as se modela não através de um dogma particular, mas através de práticas pedagógicas que promovem as condições para que os/as estudantes estejam criticamente atentos/as à natureza histórica e socialmente construída de seus conhecimentos e experiências, num mundo extremamente cambiante de representações e valores. Os Estudos Culturais exigem que os/as professores/as sejam educados/as para serem produtores/as culturais, para tratar a cultura como uma atividade inconclusa e aberta a contestação. Isso sugere que os/as professores/as deveriam estar criticamente atentos/as às operações de poder, na medida em que ele está implicado na produção de conhecimento e autoridade em suas salas de aula. Isso significa aprender como ser sensível a considerações de poder, uma vez que ele está inscrito em todas as facetas do processo de escolarização. (GIROUX, 2009, p. 101).

Para Charlot (2005, p. 94), ao refletir sobre a formação para a docência, torna-se fundamental que os saberes e as práticas sejam pensados em diferentes níveis, “[...] o saber como discurso constituído em sua coerência interna, a prática como atividade direcionada e contextualizada, a prática do saber e o saber da prática”. Neste processo o que está em jogo não é apenas a relação de eficácia a uma tarefa, trata-se da constituição de uma identidade profissional que, em última instância, irá estruturar sua relação com o mundo e engendrar certas maneiras de “ler” as coisas, as pessoas e os acontecimentos. Trata-se do salutar trabalho de articulação de lógicas que são e permanecerão heterogêneas, evitando assim os dogmatismos.

3 CONHECENDO OS DADOS DA ANÁLISE

Para um melhor entendimento do material analisado iremos apresentar alguns dados referentes à situação do Curso de História e dos Estágios Supervisionados durante o período em que o investigamos. Iniciaremos com os números referentes às matrículas no curso, de uma maneira geral, e nas disciplinas de Estágio Supervisionado especificamente.

Posteriormente, apresentaremos os números referentes à produção de relatórios no período, passando aos que foram analisados e, posteriormente, àqueles que efetivamente foram utilizados em nossa pesquisa, com os excertos selecionados.

Abordamos estes materiais de maneiras distintas, cruzando referências de gênero e idade dos autores dos relatórios, separando-os, num primeiro momento, em diferentes grupos etários. Passamos, então, a contabilizar os excertos selecionados e dispô-los em distintas categorias, criadas a partir da ordem do discurso em que se encontram.

Nas categorias, procuramos identificar o gênero e idade dos autores dos excertos, quantificando a incidência de referências em cada uma delas. A divisão por gênero e grupos etários possibilita uma visão detalhada do material, e um entendimento pormenorizado de quem são os estudantes que produzem os relatórios, e quais suas prioridades quando relatam sobre sua prática.

Posteriormente, iniciamos a identificação da incidência de diferentes categorias dentro dos três eixos que norteiam as experiências de Estágio Supervisionado dos acadêmicos. Neste momento do trabalho, pormenorizamos, a partir do gênero e faixa etária dos autores, aquilo que mais lhes impactou ao longo do período em que se prepararam e deram início à sua prática docente.

Passamos, então, a identificar, nos excertos selecionados, diferentes conteúdos que foram quantificados levando em consideração, conforme já havíamos proposto, o gênero e o grupo etário dos autores. Neste percurso, as distintas categorias elaboradas para a análise puderam ser pensadas a partir da incidência de excertos nos conteúdos identificados ao longo das nossas leituras do material. Conseguimos, neste movimento, um panorama detalhado das pessoas e dos dados da análise.

Fizemos alguns cruzamentos, normalmente priorizando os grupos etários mais numerosos e as categorias em que a incidência de excertos demonstrou-se mais significativa. O mesmo pode ser dito em relação à exposição dos conteúdos nas categorias, ainda que, em todos os casos, apontemos outras possibilidades de análise do material.

Finalmente, seguem aos textos os gráficos demonstrativos que auxiliam na interpretação dos dados da análise, possibilitando um grande número de cruzamentos possíveis, mas não foi essa nossa intenção. Limitamo-nos a interpretar e compreender o material que dispúnhamos, levando em consideração e tendo como prioridade aqueles locais nos quais a incidência de relatos e informações foi mais significativo.

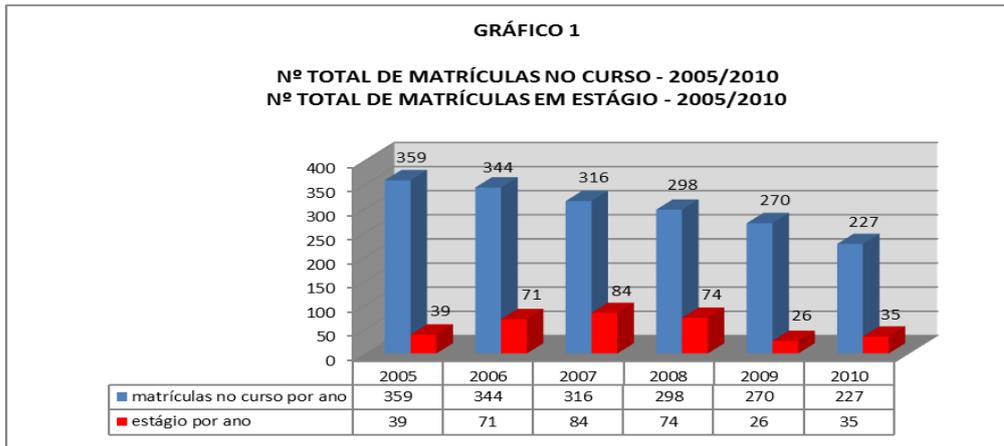
3.1 CURSO DE HISTÓRIA, ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS E OS PROFESSORANDOS

Ao longo dos cinco anos referentes ao recorte da análise, podemos constatar uma diminuição progressiva do número de matrículas dos estudantes no Curso de História. De um total de trezentos e cinquenta e nove matrículas contabilizadas no ano de 2005, ano inicial da análise, passamos para um total de duzentas e vinte sete matrículas realizadas no ano de 2010, ano final de nossa análise, o que representa uma diminuição de cento e trinta e duas matrículas, ou 36,8% a menos no total de matrículas de alunos, em um período de cinco anos.

Em relação às matrículas contabilizadas nas disciplinas de Estágio Supervisionado, ao longo do mesmo período, observamos uma variação entre os anos em análise. O ano de 2007 apresenta o maior número de matrículas realizadas nas disciplinas de Estágio Supervisionado (oitenta e quatro em um universo de trezentos e dezesseis estudantes matriculados no Curso de História), totalizando 26,6% dos alunos.

O ano de 2005, que apresenta um número total de matrículas de estudantes maior do que os demais anos, contabilizou um número reduzido de matrículas em disciplinas de estágio, para um total de trezentos e cinquenta e nove alunos matriculados, apenas 10,9% realizaram disciplinas de Estágio Supervisionado no mesmo período, ou seja, trinta e nove estudantes.

O ano de 2005 apresenta números absolutos em matrículas nas disciplinas de Estágio Supervisionado superiores apenas aos anos de 2009 e 2010, no qual foram realizadas vinte e seis e trinta e cinco matrículas, respectivamente. Contudo, em números relativos, podemos observar que o ano de 2005 está abaixo do ano de 2010, que apresenta um total de duzentos e vinte e sete alunos matriculados no curso e trinta e cinco nas disciplinas de Estágio Supervisionado, o que representa 15,9% do total de estudantes matriculados em estágios.



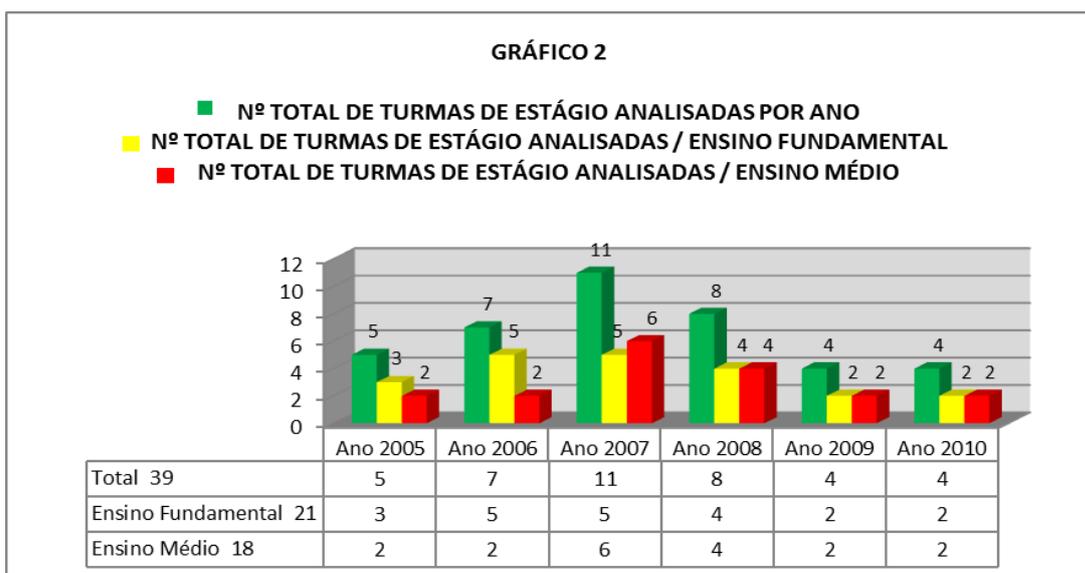
Fonte: Autoria própria

O número total de turmas de Estágio Supervisionado abertas no período foi de trinta e nove, e em todas coletamos dados para nossas análises. O ano de 2007 contabilizou o maior número de turmas nesse tipo de disciplina, com onze turmas, ou 28,2% do total das turmas do período. Os anos de 2009 e 2010 contabilizaram o menor número de turmas de Estágio Supervisionado oferecidas, quatro por ano, ou seja, 10,5% do total de turmas oferecidas no período da análise.

O ano de 2007 foi o que teve maior número de turmas e matrículas em Estágio Supervisionado no período da análise. No entanto, constatamos que no ano de 2006 temos uma média maior de alunos por turma, (10,1%) em relação ao ano de 2007 (9,2%), que apresenta tanto em número de turmas como em número de matrículas, índices maiores que os demais anos da análise.

Do total das trinta e nove turmas de Estágio Supervisionado analisadas, temos vinte e uma turmas oferecidas para o estágio no Ensino Fundamental e dezoito turmas oferecidas para estágio no Ensino Médio. O ano de 2007 apresenta o maior número de turmas oferecidas no Ensino Médio, equiparando-se ao ano de 2006 no que se refere à oferta de turmas de estágio para o Ensino Fundamental. Os anos de 2005, 2006, 2009 e 2010 apresentam as menores ofertas para o Ensino Médio, duas turmas por ano, e os anos de 2009 e 2010 as menores ofertas no Ensino Fundamental, contabilizando também um total de duas turmas por ano.

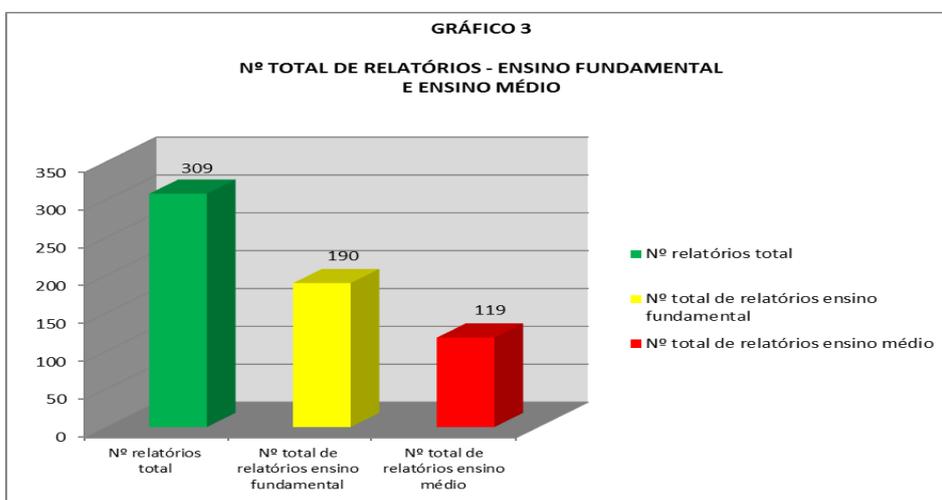
Os anos de 2008, 2009 e 2010 apresentam uma maior proporcionalidade em relação ao número total de turmas oferecidas e a variação por nível de ensino, contabilizando um total de oito turmas e quatro estágios por nível de ensino no ano de 2008 e quatro turmas e dois estágios por nível de ensino nos anos de 2009 e 2010. A maior defasagem foi verificada no ano de 2006, quando foram oferecidas sete turmas de Estágio Supervisionado, cinco delas no Ensino Fundamental e apenas duas no Ensino Médio.



Fonte: Autoria própria

Ao longo do período desses cinco anos, referentes ao recorte cronológico da pesquisa, foram produzidos trezentos e nove relatórios relativos aos Estágios Supervisionados, sendo cento e noventa deles do Ensino Fundamental e cento e dezenove deles do Ensino Médio.

Isto equivale dizer que tivemos uma média de nove relatórios de Ensino Fundamental por turma oferecida e, praticamente, sete relatórios de Ensino Médio também por turma oferecida ao longo desses cinco anos. Ou ainda que, em um total de trezentos e nove relatórios apresentados em disciplinas de Estágio Supervisionado, 61,5% são referentes ao Ensino Fundamental, e 38,6% são referentes ao Ensino Médio. Observa-se, ainda, que 94% dos estudantes matriculados em disciplinas de Estágio Supervisionado concluíram a disciplina e apresentaram o relatório final.

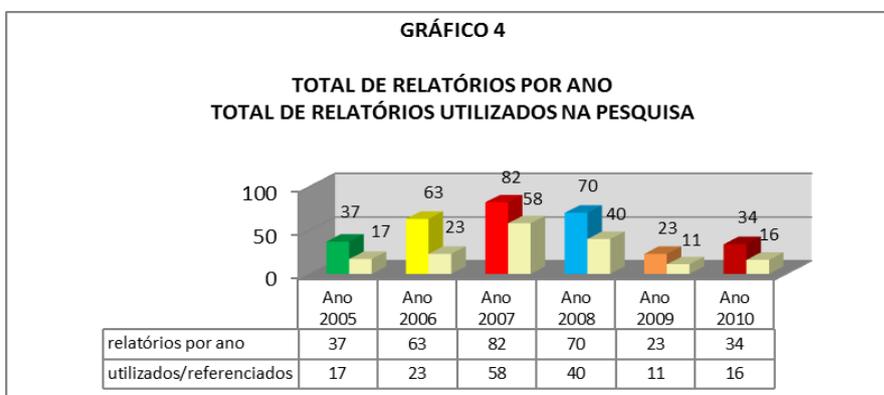


Fonte: Autoria própria

Dos trezentos e nove relatórios analisados, cento e sessenta e cinco foram efetivamente utilizados como referência na pesquisa, ou seja, 53,4% do total. O ano de 2007 contempla o maior número de relatórios apresentados nas disciplinas de Estágio Supervisionado, contabilizando um total de oitenta e dois relatórios, ao passo que, o ano de 2009 apresenta o menor número, apenas vinte e três relatórios. Também foi no ano de 2007 que encontramos um número maior de relatórios a serem efetivamente utilizados em nossa análise, cinquenta e oito relatórios.

Do total de oitenta e dois relatórios apresentados referentes ao ano de 2007, cinquenta e oito relatórios foram selecionados para as referências utilizadas na pesquisa, isto equivale dizer que 70,8% dos relatórios deste ano serviram ao tipo de análise que nos propusemos a realizar. De um total de trezentos e nove relatórios existentes e analisados, e dos cento e sessenta e cinco relatórios efetivamente utilizados como referência para a pesquisa, 35,2% deles são relativos ao ano de 2007.

Já o ano de 2009 nos apresenta em números absolutos a menor taxa de utilização dos relatórios na pesquisa, contabilizando apenas onze relatórios. Contudo, podemos verificar que em números relativos, o ano de 2006 apresenta a menor taxa de utilização, com vinte e três relatórios do total de sessenta e três apresentados neste ano, ou 36,6% deles. No ano de 2009, chegamos ao total de 47,1% de relatórios utilizados, o que equivale dizer que, do montante de relatórios efetivamente utilizados, sua participação foi de 9,7%. Voltando ao ano de 2006, onde foram produzidos sessenta e três relatórios, 20,4% do total da produção ao longo dos cinco anos da análise, sua contribuição de vinte e três relatórios utilizados na pesquisa, corresponde a 14% do total dos relatórios efetivamente empregados na análise.



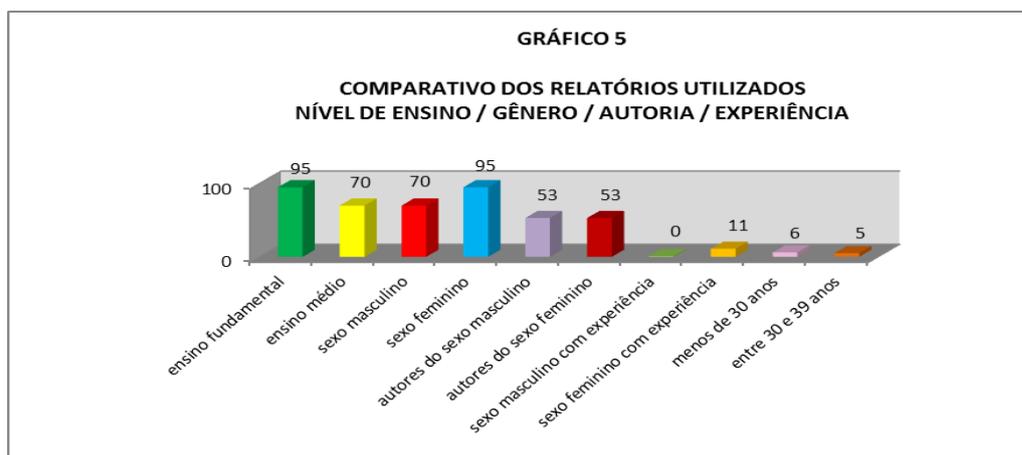
Fonte: Autoria própria

Dos cento e sessenta e cinco relatórios que efetivamente utilizamos em nossa pesquisa, noventa e cinco deles são referentes ao Ensino Fundamental e setenta relatórios produzidos a

partir das experiências de estágio no Ensino Médio. Isto equivale dizer que 57,6% dos relatórios que constam em nossa análise são oriundos de estágios realizados em turmas de Ensino Fundamental e 42,4% são o resultado do estágio em turmas de Ensino Médio.

Foram utilizados na pesquisa setenta relatórios de estagiários do gênero masculino, 42,4% do total, e noventa e cinco relatórios de estagiários de gênero feminino, perfazendo um total de 57,6% dos relatórios utilizados. Os cento e sessenta e cinco relatórios utilizados foram produzidos por cento e seis autores, cinquenta e três deles homens e cinquenta e três mulheres. Disto, constata-se que, ainda que o número de relatórios de homens utilizados na pesquisa tenha sido inferior ao número de relatórios de mulheres, o número de autoria é o mesmo, ou ainda que, a incidência de utilização de mais de um relatório por autor é 79,2% maior entre as mulheres quando comparado aos autores do gênero masculino, onde o número baixa para 32%.

Nenhum dos autores do gênero masculino possuía experiência prévia na docência que antecederesse ao Estágio Supervisionado, ao passo que, onze autores do gênero feminino, 20,8% do total, já possuíam algum tipo de experiência na docência, quando da matrícula na disciplina de Estágio Supervisionado. Dessas, seis tinham menos de trinta anos quando do início do estágio, e cinco tinham entre trinta e trinta e nove anos quando cursaram a disciplina.



Fonte: Autoria própria

3.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE, EIXOS NORTEADORES E GRUPOS ETÁRIOS

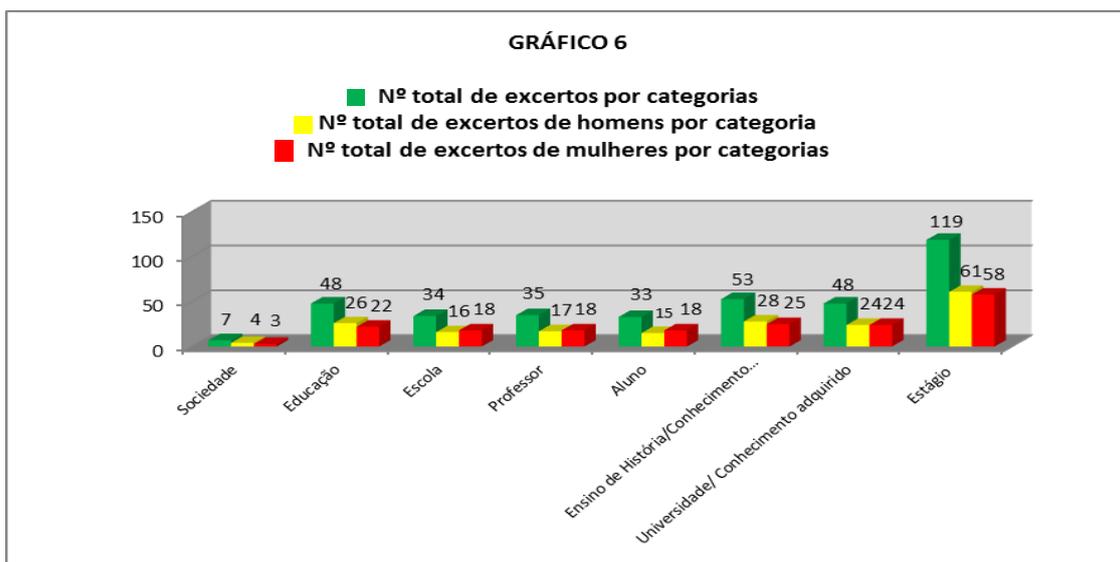
Dos cento e sessenta e cinco relatórios efetivamente utilizados na pesquisa, foram extraídos trezentos e setenta e sete excertos que passaram a ser agrupados nas oito categorias de análise: *sociedade, educação, escola, professor, aluno, ensino de história/conhecimento*

histórico, universidade/conhecimento adquirido, e estágio. Em algumas situações, o mesmo excerto foi contabilizado em categorias diferentes, devido a sua adequação em mais de uma delas.

A categoria *estágio* é a que apresenta o maior número de excertos referenciados, contabilizando cento e dezenove excertos, 31,6% do total, contra a categoria *ensino de história/conhecimento histórico* que aparece em segundo lugar com cinquenta e três excertos, 14,1% do total. A categoria com menor número de incidência é *sociedade*, com apenas sete verificações, o que representa 1,9% do número total de excertos analisados.

Autores do gênero masculino participam com um total de cento e noventa e um excertos dos trezentos e setenta e sete contabilizados, ao passo que, entre os autores do gênero feminino, verificam-se cento e oitenta e seis excertos analisados. Tanto homens quanto mulheres têm o maior número de excertos contabilizados na categoria *estágio*, sessenta e um excertos para os homens, 50,5% do total, e cinquenta e oito excertos para as mulheres, 48,8% do total. É na categoria *sociedade* que homens e mulheres têm o menor número de excertos referenciados. De um total de sete excertos, quatro referências são masculinas, 57,2% do total, e três referências são femininas, 42,9% do total.

Nas categorias *sociedade, educação, ensino de história/conhecimento histórico e estágio*, os homens superam as mulheres no número de excertos analisados. Já nas categorias *escola, professor e aluno*, as mulheres superam os homens. Na categoria *universidade/conhecimento adquirido*, homens e mulheres tem a mesma incidência de excertos utilizados, vinte e quatro em um total de quarenta e oito excertos.



Fonte: Autoria própria

Depois de identificarmos, entre os trezentos e setenta e sete excertos utilizados na pesquisa, quais eram provenientes de relatórios de autores do gênero masculino e quais eram oriundos dos relatórios de autores do gênero feminino, e onde estes excertos poderiam ser categorizados, passamos a identificar também a faixa etária daqueles que fizeram o relato, e a incidência conforme as categorias utilizadas.

Para a elaboração da divisão etária a ser utilizada na pesquisa, partimos do modelo preconizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) na publicação *Education at a glance*, que, entre outros dados, apresenta a divisão dos professores por faixa etária em diversos países, nos anos de 1999 e 2008. Neste estudo, os professores são divididos em cinco diferentes faixas etárias, são elas: “menos de 30 anos”, “30 a 39 anos”, “40 a 49 anos”, “50 a 59 anos”, “60 anos ou mais”. Em nossa pesquisa, excluimos a última alternativa, por não haver estagiários que se enquadrassem nesta faixa etária.

Do total dos autores dos excertos utilizados em nosso trabalho, cinquenta e cinco deles enquadram-se no primeiro grupo etário (com menos de 30 anos), perfazendo um total de 51,9% do montante pesquisado. No segundo grupo etário (30 a 39 anos), encontramos trinta, ou 28,3% dos autores da pesquisa. Entre aqueles que se encontram no terceiro grupo etário (40 a 49 anos), contabilizamos um total de quatorze, ou 13,3% do total deles. Entre os que se encontram no quarto grupo etário (de 50 a 59 anos), foram identificados apenas sete, o que representa aproximadamente 6,6% do total dos pesquisados.

No primeiro grupo etário, o número de homens é de trinta, o que equivale a 56,7% do total dos homens pesquisados, ou aproximadamente 28,3% do total dos utilizados na pesquisa, independentemente do gênero dos mesmos. Já no segundo grupo etário, o número de homens diminui para doze, ou ainda, 22,7% do total dos homens, e 11,4% do total dos autores pesquisados.

No terceiro grupo etário, o número total de homens é de seis. Eles representam 11,4% do total dos homens, e 5,7% do total da pesquisa. Finalmente, entre os que se encontram no quarto grupo etário, foram identificados cinco. Isto representa 9,5% do total dos homens, e 4,8% do total dos autores dos excertos utilizados.

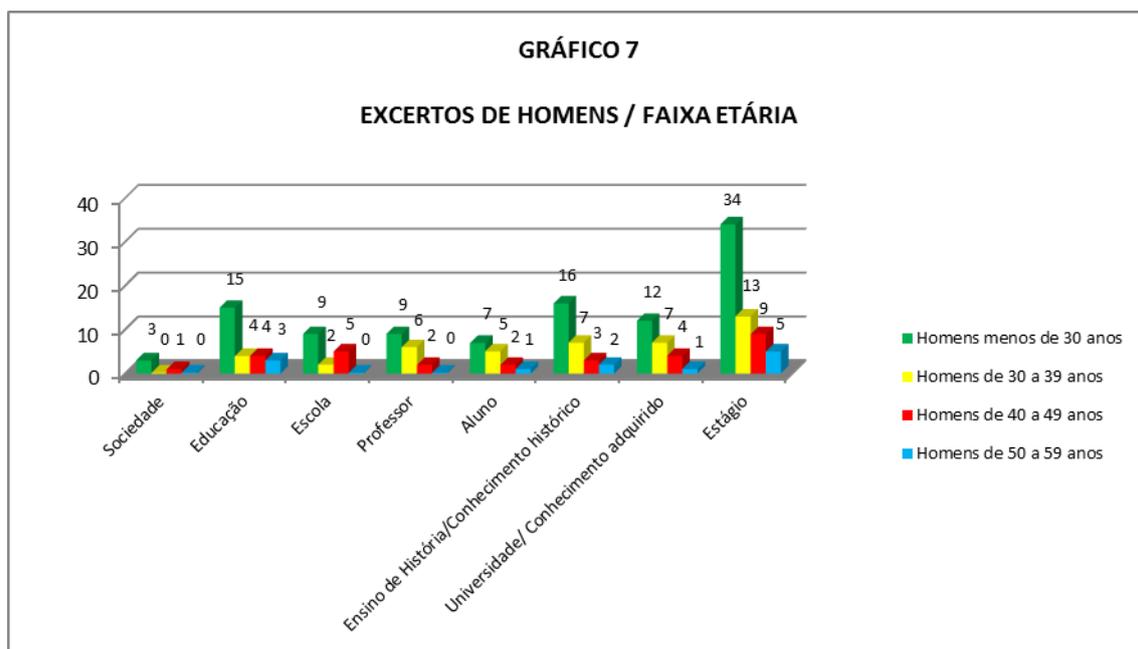
Entre as mulheres, contabilizamos no primeiro grupo etário, um total de vinte e cinco autoras. Isto equivale a 47,2% do total das mulheres pesquisadas, ou 23,6% do total dos utilizados na pesquisa, independentemente do gênero dos mesmos. No segundo grupo etário, o número de mulheres é de dezoito, ou 34% do total de mulheres, e 17% do total dos autores. No terceiro grupo, podemos verificar a incidência de oito mulheres, o equivalente a 15,1% do total delas, e 7,6% do montante das autorias. No quarto e último grupo etário, observamos

duas autoras. Elas representam 3,8% do total das mulheres, e 1,9% do total dos autores dos excertos pesquisados em sua totalidade.

Homens que se encontram no primeiro grupo etário, apresentam a maior incidência de excertos em todas as categorias quando comparados com os demais grupos. A categoria *estágio* é a que apresenta o maior número de excertos utilizados na pesquisa. Ela foi a mais referenciada pelos homens do primeiro grupo etário, perfazendo um total de trinta e quatro excertos, o que representa 55,8% do total de entradas entre os homens na categoria, e 32,4% do total de referências do grupo etário em todas elas.

Em se tratando do mesmo grupo etário, a soma das duas categorias seguintes, que tiveram respectivamente a segunda e terceira colocação em termos de maior quantidade de referências, *ensino de história/conhecimento histórico* e *educação*, representa pouco menos do que o observado em relação à categoria *estágio*, perfazendo juntas um total de trinta e um excertos. Na categoria *ensino de história/conhecimento histórico* podemos observar dezesseis excertos, o que representa 57,2% do número de referências na categoria. Já a categoria *educação*, registra quinze excertos, ou seja, 58% de entradas na categoria.

A categoria *sociedade* é a que apresenta o menor número de referências em todos os grupos etários. Nela, e nas categorias *escola* e *educação*, o quarto grupo etário não contabilizou nenhum excerto.

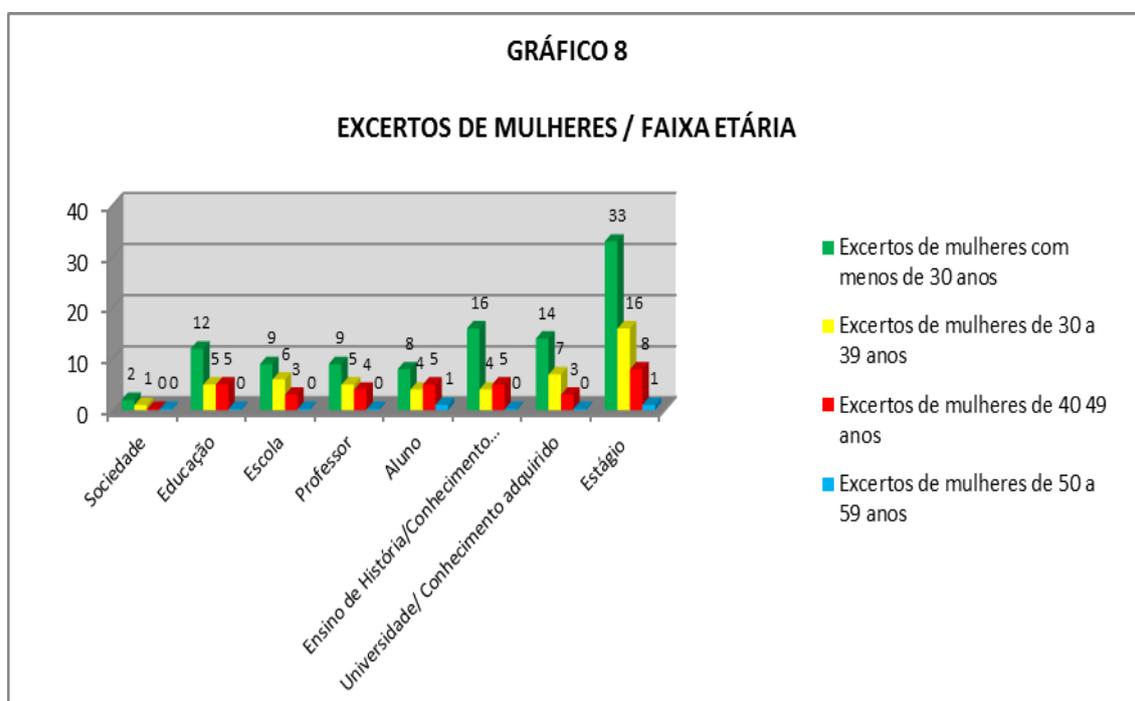


Fonte: Autoria própria

Assim como os homens do primeiro grupo etário, as mulheres deste grupo apresentam na categoria *estágio*, o maior número de incidência de excertos, trinta e três deles, o que representa 57% do total de entradas entre as mulheres na categoria, e 32,1% do total de referências do grupo etário em todas elas.

Ensino de história/conhecimento histórico e *universidade/ conhecimento adquirido* são, respectivamente, a segunda e terceira categorias mais referenciadas entre as mulheres, perfazendo juntas um total de quarenta e nove excertos, aproximadamente 26,4% do total de referências entre as autoras em relação a todas as oito categorias. A categoria *Ensino de história/conhecimento histórico* apresenta dezesseis excertos entre as autoras do primeiro grupo etário, o que representa 64% do total do número de referências na categoria. Já a categoria *universidade/conhecimento adquirido*, apresentou quatorze excertos, 58,5% do total de excertos na categoria.

Também entre as mulheres a categoria *sociedade* foi a menos referenciada, e entre as autoras do quarto grupo etário, várias categorias não tiveram dados, como pode ser verificado no gráfico abaixo.

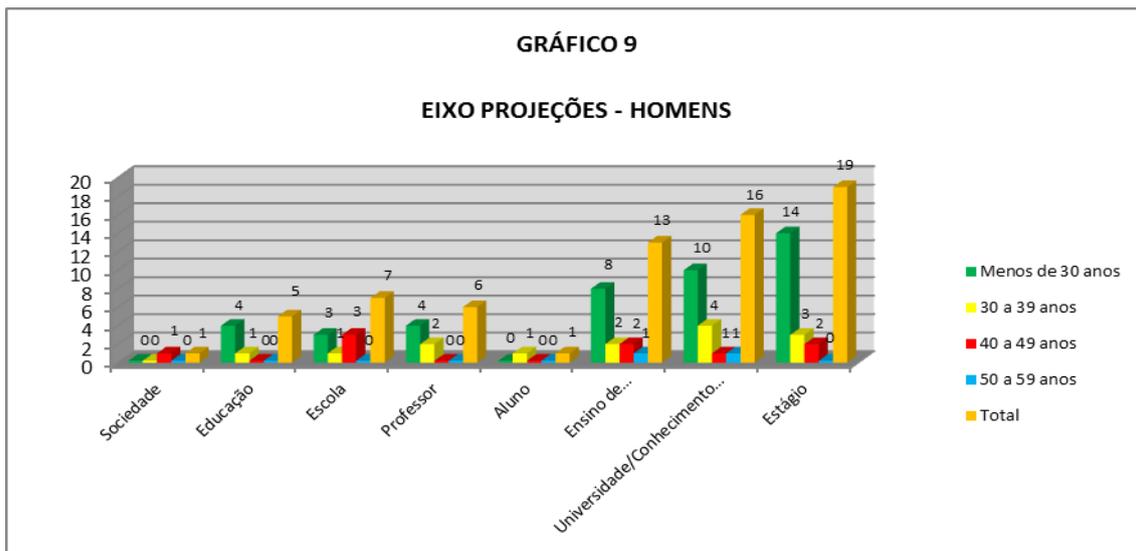


Fonte: Autoria própria

Entre os homens, no eixo das Projeções a incidência de referências na categoria *estágios* é a que mais se destaca, seguido pelas categorias *universidade/conhecimento adquirido*, e *ensino de história/conhecimento histórico*. Homens do primeiro grupo etário são

os que aparecem com o maior número de excertos na categoria, contabilizando um total de quatorze entradas, 73,7% do total.

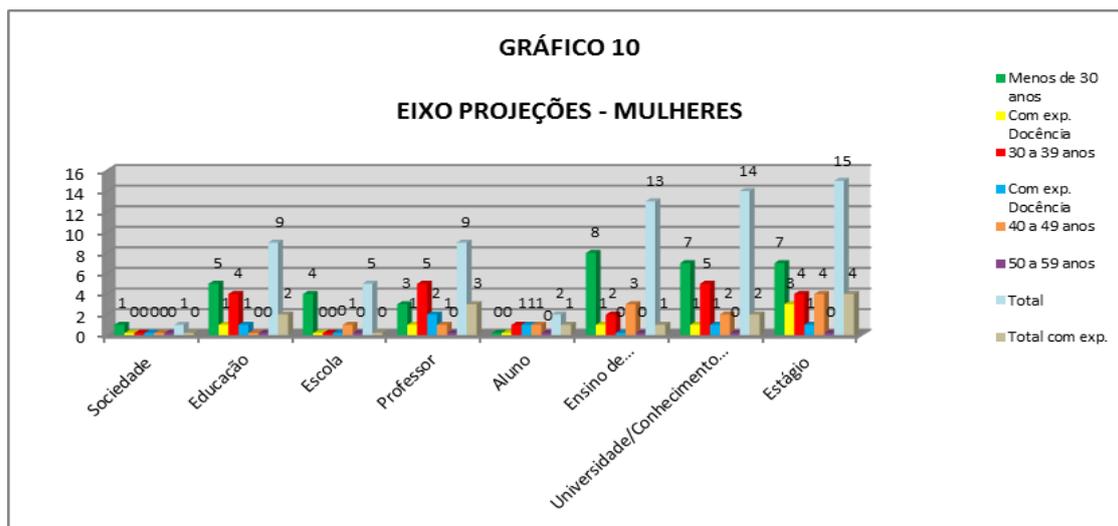
Em relação à categoria *escola*, homens do primeiro e terceiro grupo etário aparecem com o mesmo número de excertos referenciados, três em cada, o que equivale a 43% do total das referências na categoria. Já nas categorias *sociedade* e *aluno*, os homens do primeiro grupo etário não fazem qualquer referência.



Fonte: Autoria própria

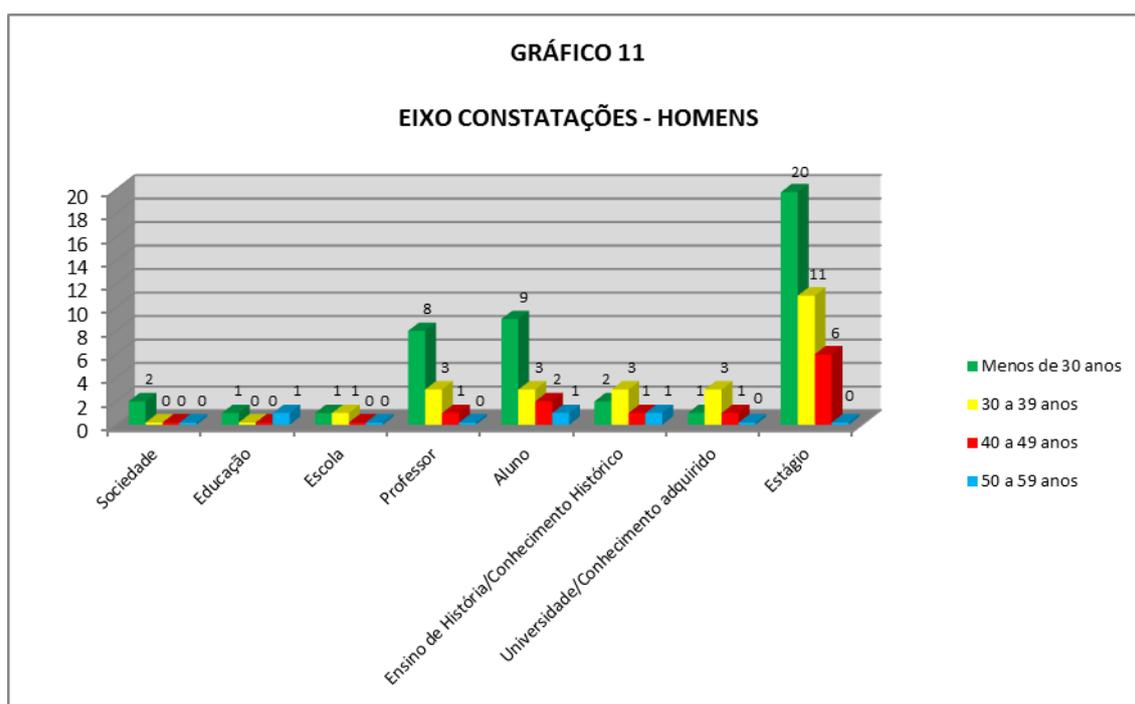
Como pode ser verificado no gráfico abaixo, entre as mulheres existe uma grande proximidade na ordem de incidência nas categorias em relação ao que foi verificado junto aos homens no mesmo eixo. Contudo, ao observarmos apenas as mulheres sem experiência na docência, percebemos que a categoria *ensino de história/conhecimento histórico* supera as demais, aproximando-se muito das categorias *educação* e *professor*, quando da contagem entre todos os grupos etários juntamente, com os relatos das autoras com experiência.

As mulheres do primeiro grupo etário contabilizaram o maior número de excertos na categoria *estágio*, com um total de sete entradas, 46,7% do total da categoria. Contudo, este mesmo grupo etário não apresenta nenhum excerto na categoria *aluno*, e é superada na categoria *professor*, pelas mulheres do terceiro grupo etário, que contabilizam um total de 55,6% das entradas na categoria.



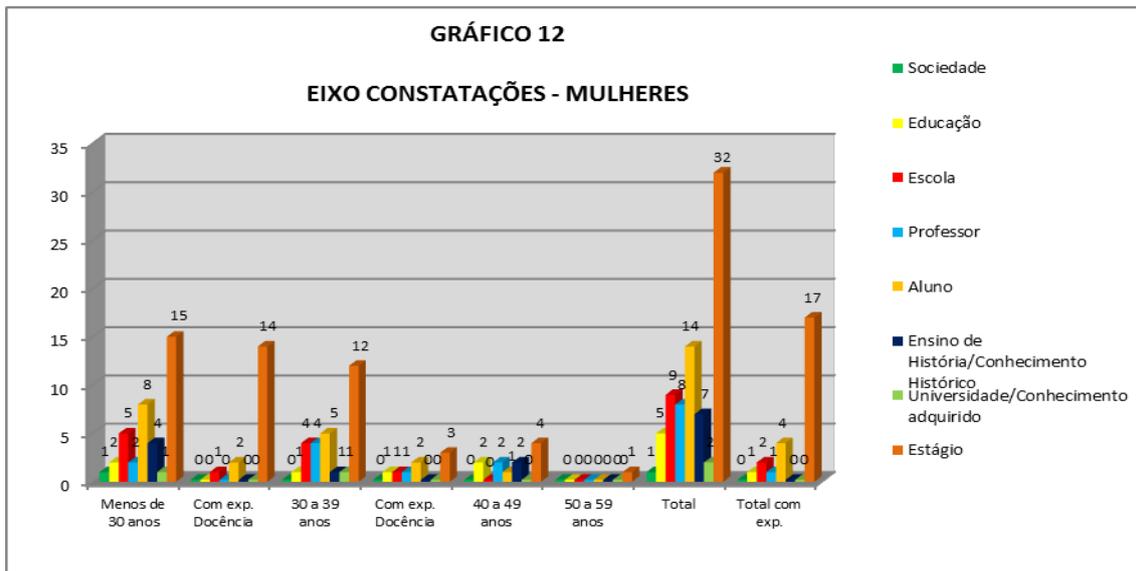
Fonte: Autoria própria

No eixo das Constatações, Os homens dos três primeiros grupos etários tem o maior índice de referências na categoria *estágio*. Deles, é entre os do primeiro grupo etário que observamos a maior incidência de excertos na categoria, são vinte entradas, o que representa 54,1% do total verificado. Nas categorias *ensino de história/conhecimento histórico*, e *universidade/conhecimento adquirido*, homens do segundo grupo etário superam em número de referências os homens do primeiro grupo, o que não se verifica em nenhuma das outras categorias.



Fonte: Autoria própria

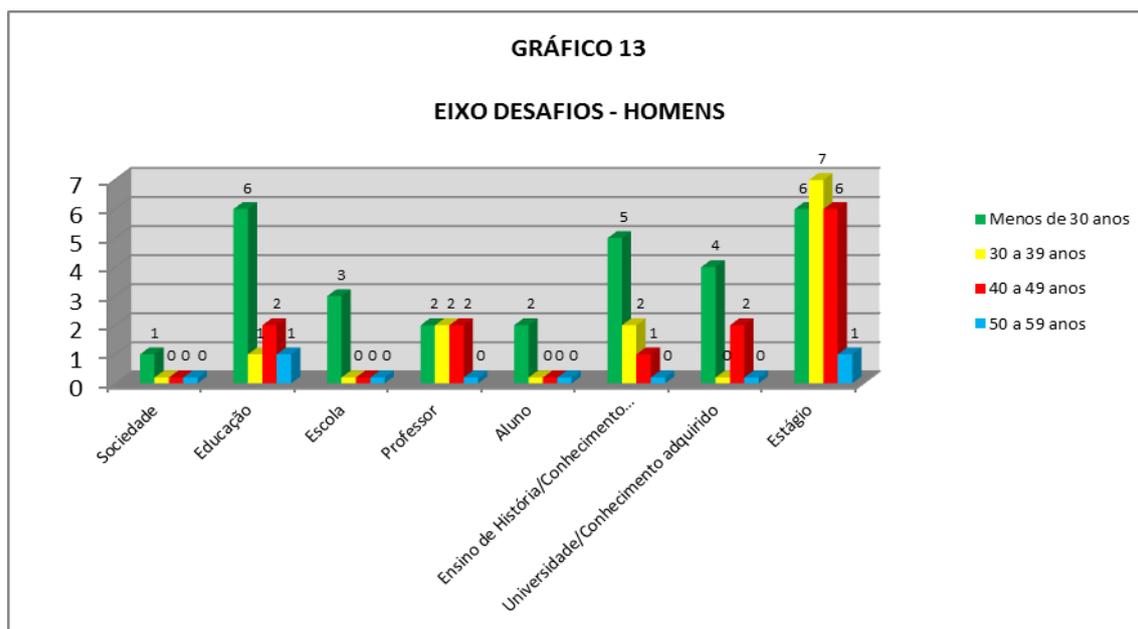
Entre as mulheres, o mesmo eixo apresenta também a categoria *estágio* como sendo a mais referenciada pelos dois primeiros grupos etários, seguida pela categoria *aluno*, onde verifica-se que o primeiro grupo é o que traz o maior número de excertos da categoria, contabilizando um total de oito entradas. Contudo, ao retirarmos as autoras com experiência na docência, percebemos que no segundo grupo etário, as categorias *escola* e *professor* equivalem à categoria *aluno*, todas com três entradas cada, perfazendo um total de 34%, 38% e 22% respectivamente, entre as entradas de cada categoria.



Fonte: Autoria própria

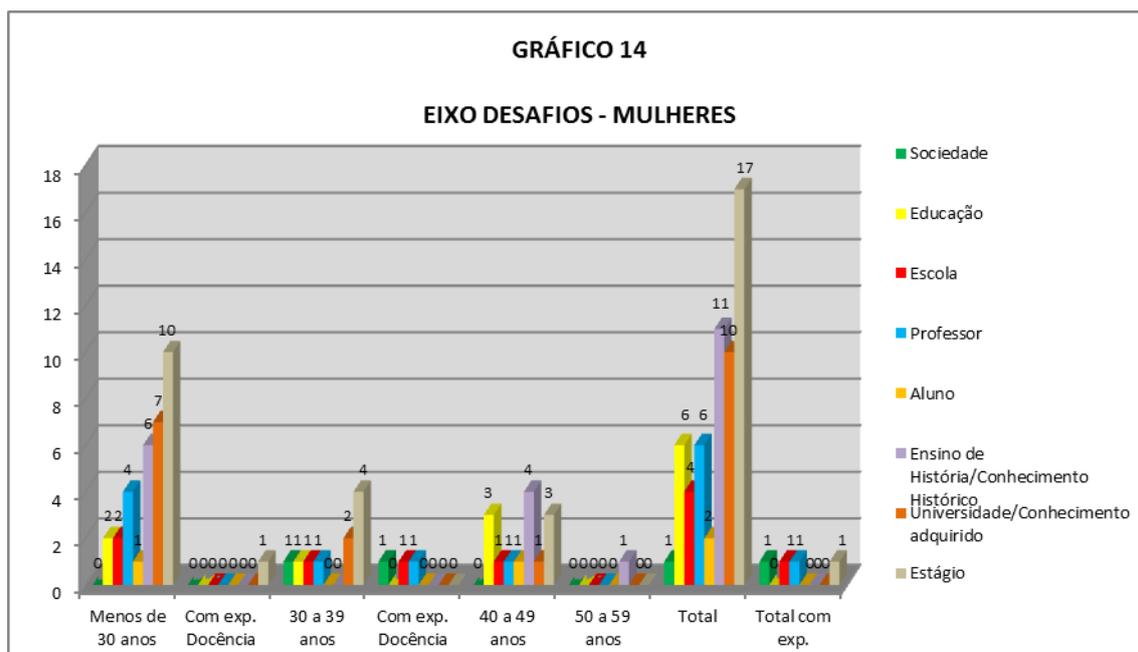
No eixo dos Desafios, a categoria *estágio* aparece entre os homens com o maior número de referências, sendo que entre os do segundo grupo etário ela comporta o maior número de excertos. Foram contabilizadas sete para este grupo etário, o que corresponde a 35% do total das referências, ao passo que, o primeiro e o terceiro grupos etários atingiram um total de seis entradas cada, o equivalente a 30% da categoria.

No primeiro grupo etário, a categoria *educação* atingiu o mesmo número de excertos que a categoria *estágio*, contudo, na primeira das categorias, o número representa 60% das referências, ao passo que, na segunda, representa apenas 30%. Na categoria *professor*, os três primeiros grupos etários tem o mesmo número de excertos referenciados, ao passo que, nas categorias *sociedade*, *escola* e *aluno*, apenas o primeiro grupo etário tem excertos referenciados.



Fonte: Autoria própria

Entre as mulheres, o mesmo eixo aponta a maior incidência de excertos na categoria *estágio*, contabilizando um total de dezessete entradas, sendo que entre as autoras do primeiro grupo etário, encontramos dez referências, o que corresponde a 59% do total da categoria. No quarto e quinto grupo etário, a categoria *ensino de história/conhecimento histórico* é a mais referenciada, seguida, no terceiro grupo, pelas categorias *educação*, e *estágio*, ambas com três referências cada.



Fonte: Autoria própria

3.3 AS CATEGORIAS E SEUS CONTEÚDOS

Em cada uma das oito categorias trabalhadas foram verificados e separados diferentes tipos de conteúdos. Eles são o resultado das representações feitas pelos professorandos a respeito das diversas situações em que são submetidos ao longo dos Estágios Supervisionados.

Nas oito categorias de análise obtivemos um total de vinte e nove diferentes conteúdos que foram agrupados conforme o índice de incidência observado, sendo também agrupados pelo gênero e faixa etária dos autores dos relatórios pesquisados.

Neste sentido, na categoria *sociedade* verificou-se uma variação em três diferentes tipos de conteúdos, que oscilam entre as constatações de mudanças, os sintomas de crise, e a necessidade de transformações.

Já na categoria *educação* destacamos quatro diferentes tipos de conteúdos. O primeiro deles é relativo ao seu caráter de agente transformador da sociedade e das pessoas; outros, que constata a situação de abandono em que se encontra; outros, que indicam uma crise de valores a ela relacionados; e, por fim, aqueles que evidenciam a necessidade de mudanças.

Na categoria *escola*, também foram identificados quatro tipos diferentes de conteúdos. O primeiro deles, que enxerga na escola a possibilidade de mudança da sociedade; outro, que destaca o seu trabalho na transformação pessoal; outro, que a considera defasada; e, um último, que denuncia sua precariedade.

Em relação à categoria *professor*, cinco diferentes tipos de conteúdos foram apreendidos. O primeiro deles refere-se a ele como um formador; já um segundo, destaca seu trabalho mais como um mediador; ao passo que, para o terceiro grupo, ele aparece como um modelo a ser seguido e como alguém que carrega consigo uma missão. O quarto grupo, destaca o caráter transformador da sua ação e o trabalho com valores imprescindíveis a formação social e pessoal daqueles com quem convive. Finalmente, temos um quinto grupo de conteúdos, que aponta as dificuldades, a desvalorização do trabalho docente, o despreparo dos profissionais da educação e a frustração que, em muitos casos, neles é percebida.

Na categoria *aluno*, foram destacados dois diferentes tipos de conteúdos. O primeiro deles que os enxerga como participativos, construtores de conhecimentos e transformadores da realidade. Já o segundo grupo os representa como indisciplinados, desinteressados, acríticos, sem perspectivas, desmotivados e desacreditados pelos professores.

Na categoria *ensino de história/conhecimento histórico*, os conteúdos foram agrupados em quatro diferentes grupos. O primeiro deles que lhe confere uma condição fundamental

para a conscientização das pessoas e conseqüentemente para a transformação pessoal. Outro, que lhe atribui a condição de mecanismo transformador da realidade, através da crítica social e da cidadania. Um terceiro, que o destaca como imprescindível, especialmente pelo seu caráter interdisciplinar; e um quarto grupo, que o descreve como tradicional, enfadonho, descontextualizado, acrítico e Conteudista.

Na categoria *universidade/conhecimento adquirido* foram identificados três grupos com conteúdos distintos. O primeiro deles, que ressalta a relação teoria X prática; um segundo, que confirma a aquisição de conhecimentos a ela relacionados; e um terceiro, que a descreve como muito teórica, onde se adquire pouco conhecimento pedagógico, existindo uma defasagem significativa entre teoria X prática X realidade.

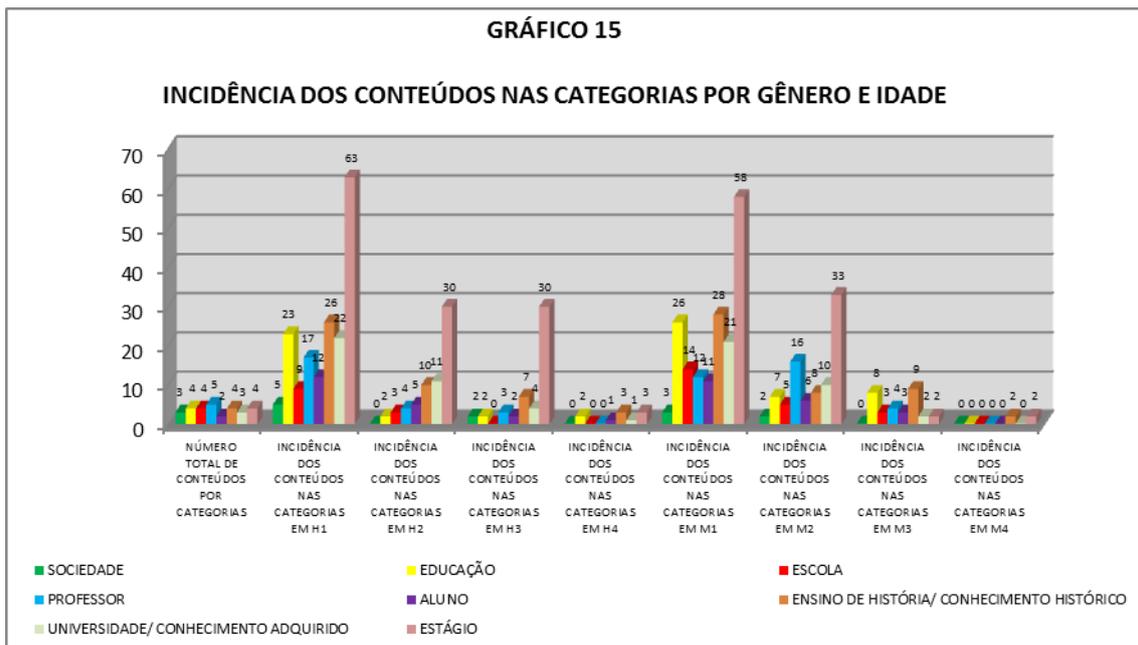
Finalmente, na categoria *estágio*, quatro diferentes tipos de conteúdos foram identificados. O primeiro deles, que o percebe como algo importante e necessário para o aprendizado da profissão, local de comprometimento, valorização e crescimento pessoal. Um segundo grupo, que o aponta como importante para o conhecimento da realidade da escola e da profissão, como desafiador e gerador de grandes expectativas. Um terceiro grupo, que o mostra como importante para o estabelecimento das relações entre teoria e prática; e, finalmente, um quarto grupo, que o representa como insuficiente, deficitário local de dificuldades, devido, entre outros aspectos, a inexperiência e insegurança, gerador de dúvidas, frustrações, decepções e mal-estar.

Assim, dos quatro conteúdos identificados na categoria *estágio*, obtivemos a maior incidência no primeiro grupo etário, sessenta e três entradas entre os homens e cinquenta e oito entre as mulheres. Estes números representam aproximadamente 28,5% e 26,3% respectivamente, do total da incidência dos conteúdos verificados na categoria, que contabilizou entre homens e mulheres duzentas e vinte uma referências.

O segundo e terceiro grupo de conteúdos com maior índice de incidência nas categorias também estão entre homens e mulheres do primeiro grupo etário. Eles foram encontrados nas categorias *ensino de história/conhecimento histórico*, e *educação*, com um total de vinte e seis verificações para os homens, 28% do total na categoria *ensino de história/conhecimento histórico*, e vinte oito referências para as mulheres, 30,2% do total da categoria. Na categoria *educação* verificou-se vinte e três entradas para os homens, 32,9% do total da categoria, e vinte e seis para as mulheres, 37,2% do total da categoria.

Entre as mulheres do segundo grupo etário, podemos observar a incidência de um número significativamente maior de entradas nos conteúdos relativos à categoria *professor*, se comparado com os homens do mesmo grupo etário. São dezesseis entradas para as mulheres,

o que representa 26,6% do total das entradas nos conteúdos da categoria, contra apenas quatro referências entre os homens, o que representa 7,2% do total. O mesmo pode ser dito em relação às referências contabilizadas na categoria *educação* se compararmos homens e mulheres do terceiro grupo etário. São oito entradas entre as mulheres, 11,5% do total, contra apenas duas dos homens, o que representa 2,9% do total de entradas nos conteúdos verificados na categoria.

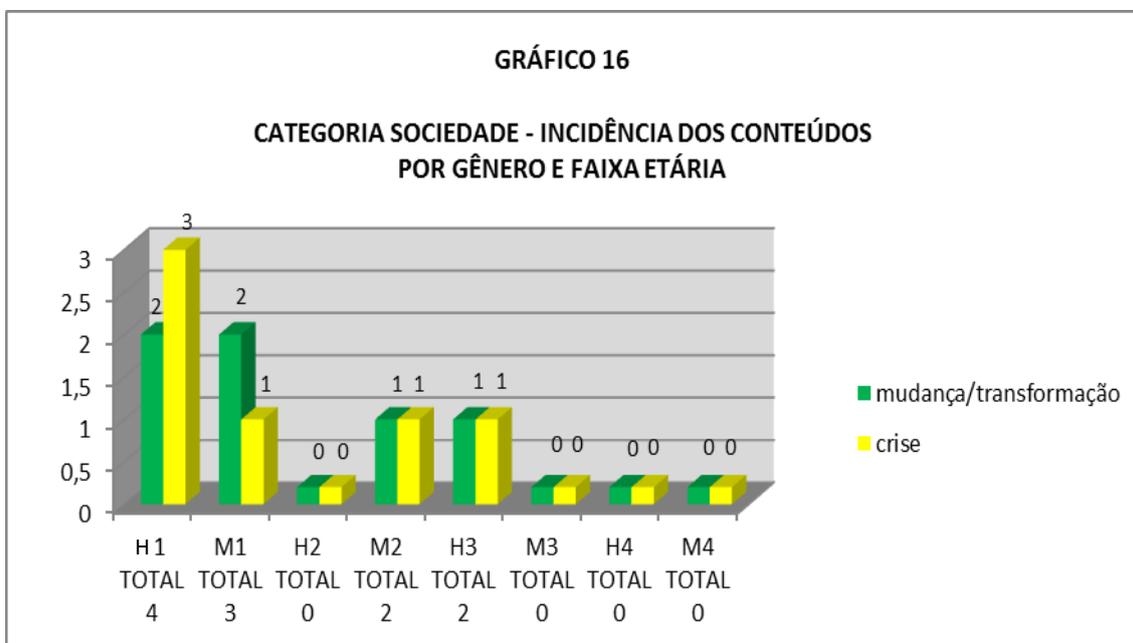


Fonte: Autoria própria

A incidência dos conteúdos por gênero e faixa etária na categoria *sociedade* foi reunida em dois grupos no gráfico seguinte, por percebermos uma equiparação entre dois dos três conteúdos que anteriormente havíamos unitarizado nos excertos analisados. Unimos o conteúdo “mudança” ao conteúdo “transformações” por acreditarmos que, em ambos os casos, os autores utilizam estes termos para designar as transformações e mudanças por que vem passando a sociedade atual e, em outros casos, fazendo menção a necessidade de outras formas de existência, sociabilidade ou relacionamentos.

Na categoria *sociedade*, temos um total de doze referências nos dois grupos de conteúdos identificados. Os homens do primeiro grupo etário fazem o maior número de referências a respeito de aspectos relacionados à crise por que acreditam passar a sociedade atual, o equivalente a 25% do total de referências na categoria. Contudo, equiparam-se aos autores do segundo grupo etário quando referenciam as mudanças por que passou ou está passando a sociedade, e a necessidade de outros tipos de transformações que reestabeçam a

harmonia social e o autoconhecimento. Referências à crise contabilizam 50% do total das entradas na categoria, o mesmo índice do conteúdo “mudança/ transformação”.

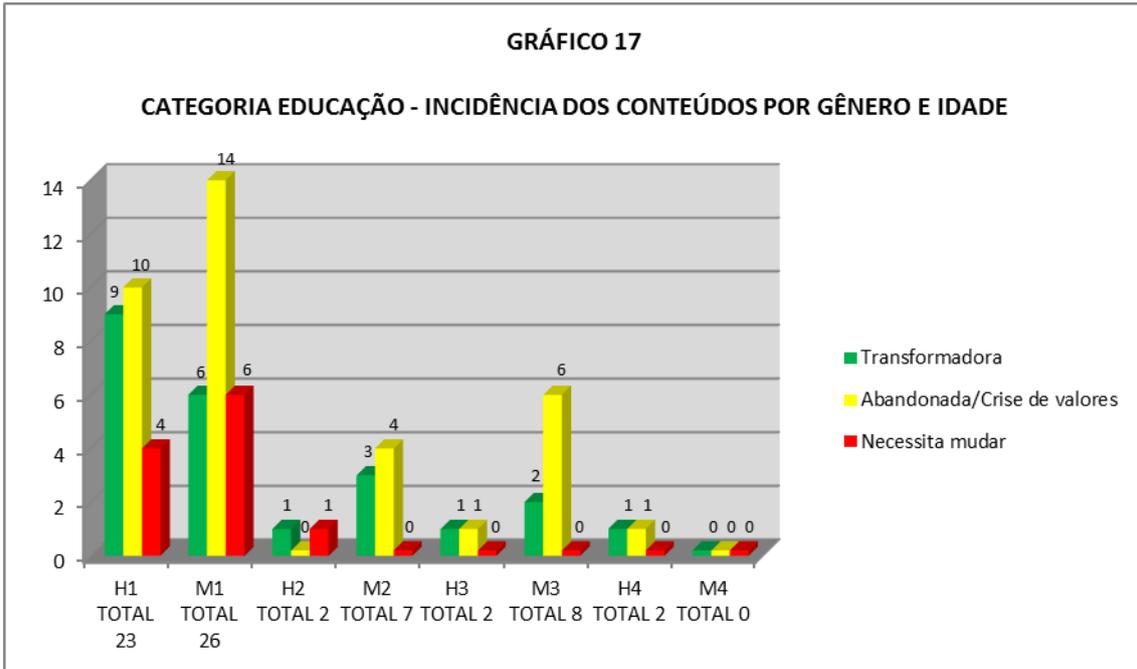


Fonte: Autoria própria

Na categoria *educação*, o maior número de referências aparece no conteúdo que faz menção ao abandono e a crise de valores por que os autores acreditam estar ela passando. As mulheres do primeiro grupo etário, seguido pelos homens do mesmo grupo, são as que fazem o maior número de referências neste sentido. Foram identificadas quatorze referências de mulheres, o que equivale a 39% do total do conteúdo em questão, e dez referências masculinas, o equivalente a 28% das entradas no conteúdo.

13,5% dos homens do primeiro grupo etário acreditam que a educação necessita de mudanças, ao passo que, 30% dos homens do mesmo grupo fazem referência ao seu caráter transformador. Entre as mulheres, 75% das autoras do terceiro grupo etário acreditam que a educação está abandonada e passa por uma crise de valores, ao passo que 22,5% das mulheres do segundo grupo etário compartilham da mesma opinião.

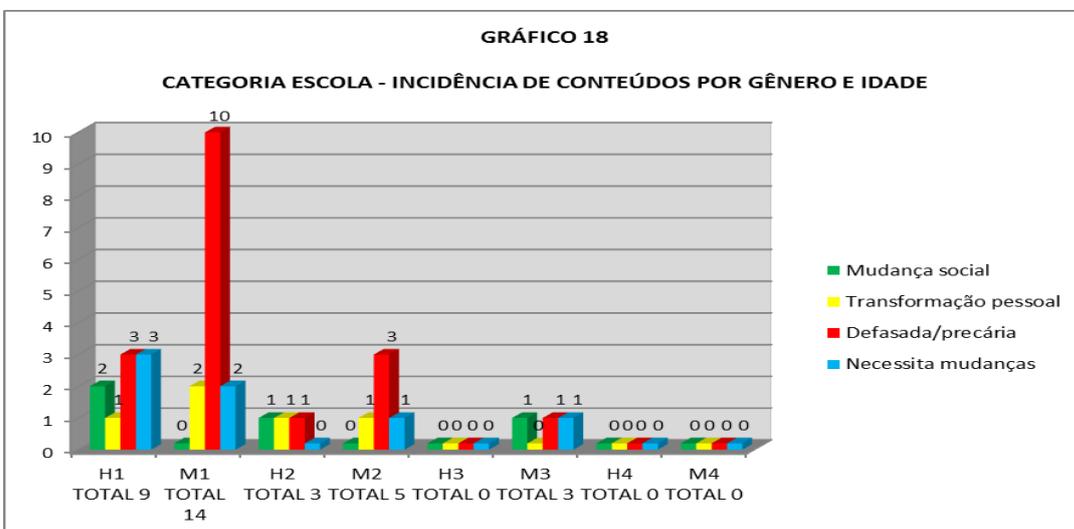
Os sintomas da crise e o abandono representam 51,5% do total das referências na categoria, ao passo que, a crença em uma educação transformadora contabiliza 32,9% do total das referências. A necessidade de mudança aparece em terceiro lugar, com 15,8% do total das referências.



Fonte: Autoria própria

Na categoria *escola*, o índice de incidência entre as mulheres do primeiro grupo etário, no conteúdo “defasada/precária”, é significativamente superior aos demais. Contabilizou 55,6% das referências, seguido por homens do primeiro grupo etário e mulheres do segundo grupo etário, que obtiveram os mesmos 16,7% de incidência, conforme pode ser verificado no gráfico abaixo.

O conteúdo “mudança social” representa 12,5% de entradas na categoria, enquanto “transformação pessoal” representa 15,7%. O conteúdo com maior incidência é “defasada/precária”, com 50% de entradas, seguido por “necessidade de mudanças” que contabilizou 21,9% das referências na categoria.

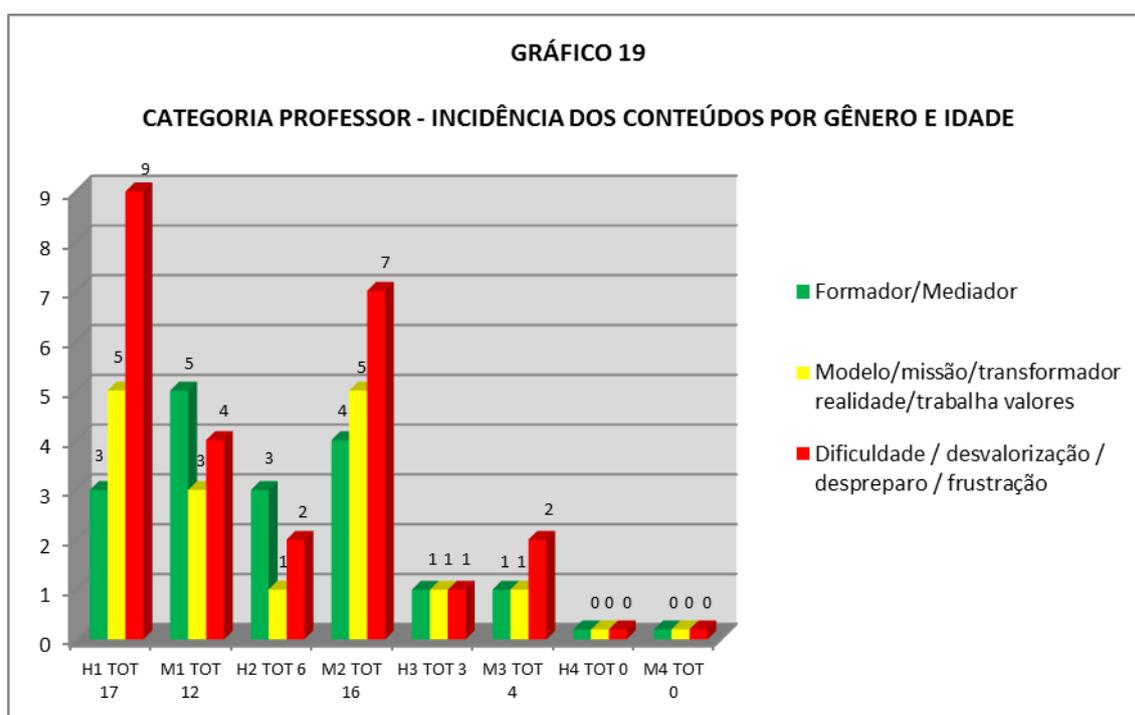


Fonte: Autoria própria

Na categoria *professor*, 43,2% das referências foram contabilizadas no conteúdo “dificuldade/ desvalorização/ despreparo/frustração”, seguido pelo conteúdo “formador/mediador” com 29,4% e pelo conteúdo “modelo/missão/ transformador da realidade/ trabalha valores”, com 27,6% das referências na categoria.

Homens no primeiro grupo etário e mulheres do segundo foram os que mais vezes referenciaram o conteúdo relacionado às dificuldades, desvalorização, despreparo e frustração dos professores. Entre os primeiros, foram verificadas nove referências, o equivalente a 30% dos homens nesta faixa etária. Entre as mulheres foram verificadas sete referências, o equivalente a 38,9% das identificadas no grupo etário em questão.

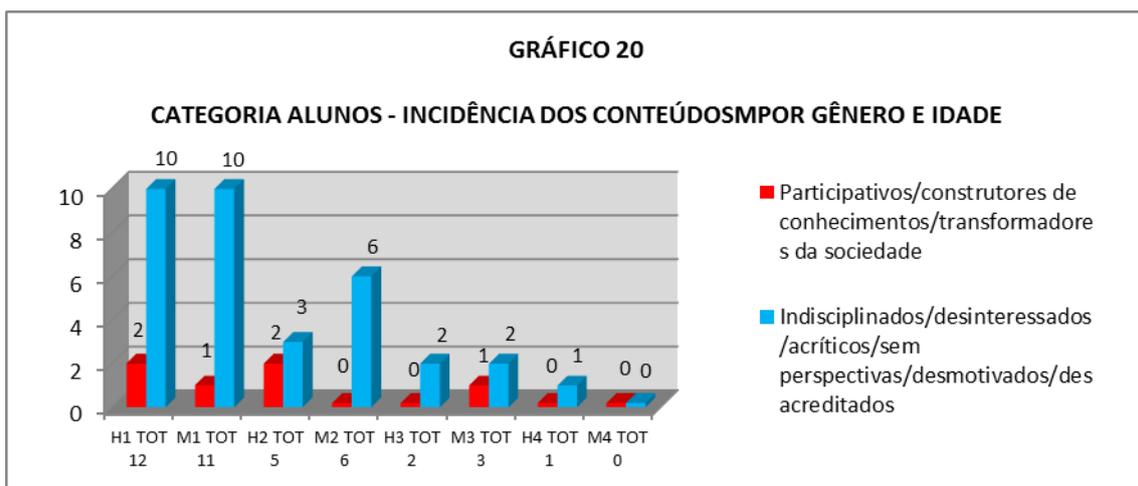
Homens do primeiro grupo etário e mulheres do segundo apresentam o mesmo número de incidência no conteúdo que descreve o professor como um modelo e transformador da realidade, trabalhando valores e desempenhando uma missão. Foram cinco incidências para cada grupo etário, o que equivale a 31,3% do total de entradas no conteúdo. Já as mulheres do primeiro grupo etário são as que mais fizeram referência ao professor como um “formador/mediador”. Foram verificadas entre as mulheres desta faixa etária cinco entradas no grupo, o que corresponde a 29,5% da incidência no conteúdo. Seguem a elas, as mulheres do segundo grupo etário, com quatro entradas, 23,6% do total do conteúdo, e os homens do primeiro grupo, com três entradas, o que corresponde a 17,7% das referências no conteúdo.



Fonte: Autoria própria

Na categoria *alunos*, temos a maior incidência de entradas no conteúdo “indisciplinados/ desinteressados/ acrícos/ sem perspectivas/desmotivados/ desacreditados”. São 29,5% do total de entradas no conteúdo, sendo equivalente o número de referências entre homens e mulheres do primeiro grupo etário. Foram contabilizadas dez entradas em ambos os grupos, o que equivale para os homens 33,4% do total do grupo etário em questão, e para as mulheres 40% do total.

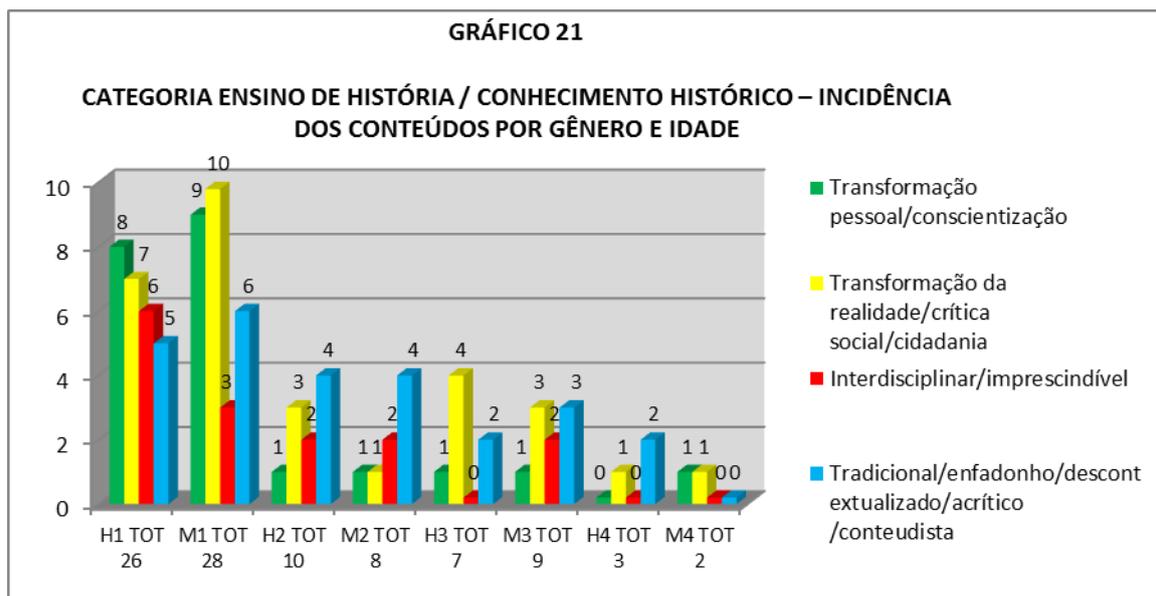
Dos homens do primeiro grupo etário, o grupo formado pelo maior número de autores, apenas 6,7% deles referenciam aspectos positivos a respeito dos alunos. Entre as mulheres a situação não é muito diferente. Para elas, quando observamos o mesmo grupo etário, temos apenas o equivalente a 4% de referências positivas na categoria alunos. Em termos proporcionais, são os homens de segundo grupo etário que demonstram maior número de aspectos positivos em relação aos alunos, contabilizando o equivalente a 16,7 % do total.



Fonte: Autoria própria

Na categoria *ensino de história/conhecimento histórico*, as mulheres do primeiro grupo etário detêm a liderança em número de referências nos conteúdos, “transformação da realidade/ crítica social/ cidadania, transformação pessoal/ conscientização”, e “tradicional/ enfadonho/ descontextualizado/acríco/Conteudista”, contabilizando, respectivamente, um total de 33,4%, 41% e 23,1% das referências em cada grupo de conteúdos. Mulheres deste grupo etário correspondem a 23,5% do total de autores dos excertos pesquisados.

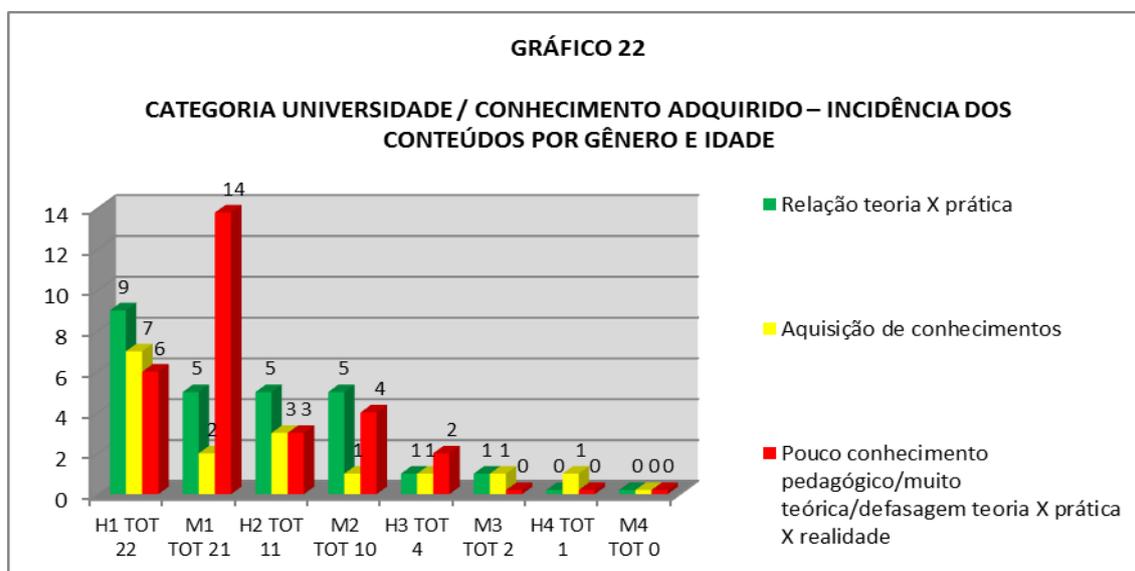
Já os homens do primeiro grupo etário são os que mais percebem o ensino e o conhecimento histórico como algo imprescindível e interdisciplinar, contabilizando um total de 40% das entradas no grupo de conteúdos, o que pode ser verificado no gráfico abaixo.



Fonte: Autoria própria

Mulheres do primeiro grupo etário são as que mais referenciam na categoria *universidade/conhecimento adquirido*, o conteúdo relativo ao “pouco conhecimento pedagógico/ muito teórica/defasagem teoria X prática X realidade”. São quatorze entradas no grupo de conteúdos, o que equivale a 48,3% do total.

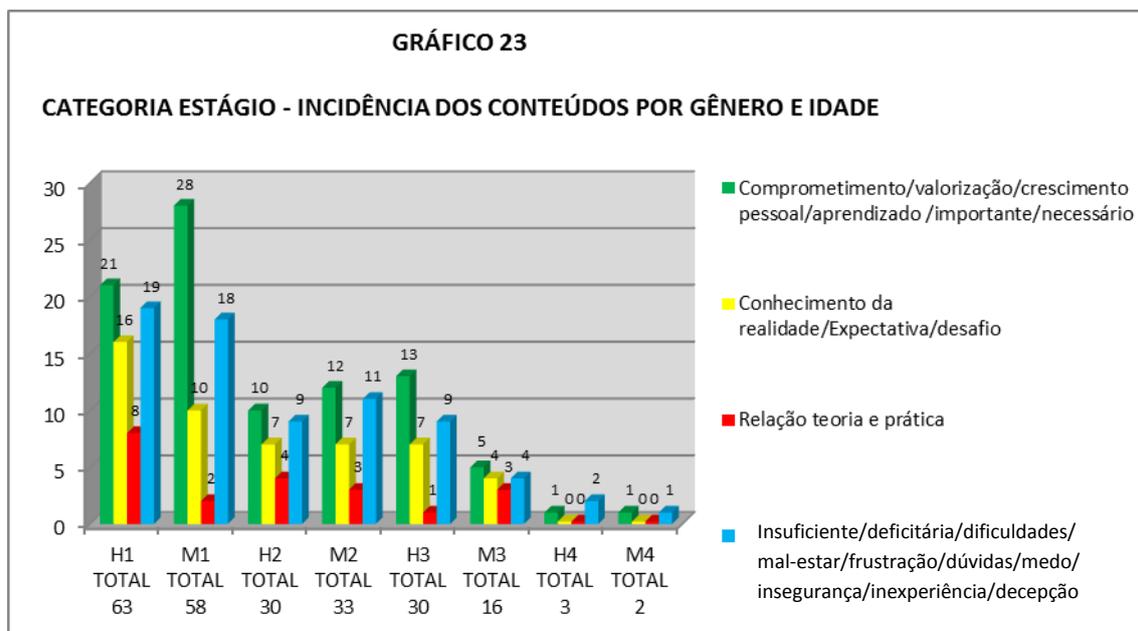
Já os homens do primeiro grupo etário são os que mais referenciam os conteúdos “relação teoria X prática” e “aquisição de conhecimentos”. Foram nove entradas no primeiro grupo de conteúdos, o equivalente a 34,7% do total das referências, e sete entradas no segundo grupo de conteúdos, o que equivale a 43,8% de incidência no grupo de conteúdos em questão.



Fonte: Autoria própria

A categoria *estágio* é a que tem o maior número de referências nos conteúdos, contabilizando um total de duzentas e trinta e seis referências. Dessas, aproximadamente 38,2% encontram-se no conteúdo que menciona o Estágio Supervisionado como sendo necessário e importante, local de aprendizado, comprometimento, valorização e crescimento pessoal. Outros 31%, aproximadamente, estão no conteúdo que fala sobre o estágio como insuficiente, decepcionante, frustrante, gerador de medo e mal-estar. 21,6% percebem o estágio como local de conhecimento da realidade, de desafio e expectativa, e apenas 8,9% percebem o relatam como um espaço onde se desenvolve a relação entre a teoria e a prática.

As mulheres do primeiro grupo etário são as que melhor descrevem a relação dos conteúdos na categoria. Ao observarmos o gráfico, percebemos que elas apresentam um alto índice de confiança e comprometimento em relação ao Estágio Supervisionado, perfazendo um total de 30,8% das referências no conteúdo. Contudo, quando se trata do grupo de conteúdos sobre o mal-estar causado diante da realidade, este mesmo grupo etário chega a 24,7% do total das referências. Justifica-se, neste caso, a pequena incidência sobre o conteúdo “conhecimento da realidade/ expectativa/ desafio”, que cai para 20% das entradas no grupo de conteúdos, e ainda, o baixo índice de referências no conteúdo que identifica a relação entre a teoria e a prática no Estágio Supervisionado, perfazendo apenas 9,6% do total de entradas no grupo de conteúdos em questão.



Fonte: Autoria própria

Ao término desta análise, podemos constatar uma significativa diminuição do número de aspirantes ao magistério, mais especificamente ao Curso de História. A baixa procura pelos cursos de licenciatura é um dos sintomas crise por que passa a Educação em geral, na atualidade, sendo fortemente percebida pelas IES e sociedade como um todo. Destacamos que esta falta de interesse pelas licenciaturas é praticamente mundial, exceção em países como a Coreia do Sul, Finlândia e Canadá.

Dos relatórios utilizados na pesquisa foram extraídos os excertos das falas dos alunos, que passaram a compor as oito categorias de análise.

A categoria *estágio* foi a que apresentou o maior número de excertos, tanto pelos homens como pelas mulheres, seguido pela categoria *ensino de história/conhecimento histórico*. A categoria na qual se verificou o menor número de incidência dos excertos foi *sociedade*. Isto nos remete ao fato de, em muitos casos, sociedade e Educação serem abordados de forma isolada, sem que se possa estabelecer um nexos maior entre as transformações por que passa a primeira e a defasagem verificada na segunda.

São, em sua maioria, os jovens os que buscam a formação para a docência. Aproximadamente a metade dos autores dos relatórios pesquisados está em uma faixa etária menor que trinta anos, sendo pequena a diferença do número de homens em relação às mulheres.

Nos três eixos da análise, homens e mulheres apresentam o maior número de referências na categoria *estágio*, em que diferentes tipos de conteúdos foram identificados, o que possibilitou uma leitura acurada da oscilação entre a busca de aspectos significativos em relação às respostas contidas nas categorias de análise e o sentimento de mal-estar relatado como experienciado em diferentes momentos em que os discentes relatam que estiveram em contato direto com as situações referentes ao cotidiano escolar.

Nos capítulos seguintes, daremos um enfoque especial aos discursos dos professorandos dentro dos eixos estabelecidos para a análise. Neles, buscaremos identificar a maneira como trabalham as relações entre o que projetam, experienciam e estabelecem como desafios para a sua formação e prática profissional.

4 PROJEÇÕES: COMO E SOB QUAIS CIRCUNSTÂNCIAS NOS CONSTRUÍMOS COMO PROFESSORES

Como aluno de história, ouço constantemente as pessoas me perguntarem se sei quem foi fulano, ou em que dia aconteceu tal coisa. Isso não é só culpa delas, mas sim do método de aula que foi utilizado para ensinar história para essas pessoas. [...] se você quiser apenas datas e fatos, leia um livro, pois lá vai ter o que você procura, mas se você quer aprender a pensar, estude história. (RELATÓRIO 149, p. 8).

Nesse primeiro momento de análise dos relatórios de estágio interessa-nos identificar as formas com que os discursos e teorias a respeito do universo escolar, os seus protagonistas e as suas práticas, produzem entre os estagiários modelos e representações a respeito do trabalho que estão prestes a realizar.

Tudo aquilo que acreditam encontrar e que projetam como sendo um ideal a ser seguido, remete-nos a uma série de discursos sobre a educação, a escola, o professor, os alunos e o que mais diga respeito ao contexto educacional, no caso o brasileiro.

O modo como relatam que compreendem e legitimam seus saberes e práticas diante da iminência da atuação em sala de aula, advém de todo um conjunto de discursos percebidos e elaborados, a respeito do significado atribuído a educação, escola e professores. Não obstante o fato de lidar com a construção de “verdades” a esse respeito, objetivam-se “práticas divisórias” que visam distinguir aqueles bons profissionais e suas formas de ser e realizar como professores, daqueles discentes que, às vezes, até desconsideram o caráter formativo e transformador da educação, abstendo-se de participar mais ativamente daquilo que deveria servir de motor as práticas docentes.

Ao longo das análises dos relatos, buscaremos destacar as falas que dão significado a aspectos relevantes do estágio e que alimentam toda uma série de identificações feitas com o que se espera da atuação enquanto docente. Além disso, interessa-nos saber como relatam que funciona a identificação dos conhecimentos e práticas desenvolvidas ao longo da formação universitária, bem como a maneira como eles pensam que são estabelecidos os vínculos entre esses saberes e o estágio na escola.

Baseando-nos no que é dito pelos professorandos, complementaremos com subsídios em distintos autores, a fim de procurar demonstrar como sobre eles age toda uma gama de preconizações idealizadas a respeito da ação educativa, bem como a forma e as circunstâncias nas quais suas expectativas em relação a Educação são erigidas. Interessa-nos demonstrar o quanto incide sobre os futuros docentes, ora em seu estágio final de formação, a construção

discursiva emergente a respeito das suas próprias práticas enquanto futuros professores, realinhando também antigos discursos aos novos através da literatura consultada.

Por último, e complementando a análise, sempre que possível daremos um direcionamento através de nossa opinião enquanto autor destas reflexões.

Em trabalho desenvolvido a respeito das teorias do currículo como tecnologias de governo, Silva (2009a) afirma tratar-se de um tipo em especial de relação em que o saber específico não lida apenas com um conhecimento a respeito do indivíduo, mas com os nexos entre conhecimento e indivíduo. O próprio discurso sobre currículo é, portanto, uma fonte preciosa para o entendimento de como determinadas culturas e práticas formam o indivíduo produzindo modos particulares de subjetividade. Para o autor:

Como qualquer outro artefato cultural, como qualquer outra prática cultural, o currículo nos constrói como sujeitos particulares, específicos. O currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão. O currículo tão pouco pode ser entendido como uma operação destinada a extrair, a fazer emergir, uma essência humana que pré-exista à linguagem, ao discurso e à cultura. Em vez disso, o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares. Pode-se dizer, assim, que o currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais. (SILVA, 2009a. p. 195).

Serão motivo de destaque em nossa exposição, as dúvidas, angústias e dificuldades reais (ou imaginadas) que fazem parte do rol de representações dos acadêmicos a respeito da ação educativa e da sua inserção inicial no ambiente escolar. Por outro lado, destacaremos as intenções e aptidões consideradas “desejáveis” em relação ao professor, e tudo aquilo que se espera da escola e do ensino, especialmente no que concerne ao seu potencial de promover a mudança pessoal dentro de determinada contextualização social.

Destaca-se, nesse caso, o discurso a respeito do caráter emancipador muitas vezes atribuído ao estudo da História. Normalmente, ela é considerada capaz de promover um tipo de conhecimento conscientizador e emancipatório dos sujeitos, problematizando aspectos relacionados a si e as circunstâncias do mundo em que vivem. Considera-se que o conhecimento do passado possibilita o entendimento do presente e a projeção do futuro.

A importância atribuída à prática e à identificação dos problemas/propostas concernentes à formação inicial, mormente em História, também serão alvo da nossa análise. Tentaremos compreender o universo de representações construído pelos discentes, neste

estudo como estagiários, nos momentos que antecedem o início da sua futura atuação em sala de aula.

Ir à escola na condição de professor por si só faz com que o discente desenvolva uma série de reflexões a respeito da sua formação pessoal e acadêmica, e sobre tudo aquilo em que acredita e apreendeu no ambiente universitário. Chega, portanto, a hora de voltarem-se a si mesmos na busca de entender e (re) organizar seus conhecimentos, habilidades e atitudes, achando as melhores significações a respeito do que é, para eles mesmos, ser um professor e de como preparar-se para isso, bem como em que sentido formar-se-ão na própria prática e o que ainda terão de aprofundar em sua educação continuada.

4.1 ESCOLA, EDUCAÇÃO E O DILEMA CONTEMPORÂNEO

O antagonismo entre as mudanças por que a sociedade ocidental passou, especialmente o avanço das tecnologias da informação (e a forma como elas vem impactando o nosso cotidiano), frente às idealizações de “passados” supostamente melhores (onde as relações entre os seres humanos aconteceriam de forma mais harmoniosa e fraterna), está presente na fala dos estagiários. “Passados” tidos como ideais são recorrentes nos discursos a respeito do mundo em que vivemos, evocando de forma nostálgica um “tempo perdido”, ou ainda, em muitos casos, servindo como uma ferramenta de “despressurização” diante de circunstâncias consideradas extremas ou de difícil explicação. Mas a que “passados” somos conduzidos pelos nossos autores? Quais as circunstâncias em que são acionados tais discursos? Acreditam eles, de fato, em tais idealizações?

Ao escreverem o relatório do estágio os discentes certamente o fazem na expectativa de serem lidos e interpretados por outrem, no caso o supervisor do estágio que avalia e atribui-lhes uma nota pelo conjunto prática/relato. As observações em torno da sociedade atual tornam-se importantes na medida em que dão sustentação a uma série de argumentos sobre como encontra-se a escola, qual o sentido da educação, o papel do professor e a relação dele com seus alunos.

Estar em sala de aula desenvolvendo o estágio habilita o estudante universitário a falar sobre tais assuntos com propriedade, não aquela de quem exerce a profissão por anos a fio, mas com um olhar de quem faz uma descoberta, por mais que a instituição escolar não seja tão estranha a nenhum deles. Suas representações a respeito dos diversos assuntos possíveis de serem relacionados à educação têm por base aquilo que, de um modo geral, permeia o imaginário de pessoas diretamente ligadas à área em questão, ainda que seja possível observar

a carência de um embasamento ou de uma reflexão mais teórica sobre o vivido, abrindo margem as especulações ou idealizações das circunstâncias passadas, reais ou imaginadas.

Podemos observar nas suas falas que as tecnologias, especialmente as da área da Comunicação, por vezes aparecem como vilãs e responsáveis diretas no processo de desarticulação dos relacionamentos entre as pessoas. Pouco otimistas quanto a estas questões, acreditam tratar-se de uma via de mão dupla, mas com alguns percalços. Se por um lado apresenta-se a nós uma democratização sem precedentes de acesso as informações, por outro somos mergulhados num universo de inversão de alguns valores humanos considerados substancias, onde até mesmo as relações entre as pessoas acabam por “liquefazer-se”. Nos excertos selecionados podemos observar os argumentos utilizados pelos estagiários a respeito da sociedade atual e das tecnologias da informação.

As sociedades vem sofrendo inúmeras mudanças durante séculos, mas o que chama a atenção são os tipos de relação que foram se construindo durante estes processos. Se outrora se tinha uma sociedade pouco evoluída em termos tecnológicos, em contrapartida, era possível observar verdadeiras relações entre homens, mais próximos em constante troca de saberes. (RELATÓRIO 88, p. 12).

As novas tecnologias agem como aliadas e vilãs da prática docente, tem afastado as pessoas, virtualizando as relações, mas também tornando acessível a muitos, informações antes restritas a poucos, como no caso da digitalização de documentos. A mídia tem assumido o papel de educador e construído homens e mulheres muitos mais preocupados com a beleza do que com o saber. Existe uma grande preocupação com a estética e não com a ética. (RELATÓRIO 18, p. 24).

Em épocas difíceis como a que estamos passando agora, e que já vem se arrastando a algumas décadas no Brasil, é inteiramente importante uma oxigenada no cenário educacional nacional. Só que esse momento de incertezas e turbulências que vive o mundo atual, com crenças e descrenças na ciência, na explicação do mundo, onde algumas questões são colocadas em cheque, enfim, um período crítico, me encontro no meio de todas essas questões não apenas como espectador, mas como um ser atuante no meio social, carregado de muitas responsabilidades que até certo ponto em um primeiro momento vão além das minhas capacidades. (RELATÓRIO 150, p. 19).

Conforme Lévy (1999), os estudos a respeito do avanço das tecnologias na atualidade, de uma maneira geral contradizem a ideia muito difundida a respeito de uma substituição pura e simples do antigo pelo novo, do natural pelo técnico ou do virtual pelo real. Se constatamos que antigas práticas sociais passaram a entrar em desuso, na medida em que o ciberespaço tornou-se mais presente em nossas vidas, isso não significa que exista meramente uma troca no desenrolar de tal processo, nem que a comunicação pelo ciberespaço venha a substituir o contato humano direto. Na realidade o que se observa é a criação de novos planos de existência, onde formas de relações e comunicações interativas caminham junto aos novos modos de conhecimento, aprendizagem e pensamento, complexificando a estratificação dos

espaços estéticos, práticos e sociais, reorientando os hábitos, as habilidades e os modos de subjetivação das pessoas e dos grupos. Complementa o autor:

[...] a cibercultura se tornará provavelmente o centro da galáxia cultural do século XXI, mas a proposição segundo a qual o virtual irá substituir o real, ou que não podemos mais distinguir um do outro, nada mais é do que um jogo de palavras malfeito, que desconhece quase todos os significados do conceito de virtualidade. Se o virtual reveste a informação e a comunicação de suporte digital, a proposição é absurda: continuamos a comer, a fazer amor corpo a corpo, a nos deslocarmos no mundo, a produzir e a consumir bens materiais etc. Se o virtual for tomado no sentido filosófico, faz par com o atual ou a atualização, sendo ele mesmo um modo particularmente fecundo da realidade. Trata-se do virtual antropológico? A linguagem, primeira realidade virtual a nos transportar para fora do aqui e agora, longe das sensações imediatas, potência de mentira e de verdade, por acaso nos *fez perder* a realidade ou, ao contrário, nos abriu novos planos de existência? (LÉVY, 1999, p. 219)

Um de seus principais argumentos a respeito da inserção da cibercultura em nosso cotidiano é que o desconhecimento a respeito das novas tecnologias da comunicação, acarreta numa série de equívocos sobre os seus usos e potencialidades, disseminando o medo de uma técnica desumanizante, contrapondo o real ao virtual sem fazer qualquer tipo de discernimento conceitual sobre ela. Longe de ser uma desrealização do mundo, o universo cibercultural é antes uma extensão do potencial humano, destaca Lévy (1999).

Concluem, Pourtois e Desmet (1999), que a emergência do sujeito enquanto ator e autor acaba por repercutir sobre as concepções tradicionalmente aceitas e consagradas a respeito da família. Deixando de ser entendido apenas como um contrato social, no qual se determina um acordo de princípio baseado no relacionamento recíproco, o casamento volta-se quase que exclusivamente a procura da felicidade em si, a realização pessoal. A crise por que passa enquanto “instituição” evidencia-se através da desarticulação do modelo tradicional de família e do elevado número de separações. Nesta perspectiva, abre-se espaço a novos tipos e possibilidades de união e constituição familiar, pois:

[...] encontramos-nos perante formas pós-modernas de família: família monoparental, coabitação, co-paternidade, família reconstituída, família bi-nuclear, etc. Estas evoluções familiares colocam, atualmente, o problema da definição do próprio termo de família. Seja como for, a vida familiar e individual vê-se, hoje, confrontada com um processo de autodeterminação, de emancipação em relação às pré-estruturas, tais como a igreja e outros sistemas ideológicos. A individualização está perfeitamente instalada na vida das famílias, se bem que alguns valores de conformidade e de tradição se continuem a manter bem presentes. Os casais contemporâneos, os pais de hoje, estão divididos entre os dois valores fundamentais que são a autodeterminação e a conformidade. (POURTOIS; DESMET, 1999, p. 29).

A desarticulação do modelo tradicional de família que há muito tempo faz parte do processo de transformações por que passa a sociedade ocidental é outro sintoma de crise percebido pelos estagiários. Enquanto a escola assume funções que outrora estavam sob responsabilidade da família, pesa sobre os professores o compromisso de responderem cada vez mais pelos atos dos estudantes.

É sintomática a percepção dos acadêmicos de que na família preza-se por elementos de uma cultura particular, ao passo que na escola, eleva-se sobre isso um universalismo que acaba por desconsiderar normas mais específicas dos grupos menores. É interessante perceber como o discurso sobre o passado recente é articulado a interpretação das transformações sociais do momento. A “sombra” da ditadura militar é evocada para justificar as mazelas sociais, especialmente nas questões relacionadas a um excesso de liberdade que traria problemas comportamentais que, por sua vez, acabariam repercutindo inclusive na Educação.

As escolas têm assumido responsabilidades antes ligadas a família [...]. A escola começa a representar os valores universais, colocando-se acima das normas culturais particulares. (RELATÓRIO 27, p. 5).

[...] recaí sobre todos os profissionais da educação a culpa pelas falhas de uma sociedade moderna, que evolui despreocupada com as consequências causadas pela desarticulação das famílias. (RELATÓRIO 42, p. 17).

Soma-se a isso o desrespeito para com a educação, sendo o governo (seja ele municipal, estadual ou federal), apontado como o principal responsável por tal postura. Observa-se que não se trata apenas da falta uma política de melhoria na área educacional, mas de um sistema de depreciação que culminaria com o déficit no reconhecimento e prestígio de todo um segmento profissional.

A seguir, podemos observar tais argumentos:

A sociedade brasileira, na ansiedade do estabelecimento da democracia depois do longo período de autoritarismo e ditadura militar, se viu diante de um grande dilema existencial. Mudanças comportamentais surgiram sem a mínima preocupação para isso, e na educação não foi diferente. (RELATÓRIO 117, p. 13).
--

Infelizmente a educação tem sido posta de lado pelos sucessivos governos – municipal, estadual e federal - que tem feito muito pouco para mudar a situação precária da infraestrutura das escolas. [...] se o poder público não respeita a educação, como é que a sociedade poderá respeitá-la? (RELATÓRIO 5, p. 9).
--

Todos nós sabemos que a educação no Brasil nunca foi prioridade de governo algum, bem pelo contrário, vem sendo sucateada e banalizada ao longo das décadas. (RELATÓRIO 83, p. 22).

Cabrini et al. (2000), argumenta que pode-se observar ao longo das últimas décadas a manutenção das (péssimas) condições de trabalho do professorado, o que acarretou no alto

índice de insatisfação e nos controversos resultados comumente apontados nas pesquisas educacionais. Para as autoras, tornou-se comum entre os professores conviverem com a depreciação estrutural por que passa o ensino, sendo listados os baixos salários, a instabilidade no serviço, a enorme carga horária e os choques constantes com a estrutura hierárquica e burocrática, como os principais sintomas da crise e do mal-estar. Diante das profundas mudanças sociais acentuaram-se contradições, e se até algum tempo o ingresso no magistério assegurava além do emprego, certo *status*, hoje isso já não é mais uma realidade.

Segundo Esteve (apud Jesus, 2001, p. 126), somente através do investimento maciço na educação seremos capazes de inverter o quadro que se apresenta. A fim de serem propiciadas melhores condições de trabalho, e no sentido de revalorizar o significado da profissão docente, o autor constata que:

Atualmente ocorre uma situação paradoxal, pois, embora se tenha conseguido atingir o grande objetivo educativo do passado, combater o analfabetismo, criando condições para que todos frequentem a escola, a imagem social da profissão docente e da educação escolar é a pior de sempre, sendo sobrevalorizado aquilo que falta alcançar e pouco reconhecido aquilo que é alcançado, o que também contribui para o mal-estar da classe docente.

A representação mais comumente encontrada a respeito da Educação nos relatórios é aquela que a descreve como um processo, uma caminhada rumo às transformações sociais e à liberdade do ser humano, na qual eles, como estagiários estão comprometidos. Sob esse ponto de vista, o desenvolvimento social e político dependeriam exclusivamente da Educação, pois somente através dela alcançar-se-á os níveis de produção e conhecimento necessários para a transformação do país e a melhora na qualidade de vida das pessoas.

Para estes futuros professores, é através da Educação que se vislumbra uma formação humana capaz de mudar os rumos da nação. É na escola que está a oportunidade de adquirir os conhecimentos necessários para que, em meio às mudanças significativas por que passamos tanto em termos sociais como individuais, vislumbremos a transformação da realidade, em busca de um futuro com mais justiça social.

Nos excertos selecionados a seguir podemos notar que, assim como se idealiza o passado de uma maneira bastante genérica, também não está claro no que consistem as mudanças almejadas quando se pensa nas formas como a Educação irá trabalhar na possibilidade de (re) formulação da sociedade atual. As expressões mais comuns apresentam-se na forma de melhorias, renovações e transformações do sujeito e da sociedade, muito mais

no sentido de fuga de um presente opressivo do que no caminho da dialogicidade, necessária para a pretendida compreensão/ação sobre o quadro atual em que se coloca a Educação.

A educação tem como base a transformação da sociedade. É nesse sentido que este trabalho foi desenvolvido. Buscamos demonstrar que é através da educação que podemos mudar a sociedade. (RELATÓRIO 5, p. 17).
Educar é mais que ir até a sala de aula e despejar conhecimentos. Para isso é necessário que assumamos uma postura ética e tenhamos prazer em ensinar, porque será das crianças que educamos hoje que iniciarão as mudanças que renovarão a sociedade brasileira amanhã. (RELATÓRIO 18, p. 11).
A educação para mim é uma caminhada que possibilita as transformações sociais no decorrer dos tempos. (RELATÓRIO 94, p. 10).
A educação é a base do indivíduo, e reflete um mundo melhor. É através dela que serão gerados os futuros atores da saúde, tecnologia, governantes, dentre outros. É a aposta num futuro melhor, digno, com melhorias sociais. (RELATÓRIO 163, p. 21).
A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e ali sempre espera pela transformação dos sujeitos e do mundo em alguma coisa melhor. (RELATÓRIO 11, p. 4).
[...] a educação é o caminho e o saber liberta. (RELATÓRIO 77, p. 19).

Se as dificuldades são muitas, fica evidente a vontade de mudança. Indo ao encontro dos pressupostos da pedagogia crítica, salientam a transformação como uma necessidade diante dos modelos de educação comumente verificados em nossas escolas. Conforme Bertrand (2001), a pedagogia crítica tem sua origem identificada na encruzilhada do marxismo ortodoxo, da nova sociologia e dos estudos culturais. Sob o ponto de vista da pedagogia crítica, torna-se cada vez mais necessária a formação de professores investigativos, que saibam analisar e avaliar os fenômenos históricos, associando a teoria à práxis a fim de reconstruir o conhecimento, associando-o a sua visão de mundo, promovendo assim o ideal de cidadania e transformação tanto do sujeito quanto da sociedade em que está inserido.

Por outro lado, sobre a pedagogia crítica, Silva (2000) salienta que:

A perspectiva consigna que tem estado no centro de todas as vertentes dessa pedagogia pode ser sintetizada na fórmula “formar a consciência crítica”. Pode-se variar a fórmula, substituir o verbo por “produzir”, “educar”, “desenvolver”; o substantivo por “cidadão”, “pessoa”, “homem”, “sujeito”, “indivíduo”, e o adjetivo por “consciente”, “reflexivo”, “participante”, “informado”, “integral”, entre tantas possibilidades. O pressuposto é, entretanto, sempre o mesmo: que existe algo como um núcleo essencial da subjetividade que pode ser pedagogicamente manipulado para fazer surgir o seu avatar crítico na figura do sujeito que vê a si próprio e à sociedade de forma inquestionável mente transparente, adquirindo, no processo, a capacidade de contribuir para transformá-la. O sujeito crítico da pedagogia crítica é a réplica perfeita do sociólogo crítico da educação que, de sua posição soberana – livre dos constrangimentos que produzem a turva compreensão da sociedade que tem os indivíduos comuns -, vê a sociedade como se vê o mecanismo de um relógio, tornando-se apto, assim, a consertá-la. (SILVA, 2000, p. 13).

À Educação cabe a formação do estudante no sentido mais amplo do termo. Misturam-se elementos variados no discurso dos estagiários, devendo ela dar conta de uma formação que viabilize a autonomia e a capacidade crítica, ao mesmo tempo em que os instrua, em conjunto com outras instituições, para a atuação na sociedade e a construção da cidadania.

Por mais que os estagiários reconheçam a diversidade dos ambientes de aprendizagem eles próprios supervalorizam o ambiente escolar como o centro desse processo. À escola e ao professor cabem não só o futuro dos estudantes, sua formação ética e cidadã, mas o próprio futuro do país está em suas mãos uma vez que são os jovens em idade escolar que estarão desempenhando os mais diversos papéis na sociedade de amanhã. A escola aparece como o espaço por excelência em que se desenvolve o trabalho com valores substanciais na formação do ser humano para a vida em sociedade, pois se trata do espaço comunicativo e formativo do cidadão.

A educação é vista como o instrumento da mudança, sendo necessária a conscientização não só dos profissionais da área, mas também de toda a sociedade. A educação crítica, normalmente associa-se a “educação promotora da vida”, educação que luta de forma desigual “num mundo voraz, onde o “ter sobressai ao ser”, a educação que carrega consigo a esperança que “uma sociedade mais justa e fraterna surja do individualismo de nossos dias”.

A formação para a cidadania e o exercício crítico da cidadania, são alguns dos argumentos utilizados pelos estagiários para repensar o papel da educação na sociedade atual. A cidadania aparece então como o ponto de convergência nos discursos, uma vez que passa a ser entendida como o fim da prática educativa. O individualismo é o contraponto de uma educação que eleva o social ao primeiro plano, que destaca a educação como o sendo o elemento aglutinador do pensar solidário, voltado ao entendimento do mundo e a atuação em favor de uma sociedade mais justa e igualitária. Contudo, tais percepções carecem de referências que deem conta de uma análise mais consistente e embasada nas pesquisas a respeito da situação em que se encontra a educação no Brasil, como podemos observar nos excertos em destaque.

A educação é um dos setores mais importantes para o desenvolvimento de uma nação, somente através da produção de conhecimentos que um país cresce, aumentando sua renda e qualidade de vida das pessoas. (RELATÓRIO 14, p. 6).
--

Hoje a educação é um dos fatores mais importantes para o desenvolvimento social e político. (RELATÓRIO 33, p. 16).
--

[...] o papel da educação não é o de treinamento, adestrando o aluno a fim de colocá-lo posteriormente no mercado de trabalho, como se fosse um animal feroz, liberto em uma arena de guerra, em busca de um triunfo feito através da derrota e do
--

insucesso de seus rivais, os outros cidadãos. Em nosso ponto de vista, a educação deve questionar tal conjuntura econômica que causa tais condutas, isto sim é construir uma educação cidadã. (RELATÓRIO 25, p. 7).

[...] a educação tem por finalidade a formação do aluno em termos de instrução, de atitudes, de cidadania, percebendo sempre as instituições e as redes sociais como propulsoras na construção de indivíduos críticos e preparados para esse novo mundo globalizado. (RELATÓRIO 119, p. 10).
--

Educar significa muito mais do que passar conhecimentos formais em um quadro com giz. Educar é envolver-se inteiramente no processo de construção do conhecimento, preocupar-se com cada indivíduo que encontra-se sob sua responsabilidade. (RELATÓRIO 71, p. 14).

Observa Silva (1995) que, as discussões de cunho pós-modernista e pós-estruturalista minaram os ideais modernos e iluministas sobre a escola, incluindo os de vertente crítica, progressista e de esquerda. Colocando em xeque certos fundamentos que sustentam tais concepções, podemos observar as críticas sucessivas à concepção de um sujeito unitário e centrado, sobre o qual agiria a educação na construção da sua autonomia, independência e emancipação. Os ideais da narrativa moderna sobre o sujeito da educação, livre, racional e emancipado, produto de uma escolarização promotora da razão, da ciência e do progresso social, traduzem de forma clara o projeto fundacional implementado pela modernidade e que são postos sob suspeita pelas teses de vertente pós-moderna e pós-estruturalista, pois:

Acima de tudo, é o próprio conceito fundacional de epistemologia que é abalado pela contestação pós-moderna. A racionalidade da sociedade moderna repousa no pressuposto fundacional, o pressuposto de que existem certos princípios e critérios básicos, universais, que possibilitam determinar a verdade das proposições de conhecimento. O pressuposto fundacional, por sua vez, se apoia na possibilidade de um conhecimento social abstraído da história, do contexto e da política, isto é, das relações de poder. Ao ver todo o conhecimento como contingente, isto é, como dependente de suas condições de produção, a perspectiva pós-moderna e pós-estruturalista destrói a possibilidade do recurso a um abstraído reino epistemológico de verdade.. Não um uma fundação última à qual recorrer para arbitrar disputas de conhecimento. A própria ideia de fundação última é questionada e vista como produto de lutas em torno da verdade. (SILVA, 1995, p. 247).

A idealização do espaço escolar é um dos elementos constitutivos do discurso dos estagiários na medida em que identificam nele um local que reúne as possibilidades de estabelecimento e difusão de mudanças sociais que promovam o crescimento do indivíduo como pessoa e cidadão. É ainda identificada como a ponte de ligação, o local de contato entre as diferentes instâncias da sociedade, estabelecendo as garantias necessárias para o entendimento do indivíduo na sociedade em que vive, forjando sua identidade através de um modelo de atuação prescritivo em que aparece a cidadania como fim de todo um processo.

Identifica-se como sendo responsabilidade da escola e do professor a formação dos estudantes, normalmente desconsiderando que os espaços formativos são diversos. É como se

a escola tivesse a possibilidade de congelar o espaço/tempo de formação do indivíduo, colocando-se em um local livre de “interferências externas”. Em suas falas, podemos perceber que permanece a ideia oriunda de um modelo de educação tradicional que acredita estar a escola isenta em relação ao mundo para o qual prepara o estudante, como se ela, por si só, agisse independente de suas circunstâncias ou delas isoladas.

A escola é o lugar privilegiado de transformações pessoais e sociais tanto no que diz respeito ao aluno como ao professor. (RELATÓRIO 119, p. 5).
A responsabilidade pela formação de pessoas éticas e comprometidas com o futuro do Brasil é uma missão solidária do professor e das instituições de ensino. [...] A educação é primordial para o pleno desenvolvimento de uma nação. Tal percepção coloca a formação humana como fundamento para as mudanças sociais que queremos. No mundo guiado pela rapidez na informação, o ser humano possui na escola a oportunidade de adquirir uma série de conhecimentos que poderão ser úteis no futuro. (RELATÓRIO 161, p. 17).
[...] a escola ocupa um lugar estratégico, pois faz mediação das relações entre a sociedade, a educação, o Estado, a cultura e a cidadania. (RELATÓRIO 41, p. 12).
[...] é o espaço social rico em possibilidades de trabalho cooperativo, intelectual e criativo, onde o aluno, visto como cidadão constrói seu conhecimento. (RELATÓRIO 27, p. 4).
Eis o papel insubstituível da educação e dos educadores no mundo contemporâneo, os sistemas educacionais são os últimos espaços que restam, que podem ser essencialmente comunicativos, voltados para trabalhar valores afins, para valorizar a comunicação e a própria linguagem centrada na palavra. (RELATÓRIO 140, p. 6).

Contudo, seu futuro enquanto instituição é posto em dúvida na medida em que às precariedades estruturais apontadas pelos estagiários, soma-se um modelo de Educação defasado em relação às novas perspectivas educacionais, que insiste em reproduzir os antigos padrões acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, que não condizem com a dinâmica da sociedade atual em que a informação e recepção/transmissão de conhecimento acontecem de várias maneiras. Diante das diversidades de um país da extensão territorial do Brasil, bem como em relação à disparidade econômica, social e cultural experienciada diariamente, os estagiários constataam a impossibilidade de serem criados mecanismos unificadores em relação ao ensino. Além disso, observam a dificuldade em se formar quadros de profissionais aptos a elaborarem uma dinâmica de ensino capaz de lidar com diversidade ao qual estamos inseridos.

Da escola, destaca-se o caráter meramente reprodutivo e de transmissora de conhecimentos. Em contraste com isso, aponta-se a necessidade de criarem-se espaços de formação mais abrangentes, especialmente no que diz respeito ao trabalho voltado para a participação política e ao mercado de trabalho. A escola assume um caráter formador bastante amplo, dela espera-se que forme um ser humano capaz de atuar em todas as instâncias da sociedade, sendo apontada como o local de transformação e constituição de sujeitos.

Normalmente desconsideram-se outras formas de aprendizagem e o que prevalece é o modelo formal de ensino, ou uma perspectiva tradicional de conceber a educação como parte de um processo em que o estudante mantém uma condição passiva diante do professor que lhe transmite os conhecimentos. Ainda que se tenha presente no interior das instituições educativas a sua defasagem, e que os discursos no ambiente escolar sejam favoráveis a outra concepção de educação, o que acaba prevalecendo, dizem os estagiários, é o fato de somente os conhecimentos ali adquiridos serem considerados relevantes.

O sucateamento da escola pública e o total descaso dos governantes que levou boa parte dos educandos para o mercado de trabalho, que depois de tanto tentarem uma vida digna através da força bruta, descobriram que a solução só poderia ser encontrada na escola através da qualificação. (RELATÓRIO 107, p. 19).
Sabemos que, em um país com tamanhas proporções territoriais e de violentas desigualdades sociais, nem todas as escolas contam com recursos pedagógicos e humanos para nos apresentar um Plano de Ensino eficiente e que atinja o real objetivo da educação. (RELATÓRIO 118, p. 10).
Sendo a escola o lugar onde se permite <u>ou deveria</u> se consentir a aquisição e construção de conhecimentos e valores fica claro a sua responsabilidade de adotar uma postura de garantir o acesso ao conhecimento, ou seja, ser uma escola cultural. (RELATÓRIO 119, p. 5).
Eis o paradigma que ainda norteia o processo de ensino-aprendizagem em nossas escolas: o professor é colocado na posição daquele que possui o conhecimento e sua tarefa é transmiti-lo aos alunos, embora já faça parte do discurso escolar de que não se aprende apenas na escola, a prática pedagógica revela a crença presente no interior das instituições escolares de que a aquisição de conhecimentos válidos passa somente pela escolarização. (RELATÓRIO 122, p. 11).
Assiste-se na atualidade a depreciação institucional das escolas. Suas formas, ainda tradicionais, apresentam dificuldades no desenvolvimento de saberes e construção de conhecimentos, fatos que remetem a questionamentos sobre seu futuro. (RELATÓRIO 103, p. 8).
[...] o objetivo da escola não deve ser o de transferir o conteúdo simplesmente, mas sim o de formar indivíduos capazes de se firmarem dentro da sociedade de maneira digna, através da participação com responsabilidade nos assuntos políticos e sociais, no mercado de trabalho, extremamente competitivo e excludente, e em todas as formas de relacionamentos. (RELATÓRIO 95, p. 6).

Conforme Eizirik e Comerlato (2004, p. 27), a banalização da crítica feita sobre os rumos que a escola tem seguido na atualidade, pouco tem servido para o entendimento do fenômeno de esvaziamento e deterioração de que é acusada. Para além dos diferentes pontos de vista e diagnósticos possíveis, interessa as autoras desenvolver um estudo de processo, onde “o banal revela sua importância, onde o transitório se mostra persistente, na intimidade das redes de poder e dos jogos de verdade que constituem a fina e sutil malha, envolvendo a todos e a cada um”.

Para Veiga-Neto (1995), instituições modernas como a educação escolarizada estão sob forte suspeita, cada vez mais limitadas em conseguir dar soluções a médio e longo prazo

aos problemas que a ela se apresentam. Se por um lado a modernidade depositou sobre a escola a incumbência de formar o cidadão crítico através da razão e da ciência, por outro, é hoje acusada de não cumprir com sua tarefa, mantendo e aprofundando todo tipo de desigualdades. Segundo ele, as críticas à educação escolarizada na atualidade podem ser entendidas da seguinte maneira:

Da direita vem acusações de que a escola não atende às necessidades da sociedade (o que, na maioria das vezes, significa necessidades dos setores produtivos e empresariais). Da esquerda vem a acusação de que a escola reproduz as desigualdades e injustiças sociais. Isso é mundial e é sentido de modo mais crucial quando se trata de escolas públicas, da educação como um direito social. (VEIGANETO, 1995, p. 10).

Já em relação aos professores, responder a pergunta sobre quem são a princípio não causaria qualquer tipo de dificuldade. Os anos de escolarização normalmente servem como o parâmetro para que sejam exteriorizados todos os tipos de representações possíveis sobre os seus valores e o significado da docência.

Partindo da pergunta supracitada, Monteiro (2005) desenvolveu uma pesquisa com estudantes da área da educação identificando algumas das principais representações a esse respeito. Chamou-nos a atenção a similaridade das respostas que ela analisa e as falas dos nossos estagiários. Cabe aqui um destaque especial ao fato de os professores serem, em ambos os casos, normalmente identificados como pessoas que, independente do título universitário, tem vocação para o trabalho que desenvolvem, ao mesmo tempo em que desempenham uma tarefa primordial na sociedade. O paradoxo entre a desnecessária formação e a relevância da tarefa a ele atribuída é sintomático e revelador da crise por que passa a categoria. Para Monteiro, isso se deve ao fato da profissão do ensino não ter um corpo codificado de conhecimentos e competências compartilhados, uma cultura comum, já que:

A falta desse corpo de conhecimentos compartilhados – uma das marcas das profissões – põe em dúvida a pertinência da utilização do termo profissão, para o ensino. A consideração da experiência prática como a fonte mais importante de aquisição de conhecimentos e competências – situação que configura um saber vulgar teórico, ou artesanal mas nunca um saber científico, base do conhecimento profissional – conduziu durante muito tempo à irrelevância da formação para a comunidade acadêmica e para os próprios professores. (MONTEIRO, 2005, p. 93).

Ainda assim, sobre o profissional da área da Educação podemos destacar que a idealização a respeito da sua prática é algo constante nas falas dos estagiários. A ideia é a de que o professor é alguém vocacionado e que se diferencia dos demais trabalhadores por uma característica “como que intrínseca”, algo que vai muito além da sua preparação ao

magistério. Caso não exista tal vocação, torna-se quase que impossível desempenhar sua atividade, ela torna-se um fardo, carecendo de comprometimento e eficácia. Relacionar o que se considera como mau desempenho profissional à ideia de não ter vocação para o magistério é nesse caso algo bem compreensível, pois além de não ser possível desempenhar as suas atividades com a devida convicção, faltaria a este profissional a certeza de estar trabalhando em prol das mudanças esperadas na sociedade e nos sujeitos.

Tornar-se professor é assumir para si e perante a sociedade uma missão, é colocar-se de prontidão, é expor-se ao risco, enfrentar o desconhecido em nome da liberdade, da verdade ou de qualquer outra condição necessária para a emancipação das pessoas e da sociedade. Como o herói que aventura-se onde ninguém foi e retorna para dizer a todos que é possível chegar até onde chegou e retornar com êxito, o missionário tem por destino os lugares distantes, as condições extremas e as reações adversas daqueles em que ele vai para promover sua crença. Não lhe cabe a dúvida, tampouco o questionar-se em sua capacidade, pois ele é um modelo a ser seguido pelos demais.

Mas não basta estar apenas preparado para esta missão, não se trata somente de ter vocação para tal, é necessário desdobrar-se em muitos, ser um artista, pois educar é uma arte e, como tal, não pode ser desempenhada por qualquer um. Antes de tudo deve-se ter paixão e prazer pelo que se faz, além da vontade de transformar o outro em algo melhor e do prazer em ver crescer a vontade e a confiança em cada um que lhe é confiado. Deve-se ter responsabilidade para com esse sujeito da educação, responsabilidade frente à sociedade que lhe entrega nas mãos o seu futuro. Daí a importância da conduta do professor, um modelo a ser seguido, uma autoridade no que faz, alguém insubstituível na tarefa de conduzir outrem à verdade, como podemos observar nos excertos a seguir.

Penso que ser professor não é uma profissão, mas sim uma vocação. E é por isso que no mercado de trabalho encontramos muitos profissionais frustrados, que assumem esse trabalho como um simples emprego qualquer, deixando em seus alunos uma série de carências não atendidas – tanto no campo das aprendizagens quanto afetivas. (RELATÓRIO 87, p. 3).

Estar na academia não é garantia de que serás um bom profissional. A educação é uma arte onde o professor é o artista, cabendo a ele a tarefa de fazer com que seus alunos sintam-se atraídos. O bom educador deve fazer com que os alunos se fascinem pela arte da educação. (RELATÓRIO 89, p. 11).
--

Penso que a área do magistério seja mais que uma profissão, é na verdade uma missão, e não existe missão mais nobre que ajudar a dissipar da mente das pessoas as nuvens trevosas da ignorância. [...] como professora de história, abraço com responsabilidade e paixão essa missão. (RELATÓRIO 61, p. 19).
--

O professor pode e deve ser um dos responsáveis pela formação ampla do aluno, aprofundando seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos. Ele é um modelo e, mesmo que o aluno não demonstre sempre ter admiração e afeto, as pesquisas

mostram que o professor é uma presença estruturante na personalidade do jovem. (RELATÓRIO 33, p. 8).
O papel do professor é insubstituível, e se torna também parte do mundo do aluno, fazendo com que ele aos poucos consiga entender o que se passa ao seu redor, sabendo discernir a imagem real e o que se mostra dela. (RELATÓRIO 27, p. 13).
Na minha opinião, e neste ponto acho que sou bem tradicional, acho que cada um tem o seu lugar, dentro de uma sala de aula, professor é professor, aluno é aluno, não digo com isso que o professor está acima do educando, mas ainda é autoridade em sala de aula. (RELATÓRIO 23, p. 6).
[...] há um grande prazer no ato de ensinar e aprender e este sentimento é o segredo do professor. (RELATÓRIO 71, p. 10).

Este sujeito que desempenha um dos papéis mais importantes da sociedade, é alguém insubstituível na arte do que faz. No desempenho de sua missão, no exercício de suas atribuições, o professor não se limita ao trabalho da sala de aula, não se trata apenas de transmitir um conhecimento específico a sua área de atuação, ele deve, até mesmo pelo tipo de expectativa que sobre ele recai, preocupar-se com o educando de forma integral. A representação dos estagiários a respeito do bom professor é a de alguém que não apenas conhece ou acompanha o cotidiano do estudante, mas alguém que intervém no sentido de garantir a plenitude do desenvolvimento desse sujeito a ele confiado.

Normalmente torna-se visível o antagonismo e o estreitamento na relação a ser estabelecida entre o aluno e o professor, supervalorizando a função do segundo em detrimento do protagonismo do primeiro. Nesse caso é interessante perceber que, se por um lado o professor é aquele que “repassa conhecimentos”, demonstrando um pensamento a respeito da prática educativa em que essa é exercida de cima para baixo, estando o estudante representado pela passividade e pela falta, sempre na iminência de receber algo (efetivamente, o conhecimento do professor), por outro, se espera que dessa passividade nasça o sujeito crítico e autônomo que transformará de forma positiva a sociedade do amanhã. Tais premissas podem ser observadas nos enunciados em destaque.

O educador, para realizar um bom trabalho, precisa ter um olhar crítico e reflexivo sobre a realidade dos alunos, da escola e da comunidade na qual está inserida, para que possa acompanhar, mediar e até mesmo intervir no que for possível e ético no desenvolvimento integral do educando. (RELATÓRIO 9, p. 16).
O maior benefício que a mundialização tem a nos oferecer é a compreensão, através da comunicação entre culturas. Assim, o papel fundamental do professor é o de reformador de mentalidades fechadas. (RELATÓRIO 4, p. 7).
[...] é o elemento do processo a quem cabe o papel de organizador da ação pedagógica que visa a produção de conhecimento, entendida como o estabelecimento da relação entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido. (RELATÓRIO 27, p. 15).
Nosso papel como repassador de conhecimentos é o de despertar no aluno que ele pode ser um transformador de paradigmas existentes. (RELATÓRIO 81, p. 12).

Podemos ainda destacar, corroborando com a ideia anteriormente nomeada, que o exercício do magistério vai muito além do desempenhar uma atividade profissional, tratando-se, portanto de uma função a ser exercida em prol da sociedade na expectativa de que se realize o projeto de sua transformação através do sujeito crítico que intervém a seu favor em nome da mudança por um mundo melhor. Os estagiários demonstram acreditar na ideia de que sobre o jovem ou a criança o professor irá trabalhar quase que unilateralmente, como se coubesse a ele, e única e exclusivamente a ele a tarefa de formar as gerações de adultos do futuro. Por mais que se faça menção em outras instâncias formativas, e são muito poucas as vezes que elas aparecem no discurso dos estagiários, elas estão sempre em segundo plano em relação à educação institucionalizada e transmitida pela escola, cabendo a ela e, portanto, ao seu principal protagonista, o professor, tamanha responsabilidade.

[...] a importante função social do educador que, além de ser algo quase inexplicável, apresenta-se como algo formidável no sentido da contribuição na formação humana das pessoas enquanto cidadãos. (RELATÓRIO 64, p. 7).

[...] o professor é como qualquer outra pessoa, um ser humano, mas com uma incumbência crucial, preparar o adulto de amanhã, assim como a futura sociedade. (RELATÓRIO 67, p. 18).
--

Ser professor significa muito mais do que ensinar um conteúdo pré-definido, dentro de uma carga horária pré-estabelecida. Ao professor cabe o papel de educar, de ensinar a pensar, de formar cidadãos críticos e esclarecidos, para que estes possam ter liberdade de escolher seu futuro. (RELATÓRIO 140, p. 12).

Ir à escola e dar início ao estágio é a possibilidade de tornar-se parte de tudo o que se pensa e se espera do professor, é tomar seu lugar no processo de mudança da sociedade, e colocar-se como protagonista na construção de um mundo e de pessoas melhores. O professor pode ser considerado, então, como a base de tudo, aquele elemento imprescindível no processo de conscientização e de exercício crítico de cidadania, aquele sem o qual tudo é posto a perder, pois é aquele que tem nas mãos a possibilidade de mudar os rumos de uma nação.

Mas nem todos professores são iguais, aliás, para alguns ser professor talvez não seja algo de tão glamoroso ou emocionante no que diz respeito ao desempenho das suas atividades diárias. Identificamos que, em alguns casos, a imagem do professor é por vezes apresentada de forma depreciativa nas falas dos estagiários, transgredindo a ideia da missão e da vocação docente anteriormente referenciada. A sala de aula pode ser, por um lado, local de reprodução, ou, por outro, local de construção de conhecimentos. Cabe ao professor, consciente da importância do papel que desempenha na sociedade, superar as barreiras, limitações e preconceitos em relação ao seu trabalho.

Adentrei os corredores da escola com a esperança de que a função do professor ajudará a compor os alicerces da mudança estrutural da sociedade, que passa por crises humanitárias negadoras da igualdade entre os saberes e os seres. (RELATÓRIO 103, p. 10).
Por fim, esta experiência foi muito válida porque pude sentir na carne as dificuldades dessa profissão que tem o poder de mudar a nação. (RELATÓRIO 26, p. 4).
É lógico que ser professor não é sensacional no que diz respeito ao dia-a-dia, mas sim nos possíveis resultados das nossas escolhas cotidianas. (RELATÓRIO 19, p. 16).
Muitas vezes o professor não se acha reconhecido ou valorizado, sente-se sem disposição ao trabalho. (RELATÓRIO 67, p. 13).

O desprestígio por que consideram passar a profissão docente é revelador do antagonismo enfrentado por esses profissionais. Por um lado, sobre eles recai toda uma série de expectativas dos pais, da escola, dos alunos ou da sociedade em geral, por outro, lhes é negada parte das condições necessárias para o desenvolvimento do seu trabalho e das suas aptidões.

Soma-se a isso a ideia muito difundida de que o exercício da função docente independe da profissionalização, o que muitas vezes é reproduzido na formação inicial quando o estudante nega sua futura condição profissional ao desqualificar todo tipo de conhecimento que não esteja relacionado à especificidade da área à qual se vincula, no nosso caso, a história.

Perguntas como: - Professor, qual é a “menos pior”, Didática ou Psicologia da Educação?, são comuns nos dias de matrícula dos acadêmicos, revelando a falta de prestígio da Educação. Fica no ar a questão: se os próprios professores e acadêmicos sentem-se desmotivados em relação a sua prática, se desconsideram o conhecimento pedagógico como algo importante em seu futuro profissional, de onde virá a valorização e o reconhecimento?

4.2 O ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A dificuldade em fazer chegar às escolas o que se estuda na universidade é outro ponto em destaque na fala dos estagiários. Normalmente o tipo de abordagem feita no Ensino Superior, a escolha dos conteúdos ou o nível de discussão estabelecido nos bancos acadêmicos não encontra ressonância na educação básica.

Mas qual o significado desse tipo de constatação feita pelos estudantes universitários em situação de estágio curricular? O que esperam eles da IES ou da escola em termos de

viabilização da prática profissional? Até que ponto esse tipo de diagnóstico desvia nosso olhar de outras questões?

Normalmente a crítica feita sobre o trabalho dos professores nas escolas quando da observação desenvolvida no período anterior a prático do ensino, remete a falta de iniciativa dos profissionais em exercício da profissão em desempenhar com maior dinamismo o seu trabalho. Trata-se, em muitos casos, de uma acomodação da parte do professor que resiste em inovar em suas aulas, reproduzindo o “seu” modelo de ensino, independentemente das características intrínsecas a cada turma na qual desempenha suas atividades durante os dias da semana.

Conforme Cabrini et al. (2000), a complexidade da produção do conhecimento histórico, normalmente reconhecida como atribuição da academia, da universidade, precisa ser repensada no sentido de atingir um extrato mais amplo da sociedade, especialmente as salas de aula da educação básica. Tanto a separação entre conhecimento universitário e conhecimento escolar como a mera reprodução de conteúdos em níveis de ensino distintos, são equívocos frequentes que acabam por tencionar a situação em que se encontra a Educação.

As discussões em torno dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como das concepções que os professores tem a respeito do conhecimento de História, fazem parte do rol de preocupações das autoras que, identificam na relação entre o saber e o poder exercido pela escola e pelos professores, a reprodução de um mecanismo legitimador do chamado discurso competente. Tal concepção de ensino divide e reproduz a hierarquia como forma de legitimar o antagonismo entre o saber e o não saber, levando para a sala de aula a História como um produto acabado “imune” a diferentes tipos de interpretações e questionamentos, pois:

O ensino de história, como outras disciplinas, encontra-se estruturado de tal forma que, à universidade, ou 3º grau, compete a produção de conhecimento histórico (ou seja, é o espaço do chamado “discurso competente”), enquanto às escolas de 1º e 2º graus cabe a sua reprodução. Há, por conseguinte, uma definição de competências e privilégios do 3º grau em relação aos 1º e 2º (hierarquia que, de modo geral, se reflete no *status* profissional e salarial...). Há toda uma relação de poder do 3º grau em função dos outros dois; sedimenta-se, assim, a nítida separação de atribuições de atividades e de responsabilidades em relação à “ciência”, de graves consequências. (CABRINI et al, 2000, p. 32).

Quase sempre preso ao livro didático, muitas vezes o único ou um dos poucos instrumentos voltados ao ensino disponível na sua escola, o docente acaba por reproduzir um modelo de ensino limitado pelas circunstâncias as quais foram pensados e desenvolvidos tais roteiros de estudo, distanciando-se do que existe de mais próximo e mais recente em termos

de pesquisa historiográfica produzida em nível local. Em muitos casos, verifica-se a padronização de uma forma de ensinar e aprender que, no mínimo, deveria ser questionada em relação às circunstâncias e contextualização para o público que pretende atingir.

Nesse sentido, a pretendida construção do conhecimento por parte do educando acaba perdendo-se, posto que lhe faltam alternativas para o desenvolvimento de uma análise crítica e autônoma a respeito da sociedade. Sobram dúvidas em relação ao tipo de prática e do nível do aprendizado obtido diante das atuais circunstâncias que vivem as escolas, isso pensado nos seus mais variados sentidos, sejam eles em relação às questões de infraestrutura, como também aquelas relacionadas à organização didática e pedagógica ou, ainda, na direção dos recursos humanos, mais especificamente, o professor e sua relação como o conhecimento e o ensino.

[...] pesquisas acadêmicas nunca chegam aos alunos das escolas, ainda que nas últimas décadas a disciplina tenha passado a ser vista com outros olhos, não mais como uma ciência auxiliar, mas como o pilar fundamental da humanidade. Defendo também o sentido da história começar a mostrar os antes invisíveis, ficando fácil ao aluno se ver como parte do processo histórico. (RELATÓRIO 89, p. 14).
O aprendizado do aluno deveria ser o objetivo de todos. Embora venham se discutindo novas alternativas para o ensino da história, tanto nos cursos de graduação como de pós-graduação, bem como ocorre com a crescente produção historiográfica com novas abordagens, na escola isso ainda não é uma realidade. (RELATÓRIO 145, p. 6).
[...] não há limites para a construção de conhecimentos na sala de aula, mas sim, resistência no que se refere a aplicação de propostas pedagógicas no ensino de história. (RELATÓRIO 74, p. 9).
O ensino de história como disciplina exige que tenhamos conhecimento de uma gama muito grande de informações e conhecimentos que, com certeza, vão além dos livros didáticos, que as vezes é um dos únicos recursos disponíveis, além do quadro e do giz. (RELATÓRIO 99, p. 18).
Muitos se perguntam: “para que se estudar história?” Levando-se em consideração a maneira como tem sido ensinada a história, essa pergunta não se torna de todo impertinente. (RELATÓRIO 15, p. 13).
[...] o que vemos atualmente nas escolas é um ensino conteudista, tradicional, que procura “reproduzir” e “transmitir” uma história eurocêntrica absoluta e inexorável. Que faz do aluno uma máquina de “decobas”, ao invés de torná-lo um ser pensante. (RELATÓRIO 18, p. 10).
[...] é importante renovar as referências teóricas e metodológicas empregadas já que os métodos tradicionais de ensino – memorização e reprodução – passaram a ser questionados com maior ênfase. (RELATÓRIO 27, p. 4).

Em sua abordagem a respeito das representações e significados do conhecimento em história, Meinerz (2001) destaca a necessidade de pensarmos o contexto educacional sobre o qual são criados os programas de ensino a serem trabalhados pela disciplina. Para a autora, assim como a escola e o professor são o resultado do projeto moderno implementado no ocidente, o modelo de ensino a ser administrado na disciplina de História também o é. A partir da proposta iluminista, a História adquiriu significativa importância como

conhecimento necessário à humanidade, pois era pensada no sentido de promover no ser humano a busca do conhecimento e da razão, além da crença na certeza de uma emancipação obrigatória do sujeito.

Ao longo do tempo o currículo apresentou diferentes concepções, ainda que nelas possamos identificar um sentido comum, onde a História necessariamente caminharia para uma direção. Seu caráter formativo foi alvo dos mais diversos olhares que viam nela a possibilidade de mudança da realidade e da formação crítica rumo à democracia e a cidadania.

Da concepção de Meinerz a respeito do ensino de história, é possível destacar que:

[...] programas escolares de história são alvo de interesse não apenas de educadores, mas dos mais altos escalões políticos, uma vez que os relatos históricos podem legitimar ou questionar a ordem vigente. Há inúmeros exemplos no sentido de comprovar que, em momentos de mudança de regimes políticos os programas de história são logo modificados. O efeito da aplicação desses programas, porém, não é imediato ou determinante quando compreendemos o conhecimento como construção e não apenas como resultado das influências do meio social. Isso não significa negar a importância da discussão dos programas e currículos de história, pois eles tem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. (2001, p. 65).

Mais especificamente em relação ao conhecimento histórico, é possível identificar nas falas dos estagiários a capacidade que ele tem em promover a análise crítica e a conscientização a respeito da sociedade, capacitando aquele que possui tal conhecimento a posicionar-se e agir diante da realidade na qual se insere. Através dele, os sujeitos adquirem não só o conhecimento sobre o (que entendemos do) passado, mas colocam-se em meio ao processo de transformação da sociedade, reconhecendo-se como sujeitos históricos, capazes de intervir de forma consciente diante das mais diversas situações.

A busca desse conhecimento é normalmente associada ao desejo de ajudar o outro a conscientizar-se, de exercer esse trabalho com os sujeitos, a fim de abrir-lhes o campo de visão e de ação, propondo novas escolhas. Tal prática, como pode ser observado nos excertos selecionados, não está limitada ao conhecimento do passado, estende-se ao presente no intuito de estabelecer uma condição de verdade embasada em um esquema processual onde aquele que possui tal conhecimento habilita-se à análise crítica e à ação transformadora. O professor de História é, nesse caso, o responsável por conduzir o indivíduo a esta inserção no ambiente histórico, instrumentalizando aquele, a ele confiando, para a possibilidade de crítica sobre o passado, em nome da verdade e da transformação da realidade.

[...] a missão do professor de história é conscientizar seu aluno que ele é um agente histórico, que ele faz parte da história, que acontecimentos de um passado tão distante (ou não), nos afetam, mudam e traçam nossa história. (RELATÓRIO 87, p.

17).
A história é uma disciplina onde os alunos constroem e exercitam o diálogo crítico sobre o mundo onde ele está inserido. (RELATÓRIO 47, p. 6).
O objetivo da história é fazer com que o aluno além de obter conhecimentos, possa analisar e criticar os fatos. (RELATÓRIO 127, p. 13).
Escolhi o curso de história por acreditar que se as pessoas soubessem do que realmente acontece seriam diferentes. Na época eu era evangélico e queria mostrar pela história que muitas pessoas estavam erradas e outras estavam certas, tudo pela história e pela bíblia. Entretanto, o que realmente aconteceu foi que pelo estudo a história mudei minha visão quanto a várias coisas. Comecei a entender os conflitos, os mecanismos de poder e coerção, as correntes esquerdistas de pensamento. (RELATÓRIO 49, p. 15).
Entendo que por sermos sujeitos históricos, indivíduos, grupos, classes sociais, participantes de acontecimentos de repercussão coletiva ou situações cotidianas na busca pela transformação ou continuidade de suas realidades, valoriza-se o indivíduo ou os grupos anônimos enquanto protagonistas da construção de suas histórias, e não meras sombras dos feitos heroicos dos grandes personagens. (RELATÓRIO 91, p. 3).

O conhecimento da história viabiliza a compreensão não apenas do passado, trata-se de um conhecimento necessário para a elaboração de um plano de ação sobre o presente, sobre a realidade a que se está submetido. Estudá-la é compreender o mundo em que se vive e posicionar-se de forma crítica no sentido de poder modificá-lo. É fazer uso de sua condição de sujeito histórico, identificando no ambiente social, político ou econômico as questões pertinentes ao momento, e intervir na sua transformação.

A ideia de que o tempo histórico é um caminho percorrido pela humanidade e que corresponde a uma evolução ou progresso ainda é muito difundida. Estudar a história não raras vezes torna-se uma busca de revelação ou de redenção da humanidade em que se vincula a compreensão da realidade e a possibilidade de ação na construção da mudança social ao trabalho do professor.

Segundo Pinsky e Pinsky (2003, p. 18), o caráter de transformação atribuído ao ensino da história, especialmente sua ênfase sobre o político, demonstraram, ao longo do tempo, que não são capazes de nortear as práticas de ensino. Pelo contrário, nos legaram um esvaziamento do sentido primeiro da disciplina que é o de desenvolver uma prática que concilie à formação socialmente responsável, a riqueza do conteúdo a ser trabalhado. Vencer a ingenuidade e a nostalgia nas práticas de ensino tem demonstrado-se uma tarefa difícil de ser implementada, justamente em um momento que se sabe que o estudo, a interpretação e o ensino da história “não são tão fáceis quanto pareciam”.

Sobre a forma como é pensada a aula de história pelos estagiários, há que se destacar o fato de que ela passa a adquirir um sentido prático-instrumental no intuito de capacitar o estudante em sua compreensão do presente. Só assim ela adquire sentido, sendo trabalhada retrospectivamente a partir das questões atinentes ao tempo de vida dos alunos, especialmente

circunscritas e relacionadas àquilo que mais diretamente possa por eles ser identificado, conforme é demonstrado abaixo.

[...] captar as diferentes formas como os homens concebem a vida e transformam-na em diversos momentos históricos, como se relacionam entre si e com a natureza são objetivos do ensino de história, que permite ao aluno ter uma maior compreensão da sua realidade pelo confronto com as demais, percebendo as rupturas e permanências e reconhecendo-se como sujeito histórico, ativo no processo de aprendizagem. (RELATÓRIO 84, p. 10).
A função da história é fazer compreender as razões que fazem o mundo ser do jeito que é. [...] na história um assunto puxa o outro em uma teia de relações econômicas, sociais, políticas que pode (e deve) ser explicada com os olhos no presente do país e na realidade dos alunos. (RELATÓRIO 161, p. 12).
O ensino de história contribui muito para a leitura crítica da realidade. No exercício de análise de processos históricos proposto pela disciplina, transformar esta análise para a sua realidade o ajudará a identificar seus problemas, que uma vez identificados estarão mais perto das soluções. (RELATÓRIO 9, p. 5).
Nós, professores de história, temos condições de analisar os erros cometidos, o que nos capacita para a superação e transposição destes no presente, no objetivo da excelência em educação, ainda que a educação seja um caminhar de toda a comunidade escolar. (RELATÓRIO 80, p. 7).

Para Fonseca (2003, p. 92), a relação entre o ensino de história e a construção da cidadania assumiu diferentes configurações ao longo do tempo, uma vez que foi pensada a partir de circunstâncias específicas a determinados contextos políticos e econômicos. Para ela, a característica comum a todas as propostas curriculares para o ensino de história, da década de 1980 à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais no ano de 1996, diz respeito ao objetivo da disciplina que passou a ser categoricamente “a preparação dos cidadãos para a sociedade democrática”.

Contudo, somou-se a ideia de cidadania uma visão cristalizada a respeito do progresso, considerado global, positivo e inevitável, identificado pela autora como sendo a base da exclusão e da simplificação do conhecimento histórico. Ainda que tais noções sejam fortemente questionadas, muitas escolas e professores continuam a reproduzi-las, revelando atitudes inconscientes por meio da reprodução acrítica de materiais curriculares e didáticos. Sobre este ponto a autora questiona-se:

[...] como sentir-se cidadão e lutar pelos direitos sociais e políticos se vivenciamos a exclusão no cotidiano, e, na sala de aula, apresentamos a legitimação e a justificação dessa história real vivida? Essa história ensinada legitima a concepção liberal de cidadania abstrata dominante na elite brasileira. (FONSECA, 2003, p. 91).

É comum que esteja associado a tais intenções um discurso a respeito da cidadania normalmente vinculado ao ideal democrático como um fim a ser buscado pela sociedade. Nesse caso, o estudo da história torna-se uma busca da compreensão da realidade em nome da

consolidação da democracia estendida a todos os segmentos sociais, reafirmando o exercício da mesma tanto na prática educativa como na vida dos estudantes.

O caráter formativo atribuído à História estende-se aos mais distintos segmentos de inserção do sujeito no ambiente social, abrindo espaço para o conhecimento pessoal, ao mesmo tempo em que reafirma seus vínculos com o grupo da qual faz parte. Por seu turno, o professor desta área é aquele que conduz esse entendimento, trabalhando diretamente na formação da consciência crítica no educando, fazendo com que assuma sua identidade e, assim, fortalecendo-o nos ideais da democracia e da cidadania.

Para que tenhamos cidadãos capazes de compreender a realidade em que vivem, construindo sua identidade e assumindo a cidadania, devemos ter como uma das bases o ensino de história na sala de aula. (RELATÓRIO 121, p. 12).
Acredito que a história em todas as suas dimensões é essencialmente formativa. Assim, seu ensino, os sujeitos, os saberes, as práticas, as experiências diárias tem uma enorme importância para a vida social, para a construção da democracia e da cidadania. (RELATÓRIO 40, p. 16).
Apesar dos problemas que afligem a vivência de um professor, enfrentarei com coragem e defenderei tudo aquilo que acredito, pois o ensino de história tem uma enorme importância para a vida em sociedade e para a construção da democracia e da cidadania. Formar pessoas que reivindiquem um mundo melhor, esse é o objetivo do professor de história. (RELATÓRIO 41, p. 9).
[...] deve-se buscar sempre o saber, para que quando efetivamente se estiver exercendo a profissão de professor de história, se esteja apto a conduzir os alunos ao caminho da cidadania. (RELATÓRIO 50, p. 14).

Destaca-se também na fala dos estagiários a condição do conhecimento histórico em transitar, permear outros tipos de conhecimentos. Encontra-se aí sua importância na compreensão do presente, e também a importância do professor de história como sendo aquele que, entre tantos outros, está mais bem preparado para fazer com que seus estudantes percebam a realidade do mundo em que vivem. Indo além da premissa de que o estudo da história capacita ao entendimento da realidade ao qual se está inserido, identifica-se também, em seus discursos, a perspectiva de o conhecimento histórico capacitar àqueles que o detém, a fazer projeções, estabelecer perspectivas de futuro, e em projetar aquilo que se quer para a sociedade.

A história não é uma mera ciência do conhecimento, ela trabalha com a memória, com a cultura, com a identidade de diferentes povos, nos auxilia na compreensão do ontem e do hoje, das perspectivas para o futuro. (RELATÓRIO 70, p. 3).
A disciplina de história, dentre tantas outras, é a única que a todas permeia, sua necessidade é fundamental para uma sociedade que busca entender quem é, quem foi e quem será. (RELATÓRIO 48, p. 5).

Segundo Fonseca (2003), falar em interdisciplinaridade tornou-se lugar comum nas falas de professores e estudantes de Educação. A ideia de que ela pode ser facilmente trabalhada, integrando de forma rápida conteúdos, levou a uma série de equívocos, e o que se constata é que em interdisciplinaridade fala-se muito, mas faz-se muito pouco. Para a autora, a postura interdisciplinar envolve formas diferentes de perceber e relacionar-se com conhecimentos socialmente produzidos, envolvendo professores e alunos através da aplicação prática desses conhecimentos no cotidiano escolar. Alerta ainda que:

A interdisciplinaridade pressupõe a integração entre os conteúdos e as metodologias de disciplinas diferentes que se propõem a trabalhar conjuntamente determinados temas. Não é uma simples fusão ou justaposição, mas uma “interpretação” de conceitos, dados e metodologias. (FONSECA, 2003, p. 106).

É possível identificar na fala dos estagiários a necessidade que o ensino de história tem em dialogar com outras áreas do conhecimento. Tal premissa vem acompanhada da exposição de uma série de circunstâncias atinentes à instrumentalização do educando para a melhor compreensão e posicionamento diante das circunstâncias às quais está submetido conforme referido anteriormente.

O conhecimento histórico articula-se com outros tipos de conhecimentos, promovendo o estudante ao status de agente no processo histórico, capaz de intervir de forma crítica na transformação do mundo uma vez que toma consciência de si e da realidade que o cerca.

O ensino da História volta-se, então, a outros objetos, outros protagonistas, abandonando o modelo tradicional de ensino, por exemplo, ao estabelecer outra leitura de passado, elegendo como centro do discurso a ação dos anônimos ou excluídos da História, até então não contada. Ainda que se reconheça tal tendência no ensino, fica visível a dificuldade de instaurá-la como prática em todas as escolas. Como podemos verificar nas falas dos estagiários, tal fato deve-se a muitos aspectos como o desprestígio que a História e a área das ciências humanas como um todo sofreu ao longo das últimas décadas, sendo relegado a elas uma posição secundária diante das demais áreas do conhecimento e disciplinas escolares.

Durante muito tempo o ensino de história esteve ligado a exclusão, a história esteve voltada a idolatria de poucos homens, ignorando a participação do povo nos acontecimentos. Essa exclusão se repetia dentro da sala de aula, mas hoje o que vem acontecendo é diferente. (...) A articulação do ensino de história com outras disciplinas tem oferecido aos alunos possibilidades de desenvolver competências que levam os levam a refletir sobre si mesmos, a se inserir e participar ativa e criticamente do mundo social, cultural e do trabalho. (RELATÓRIO 14, p. 12).

Acreditamos que está mais do que na hora de acordarmos e trabalharmos todos juntos na busca de um ensino de história de qualidade, que supra as lacunas deixadas

<p>por anos de uma ditadura militar que praticamente acabou com as ciências humanas. (RELATÓRIO 26, p. 18).</p>

<p>Confesso que o ponto alto da prática foi a aula de Grécia, onde nos afastamos dos bancos escolares e entramos no campo da filosofia. Certo dia, numa das aulas de sexta a noite, falei para o professor Rodrigo que não sei dar aula sem interdisciplinaridade, porém como eu saliento, há que se ter um imperialismo histórico, visto que nossa disciplina permeia todas as outras. (RELATÓRIO 133, p. 4).</p>
--

<p>Devemos resgatar a posição que a história perdeu e que nos últimos anos vem tentando ocupar novamente no seio das grandes ciências. Quando outros professores falam que história não roda, que história qualquer um pode trabalhar, isso nos deixa loucos, pois a história é uma ciência do conhecimento, não está aqui para rodar ou passar, mas para produzir conhecimentos nos alunos. (RELATÓRIO 74, p. 7).</p>
--

Durante os anos em que realizam seu Ensino Superior, os estagiários tomam contato com um universo bastante diferenciado daquele a que se viveram ao longo da Educação Básica. A mobilidade relativa experimentada ao longo do curso, bem como a flexibilidade em relação às matrículas para cada semestre letivo são dinâmicas até então desconhecidas daqueles que se acostumaram a um modelo de estrutura curricular adotado no nosso sistema de ensino. Observa-se, ainda, que a forma como os conteúdos são trabalhados na maioria das salas de aula do Ensino Superior, especialmente na área das licenciaturas, e nesse caso no curso de História, é algo que chama a atenção dos estudantes, que percebem, já no início do curso, um modelo que se distancia daquele que conheceram no Ensino Fundamental e Médio.

Não se trata apenas do que se estuda, mas também da maneira como se desenvolvem os estudos universitários. Não foram poucas as vezes que escutamos dos estudantes no início de sua formação a observação de que acreditavam que o Ensino Superior, de certa forma, reproduziria elementos do modelo empregado na Educação Básica, ou ainda as dúvidas em relação a uma teorização excessiva que permearia o âmago das diversas disciplinas universitárias. De certa forma podemos constatar que uma parcela significativa dos ingressantes no curso de História, chegam nele com déficits significativos em relação ao conhecimento histórico de forma mais específica, o que denota certa imaturidade no nível das significações dos conceitos bem como na sua capacidade argumentativa.

Por outro lado, é visível o rápido amadurecimento desses estudantes em uma série de aspectos significativos com relação ao conhecimento histórico, o que de certa forma aparece com mais dificuldade quando pensado em termos de relação desses conhecimentos com a futura prática profissional. Normalmente, quando questionados sobre sua opção pelo curso, o destaque em suas respostas é sempre dado à tarefa de historiador, ainda que não se tenha bem em mente como é a prática desse profissional, de uma forma mais ampla, e também ao conhecimento histórico como condição necessária à ascensão deste sujeito. A condição de

tornar-se professor não é a opção inicial do estudante que ingressa no curso, ainda que saiba tratar-se de uma licenciatura, que forma profissionais para atuação na Educação Básica.

Ir à universidade parece ser, portanto, inicialmente apropriar-se desse tipo de conhecimento. Posteriormente seria iniciar outro tipo de movimentação, voltada para a aptidão em relação aos assuntos ligados ao ensino. Adquirem-se alguns conhecimentos, aperfeiçoam-se outros e passa-se a projetar um futuro profissional, sendo as disciplinas de estágio encaradas como um “termômetro”, no qual se mede a capacidade do estagiário em lidar com a diversa gama de conhecimentos acadêmicos que agora devem ser postos à prova na sala de aula, no confronto com o cotidiano da escola/sociedade. Nos excertos a seguir podemos observar o ponto de vista dos estagiários em relação a tais questões.

Após concluir quatro semestres no curso de história, chego ao meu primeiro estágio supervisionado, onde procurarei colocar em prática todos os meus conhecimentos adquiridos até o presente momento. (RELATÓRIO 50, p. 16).
A formação acadêmica de história nos possibilita crescimento intelectual a partir de conceitos teóricos objetivando a formação de outras pessoas. (RELATÓRIO 114, p. 13).
É na faculdade, local de estudos, onde o professor deve se aperfeiçoar não somente como educador, mas como pessoa, ser uma pessoa melhor é ser um educador melhor. (RELATÓRIO 155, p. 12).
O primeiro desafio que aparece para o recém educador é tornar o seu conhecimento parte do mundo onde será oferecido. Em outras palavras, como o saber obtido durante anos de formação universitária poderão transformar, ou pelo menos contribuir para a sociedade que é o nosso alvo. (RELATÓRIO 82, p. 5).
Ao iniciar o estágio de prática de ensino se tem muitas expectativas. O professor-estagiário projeta, a partir de tudo o que leu, viu e ouviu nos bancos acadêmicos, ideias para a sua prática. Enfim, é o momento em que se coloca a prova as idealizações formadas a respeito de sua prática docente, o confronto de como a teoria funciona na prática. (RELATÓRIO 136, p. 11).
Na carreira universitária aprendemos que educar é desenvolver a capacidade de saber pensar, de ser capaz de enfrentar situações novas, de dominar problemas inesperados, de não temer o desconhecido. (RELATÓRIO 94, p. 3).

Na opinião de Fonseca (2003), paira sobre os cursos de licenciatura em História a dúvida de estarem a formar o historiador ou o professor, uma vez que, nem mesmo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História, publicadas pelo MEC no ano de 2001, são claras a esse respeito. Pesquisas sobre os tipos de conhecimentos e práticas apreendidas no Ensino Superior e aquelas que efetivamente chegam à escola demonstram distância e falta de diálogo entre esses saberes, pois:

[...] as mudanças ocorridas no ensino de história e os processos de formação de professores demonstram a enorme distância – e até mesmo uma discrepância – existente entre as práticas e saberes históricos produzidos, debatidos e transmitidos nas universidades e aqueles ensinados e aprendidos nas escolas de Ensino Fundamental e médio. Enquanto, nos cursos superiores, os temas eram objeto de

várias leituras e interpretações e predominava uma diversificação de abordagens, problemas e fontes, nas escolas de Ensino Fundamental e médio, de uma maneira geral, as práticas conduziam á transmissão de apenas uma história, uma versão que se impunha como a verdade. A formação universitária constituía o espaço da diversificação, do debate, do confronto de fontes e interpretações. A escola, lugar de transmissão. (FONSECA, 2003, p. 60).

A relação com a teoria é outro ponto presente nos relatórios, sendo constantemente destacada a importância desse tipo de conhecimento para a formação do profissional da educação. É interessante observar na fala de alguns dos estagiários uma iniciativa em estabelecer vínculos entre o papel do professor com o do historiador, o “professor historiador” que não pode ser compreendido fora do contexto educacional.

Nesse caso, a teoria é reconhecida como a responsável pela trama entre os dois tipos de conhecimento, sendo a preparação para o estágio uma etapa importante da formação do professor, dando-lhe oportunidade de pensar não somente sua prática em relação ao trabalho voltado a sala de aula, permite-lhe sim que se insira no ambiente educacional de forma mais abrangente.

[...] é inviável pensar a tarefa do professor historiador isolada da tarefa da educação. (RELATÓRIO 12, p. 16).
Desde o início de minha vida acadêmica tenho percebido a necessidade de leituras para minha formação como professora, para que tenha um aproveitamento pleno dos momentos de sala de aula. (RELATÓRIO 61, p. 10).
[...] é importante que tenhamos uma boa base teórica para poder servir de base da nossa prática não só como profissional da educação, mas, sobretudo como educador participativo dentro do processo educacional. (RELATÓRIO 95, p. 13).
[...] é importante estarmos fundamentados teoricamente para a realização do estágio, comprovando a reflexão de que é necessário fazê-lo com bases teórico-metodológicas. (RELATÓRIO 64, p. 19).

Ainda assim, podemos observar a crítica feita pelos estagiários ao déficit em relação ao aporte teórico conduzido na universidade. Segundo eles, a formação universitária deixa a desejar no que se refere à transposição do conhecimento histórico em termos práticos para a sala de aula. Mas não só isso, pois também existe uma carência de leituras e da falta de indicação ou mesmo sua construção conjunta, na formação deste professor. É como se a docência fosse tratada de forma secundária, ficando visível nas dificuldades por eles relatadas em estabelecer sentido entre as propostas desenvolvidas, a fim de unir diferentes tipos de conhecimentos.

Em termos práticos, podemos perceber uma carência em relação ao conhecimento pedagógico, fato esse que fica patente na dificuldade apresentada pelos futuros profissionais

em posicionar-se frente às diferentes concepções de educação. É pouco comum, inclusive, que façam referências ou citações de autores.

A dificuldade em estabelecer as relações referidas traz consigo problemas diante da prática, no sentido de que interfere na leitura e no entendimento da dinâmica da sala de aula, especialmente sua relação com o universo escolar. Mais do que isso, causa receio e desconfiança no estagiário que, imerso em um ambiente conhecido, mas que lhe exige outro tipo de postura (já que ocupa agora uma posição muito próxima a do professor), passa a questionar o suporte oferecido pela universidade, considerando-o insuficiente para o desenvolvimento de uma atividade plena que conjugue os diferentes momentos e ambientes da atividade de professor. Os relatos seguintes demonstram bem tais dilemas.

Durante os anos dentro do curso de história não foram muitas as leituras ligadas a educação, são poucos os referenciais, mas creio que sejam de grande valor os que estarão expostos nos próximos capítulos. (RELATÓRIO 14, p. 3).
Ao longo desses três anos do curso de história, poucas foram as vezes que nos vimos deparados com leituras teóricas sobre a educação. As leituras foram poucas. (RELATÓRIO 89, p. 5).
Uma das coisas que eu realmente senti falta foi de um auxílio maior por parte do professor do estágio, que ao invés de usar as aulas para auxiliar os alunos, inventava textos que, na verdade, não foram de grande utilidade para o estágio. Na verdade, os textos só tiraram o meu tempo na preparação das aulas. (RELATÓRIO 43, p. 12)
Pra mim particularmente, é bastante difícil escolher uma tendência pedagógica com a qual eu me identifique e que dê preferência na minha prática [...] acredito que só poderei dizer realmente com o que me identifico mais após algum tempo de prática, ou quando eu tiver a minha turma. (RELATÓRIO 23, p. 3).
Ao longo do curso de licenciatura enfrentamos disciplina teóricas, disciplinas temáticas e disciplinas pedagógicas que as vezes parecem não ter um sentido prático quando tentamos juntar todas num mesmo objetivo. (RELATÓRIO 28, p. 7).

Podemos observar, ainda, a preocupação em estabelecer os vínculos entre o que aprendem nas disciplinas ditas “pedagógicas” com o que estudam naquelas consideradas como de conhecimento “específico”, as disciplinas de conteúdo histórico. Esse tipo de pensamento é sintomático do modelo de formação implementado pelas IES, uma vez que se torna comum entre os estudantes uma distinção entre o que é “coisa de professor” e o que é “coisa de historiador”. Na realidade não se trata de um caso específico dessa área de conhecimento, tampouco do local no qual desenvolvemos nosso estudo, considerando tratar-se de uma tendência que ganha força na mesma proporção em que põe em xeque o status do profissional da educação.

É como se a preparação para o trabalho passasse por uma via de mão única, em que os professores de História não transitam. Não são feitas referências às disciplinas de conhecimento histórico, quando da relação com a futura prática profissional, sendo apenas

referidas aquelas em que o conhecimento pedagógico fica explicitamente veiculado pela ementa em questão. Ainda que sejam desenvolvidas dinâmicas pelos professores universitários de História com relação à utilização dos conhecimentos desenvolvidos em suas aulas e as salas de aula da Educação Básica, os estudantes não demonstram o reconhecimento de tais práticas, atribuindo apenas às disciplinas pedagógicas a condição de diálogo com o meio no qual iniciarão sua profissionalização.

É nesse sentido que irá tornar-se sintomática a dicotomia entre o que se aprende e o que se pratica, quando ocorre o início dos estágios. Aliados de uma discussão mais consistente em relação ao formar-se professor, os acadêmicos reforçam sua identidade de historiadores ainda que reconheçam como sendo necessário um suporte teórico no campo da educação. Conforme podemos observar nos excertos selecionados, a aproximação de tal campo, quando desenvolvida por um profissional com formação específica na área de atuação do estudante, configura-se como um elo possível de valorização de ambos os conhecimentos, demonstrando, de forma bastante explícita, a natureza da futura profissão no contexto dos diferentes momentos e ambientes do universo educacional.

Ao longo da graduação nos preparamos em disciplinas como didática, psicologia da educação, métodos e técnicas do ensino de história, para o momento de entrarmos em sala de aula para lecionarmos. (RELATÓRIO 47, p. 15).
Estar praticando a cadeira de seminário de ensino de história concomitantemente ao estágio também me ajudou muito no ponto em que as discussões eram sobre como se organizar para dar uma boa aula, e quais as dificuldades que o professor encontra hoje e tem que contornar. (RELATÓRIO 120, p. 19).
[...] tentamos por em prática tudo o que foi discutido em todas as aulas de estágio. Esta última prática representa muito mais um resultado de um conhecimento acumulado ao longo das disciplinas de educação, do que conhecimento recém adquiridos. (RELATÓRIO 6, p. 13).
Para realizar este meu primeiro estágio, a elaboração e a didática da aula, busquei subsídios em meus materiais das disciplinas que estudei em semestres anteriores, como em didática e metodologia do ensino da história. (RELATÓRIO 128, p. 6).
Na teoria tivemos uma grande preparação, principalmente nas cadeiras de métodos e técnicas do ensino de história, onde as observações juntamente com as discussões em sala de aula foram de grande utilidade na hora de organizar as aulas. A disciplina de didática e psicologia da educação também foi de grande utilidade para que fosse possível compreender determinadas situações em sala de aula. (RELATÓRIO 130, p. 12).

O suporte teórico prático que mais vezes é referenciado no relato dos estagiários são os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNS. Considerados como importantes instrumentos a serem utilizados pelo professor, tais parâmetros chegam aos acadêmicos como uma alternativa no sentido de se pensar a prática docente em sintonia com as novas propostas do ensino da história. Sem transparecer tal iniciativa, ou até mesmo negando que tenha tais pretensões, os PCNS elaboram modelos a serem seguidos pelos professores, uma vez que

estabelecem temas que irão embasar a formulação e o planejamento, bem como nortear as discussões na sala de aula. Tramando diferentes possibilidades de abordagem sobre o conhecimento do passado, mas dando uma ênfase especial em um estudo comparativo, ainda que levadas em consideração as especificidades locais e temporais, acabam por ratificar a preocupação dos futuros profissionais em inserir em suas aulas questões atinentes ao presente dos educandos.

Na opinião de Pinsky e Pinsky (2003), o compromisso com o presente é estabelecido quando olham para o passado a partir daquilo que os inquieta e os instiga a querer saber mais, ou seja, as questões pertinentes ao momento em que vivem. Tal iniciativa não pode ser confundida com um “presentismo vulgar”, no qual se busca descabidamente no passado a justificativa para atitudes, valores e ideologias praticados no presente. Atualmente, salientam estes autores, corremos o risco de nos perdermos em um embrenhado sistema de relações que, ao buscar criar alternativas de conciliação entre o que se estuda e o que se vive, faz com que muitos professores acabem não realizando nem uma coisa nem outra, caminhando na “contramão da história”, já que:

A contramão é perceptível principalmente no Ensino Médio de certas escolas nas quais se percebe um perigoso movimento, que, no limite, tende a substituir o ensino de história por uma outra disciplina, algo que, com boa vontade, poderíamos chamar de *realidade mundial*: muitos professores abandonam tudo o que aconteceu antes do século XIX, alegando não ser possível dar “tudo”, daí terem que se concentrar no passado mais próximo em detrimento do remoto. Claro que uma parte da responsabilidade disso cabe aos diretores, aos pais e a sociedade de consumo, que exerce pressões sobre o que deve ser dado ou não em sala de aula. Não pouparíamos, contudo, muitos colegas que, equivocadamente, em nome de um “ensino crítico”, acabam alienando seus próprios alunos ao não lhes dar oportunidade de adquirir uma visão mais abrangente de história. [...] Parece que nos conformamos, mesmo, em abrir mão do conhecimento e da formação em troca de míseras informações. (PINSKY; PINSKY, 2003, p. 20).

Tal iniciativa, ainda que louvável, pode acabar tornando-se um complicador na relação do estudante com o conhecimento histórico. Por mais que se enfatize a necessidade de pensar-se a prática docente na área da História em sua relação com aquilo que é próximo ao educando, em muitos casos acaba-se desconfigurando aquela que é a iniciativa primeira do estudo da história, o conhecimento do passado. Em muitos casos esse estudo acaba ficando em segundo plano e o que se pode observar são verdadeiros “voos” por uma série quase infinita de peculiaridades do presente, com “pitadas” de história.

Pensar a prática para além dos modelos tradicionais de ensino não quer dizer deixar de trabalhar o conhecimento histórico ou esvaziar de sentido o estudo do passado, mas sim criar

alternativas para se trabalhar esse passado de uma forma mais dinâmica, assim como levar a realidade do educando para a sala de aula não significa abandonar nossa prática em nome do estudo do presente.

Na academia somos informados sobre os PCNS, planos de estudos, de trabalho, de aula, entre outros aspectos importantes e necessários para a organização e desenvolvimento gerador de saber. (RELATÓRIO 163, p. 10).
Com a chegada dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), o professor ganha um instrumento de extrema utilidade, pois trata detalhadamente de diversos pontos da educação, de sua trajetória e das diversas possibilidades do ensino da disciplina. (RELATÓRIO 146, p. 18).
Também é fundamental o estudo dos PCN's para a perfeita compreensão da ideia de ensino e do lugar do próprio professor na escola, diante dos seus alunos. Os PCN's não restringem a visão de ensino do professor, pelo contrário, abrem um leque de múltiplas possibilidades dentro do ensino interdisciplinar. (RELATÓRIO 68, p. 7).
Os Parâmetros Curriculares Nacionais atuais são surpreendentes. Na verdade, nós acadêmicos que frequentamos a escola tradicional temos a noção do ensino arcaico e, portanto, nos surpreendemos quando nos deparamos com esses PCN's. Minha concepção sobre as aulas do Ensino Fundamental era da história cronológica, lecionada sem nenhuma interação com a realidade do aluno, e também sem relações com a atualidade. Contudo, os PCN's trazem novos paradigmas educacionais, com um material riquíssimo para o educador trabalhar com os educandos. (RELATÓRIO 23, p. 11).

A análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio desenvolvida por Lopes (2002) aponta para o caráter híbrido do conceito de contextualização utilizado ao longo do documento, demonstrando ainda estarem presentes nele os princípios do “eficientismo social” de caráter especialmente produtivo do ponto de vista econômico, em detrimento de uma dimensão cultural mais ampla. Conforme a autora, as ambiguidades apresentadas em relação ao conceito de contextualização são o resultado dos conflitos existentes no processo de sua produção, esvaziando de um sentido político a noção de saberes prévios e cotidianos, agora diluídas em uma ideia de contexto limitada ao espaço de resolução de problemas por intermédio da mobilização de competências, onde:

O caso do conceito de contextualização é exemplar desse processo. O ensino contextualizado vem sendo bem aceito na comunidade educacional, como atestam trabalhos apresentados em recentes congressos da área. Rapidamente, vem se fazendo uma substituição do conceito de cotidiano e de valorização dos saberes populares pelo conceito de contextualização, muitas vezes havendo a suposição de que se trata do mesmo enfoque educacional. Desconsidera-se que a contextualização é um dos processos de formação das competências necessárias ao trabalho na sociedade globalizada e à inserção no mundo tecnológico. Ainda que esse mundo seja muito diferenciado em relação ao início do século XX, quando foram produzidas as principais teorias da eficiência social, permanece a finalidade de submeter a educação ao mundo produtivo. Prevalece a restrição do processo educativo à formação para o trabalho e para a inserção social, desconsiderando sua relação como processo de formação cultural mais ampla, capaz de conceber o

mundo como possível de ser transformado em direção a relações sociais menos excludentes. (LOPES, 2002, p. 395).

Bittencourt (2008), salienta que os Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Fundamental e médio foram elaborados sob orientação internacional, estando estreitamente ligados aos interesses externos. A política de alinhamento do governo federal ao modelo neoliberal ao longo da década de 1990 comprometeu o MEC a realizar a reformulação curricular de todos os níveis de ensino a fim de atender aos novos pressupostos educacionais. Este tipo de política de alinhamento não ficou restrito a reformulação da educação no Brasil, tratou-se de uma tendência tanto nos países ibéricos como na América do Sul.

No que diz respeito ao ensino de História, pode-se observar que os novos parâmetros reforçaram a tendência de diluição dos seus conteúdos, conceitos e métodos em uma “área de conhecimento” que passou a ser denominada de “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, abrangendo além da História, a Geografia, a Sociologia, a Antropologia, a Política e a Filosofia. Para a autora, além dos prejuízos no que diz respeito ao aprofundamento dos conceitos e métodos dos diversos componentes curriculares, corre-se o risco do esvaziamento de determinadas “áreas do conhecimento”, dependendo da visão que as autoridades têm em relação às diferentes disciplinas, além de se perder na indefinição do conceito de interdisciplinaridade repercutindo inclusive, a médio e longo prazo, na própria formação docente.

4.3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O DESAFIO DE PENSAR A SI MESMO.

Segundo Caimi (2008), a década de 1990 instituiu um conjunto de reformas que se estende a todos os âmbitos da educação nacional. Em relação à formação de professores, a noção do desenvolvimento de competências torna-se o tema do momento, fazendo dos conteúdos, antes centrais nas propostas curriculares, um meio de desenvolver as competências necessárias ao cidadão-trabalhador inserido numa sociedade democrática de economia mundializada. A necessidade de pensar-se tanto a prática como a teoria na formação do futuro profissional da Educação ainda é motivo de preocupação, uma vez que em muitos casos reduz-se o conceito de prática de ensino ao desenvolvimento de habilidades instrumentais, necessárias à ação docente, e:

A formação é, assim, vista como uma via de mão única – do curso para a escola – visto que para o professor desempenhar sua função é suficiente saber lançar mão adequadamente das técnicas de ensino. Uma decorrência de tal concepção de prática

é o *microensino* que dispensa situações de regência de classe na escola básica, uma vez que a atividade docente precisa ser cientificamente estudada, criando-se situações experimentais para desenvolver habilidades em situações controladas. Os limites dessa concepção residem no fato de que a única variável controlada é a atuação do professor, o que não representa a diversidade do contexto escolar, tão pouco a complexidade do processo pedagógico. (CAIMI, 2008, p. 88).

O contato com a realidade escolar remete a outro ambiente educativo, a universidade e tudo aquilo que ela representa na formação do futuro professor. A experiência do estágio serve, portanto, para a qualificação profissional, para o aprimoramento e para que possa demonstrar, nos encontros quase que diários com as turmas a ele confiadas, a sua desenvoltura na tarefa de ensinar. Demonstrar que domina conhecimentos e técnicas capazes de fazer acontecer suas iniciativas como agente transformador da realidade, e que os anos de curso superior foram suficientes na sua formação, são elementos importantes observados nos discursos, servindo como uma espécie de conscientização de si mesmo, do seu papel diante do novo que se apresenta e das suas capacidades como professor.

O estágio supervisionado é parte importante do nosso processo de formação, nos colocando “em campo” para aplicar as técnicas desenvolvidas na sala de aula. (RELATÓRIO 163, p. 7).
O estágio é o momento em que os o universitário coloca em prática aquilo que foi estudado durante sua formação acadêmica. (RELATÓRIO 155, p. 3).
Convém ressaltar que, ao participar como estagiário, o aluno terá a oportunidade de demonstrar que efetivamente domina os conhecimentos com os quais irá trabalhar e, com isso, ter a garantia de que houve uma construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências ao longo do curso. (RELATÓRIO 28, p. 9).

A forte possibilidade do estágio em colocar o acadêmico diante de situações inesperadas é uma das grandes inquietações que afligem os futuros professores. De certa forma, tal preocupação corrobora a ideia de que diante da realidade as coisas são diferentes e que somente a teoria não é capaz de lidar com os percalços do cotidiano escolar. A teoria dá suporte à prática, mas é o dia a dia da escola que irá dizer se os conhecimentos adquiridos foram suficientes para o futuro profissional, se ele conseguirá lidar com as adversidades e surpresas inerentes a sua nova condição de professor.

Os excertos selecionados demonstram tais desconfianças e reforçam a ideia de que, antes do estágio, a escola aparece ao acadêmico como um local quase que estranho do ponto de vista profissional. De um modo geral, fica evidente que ao longo do curso não estabeleceram os vínculos necessários ao reconhecimento da profissão, o que suscita dois tipos possíveis de interpretação. Por um lado, o estudante preocupa-se mais em aprofundar-se nos conhecimentos das disciplinas de conteúdo histórico, relegando ao segundo plano os

conhecimentos pedagógicos, por outro podemos supor que a universidade não está conseguindo provocá-lo a suscitar o significado primordial da sua formação que é a aptidão ao magistério.

O estágio visa integrar o conhecimento teórico com a prática da instituição, objetivando a qualificação do aluno estagiário para o trabalho em sala de aula, a fim de desenvolver a capacidade crítica para planejar e avaliar os desafios do cotidiano escolar, além de aprimorar sua formação como educador na área de história. (RELATÓRIO 96, p. 6).

A prática de ensino, disciplina obrigatória das licenciaturas, busca oferecer ao acadêmico a possibilidade de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos nos três primeiros anos de universidade, em um ambiente que muitas vezes é desconhecido do quase formando. (RELATÓRIO 28, p. 17).

O estágio supervisionado é o espaço onde o acadêmico exterioriza o aprendizado para fora dos limites da universidade, desenvolvendo conhecimentos junto à escola, correlacionando teoria e prática, aliados ao “elemento surpresa”. (RELATÓRIO 162, p. 3).

Podemos observar na fala dos acadêmicos a existência, a partir de uma determinada etapa do curso, de uma expectativa muito grande em iniciarem os estágios supervisionados. A busca por informações junto aos colegas mais adiantados, que estão realizando ou já realizaram os estágios é uma prática comum entre os estudantes que pretendem encontrar nos relatos dos mais experientes formas de proceder na escola frente aos alunos e aos futuros colegas de profissão. O estabelecimento dessa rede de compartilhamento de experiências é considerado importante para o estagiário na medida em que ele passa a identificar nas vivências dos companheiros as possíveis formas de agir quando do início de sua prática na escola, advertindo-se principalmente em relação aos possíveis percalços que pode passar.

A pressa em dar início as atividades docentes, ainda que na condição de estagiários, justifica-se quando é identificada, no estágio, a possibilidade de por em prática os ensinamentos apreendidos ao longo da formação universitária. Trata-se de experimentar e provar a si mesmos e ao grupo do qual fazem parte que estão aptos ao desempenho da futura profissão. É o momento em que se deve honrar a tarefa do professor como formador de pessoas críticas que desempenhem com autonomia seu papel na sociedade. A escola trabalha como a mediadora nesse processo, sendo ainda o palco onde é posto em jogo o próprio futuro profissional, local onde se demonstra (ou não) a habilidade do professor e, no caso em questão, do estagiário, como instrumentalizador e agente da mudança.

A ansiedade de participar deste ambiente era muito grande pois desde as primeiras aulas na faculdade somos alertados pelos colegas e professores de que mais cedo ou mais tarde a hora da prática vai chegar e que devemos nos preparar adequadamente ao longo da carreira universitária para este momento. (RELATÓRIO 23, p. 12).

Finalmente tive a oportunidade de estagiar e vivenciar a realidade de ser professor. É um sonho que está se construindo concretamente, pois a escola ocupa um lugar estratégico, fazendo a mediação das relações entre a sociedade, a educação, o estado, a cultura e a cidadania. (RELATÓRIO 41, p. 16).

É depositada no estágio grande expectativa, pois a importância das atividades desenvolvidas nesse período traz para muitos a expectativa até mesmo de uma colocação no futuro. (RELATÓRIO 66, p. 5).
--

Os problemas a serem enfrentados, especialmente em sala de aula, como a indisciplina e o desinteresse dos estudantes, aparecem como as grandes preocupações do estagiário em relação a sua prática. Saber lidar com esses problemas e desenvolver suas atividades de forma plena aparecem como elementos interligados por uma teia de expectativas que antecede o início das suas atividades a frente das turmas que irá assumir. A dúvida em relação à recepção por parte dos professores aparece também como outra trama dessa teia.

Na escola o estagiário passa a ocupar o lugar do professor durante alguns meses. A forma como irá estabelecer o convívio com esse profissional causa-lhe apreensão, pois ao mesmo tempo em que espera dele as orientações necessárias para o desenvolvimento de suas atividades, receia ser visto como alguém que subverte a dinâmica do ambiente ao estabelecer rotinas diferenciadas daquelas que comumente são praticadas nas turmas.

Conforme Caimi (2008), o impacto inicial do ingresso na profissão docente revela-se na maior parte dos casos algo difícil e conflituoso, podendo causar dúvidas ou crises relacionadas a capacidade de estar em sala de aula como professor, levando, inclusive, ao questionamento da própria opção profissional. Diante das situações complexas a que são expostos na escola, os estagiários acabam por desfazer uma série de construções prévias a respeito da docência, especialmente a respeito de uma suposta linearidade determinada por um bom planejamento. Para a autora, durante o período de formação e, especialmente ao longo dos estágios, os futuros profissionais deveriam receber mais atenção tanto da parte das instituições formadoras como nas instituições escolares, evitando o choque de realidade em relação às condições atuais do ensino e as circunstâncias diárias a que o professor é submetido. Além disso, destaca que:

No caso específico do estágio, essa iniciação profissional representa também, para a maioria dos sujeitos, a transição entre o papel do estudante, desempenhado ao longo de aproximadamente 16 anos, desde o início de sua escolarização, e o papel de professor, que precisa assumi-lo como exigência institucional para obter a titulação profissional. Nessa transição está presente a de(con)frontação entre as expectativas sobre a profissão acalentadas ao longo de anos de vivências reais que a prática lhe possibilita, entre o ideal de uma profissão e o real de uma experiência vivenciada, enfim, entre a “teoria” acadêmica e a “prática” escolar. (CAIMI, 2008, p. 169).

O medo de sucumbir ao que consideram um modelo de educação tradicional também está exposta nos relatos. Nesse caso, tal possibilidade aparece relacionada à falta de resposta ou a resposta negativa por parte dos estudantes, sendo então tomada como uma medida de contenção ou alinhamento do educando as normas da escola, dentro daquilo que se espera com relação ao seu funcionamento e ao exercício pleno da função professoral. Como pudemos constatar anteriormente, a educação e a escola são atribuídas toda uma série de funções consideradas basilares no processo de transformação da sociedade e dos sujeitos a ela confiados, assim como também se espera que o professor desempenhe seu trabalho de forma condizente com esses ideais de conscientização e autonomia dos sujeitos. O receio de não corresponder a tais expectativas é uma das causas da ansiedade e do mal-estar relatado pelos estagiários antes do iniciarem suas atividades.

Ainda que todos tenham vivenciado como estudantes o ambiente escolar, ingressar na escola como estagiários fomenta uma série de questionamentos capazes de desconcertar todo o preparo anterior a prática do ensino. Os professores agora são os colegas de profissão, deles espera-se que compartilhem vivências e conhecimentos, mas, mais do que isso, espera-se que comunguem dos mesmos ideais em relação a escola e a educação, especialmente o caráter transformar da atividade que desempenham.

Como novatos na profissão, temem ser discriminados pelos veteranos, justamente aqueles que deveriam dar o suporte necessário na sua ambientação no universo escolar na condição de professores. As dúvidas e temores dos estagiários em relação à escola e aos futuros colegas de profissão quando do início de suas atividades pode ser constatada nos excertos selecionados.

Outra situação que temos pressa em vivenciar quando estamos prestes a realizar a prática é confirmar ou não aquilo que nossos colegas mais adiantados no curso nos relatam a respeito de suas práticas de ensino. “É difícil fugir do tradicional em sala de aula, porque os alunos não ajudam muito ou não se interessam por esse tipo de aula”. Já os professores, sempre encaram o estagiário como uma pessoa inovadora por ser nova na profissão, depois cai na mesmice e passa a ser tradicional como todos os outros. São esses os comentários que ouvimos e muitos desses se confirmaram durante nossa prática. (RELATÓRIO 23, p. 10).

O estágio configura-se entre tantas possibilidades também como desafio no sentido em que coloca o estudante diante de uma diversidade de situações ainda não experimentadas. Por um lado passaram todos pela escola contudo, a condição de estagiários, ou de futuro professor coloca as vivências cotidianas no espaço escolar sob um outro prisma. Não apenas a escola enquanto instituição, mas a atuação de professores e estudantes são objeto de questionamento constante dos estagiários que constantemente apresentam desconforto em relação as experiências vivenciadas. (RELATÓRIO 116, p. 7).

Quando a matrícula na disciplina foi feita, tinha muito receio quanto a trabalhar com os ditos “alunos grandes”, pois já tenho experiência com alunos da área I (currículo). De que maneira seria possível atingi-los, que tipo de atividade gostam de realizar,

gostariam de mim como professora, poderei contar com ajuda do meu professor titular... essas e outras eram as questões que não me saíam da cabeça. (RELATÓRIO 142, p. 5).

Podemos destacar nas falas dos estagiários o importante papel do estágio como momento formativo onde se toma o contato com a realidade da educação e das escolas. Tal fato pode parecer a primeira vista como algo estranho uma vez que todos conhecem e sabem como é, e como funciona uma escola. Por outro lado, fica evidente nas suas colocações que se trata de um momento simbólico, onde o vínculo com o universo escolar passa a ser estabelecido em outros termos, totalmente diferente daqueles que até então haviam circundado suas vivências.

Trata-se de experimentar sob um novo aspecto o local e as práticas ali desenvolvidas, repensando o protagonismo de todos os que dele participam já que agora o olhar do profissional da educação passa a substituir a experiência de leitura da realidade escolar sob o ponto de vista do aluno.

Configura-se, portanto, como o momento da tomada de consciência a respeito da nova condição de professores. Nesse sentido, deve ser encarado como uma oportunidade de dar início a experientiação do que foi trabalhado na universidade ao longo dos anos de formação, colocando em prática o processo de transformação da realidade tão desejado, ou ao menos entrar em contato com os estudantes a fim de mapear as condições em que se encontra o ambiente escolar, como pode ser observado nos relatos selecionados.

A atividade em questão é muito importante para os acadêmicos, pois desta forma pode-se ter contato com os alunos e com a realidade de uma sala de aula. Na academia se aprende teorias, formas de trabalhar com os alunos, e fazendo estudos como este é possível ter a percepção de como é uma sala de aula na realidade. (RELATÓRIO 105, p. 18).

No meio acadêmico, enquanto alunos estamos em uma situação teórica, muito mais confortável que a prática, onde nos vemos propensos a encontrar as mais variadas situações, cabendo a nós saber lidar com elas (RELATÓRIO 17, p. 9).

É imprescindível para o conhecimento da realidade escolar em contrapartida a teoria estudada na universidade, para que se formem futuros bons professores cientes do seu papel de educadores e que levem mais em consideração a sua importância nessa função, do que as dificuldades que encontrarão na difícil tarefa de educar. (RELATÓRIO 71, p. 12).

Tomar contato com a realidade escolar na qualidade de estagiário é imergir num universo carregado de representações. Quando do ingresso na escola, ao assumir a sala de aula como sua responsabilidade, assume-se um compromisso ético com a verdade, sendo todos os esforços canalizados para o desenvolvimento pleno da ação educativa. Tal responsabilidade é por vezes motivo de questionamento entre os acadêmicos, não em sua

essência, mas nas condições em que eles próprios se encontram quando do início do trabalho frente os estudantes e aos futuros colegas de profissão, quer pessoal, quer profissionalmente.

Por outro lado, revelam não estarem dispostos a privar-se de suas crenças, especialmente no que diz respeito ao caráter emancipatório do ato de ensinar. A educação e a emancipação do sujeito caminham juntas no intuito de transformar a realidade e, ainda que reconheçam que efetivamente estarão passando por um breve processo de intervenção na dinâmica da escola, alimentam o desejo de imprimirem essa marca nos estudantes durante os meses em que realizam seu estágio.

Ainda que temam a escassez de recursos, ou até mesmo que percebam as dificuldades no relacionamento entre professor e aluno como fatores que podem comprometer o sentido que desejam dar a sua prática, julgam poder explorar ao máximo a experiência em questão. Levando consigo toda a bagagem adquirida durante o tempo que dedicaram aos saberes relativos à futura profissão, acreditam poder transpor as barreiras existentes entre a universidade e a escola, promovendo um diálogo de entendimento a respeito das diferentes formas de ser e viver o universo escolar.

[...] será através da prática de ensino que o formando entrará em contato definitivo com alguns significados que fazem parte de uma aprendizagem de participação social, comprometendo-se com a formação da cidadania, consciência de valores e de diversas concepções de seus alunos. (RELATÓRIO 28, p. 11).

A partir da prática, nós acadêmicos temos a oportunidade de estarmos unindo os conhecimentos aprendidos na universidade com a realidade vivenciada dentro de uma escola, o que nos remete a tentativa de ousar e tentar transformar a realidade. (RELATÓRIO 99, p. 15).

A parte prática da disciplina de estágio é de fundamental importância para nossa formação enquanto professores, uma vez que nos dá a possibilidade de vivenciarmos, mesmo que de forma rápida, o que nos espera ao sairmos da instituição. Devemos nos preocupar com a indisciplina e a falta de interesse, mas sobretudo, com a escassez de recursos da rede pública de ensino, o que para nós universitários está muito distante, uma vez que estamos nos graduando em uma instituição privada, que na medida do possível é bem aparelhada e não deixa nada a desejar. (RELATÓRIO 97, p 19).
--

O estágio serve para isso: mostrar o futuro professor como saber lidar com os alunos que vem de diferentes localidades, culturas e características diferentes umas das outras. (RELATÓRIO 52, p. 6).
--

O momento que antecede o estágio também serve para os acadêmicos fazerem um balanço a respeito das suas capacidades como professor. Tudo aquilo que foi trabalhado e apreendido durante o período da sua graduação passa a ser utilizado na leitura do universo escolar, mas também deve servir ao autoentendimento, a reflexão e a crítica a respeito do seu potencial como educador.

Conforme Valadares (2006), o conceito de professor reflexivo desenvolvido por Donald Schön na década de 1980 propunha que fossem problematizadas questões referentes à relação entre teoria e prática nas aprendizagens. Ao longo do tempo esse conceito ganhou amplo espaço nas pesquisas sobre educação, no sentido de se promover um rompimento com a racionalidade técnica e prescritiva existente nos diversos contextos educacionais. Por outro lado, uma das críticas mais comuns a ideia de um professor reflexivo aponta na direção das dificuldades encontradas pelos profissionais em colocarem-se frente ao alto grau de expectativas neles depositadas, correndo o risco de serem desenvolvidas práticas individualizantes alheias ao reconhecimento de construções coletivas em torno das questões sociais e políticas relativas a sua prática.

Para o autor (p. 192):

A imagem no espelho é a de um professor que enfrenta, por si mesmo, individualmente, os caminhos de ação em sala de aula que sejam expressões dos ideais educativos. Afirma-se, sobremaneira, que os professores devem romper a cerca imposta por esta reflexão autolimitada, e que a prática reflexiva deve incorporar os elementos que normalmente se mostram inquestionáveis e que constituem empecilhos às ações inovadoras, ou seja, uma compreensão mais ampla do contexto social na qual se desenvolve a prática educativa.

Para os estagiários, avaliar a si mesmos é abrir espaço para que aflorem as dúvidas e certezas, uma vez que no limite entre a academia e a escola desenrola-se uma teia de significados em relação ao trabalho que está prestes a ser desenvolvido. Torna-se, então, necessária uma releitura das suas vivências e conhecimentos adquiridos como estudante colocando-os a prova para que se reconheça o quanto se progrediu durante os anos de formação, assim como o quanto é necessário avançar em termos de aplicação desses conhecimentos.

Pensar a si mesmos na condição de educadores é um dos momentos importantes no processo de formação profissional, pois além de estabelecer critérios de atuação voltados ao que se acredita como sendo imprescindível à prática educativa, o acadêmico coloca-se também em sintonia com o ambiente escolar. Não se trata do simples reconhecimento de seus méritos ou de suas imperfeições, mas avaliar o quanto aquilo que efetivamente pode filtrar desse processo irá servir como suporte nas suas práticas futuras. Valorizam-se os acertos e as boas experiências ao mesmo tempo em que se reconhece e busca-se evitar que se caia nos mesmos erros e vícios observados ou praticados em campo.

na autorreflexão, fundamental para o profissional da história, pesquisador ou professor. (RELATÓRIO 4, p. 9).
Trata-se de um período muito importante, onde poderemos avaliar no confronto com a realidade, nosso verdadeiro potencial e também nossas imperfeições. E a importância dos estágios consiste justamente nisso, no reconhecimento dos erros e na busca do aperfeiçoamento de nossas atitudes. (RELATÓRIO 50, p. 19).
A partir deste estágio irá findar-se mais uma etapa. Trata-se do último estágio antes de eu receber o diploma de licenciado em história. Árdua luta, vontade de desistir, mas o desejo de continuar é mais forte. Em uma autocrítica, percebo que tenho muito, mas muito a melhorar, mas também muito a agradecer, pois percebo que minha prática docente melhorou muito nos últimos tempos. (RELATÓRIO 38, p. 12).
O apontamento das falhas, defeitos ou erros dos professores e das instituições na qual fazemos as práticas curriculares são muito importantes, contudo, não devemos fazê-las sem ter a preocupação de corrigi-las, pensando que, enquanto professores, não as reproduzimos. (RELATÓRIO 98, p. 17).
[...] pois nada adianta as discussões feitas durante as aulas de estágio se não tomamos contato com a realidade educacional e, só a partir de então, é possível fazermos uma avaliação parcial das nossas ações. (RELATÓRIO 66, p. 4).

As disciplinas de estágio também são reconhecidas pelos acadêmicos como fundamentais para que se efetive a relação entre a prática e a teoria, dando oportunidade ao reconhecimento *in loco* da realidade em que se encontram escolas e Educação. Além disso, podemos observar em seus relatos que elas servem também como um local de projeção do futuro profissional, argumentando-se que é justamente nesse período da formação que se aprende a lidar com as dificuldades que supostamente irão se repetir ao longo da vida como docentes. A adversidade aparece então como um elemento que perpassa a formação inicial estendendo-se ao cotidiano do professor, sendo reforçada a ideia de que tanto a escola como a profissão docente encontram-se submetidas a uma ordem maior que as coloca a prova constantemente.

Podemos observar, nos excertos selecionados, que realizar o estágio é preparar-se para o futuro, é aprender na prática que se trabalha a cada dia tentando vencer os desafios impostos a profissão.

As disciplinas de estágio são indispensáveis para o futuro professor. As experiências na sala de aula auxiliam na relação, desde já, entre prática e teoria. Desta forma, o professor licenciado ingressa na escola ciente da realidade da educação em nosso país. (RELATÓRIO 12, p. 3).
[...] estarei apontando as dificuldades, as desigualdade e também os pontos positivos desta experiência única para um futuro educador que, como eu, neste país onde as dificuldades são maiores que as facilidades. (RELATÓRIO 26, p. 12).
Na prática temos a oportunidade de nos depararmos com situações que vão permear nossa vida docente, as quais tornam-se muito importantes para a nossa preparação como futuros educadores, uma vez que nos dão base para sabermos, no futuro, como lidar com maior propriedade com situações adversas e com maior capacidade e preparação para situações cotidianas. (RELATÓRIO 47, p. 9).
Levando em conta que o estágio serve de instrumento acadêmico para inserir o graduando em licenciatura plena no meio educacional, destaca-se assim a relevância

que esse exerce no futuro profissional dos jovens educadores. (RELATÓRIO 95, p. 17).
--

[...] os estágios são de fundamental importância para se evitar esse tipo de defasagem, é o momento em que o universitário consegue parar e refletir sobre sua verdadeira vocação. Penso que ainda tenho uma longa caminhada e que sempre há algo novo para se aprender. (RELATÓRIO 102, p. 5).

Finalmente podemos destacar que os acadêmicos consideram o estágio como um momento de definição, onde se adquire a certeza do que se quer em termos profissionais. Ao mensurar suas crenças e confrontá-las com a realidade a ser experimentada, buscam o sentido de tudo aquilo que se projetou ao longo dos anos de formação, sendo então avaliadas as condições que se impõem diante da realização dos seus sonhos de transformação da realidade.

As dúvidas e resistências quanto ao trabalho desenvolvido nos estágios vão desfazendo-se à medida que avançam rumo ao início da prática. Ainda que considerado exíguo, o período em que ela se desenvolve-se é de fundamental importância para a concretização das certezas a respeito da condição de professores, que estão prestes a assumir. Estar seguro em relação às suas escolhas é acreditar que os sonhos podem tornar-se realidade, é crer que a mudança é possível, mas que para isso são necessários profissionais capacitados, capazes de assumir sua condição de educadores de forma consciente e comprometida com a transformação da sociedade e a formação integral do ser humano.

[...] o tempo para aplicar todos os ensinamentos é relativamente pequeno, mas é nesse momento que o acadêmico poderá trabalhar questões básicas de alicerce, como o sentido da profissão, se realmente é essa profissão que ele pretende seguir e a realidade dos alunos nas escolas de Ensino Fundamental. (RELATÓRIO 23, p. 13).
--

Não tinha feito nenhum estágio ainda, mas sempre achei se tratar de uma grande perda de tempo, pois acreditava que quem não tivesse nenhuma prática letiva não a adquiriria nesse período e quem já as tivesse, em nada a acrescentaria. Ledo engano, o estágio supervisionado cumpre uma função muito importante na prática acadêmica, nos fazendo ter certeza do que queremos, aprimorando nossos desejos e as experiências ruins que vamos tendo vão sendo amainadas enquanto as boas são fortificadas. (RELATÓRIO 87, p. 18).

[...] é um momento de definição, onde o universitário obtém a primeira experiência profissional com a futura profissão e verifica se seus sonhos podem ser transformados em realidade. Um momento de sucesso ou de fracasso. (RELATÓRIO 155, p. 6).

[...] posso afirmar que sem o estágio curricular obrigatório seria impossível termos essa experiência que com certeza fortalece cada vez mais a nossa vontade de trabalhar em prol de uma educação mais digna e justa, onde pessoas excluídas possam retornar sem medo, sem vergonha e com a confiança de que são capazes. (RELATÓRIO 96, p. 10).

A definição a respeito do futuro profissional aparece diretamente ligada a aptidão para a docência. Acreditam que isso pode ser medido através do desempenho no estágio curricular.

Ao contrário do que possa parecer a primeira vista, a relação dos futuros profissionais com a sala de aula é, em muitos casos, bastante traumática, especialmente no que diz respeito ao trato com os seus “estudantes” no sentido de fazer com que demonstrem interesse pelos temas e conteúdos a serem trabalhados.

Destacamos ao longo do capítulo toda uma série de projeções feitas pelos acadêmicos que irão desenvolver o estágio curricular. Esperamos ter demonstrado a convicção desses em fazer de sua prática um grande momento, cercado de possibilidades de transformação e mudanças na educação e na sociedade.

Como poderemos observar no capítulo seguinte, o cotidiano da escola é diferente das expectativas da maioria dos estagiários, na medida em que se deparam com uma realidade imaginada, mas até então não experienciada. Por enquanto, podemos fazer a seguinte síntese a respeito das projeções dos nossos autores:

De uma maneira geral, acreditam que a tecnologia é boa, ainda que esteja em muitos casos servindo mais a exclusão das pessoas do que a inclusão. Aliás, trata-se de um sintoma da sociedade atual, voltada para o individualismo e despreocupada com a formação mais humana e solidária.

Nesse contexto, a educação segue, como sempre, desrespeitada e desvalorizada, ainda assim acreditam na sua capacidade de transformação do indivíduo e da sociedade em algo melhor. A escola tem justamente esse papel, o de formar o ser humano dentro dos ideais da democracia e da cidadania, sendo o professor o responsável por desenvolver o senso crítico e a autonomia dos estudantes a ele confiados.

Ainda que, sob os mais diversos tipos de dificuldades e desrespeitos possíveis, e por mais que se pense ou se observe uma série de situações bastante complicadas na escola ou mais especificamente na sala de aula, continuam acreditando nela como o local da promoção da mudança e no professor como o seu agente.

O conhecimento histórico, por sua vez, é considerado de suma importância no processo de tomada de consciência e ação transformadora da realidade, sendo a IES o local por excelência para a formação do professor/historiador. Assim, a sala de aula é importante, mas fica em segundo plano, aprende-se primeiro a ser historiador, ser professor “são outros quinhentos...”. Mas quando chega a hora do estágio, buscam compreender todas as relações entre os conhecimentos apreendidos, acordam para a docência, e descobrem seu potencial transformador.

Não basta ter conhecimento do passado, é necessário, imprescindível estar preparado para ir à escola, pois é lá que instrumentalizarão as futuras gerações para a construção de uma

sociedade mais digna, justa e fraterna, tudo aquilo que ela não é, ou seja, apesar de todas as dificuldades, é bom ser professor de história e trabalhar como agente da mudança. Parece até simples, mas, será que basta querer?

5 CONSTATAÇÕES: DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA À PRÁTICA PROFISSIONAL

[...] devido aos problemas de indisciplina é feito um atendimento individual sobre as dúvidas dos estudantes, oferecendo a atenção necessária para o grupo. A falta de compromisso permeia as turmas e a atitude imatura de alguns educandos dentro da sala de aula cobra uma atitude firme do professor em diversas situações. No dia quatorze mais uma vez a turma estava muito agitada e uma professora que passava pelo corredor entrou em sala fazendo uma intervenção e, juntamente com o professor, chamou a atenção da turma, exigindo respeito para com os professores e questionando o motivo que trazia cada um a escola. Silêncio total e imediato durante a fala da professora e após a sua saída. Imaginei que ela fosse a diretora, mas alguns dias depois descobri que não, a senhora de, no máximo um metro e sessenta de altura, que havia emudecido uma turma super agitada ao pisar no recinto, utilizando um tom de voz calmo mas incisivo era “apenas” uma professora de outra disciplina. Fui pra casa tentando compreender quais mecanismos eram acionados para sustentar o relacionamento estudante-professor na circunstância em questão. O que demonstrava aquele respeito incondicional e instantâneo? (RELATÓRIO 125, p. 23).

Neste capítulo, nosso objetivo é o de percorrer os caminhos trilhados pelos acadêmicos quando do início das suas atividades nas escolas de educação básica. Conforme Eizirik e Comerlato (2004) existem complexas redes na realidade social da escola, fazendo com que relações de saberes e poderes participem fortemente na construção da subjetividade do aluno, do professor e do trabalho escolar.

Aspectos significativos a respeito da sociedade atual, especialmente o que diz respeito às grandes transformações relacionadas ao desenvolvimento tecnológico e o avanço das comunicações, trazem a tona alguns dos paradoxos da sociedade da informação. Normalmente, tais avanços são apontados como conquistas da sociedade que, cada vez mais, caminha rumo ao desenvolvimento de novas possibilidades de agregar valor e sentido a sua existência. Por outro lado, a denúncia aparece na medida em que tais avanços, para além de sua distribuição desigual entre a população mundial, e em um nível mais imediato das vivências, têm sido apontados como elementos causadores de dúvidas e insegurança, promotores, em muitos casos, da instabilidade de nossas relações com nós mesmos e com os outros.

No final da década de 1920 do século XX, Freud (1996), já se questionava a respeito da eficácia do desenvolvimento técnico, da subjugação das forças da natureza e de todo o esforço cultural implementado pelos homens como precondição de sua felicidade. Reconheceu, na época em questão, o desconforto ocasionado pelas dúvidas e ressentimentos a respeito do processo civilizatório/modernidade, uma vez que este funcionou paradoxalmente

como supressor das individualidades, e ao mesmo tempo, local de defesa e segurança frente os diferentes tipos de ameaças e sofrimentos humanos.

Nossa incapacidade de estabelecermos uma medida convincente a respeito das formas como os sujeitos e as sociedades do passado suportaram a ação do tempo e dos homens, evidencia-se através da impossível missão de sentirmos além ou aquém daquilo que nossa época nos permite. Assim como o sofrimento, a felicidade é essencialmente subjetiva, argumenta o autor. Da mesma forma, rebate a ideia de que civilização seja sinônimo de aperfeiçoamento. Ao contrário, o vazio preenchido através das satisfações efêmeras, do “prazer barato”, não traz nenhum ganho real em nossas vidas, sequer garante, de forma prolongada a nossa felicidade.

Já dizia Freud (1996, p. 94) que:

Existe ainda um fator adicional de desapontamento. Durante as últimas gerações, a humanidade efetuou um progresso extraordinário nas ciências naturais e em sua aplicação técnica, estabelecendo seu controle sobre a natureza de uma maneira jamais imaginada. As etapas isoladas desse progresso são do conhecimento comum, sendo desnecessário enumerá-las. Os homens se orgulham de suas realizações e têm todo o direito de se orgulharem. Contudo, parecem ter observado que o poder recentemente adquirido sobre o espaço e o tempo, a subjugação das forças da natureza, consecução de um anseio que remonta a milhares de anos, não aumentou a qualidade de satisfação prazerosa que podiam esperar da vida e não os tornou mais felizes.

O mal-estar na civilização de que nos fala o autor indica, conforme destacam Timm, Mosquera e Stobäus (2010), um sentimento de medo frente ao indeterminado e ao acaso. Ainda que o processo de racionalização científica tenha nos conduzido a uma série de certezas a respeito da nossa civilização e das nossas capacidades de entendimento e intervenção no mundo, o que nos restou foi a sensação de desamparo, um sentimento de que as promessas não cumpridas da modernidade produziram novas formas de instabilidade e insegurança nos seres humanos. Neste sentido, torna-se evidente que a busca pela construção de sentidos nunca deixou de existir, e por mais que possam ser verificadas as grandes mudanças relativas ao processo de modernização social por que passou o ocidente, continuamos com a sensação do vazio deixado pela onda de transformações que desacomodaram nossas mais arraigadas formas de entendimento e concepções sobre o mundo em que vivemos. Para os autores:

Freud nos faz ver que, paradoxalmente, o que chamamos de nossa civilização é, em grande parte, responsável por nossa desgraça. Desenvolvendo o raciocínio nessa linha, ele nos permite perceber que a civilização fora criada para nos proteger das ameaças, mas que ela ainda não conseguiu tal proeza, porque continuamos nos sentindo infelizes, inseguros e indefesos, cabendo, então, com legitimidade, nossa

humana pergunta sobre o que pode nos proteger da civilização. (TIMM, MOSQUERA, STOBÄUS, 2010, p. 868).

Recentemente, Bauman (1998, p. 8), retoma a discussão a respeito do mal-estar, fazendo referência a troca, instituída na pós-modernidade, de uma parcela da nossa segurança em nome de um maior espaço de liberdade. Para o autor, Freud nos indica o processo que faz da civilização/modernidade, uma construção alicerçada na renúncia ao instinto, fazendo com que os prazeres da vida civilizada venham “[...] num pacote fechado com os sofrimentos, a satisfação com o mal-estar, a submissão com a rebelião”. O critério feito a respeito das nossas liberdades põe em jogo toda uma série de questões relativas ao quanto estamos dispostos a negociar e necessariamente ceder em termos de segurança, ainda que a reavaliação dos nossos valores por si só não garanta nossa satisfação e felicidade. Neste contexto, destaca que:

Você ganha alguma coisa e, em troca, perde alguma outra coisa: a antiga norma mantém-se hoje tão verdadeira quanto o era então. Só que os ganhos e as perdas mudaram de lugar: os homens e as mulheres pós-modernos trocaram um quinhão de suas possibilidades de segurança por um quinhão de felicidade. Os mal-estares da modernidade provinham de uma espécie de segurança que tolerava uma liberdade pequena demais na busca da felicidade individual. Os mal estares da pós-modernidade provêm de uma espécie de liberdade de procura do prazer que tolera uma segurança individual pequena demais. (BAUMAN, 1998, p. 10).

Para Timm, Mosquera e Stobäus (2010), a docência não está imune a esse tipo de sentimento, sendo o professor fortemente afetado pelas dificuldades relativas ao mundo em que vive. O sentimento de insegurança vivido por muitos dos professores, especialmente por aqueles em início de carreira, está diretamente relacionado aquilo que Esteve (1999), descreve como sendo fontes de tensão do exercício docente e que levam, frequentemente, a inibição e ao absentismo por parte dos professores. A renúncia instaurada como uma espécie de proteção frente às adversidades enfrentadas no ambiente escolar acaba por reproduzir um sistema perverso de despersonalização do magistério, em que a superficialização das relações entre professores e alunos torna-se o reflexo de um processo mais amplo de fruição das relações a que somos submetidos na atualidade.

Esteve parte da constatação e da distinção entre os fatores primários e secundários que incidem sobre a prática dos professores, gerando mal-estar no exercício de suas atividades. Na condição de agentes sociais, os professores não estão imunes a toda uma série de elementos contextuais, e também de ordem interna, que irão direta ou indiretamente afetar sua motivação e sentimento de relevância a respeito da prática desenvolvida no dia a dia da escola. O aumento das responsabilidades e exigências em relação ao trabalho dos professores, o

discurso a respeito do “bom” professor, somado à alta expectativa que depositam sobre si mesmos em relação à ação docente e à importância atribuída aos conteúdos que ministram para a formação dos estudantes, estão diretamente relacionados ao mal-estar experimentado pelos iniciantes na carreira quando da exposição à realidade, por vezes tumultuada das salas de aula, ou da e planificação e diretividade institucional a que são submetidos. Para Esteve (1999, p. 42):

Em um primeiro momento, a formação inicial dos professores tende a estimular o estereótipo ideal, que representaria o pólo positivo da imagem do professor. Isso ocorre em todas aquelas circunstâncias em que se recorre a um enfoque normativo da formação do professorado, destacando o que o professor “deve” ser; sem que, ao mesmo tempo, ele seja adequadamente preparado para a prática do ensino. O professor iniciante ficará desarmado e desconcertado ao perceber que a prática real do ensino não responde aos esquemas ideias com os quais ele foi formado.

Em um estudo desenvolvido a respeito dos sentimentos dos professores de diferentes níveis de ensino, Mosquera (1978), já indicava alguns dos principais elementos causadores do mal-estar nos profissionais da educação. Entre as categorias analisadas pelo autor, e que aparecem através dos depoimentos naquilo que ele chamou de inventário de sentimentos pessoais, podemos destacar a dificuldade dos professores de lidarem com a solidão e a impessoalidade no ambiente profissional. Além disso, a insegurança e a dúvida a respeito do trabalho que se está a desenvolver podem ser elencadas como elementos decisivos na insatisfação ou na frustração dos professores em relação às suas práticas. Outro elemento importante, por ele analisado, diz respeito ao que identificou como sendo uma discrepância entre o real e o ideal, fazendo com que o professor, acuado por todo um contexto que fragiliza e desestabiliza suas certezas a respeito de si e das suas capacidades profissionais, acaba por sentir que não está a altura do que os outros dele esperam. Neste sentido, relata:

[...] vivemos momentos complicados que consistem na própria problemática que nos envolve e nas aspirações, níveis de interesse e expectativas que temos para conosco mesmos e para com os outros. É da máxima importância para o professor, desenvolver um nível elevado de consciência sobre si mesmo e procurar através dessa autoconsciência, compreender os absurdos da vida contemporânea e o quanto precisa de coragem para agir com a verdade e a justiça ante a moratória social. (MOSQUERA, 1978, p. 132).

O trânsito pela rede de significados criada pelos nossos acadêmicos quando da chegada, e ao longo da permanência nas escolas de educação básica, por vezes nos revela o trauma provocado pelo embate entre a realidade escolar e o discurso sobre a sua futura profissão. As representações feitas sobre a carreira docente, o bom e o mau professor, a

escola, o aluno, a sociedade, são exemplos de categorias constantemente referenciados nos relatórios de estágio. Normalmente, tais categorias são pensadas no sentido de estabelecer os critérios que alicerçarão a prática que estão prestes a desenvolver, ainda assim, permanecem as dúvidas e incertezas a respeito de si e das circunstâncias que envolvem o ambiente escolar, conforme poderemos observar neste capítulo.

5.1 A sociedade atual: individualismo ou emancipação dos sujeitos?

São várias as dúvidas em relação aos rumos que toma da sociedade atual e o papel desempenhado pela educação diante das profundas transformações ocorridas ao longo das últimas décadas. Mesmo aqueles nascidos em um período onde a tecnologia já ocupava um papel de destaque, consideram que se torna cada dia mais difícil lidar com os paradoxos e promessas que inundam o cotidiano das pessoas e que, de um modo geral, acabam repercutindo de forma negativa nos diferentes momentos da dinâmica escolar.

Segundo Lipovetsky (2007), vivemos um período de hipermodernização do conforto, um momento em que a experiência da velocidade e da compreensão externa do espaço-tempo inunda nossas vidas. A informatização, o hiperespaço, as redes virtuais impõem-nos uma experiência de aceleração do tempo, condensando ao máximo um número crescente de setores da vida social. O conforto proporcionado pelo avanço tecnológico não se limita a um ganho de “qualidade” em nossas vidas, está também a nos obsequiar com uma quantidade significativa de repetições e reproduções típicas do universo tecnomercantil. Neste sentido, o autor nos adverte que o ideal de qualidade tão difundido em nosso cotidiano, está longe de afastar-se da cultura do “mais”. Ao contrário, unir estes dois princípios é antes de tudo uma característica inerente ao período de hipermodernização do conforto que vivemos.

É preciso recusar tanto as leituras pós-modernistas quanto as de ficção científica ou apocalípticas do conforto contemporâneo. Pois este é a uma só vez *high-tech* e cultural, virtual e sensível, abstrato e tátil, funcional e emocional, dromocrático (Virilio) e estético. A ruptura com a primeira modernidade está longe de ser total, porções inteiras do nosso mundo não fazem mais que levar ao extremo a dinâmica prometética. O que testemunhamos não é tanto a emergência de uma cultura “pós-moderna” quanto uma hipermodernização do conforto, dominado pelas escaladas do tempo e da velocidade, real excrecência do mercado e da oferta. Ironia da época: quanto mais são celebrados os valores sensíveis, mais somos testemunhas de um excesso de técnicas digitais, de velocidade e de instantaneidade. (Lipovetsky, 2007, p. 229).

Em um primeiro momento podemos constatar nas falas dos estagiários que o avanço tecnológico abre um leque de possibilidades à sociedade, demonstrando diferentes maneiras

de interação e mudanças possíveis, no sentido de se efetivarem situações de aprendizado e conhecimento equitativas e democráticas. Está, portanto, relacionado à necessidade de mudanças sociais, com a democratização do conhecimento e com o desenvolvimento do ser humano e das suas possibilidades de entendimento e crescimento conjunto.

Posteriormente, constatamos que a mesma tecnologia que tende a libertar e emancipar o sujeito e a sociedade é vista como limitadora dessas possibilidades, causando dúvidas nos autores, em relação ao significado efetivo do seu avanço nos diferentes momentos e espaços aonde chega. Basicamente, a tecnologia apresenta-se de forma paradoxal uma vez que ao mesmo tempo em que constrói espaços de entendimento e comunhão entre os sujeitos, difunde o individualismo e a impessoalidade nas relações, estimulando uma busca incessante pela satisfação pessoal e, em outros casos, alimentando ilusões e preconceitos em relação às diferenças. Tais dicotomias podem ser observadas nos excertos selecionados.

<p>Estamos vivendo uma época de muitas mudanças e diferentes transformações que vem acompanhando a sociedade e uma delas diz respeito às novas tecnologias e a aceleração da informação, na qual a sociedade pode inventar, compartilhar, analisar e colocar em prática todo o seu conhecimento. (RELATÓRIO 145, p. 13).</p>
--

<p>Não adianta tentarmos enfiar espírito crítico “goela abaixo” dos alunos, se a televisão vende inatingíveis sonhos de consumo ou se as religiões usam os ideais cristãos para pregar o ódio e a intolerância. (RELATÓRIO 38, p. 15).</p>
--

A incapacidade de alcançarmos em sua plenitude o projeto de expansão da educação associado à qualidade do ensino, criou uma série de defasagens entre os projetos do Estado, as necessidades e desejos da sociedade, e o que a escola tem a oferecer. Como podemos observar nos relatos dos acadêmicos, cada vez mais se difunde a ideia de uma educação voltada para a instrumentalização, ainda que mínima, mas que seja capaz de colocar os indivíduos no mercado de trabalho. Diante do quadro de instabilidades e incertezas a que estamos submetidos na contemporaneidade, esse discurso passa a ser socialmente aceito, ainda que esvaziando de sentido os ideais formativos e emancipatórios do cidadão na sua plenitude e integralidade.

Assim, torna-se comum no discurso dos estagiários a representação da sociedade como excessivamente individualista. Movida pelos desejos pessoais que se sobrepõe a construção de projetos comuns, não consegue fazer com que as mudanças necessárias a construção de uma sociedade mais justa e solidária sejam efetivadas. Somos constantemente solapados pela desarticulação e fragmentação promovidas e disseminadas nas mídias que inundam nosso cotidiano com mensagens e informações a respeito do ganho individual necessário a nossa realização como pessoa. Levados a crer em tais premissas, desconsideramos que de fato

necessitamos de um crescimento coletivo, capaz de nos levar as conquistas sociais necessárias à constituição de um ambiente socialmente saudável, onde valores e oportunidades sejam consumados como um bem comum.

Vivemos em um tipo de sociedade que apresenta uma importante especificidade em relação a todas as outras que já existiram até recentemente. Nossa sociedade realiza – ou pretende realizar – uma educação de massas, voltada para a técnica e para o mercado de trabalho. Na sociedade da incerteza que vivemos, a educação começa a ser vendida como um mecanismo para cada um tentar fugir do destino da imensa maioria, obtendo um ganho individual. (RELATÓRIO 140, p. 17).

A sociedade que busca o lucro acima de tudo, que enfatiza excessivamente a técnica e perde a capacidade de se comunicar – de estabelecer valores comuns, acordos, pactos, diálogos, fins compartilhados e legítimos – é uma sociedade que se destrói. (RELATÓRIO 73, p. 10).
--

É sabido que a partir da educação que se pode mudar toda uma sociedade, mas como pensar na mudança entre cidadãos, se o que se observa é o individualismo, egoísmo e busca somente do que lhe faz bem e feliz? (RELATÓRIO 88, p. 20).

Para Lipovetsky (2007), vivemos um momento de comunitarismos emergentes, que, no âmago de suas instabilidades, convivem com atitudes e aspirações individualistas dos mais variados tipos e sentidos. O autor nos adverte que, por detrás do “nós” comunitário, o que se observa é a efemeridade das identidades de grupo, cada vez mais abaladas pelo primado dos gostos e escolhas pessoais, ou seja, o indivíduo no comando de si próprio.

Ao contrário de que pensam alguns, a metáfora dionisíaca não serve como possibilidade ilustrativa da atualidade, uma vez que a comunhão celebrada nos cultos dionisíacos da antiguidade estão diretamente relacionados à possibilidade de extrapolar barreiras individuais através de um frenesi de sensações coletivas, ao passo que hoje, o que se observa, é a proliferação dos prazeres privados ainda que praticados em grupo. Nem o *otium*, tempo de construção de si, nem as bacanais, onde o despojamento através da festa coletiva punha abaixo os costumes de então.

Hoje, a privatização e individualização dos prazeres, mesclam-se a uma “ambiência” dionisíaca, onde o hiperindivíduo recorre à multidão e ao coletivo a fim de ver consumadas as suas satisfações privadas. Contra uma leitura dionisíaca da sociedade atual, argumenta ser necessário que se entenda o neotribalismo como, nada mais do que, uma etapa suplementar do processo de individualização a que estamos submetidos, e:

O fato de haver comunidades, atitudes de grupo, sensibilidades comuns – eis uma observação sociológica bem pouco sujeita a discussão. Fazer dela uma máquina de guerra contra a interpretação individualista do social contemporâneo é uma questão bem diferente, cujo caráter mais do frágil não é muito difícil de demonstrar. Pois como não sublinhar o fato novo de que, daí em diante, a inclusão comunitária é escolhida, reivindicada, exibida ostensivamente como uma maneira de ser um eu,

como um vetor de identidade pessoal? Não mais a sujeição tradicional a um englobamento aceito e vivido como uma evidência, mas, ao contrário, um processo de auto-identificação, a afirmação de uma liberdade subjetiva que se apropria de uma realidade coletiva. Assim, a referência comunitária tornou-se uma “tecnologia” do eu. O que se manifesta é menos uma realidade supra-singular do que uma estratégia pessoal, uma instrumentalização do grupo com fins de valorização e de afirmação de si. De resto, do que dependem os fenômenos de poliinclusão e o caráter instável, móvel, do neotribalismo a não ser, precisamente, da lógica do indivíduo dissociado, desligado, legislador de sua própria vida? Não é a evasão de si nas emoções e fusões coletivas que predomina, mas o *Homo individualis* dispendo de si próprio até em sua autodefinição social. (Lipovetsky, 2007, p. 215).

5.2 A ESCOLA, PROMOÇÃO OU REPRODUÇÃO?

A repercussão do processo de crescimento e difusão tecnológica, especialmente no que se refere às tecnologias da informação e o impacto causado na sociedade, também pode ser observado na escola. Se por um lado alimenta-se a expectativa de estarmos sendo guiados para uma direção de consenso a respeito dos seus significados, por outro, são identificadas situações em que, o discurso, não se coaduna com a realidade escolar. Soma-se a isso, a perda de valores importantes para a constituição plena do sujeito e a opção por um modelo de educação que prioriza a formação em massa, a padronização e o conteudismo, em detrimento de olhares mais amplos e possibilidades distintas de entendimento da complexidade do contexto ao qual a escola está inserida.

Mascara-se através de números e estatísticas o déficit causado pelo modelo em vigor, que, se por um lado democratiza o acesso a escola, por outro, tem demonstrado a incapacidade de se adequar a infraestrutura existente no ambiente educacional, assim como dificilmente dialoga com as novas situações vivenciadas no cotidiano escolar. Evidencia-se, nas falas dos estagiários, que o modelo educacional em curso prioriza a quantidade e não a qualidade do ensino, estipulando-se metas a serem alcançadas em relação ao aumento do ingresso de estudantes, a diminuição da evasão, o fim da repetência e o aumento das atividades a serem desenvolvidas ao longo do período letivo.

Comentam, os estagiários sobre isto:

A situação educacional nos preocupa muito porque parece que cada vez mais estamos perdendo a qualidade para a quantidade [...] até mesmo a quantidade de recursos não é capaz de prender a maioria e com tudo isso ficamos preocupados com o rumo que está tomando a educação e a formação de valores. (RELATÓRIO 22, p. 19).

Como nota introdutória, quero manifestar que a maturidade me atirou frente a um abismo “ideológico” ou um espaço sombrio, para o qual parece que converge nossa educação. Cada qual da um nome para o processo de ensino do momento e, eu chego a pensar que estamos num labirinto, percorrendo corredores escuros na esperança de encontrar alunos e estrutura governamental imbuídos de melhorarem
--

os estudos e a infraestrutura para que se tenha um aprendizado melhor. No entanto, ao ler nos órgãos de mídia a propaganda oficial dizendo que “ESTÁ TUDO BEM”, que o plano de desenvolvimento da educação completa um ano e que as primeiras conquistas podem ser comemoradas, e que a adesão de todos e a visão comum de um país se faz com uma educação de qualidade, eu fico pasmo, pois ao menos no meu raio de visão, não vejo nada disso. (RELATÓRIO 32, p. 16).

Como podemos constatar, é identificada na fala dos estagiários, a incapacidade e a falta de um comprometimento do poder público em fazer da educação uma prioridade no país. Questões relacionadas ao descaso dos governantes em relação à educação, são associadas aos interesses individuais de políticos que não dão o devido valor ao papel que a escola tem a desempenhar na sociedade. Fala-se muito das instituições de ensino, mas efetivamente esbarra-se na burocracia e na falta de investimentos, relegando ao segundo plano a implementação de políticas sérias que realmente causem o impacto transformador da educação que é esperado não só pelos profissionais da área do ensino, mas pela sociedade como um todo. Na opinião de Esteve (1999, p. 48):

Efetivamente, professores que enfrentam com ilusão uma renovação pedagógica de sua atuação nas aulas encontram-se, freqüentemente, limitados pela falta material didático necessário e pela carência de recursos para adquiri-los. Muitos desses professores queixam-se explicitamente da contradição que supõe, por um lado, que a sociedade e as instâncias superiores do sistema educacional exijam e promovam uma renovação metodológica, sem, ao mesmo tempo, dotar os professores de recursos necessários para levá-la a cabo. Quando esta situação se prolonga a médio e longo prazo, costuma-se produzir uma reação de inibição no professor, que acaba aceitando a velha rotina escolar, depois de perder a ilusão de uma mudança em sua prática docente que, além de exigir-lhe maior esforço e dedicação, implica a utilização de novos recursos dos quais ele não dispõe.

Constata-se que o entendimento feito a respeito da situação atual da educação está diretamente relacionado a um histórico de políticas públicas que, ao longo do tempo, foram degradando as condições de trabalho dos professores. Eles foram atingidos em vários flancos, a precarização do seu espaço de trabalho, a defasagem da infraestrutura e dos materiais, a atribuição de funções estranhas e incompatíveis com as suas aptidões profissionais, a desconsideração e a falta de entendimento dos gestores públicos em relação a uma política de manutenção e aperfeiçoamento através de programas para a educação, a falta de oportunidades para formação continuada, planos de carreira que não são condizentes com o exercício do magistério, bem como a falta de uma política salarial que libere os professores da exaustiva e improdutiva jornada de 60 horas semanais, a que muitos profissionais estão submetidos.

Na prática, percebi a necessidade de investimentos na estrutura escolar como um todo. Isso é algo que todos sabemos que há urgência na aplicação de verbas, mas o descaso dos nossos políticos, que continuam a manter essa situação que vem de longa data, só faz prejudicar a educação em nosso país. (RELATÓRIO 39, p. 19).

Especialmente no caso da educação o que fica bastante evidente é a falta de interesse por parte daqueles que deveriam zelar por ela, e que não o fazem por motivos geralmente ligados a política. Não existe seriedade por parte dos governantes em se estabelecer uma política séria em relação à educação, até porque, como quase tudo, a educação ao invés de cumprir seu papel efetivo dentro da sociedade, ela está sempre servindo de alavanca para que políticos possam ser eleitos. Deixando a educação a mercê de interesses individuais de políticos que não tem nenhum tipo de comprometimento para com ela. [...] não se investe em qualificação de professores, remuneração e melhoramentos nas escolas públicas, o que gera um profundo abismo no meio educacional. (RELATÓRIO 95, p. 24).

E quando se fala em educação no Brasil, frequentemente se ignora aquele que deveria ser o mais lembrado nesse decorrer, o objetivo de todas as políticas públicas e de todas as discussões a cerca do assunto, foco de todas as nossas atenções, o aluno. [...] é muito raro ouvir alguém falar que devemos resgatar a dignidade dos alunos, alguns condenados a uma vida de miséria, violência familiar, ignorância e uma educação de péssima qualidade. (RELATÓRIO 145, p. 18).

A escola, assim como outras tantas instituições inscreve-se, portanto, naquilo que Giddens (2003, p. 28) chama de “instituições-casca”. Para além do formato peculiar e do fato de parecer não terem mudado ao longo do tempo, mantendo uma aparência de estabilidade tal qual sustentaram no passado, essas “instituições-casca”, na realidade, estão ocas. São instituições que “[...] tornaram-se inadequadas para as funções que são chamadas a desempenhar”.

Nesse sentido, muito se fala em mudança nas escolas, mas pouco se vê de efetivo nesse discurso. Indiscutivelmente o que temos é a impossibilidade da escola em manter um modelo de formação disciplinar, calcado na homogeneização, elegendo saberes, ao mesmo tempo em que relega ao segundo plano, aqueles a ela exteriores. Torna-se evidente que, sob o formato em que se encontra, está incapacitada de oferecer alternativas diante da diversificação hoje experimentada pela sociedade em termos de transformação e mudança dos espaços de formação, sociabilização e autoformação experimentados pelos jovens.

Além disso, a denúncia da precariedade encontrada nas escolas é lugar comum nas falas dos estagiários. O déficit nas instalações, a falta de materiais condizentes às dinâmicas escolares e a inadequação ou, em muitos casos a inexistência de uma linha de ação em sintonia com a realidade dos estudantes, são os pontos mais citados, evidenciando a referência anterior a respeito do descaso por que passa a educação no Brasil, mas também o despreparo, ou, noutros casos, a falta de motivação dos professores.

De outro lado, é associada à incapacidade da escola em criar situações que motivem os estudantes, toda uma série de questões de ordem social que independem da sua ação.

Circunstâncias que expõem os limites entre o espaço escolar e a realidade a que muitos estudantes estão submetidos, como a pobreza, a marginalidade e a violência. Fica evidente nos excertos selecionados que, tais questões, também passam pelos profissionais da educação, mas de uma maneira geral, são o sucateamento da infraestrutura e a falta de materiais para o ensino, os principais elementos apontados como promotores da crise no ambiente escolar. Declaram os discentes:

[...] (a escola) vive do jeito que dá, ou da boa vontade dos professores que, apesar das parcas quantias que recebem, fazem da docência um exercício de perseverança. Ao longo do estágio percebemos (destacamos) algumas carências graves: a falta de uma supervisão escolar, uma infraestrutura (em termos didáticos) muito ínfima e uma biblioteca em precárias condições. (RELATÓRIO 1, p. 23).
Ficou claro que muitas das dificuldades no processo de aprendizagem derivam das falhas no processo de ensino. Apesar dos problemas extraescolares vivenciados pelos alunos interferirem no ensino-aprendizagem, o professor tem grande responsabilidade nestas dificuldades, bem como a estrutura deficiente das escolas, que passa pelo descaso das autoridades com a classe dos professores e com as condições qualitativas do processo ensino aprendizagem. (RELATÓRIO 4, p. 17).
A escola não foge a regra das outras escolas estaduais na medida em que sofre com a falta de investimentos financeiros, o que acarreta em poucos recursos didáticos disponibilizados aos alunos e professores. (RELATÓRIO 7, p. 21).
As aulas foram em sua maioria expositivas e dialogadas, em virtude da falta de alguns recursos didáticos na escola. (RELATÓRIO 23, p. 18).
Na escola onde lecionei a falta de recursos impera. Faltam materiais básicos para qualificação das aulas [...]. A escola não tem atrativos para mudar o quadro de alto índice de evasão escolar, ela carece de um projeto para trazer de volta para a sala de aula os adolescentes que evadiram. Isso tem de ser feito logo, pois a escola está perdendo seus alunos para o tráfico de drogas, que os iludem com a promessa de dar a eles tudo que sua condição social nega. (RELATÓRIO 97, p. 22).

Conforme Eizirik e Comerlato (2004) é importante que se estabeleça um olhar atento sobre as instituições escolares, identificando e ultrapassando a mera constatação da defasagem entre o discurso e a prática em termos de educação. Ao se questionarem sobre a eficácia das denúncias a respeito do reprodutivismo cultural, e da efetivação de um modelo neoliberal que norteia a construção dos currículos, destacam que as alternativas ao modelo vigente não tem conseguido sedimentar suas ideias no cotidiano escolar, que continua sendo marcado pelo vazio e o silêncio que calam professores e alunos em meio aos dilemas e vicissitudes do sistema. Na opinião das autoras, o real e o simbólico permeiam as relações no ambiente escolar, fazendo com que uma complexa rede de poderes seja estabelecida e legitimada através dos sistemas de regulação que são inerentes ao controle exercido nessas instituições. Compreender as contradições e ambiguidades no contexto educacional faz parte do intrincado sistema de saberes e poderes em que as escolas estão inseridas, e argumentam que:

[...] para participar de uma instituição há necessidade de “adaptação”, ou seja, aprender quais os princípios e normas que a regem, e controlar os próprios impulsos, que os contrariem; calar muitas vezes, outras dizer o que os outros querem ouvir, ler e decodificar os códigos institucionais, de forma a não transgredi-los. Chama-se a isso, de modo geral, “boa” educação, ou socialização, ou capacidade política; pode-se também chamar de hipocrisia, mas a verdade é que, ao que parece, a instituição precisa dessa “repressão” para sobreviver. O que aconteceria se todos pudessem dizer o que pensam, ou fazer o que desejassem? Embutidos, portanto, no conceito de instituição, estão os mecanismos que deveriam servir a sua sustentação. (2004, p. 33).

Os problemas encontrados pelos estagiários quando do início das suas atividades, não se restringem a precariedade das instalações e a falta de materiais, também estão relacionados ao controle dos documentos por parte da escola e a falta de organização interna. Em muitos casos os acadêmicos não têm acesso aos documentos importantes da escola, como o projeto pedagógico, seu regimento, planejamentos da disciplina ou projetos globalizantes. Tal fato acarreta no desconhecimento de elementos significativos do universo escolar, prejudicando o trabalho a ser desenvolvido, desmotivando e causando insegurança já no início da ação docente.

Noutros casos, a análise de tais documentos acaba causando perplexidade nos jovens educadores, que não encontram na prática a efetivação das teorias e motivações expressas nos documentos escolares. Em algumas situações é destacado um tipo de relação meramente “formalizante”, onde estudantes e professores restringem suas práticas à lógica da aprovação/reprovação, relegando o conhecimento ao segundo plano. As circunstâncias que levam a esse tipo de prática, em muitos casos independem da escola e dos professores, ainda que se materializem através deles.

A filosofia da escola acaba se tornando algo utópico, parecendo mais um sonho distanciado da realidade. (RELATÓRIO 22, p. 24).
Muitas escolas possuem como finalidade formar cidadãos conscientes, oportunizando condições que favoreçam o crescimento, mas infelizmente isto fica só no papel. (RELATÓRIO 33, p. 27).
A escola apresenta alguns problemas de organização quanto a projetos, planos e regimento, pois está passando por uma fase de adaptação. (RELATÓRIO 100, p. 20).
O colégio onde fiz estágio, como se pode perceber no decorrer do relatório, está passando por diversos problemas organizacionais [...] os projetos interdisciplinares e multidisciplinares estão praticamente deixados de lado. (RELATÓRIO 112, p. 19).
Ao entrar na escola onde realizaria meu estágio, a realidade material do espaço escolar saltou-me aos olhos. Prédio antigo, sem manutenção estrutural, falta de aproveitamento dos espaços internos, sem materiais didáticos, salas de aula mal iluminadas, classes e cadeiras quebradas, quadro negro esburacado, etc. É fácil atribuir o insucesso da escola às condições materiais. Para um observador atento, apenas isso não se explica, a relação com o saber é barrada de outras formas, culturais, políticas e ideológicas. (RELATÓRIO 135, p. 25).

Ao mergulhar no universo escolar percebe-se que todos estão ali desempenhando um papel que se espera deles. O professor de “dar aula”, o aluno “ouvir a aula”, e se ouvir bem, faz as avaliações e passa de ano. Tanto professores quanto os alunos não se preocupam em termos de saber e não saber, apenas passar e não passar. A lógica que funciona é a da aprovação e reprovação. (RELATÓRIO 136, p. 16)

Na visão de Corazza (1997), o planejamento de ensino é uma prática (re) negada aos/pelos professores. Na opinião da autora, a pedagogia marxista relegou ao segundo plano tudo o que considerou como aspectos menos políticos e mais didáticos, como as práticas de avaliação e planejamento do ensino, por considerá-las um fazer gerencial e tecnicista de tutela e submissão de professores e estudantes. Atualmente, diante do impacto causado pela teorização pós-estruturalista, a teoria educacional crítica é revista em muitos de seus princípios e crenças, viabilizando uma nova leitura a respeito do significado do planejamento do ensino que, conforme a autora, configurar-se-ia então, como uma prática textual política, capaz de produzir diferentes significações no ensino e na aprendizagem. É neste sentido que entende a proposição do planejamento, como produção política e um espaço de luta cultural. Assim:

Omitir-se de propor um planejamento é renunciar a este espaço e àquela visão. É ir para a disputa desarmado, sem estratégias, sem táticas e sem instrumentos (a não ser, evidentemente, os da situação). É se apresentar e ficar disponível para apenas executar planejamentos de “terceiros”, que insistem em estar constituídos pelos livros didáticos, pelo currículo vigente, pela tradição do discurso pedagógico ou até mesmo do currículo nacional. (CORAZZA, 1997, p. 125).

Constata-se, nos relatos, que para muitos professores das escolas que serviram de base para os estágios dos nossos acadêmicos, o planejamento das aulas não é relevante, e que o exercício continuado da profissão é tido como garantia do suporte necessário ao bom desempenho das atividades diárias frente o alunado. Noutras circunstâncias, o que se observa é a existência de planejamentos pré-concebidos, e que não se efetivam na sala de aula, que passa a ser comumente representada pelos estagiários como um local de reprodução e passividade da parte dos estudantes, além da desorganização, do tradicionalismo, do despreparo e da desmotivação por parte dos professores.

As aulas assistidas pelos estagiários são em sua maioria consideradas tradicionais, sendo que os professores não tem por habito ou não conseguem levar para a sala de aula as novas linguagens possíveis de serem utilizadas no ensino de História. A adoção sistemática do modelo conteudístico, onde a reprodução acrítica domina as tarefas desenvolvidas pelos estudantes, é lugar comum nas salas de aula de História.

A falta de contato com o que se está produzindo e os avanços na área em que atuam, faz com que muitos profissionais fiquem a margem do que existe de mais atualizado em termos de conhecimento histórico, assim como das discussões a respeito de novas práticas e metodologias voltadas ao seu ensino na Educação Básica. Textos elementares, e que a mais de uma década fazem parte das bibliotecas escolares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (os PCN's), são em muitos casos desconhecidos ou desconsiderados pelos professores, que em sua maioria, limitam-se a reprodução do roteiro estabelecido pelos livros didáticos.

Particularmente pude perceber algumas situações onde os professores realmente continuam com aulas tradicionais. (RELATÓRIO 23, p. 23).
[...] o professor não é mais o senhor da verdade e não é mais um mestre, ou outros adjetivos dados a figura do professor, mas sim um mero repassador de informações. (RELATÓRIO 79, p. 20).
Outra questão é que a escola poderia ser mais ativa diz respeito aos teóricos, para que os professores se atualizem e mudem o seu jeito de dar aulas, deixando de ser aqueles professores tradicionais. (RELATÓRIO 134, p. 24).
Percebo o quanto é difícil para alguns professores buscarem novos métodos de trabalho, novas propostas de aprendizagem para oferecer aos estudantes uma nova abordagem do ensino de história. (RELATÓRIO 145, p. 27).
Infelizmente, o plano de estudos da escola onde realizei a prática é muito voltado para o trabalho conteudístico, o que me deixou com receio de adotar a metodologia de trabalho por temas e causar transtornos para o professor titular. (RELATÓRIO 90, p. 19).

Em muitos casos o que nos é relatado é a inexistência de planejamentos, fato esse que criaria empecilhos a organização das aulas ao longo dos períodos letivos. Nesses casos, onde a falta de uma organização curricular é mais evidente, percebe-se também o esvaziamento de sentido nas aulas, que muitas vezes ficam entregues as circunstâncias do momento e a linearidade do livro didático. Deduz-se disso, que a desorganização em muitos casos relatada, também diz respeito à falta de coesão do corpo docente, além de um trabalho mais específico da parte das equipes diretivas, no sentido de se criar uma cultura de comprometimento em relação à escola e aos estudantes.

Na fala dos estagiários, percebemos estar claro que, a valorização do ensino e o reconhecimento do trabalho docente como algo imprescindível ao desenvolvimento social, passa pela autovalorização do profissional da educação. Independente das circunstâncias sob as quais exercem sua profissão, a autoimagem e o comprometimento devem ser mantidos, sob pena de se perder o sentido e a motivação necessários a prática docente.

Por outro lado, o que se observa é o quase que completo desregramento desses profissionais em relação a sua prática. Isto expressa-se através da falta de planejamento das

aulas, como nos é relatado pelos acadêmicos, e pelo pouco comprometimento em relação às propostas prévias e conjuntas de trabalho, o que fica muitas vezes mascarado sob a insígnia da ‘liberdade’ e “autonomia” a ser exercida pelo professor em sala e aula.

Diante da inexistência de um plano pedagógico e orientações teóricas a serem desenvolvidas pela escola onde realizei minha prática de ensino, acabei por optar, de acordo com a legislação vigente pelos indicativos apresentados nos PCN’s. (RELATÓRIO 7, p. 21).

Não percebemos qualquer envolvimento interdisciplinar, ou melhor, não têm NENHUM PLANO DE TRABALHO ou algum projeto, apenas algumas tentativas superficiais. O envolvimento entre os professores resumia-se a comentar as características dos alunos e as posturas adotadas em aula. (RELATÓRIO 1, p. 25).

Ao realizar meu trabalho de observação averigüei com a professora titular que a atribuição dos PCN’s para o corpo docente da escola é de extrema importância para o ensinamento da história, mas que as dificuldades da escola de os seguirem, eram muitas, pois havia contradições quanto ao plano de trabalho elaborado pelos professores, onde seguem fielmente o livro didático. (RELATÓRIO 126, p. 15)

[...] vejo que os conteúdos listados no Plano de Trabalho não são os mesmos trabalhados pelos professores, se existem adaptações e mudanças, acredito que deveriam ser contempladas no Plano, como também suas justificativas. (RELATÓRIO 22, p. 22).

5.3 PROFESSORES: DA DOCÊNCIA IDEALIZADA AO COTIDIANO DO ENSINO

Conforme Marchesi (2008), ao atingirem sua maturidade profissional, muitos professores veem-se despidos das ilusões e expectativas a respeito da sua prática. Não raras vezes passam a avaliar as consequências pessoais do seu afincamento e dedicação ao trabalho, concluindo, em muitos casos, que o esforço foi maior que a recompensa, e que nem os alunos, nem as famílias, tão pouco a administração, valorizaram seus anos de magistério. Independentemente do período de experiência profissional, a insatisfação em relação ao trabalho docente pode ser atribuída a vários fatores, contudo, cabe ressaltarmos um dado importante. Para o autor (p. 21-22), 80% dos professores consideram que nem a sociedade nem os responsáveis educacionais os valorizam, dizendo que:

Uma porcentagem notável de professores dá muito pouco valor ao seu trabalho e não se sente satisfeita pela atividade que desempenha, apesar de afirmar nas pesquisas que não trocaria de profissão. A desmoralização de um grupo significativo de docentes expressa igualmente a sua falta de confiança na tarefa de ensinar e a perda de sentido da ação educadora. Uma desmoralização que tem suas bases na repetida mensagem de os professores não disporem de formação suficiente para enfrentar as dificuldades do ensino, na queixa contínua de determinados setores da sociedade e da comunidade educacional sobre o funcionamento do ensino, na falta de exigência e de estímulos profissionais, na manutenção de uma organização e distribuição do tempo de docência ancorados em épocas passadas, no esquecimento da importância de repensar-se, uma e outra vez, o sentido da atividade docente. As urgências e exigências acumuladas durante anos levam muitos professores a

perderem de vista as razões do seu trabalho e esquecerem o necessário compromisso com os alunos que envolve a atividade docente. Normalmente esses alunos são aqueles cujos comportamentos e atitudes os professores consideram desviantes e, inclusive, incompatíveis com os objetivos que o próprio sistema educacional estabelece.

O impacto causado pelas circunstâncias em que as práticas diárias da escola se apresentam aos nossos estagiários é muito forte, causando uma série de controvérsias a respeito do que projetaram para a sua atuação como professores, diante daquilo que veem e ouvem dos futuros colegas de profissão. Iniciar a carreira docente enfrentado o descrédito do próprio grupo em relação ao seu trabalho, o desânimo, a resignação, e o desrespeito, são fatores significativos que levam ao desenvolvimento do mal-estar sentido pelos profissionais em formação ou início de carreira.

Fico decepcionado quando vejo alguns professores já formados dizerem que os planejamentos e propostas pedagógicas são tudo balelas, e que na verdade quando o professor já está formado e atuando em muitas turmas, não há como se proceder desta forma, o que se faz é um planejamento feito através da cópia do livro didático, e que ficará intacto por toda a carreira do professor. Também afirmam que não vale a pena se dedicar mais, visto que os salários são baixos e os alunos são mal educados e desinteressados. (RELATÓRIO 25, p. 24).

Percebeu-se ser necessário um bom planejamento, apesar da constatação de que os profissionais que estão atuando a mais tempo na sala de aula pensam não ser necessário fazer o planejamento das aulas, não havendo por parte dos profissionais a percepção de que é preciso considerar que de um ano para o outro alguns objetivos precisam ser redefinidos levando-se em consideração as mudanças que estão ocorrendo no mundo e com a própria população escolar. (RELATÓRIO 66, p. 20).

Em muitos casos, a representação feita a respeito dos professores que toma visibilidade entre os iniciantes na carreira docente é a do profissional desmotivado, que sofre dos sintomas de um sistema que o oprime, devido ao sem número de problemas enfrentados no seu ambiente de trabalho. Em algumas situações, são descritos professores que não tem a devida seriedade em suas práticas, tão pouco o comprometimento para com os educandos, desrespeitando a todos que a ele confiam a tarefa de educar. A relação feita professor/funcionário público é outra forma de representação dos professores, sendo então atribuída à estabilidade no emprego, a inércia e o descaso, que muitas vezes se verificam em situações do cotidiano escolar.

Para os acadêmicos que vão à escola em situação de estágio, cria-se um paradoxo entre aquilo que se idealiza em relação à profissão e aquilo que se vê nos futuros colegas de trabalho. Temem em reproduzir os mesmos vícios observados, já no início da carreira docente, e “tremem” em pensar que amanhã podem ser eles a alimentar o mesmo modelo de

“desrespeito a educação”, faltando com todos os compromissos assumidos quando da escolha e preparação para serem professores. Se por um lado são desrespeitados, por outro os próprios professores desrespeitam-se, ao negarem para si, e para os estudantes, a plenitude da prática educativa e todo o seu potencial transformador.

Pude perceber também a dificuldade de inserir novos pensamentos e quebrar paradigmas existentes no sistema educacional, pois pude observar vários profissionais que como em toda profissão, estão somente esperando o tempo passar, tomando cafezinho na sala dos professores. (RELATÓRIO 26, p. 18).
Escolas públicas sem a mínima estrutura e falta de professores, remuneração péssima. Profissionais não comprometidos com o educando, crianças totalmente desmotivadas sem nenhuma expectativa de futuro (...) (RELATÓRIO 73, p. 20).
Durante as observações da prática me chamou a atenção o desrespeito com relação a educação, tanto por parte do estado, como por um grande número de profissionais. A sala dos professores parece ser um lugar para falar mal dos alunos, criticar seu comportamento. (RELATÓRIO 65, p. 23).
Sabe-se que o ensino público no Brasil, como a maioria dos órgãos públicos, não funciona como deveriam, ou seja, com seriedade e comprometimento por parte de seus profissionais. (RELATÓRIO 95, p. 19).
A direção está mais preocupada com a tranquilidade, o domínio de classe, as notas, do que com o aprendizado. Muitos professores lá estão para não perder a “boquinha”. Isto é, o salário no final do mês, uma vez que são funcionários do governo do estado. (RELATÓRIO 37, p. 25).
Esse primeiro contato com a prática docente mostrou-se muito produtivo para nós, pois podemos visualizar alguns problemas que já eram sabidos e outros que surgiram como novos para nós, como por exemplo, professores acomodados com a situação perante o ensino. (RELATÓRIO 5, p. 17).
Mas o que podemos verificar na prática é que há uma tentativa por parte de alguns professores de por em sala de aula tais teorias (PCN's, Paulo Freire, Piaget) estudadas na universidade ou nos cursos de capacitação oferecidos pela escola. Porém, esses professores enfrentam algumas dificuldades, como por exemplo, o não hábito do educando, ou seja, os alunos estão acostumados a receber todos os conhecimentos prontos e de forma tradicional, o que acaba gerando um choque de métodos. Entretanto, há também alguns professores que demonstram total desconhecimento sobre qualquer teoria de ensino e aprendizagem. Algumas vezes citam um ou outro autor, mas na prática da sala de aula não o introduzem. (RELATÓRIO 8, p. 24).
[...] não há limites para a construção de conhecimentos na sala de aula, mas sim, resistência no que se refere a aplicação de propostas pedagógicas no ensino de história. (RELATÓRIO 19, p. 16).

Esteve (1999), adverte que a inibição e o absentismo aparecem, entre os professores, como reações frequentes diante da tensão derivada do trabalho docente. Tais práticas, normalmente motivadas por circunstâncias relacionadas ao *stress* experimentado diariamente pelos profissionais da educação, acarretariam em uma despersonalização do magistério, tornando a relação com os alunos mais superficiais, reduzidas ao âmbito dos conteúdos. Entre os fatores relacionados à diminuição da satisfação em relação ao trabalho, e conseqüentemente a diluição do compromisso com a formação integral dos estudantes, podemos destacar a falta de relacionamento com os colegas de profissão e as dificuldades

encontradas já nos primeiros anos da carreira docente. Diz o autor (1999, p. 69), que professores mais experientes evitam situações de tensão e zonas conflitivas, atribuindo aos novatos o encargo das tarefas mais difíceis e, portanto:

[...] os professores iniciantes, com mais insegurança e menos experiência, tenham que começar sua carreira profissional nos postos mais difíceis, onde se oferecem menos oportunidades de êxito, nas piores condições de trabalho. Habitualmente nos horários em que ninguém quer e com aulas de menos condições, já que os veteranos escolhem primeiro.

Nos relatos em destaque, observa-se que a representação feita pelos estagiários a respeito dos seus futuros colegas de profissão é a do profissional que não se atualiza e que desconhece ou não se interessa pelo conhecimento pedagógico. Em muitos casos este profissional limita-se a repassar informações aos estudantes, deixando de promover um ensino de qualidade que motive a todos, e faça da escola um local pleno para o aprendizado e o desenvolvimento do conhecimento. Em muitos casos, o que se descreve são pessoas desmotivadas, professores cansados e insatisfeitos com o seu trabalho, vencidos pelo desrespeito ao seu ofício e pelo desinteresse dos estudantes.

[...] mesmo que ainda tenham profissionais comprometidos com a qualidade do ensino, existe o descaso. [...] muitos professores se sentem cansados e frustrados, por vários motivos, principalmente salários baixos, até mesmo os próprios alunos não sentem motivação para o ensino. (RELATÓRIO 33, p. 17).

Pude perceber a fragilidade do sistema educacional, o descaso e a insatisfação geral dos educadores quanto ao seu ofício. [...] pessoas presas a um sistema que as escraviza. (RELATÓRIO 48, p. 22).

A sala dos professores pode ser considerada como um espaço importantíssimo no qual se tem exatamente a dimensão da atividade de ser professor e as necessidades, dificuldades e desafios dessa atividade. A sala dos professores, ponto de encontro antes e durante o intervalo (recreio), ela pode ser considerada como o “termômetro da escola”, pois se tem a oportunidade de ouvir o “desabafo” dos professores com situações envolvendo os alunos, a indisciplina e principalmente a frustração pelo baixo desempenho dos alunos. (RELATÓRIO 55, p. 25).

Em algumas situações, são relatadas práticas de reversão das situações anteriormente descritas, sendo evidenciadas as tentativas dos professores em desenvolver o seu trabalho de forma que fiquem asseguradas aos estudantes as condições mínimas necessárias a educação. Ainda assim, e por maior que seja a vontade de fazer da sua prática algo prazeroso e importante para o alunado, acabam, em muitos casos, encontrando barreiras que o desmotivam e, não raras vezes, os fazem sucumbir diante da dificuldade de se fazer entender e desenvolver o seu trabalho.

Merece destaque, uma vez que nos parece algo alarmante em relação à atual tessitura das realidades escolares, e mais especificamente da sala de aula, o fato de um estagiário, num misto de desabafo e pedido de socorro, dizer-nos que o professor tem o “direito” de explicar a matéria, o que seria o mesmo que dizer que esse profissional já não se encontra legitimado em seus saberes, e que os alunos pouco (ou nada) veem de valor e sentido naquilo que ele tem a lhes oferecer.

Não podemos culpar os professores pelo fracasso da escola quando eles são desrespeitados por seus alunos, não conseguindo realizar o trabalho da forma que gostariam. (RELATÓRIO 16, p. 27).
O professor faz o melhor trabalho possível e dignifica a profissão, que vem sendo dilacerada pela falta de reconhecimento salarial. (39).
O corpo docente se empenha na transmissão dos conhecimentos de forma direta e clara, mas constata-se que alguns alunos não se interessam pela aula, conseqüentemente prejudicando a absorção do conteúdo pelos atentos à disciplina que a professora ministra. (RELATÓRIO 91, p. 21).
Penso que cada professor tem o direito de explicar a matéria, mas para isso tem que dar as regras da sala de aula, senão eles não respeitam e tomam conta da aula. (RELATÓRIO 104, p. 25).

Conforme Karnal (2003), em meio ao enfrentamento estabelecido entre o ideal e o real, toda profissão tem sua perda de aura, e isso não é diferente na carreira docente, onde o desgaste inerente ao contato diário na formação de pessoas, acaba por tornar o problema ainda mais grave. Para ele, é preciso que se estabeleça uma reflexão contínua na prática dos profissionais da educação, dando o devido destaque as questões relativas às mudanças e permanências necessárias ao pleno exercício da docência, destacando que:

Talvez pela concepção de tempo e uma sensibilidade específica para o social, os professores da área de Humanas parecem muito angustiados com sua situação. A boa vontade da mudança esbarra tanto nos vícios tradicionais da escola como na resistência multifacetada de pais, direção, colegas e alunos. O inovador que espera ser saudado messianicamente acaba, com mais frequência, encontrando comentários como: “Para de enrolar e começa a dar aula!”. Muitas iniciativas são abortadas porque o renovador não consegue ver ou avaliar o peso extraordinário da tradição. Rompendo abruptamente com ela, corre o risco de perder o contato com o real na sala e, no limite, perder seu emprego caso trabalhe no setor privado. Não rompendo com a tradição, o professor angustia-se com o indescritível rosto de tédio do seu aluno que espelha uma monotonia crescente a cada ano de magistério. [...] qual a validade de uma cultura formal para eles (os estudantes)? Em nosso contexto, esta frase equivale a indagar: qual a validade da história e do que eu faço para meu aluno e para mim? Como eu posso despertar no jovem tanto o interesse pela cultura mais formal como a capacidade e os instrumentos para analisar o mundo que o cerca? Talvez a pior pergunta seja a inversão desta: como eu vou descobrir qual a validade de tudo isso? Sim, porque é possível que o desânimo de um aluno seja apenas parte de um complexo maior que me incluía. (2003, p. 10).

5.4 OS ALUNOS E SUAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

Para os nossos estagiários, a representação mais comum feita a respeito dos estudantes é a do sujeito desinteressado. Não lhes motivam os conteúdos desenvolvidos pelo professor, e uma das únicas coisas que os faz permanecerem em sala de aula é a preocupação com o processo avaliativo e as notas que receberão. A omissão, a falta de comprometimento e a incapacidade de entenderem que, muito mais do que estudar para passar de ano, o que deles se espera é o compromisso com seu próprio crescimento como pessoas, são demonstrativos do desrespeito e descrédito por que passa a educação. Nesse caso, a escola e o professor são normalmente identificados como agentes indiretos dos problemas, sendo a depredação do ambiente escolar e a agressão aos professores, sintomas dos dilemas e da crise do sistema de ensino.

[...] de forma quase que invariável, os alunos são muito pouco participativos durante as aulas e extremamente dispersos por quaisquer motivos, seja um ruído externo ou alguma interferência durante a aula. A turma composta por alunos bastante jovens mostrou-se a maior parte do tempo pouco interessada no estudo da história, tendo muito maior preocupação com o processo avaliativo, ou seja, o que seria efetivamente cobrado na avaliação da disciplina do que com o que estava sendo desenvolvido durante as aulas. (RELATÓRIO 27, p. 21).
[...] há indisciplina e desinteresse entre os alunos, mostrando-se resistentes às aulas, não realizando as tarefas propostas perturbando com conversas e atitudes inconvenientes à aprendizagem dos colegas em relação às explicações dadas. (RELATÓRIO 30, p. 17).
Pôde-se perceber que os alunos não se interessam pela matéria, surgindo a dúvida de como fazer para que eles se motivem a estudar. [...] para podermos dar liberdade aos alunos temos que ao mesmo tempo dar limites. (RELATÓRIO 104, p. 19) .
[...] a maior parte dos alunos se mostrou omissa o tempo todo. (RELATÓRIO 108, p. 23).
[...] o que observei foi a falta de interesse dos alunos, pois muitos só querem nota para passar de ano. (RELATÓRIO 127, p. 18).
Em relação à avaliação, como sempre, foi uma decepção, pois nem metade dos alunos tirou a nota média. Estudam apenas para a recuperação da prova e ainda assim, somente depois de muita conversa com os pais e professores. Os alunos não se interessam em estudar, apenas se preocupam com as notas. Notei que os problemas de falta de consciência da importância do conhecimento se encaixam em todas as turmas. (RELATÓRIO 41, p. 30).

A falta de atenção dos estudantes também se deve a tecnologia portátil que invade a sala de aula, e permite uma comunicação discreta e silenciosa, burlando ou desfazendo o controle exercido pelo professor. Soma-se a isso, todo o tipo de atitudes consideradas impróprias para o ambiente, como a preguiça, a indisciplina e o desrespeito em relação aos colegas e ao corpo docente. Constatam, os estagiários, que os estudantes não se interessam por aqueles conhecimentos, à medida que não identificam neles, as relações possíveis de

serem estabelecidas com a vida diária, com as questões do seu cotidiano, por serem, enfim, “obrigações escolares”.

Eram preguiçosos em responder alguma questão mais complexa que necessitasse usar mais a memória. Também tinham preguiça de fazer as lições de casa, o trabalho proposto e estudar para as provas. (RELATÓRIO 40, p. 22).
Evidentemente que houve situações em que foi necessária paciência e desenvoltura profissional adequada, pois a conversa em sala de aula, em se tratando de alunos adolescentes, atrapalhou bastante o desenvolvimento da aula e é seguramente o maior desafio para problemas de administrá-las. Muita conversa em aula! Alunos dispersos, geralmente em grupos sentados da metade para o fim do recinto, utilizando-se de recursos tecnológicos para conversas e trocas de mensagens entre eles (telefones celulares, <i>iphone</i> e <i>ipod</i>) atrapalhando bastante o desenvolvimento e o foco da aula. (RELATÓRIO 55, p. 18).
[...] verifiquei de modo prático que não existe um vínculo claro no pensamento dos alunos, entre os conteúdos das aulas e a vida de cada um. As atividades cotidianas, as brincadeiras, os planos para o futuro, em suma, tudo o que agrada (ou ao menos não os incomoda), se dá em uma esfera distinta das obrigações escolares. (RELATÓRIO 44, p. 23).
Em uma das turmas tive um problema de desrespeito, e dois alunos quase brigaram e eu tive que intervir. Um problema que consegui resolver somente com a participação da direção. (RELATÓRIO 34, p. 26).
Encontrei pré-adolescentes e adolescentes na mesma série mas com pensamentos e altitudes muito diferentes entre si. A inquietação entre esses jovens é tão grande que parece não ser de ordem psicológica, faz parte deles, chega a ser uma necessidade orgânica a indisciplina. (RELATÓRIO 53, p. 20).

Em seu estudo sobre a relação com o saber nos meios populares, Charlot (2009) identifica na relação dos estudantes com a escola, dois tipos de disciplinas, aquelas consideradas *puzzle* e as outras chamadas de *scrabble*. As disciplinas *puzzle* são aquelas como a matemática ou a física, onde o conhecimento não está encerrado na linguagem, sendo a ela associado um referente externo, que remete para uma atividade que não é puramente linguística. Já as disciplinas *scrabble*, como a história ou a literatura, só adquirem sentido através de uma lógica, a das letras, do código linguístico. Para o autor, no primeiro caso os alunos adquirem certa autonomia, memorizando e apoiando-se na lógica da situação para a resolução dos seus problemas, ao passo que no segundo tipo de disciplinas, os estudantes veem-se presos na linguagem e na dependência maior em relação ao professor. Conforme Charlot (2009, p. 246):

Uma disciplina *scrabble* é uma disciplina encerrada nela própria, no seu código, é uma disciplina que não se pode apoiar num referente exterior à própria disciplina; é uma disciplina que designa, que comenta, que só coloca em prática objetos linguísticos (livro, apontamentos), de forma que o aluno é completamente dependente do professor, é uma disciplina onde é preciso memorizar objetos linguísticos. (Para os alunos) o símbolo da disciplina *scrabble* é a história – que eles citam com frequência espontaneamente, e negativamente, nas suas entrevistas. O tal

professor “que fala, fala, fala” ao mesmo tempo que nós “escrevemos, escrevemos, escrevemos” é com frequência, o professor de história.

Para os nossos estagiários, a apatia e o desinteresse dos estudantes em relação às aulas de história são evidentes, sendo normalmente feitas referências sobre a incapacidade de entenderem o conteúdo trabalhado ou a dificuldade de estabelecerem relações entre o que se estuda e o que se vive.

A falta de expectativas em relação ao futuro e ao sentido prático que a escola ocupa em suas vidas acaba por gerar ansiedade e angústia entre os estudantes. Não raras vezes estas carências são relacionadas a outras, relativas ao ambiente doméstico, onde lhes falta orientação relativa à importância da Educação em suas vidas. Incapazes de dar sentido prático a experiência escolar, desconhecendo os nexos existentes entre ela e as questões mais imediatas, ligadas ao cotidiano, desinteressam-se pela escola, preferindo ocupar o tempo, que outrora fora dedicado aos estudos, noutras atividades, que amenizem e preencham o vazio deixado pela falta de sentido e respostas sobre o que realmente nela vão buscar.

Percebi que há vários perfis de alunos, alguns são mais atentos que outros, há os que estão ao “sabor do vento”, ou melhor, que estão mais preocupados em apenas concluir a etapa. [...] deparei-me com uma realidade atroz, onde os alunos não conseguiam trabalhar (fazer conexões) entre temas, estabelecer interfaces ou até mesmo abrir links (janelas) entre temas [...] (RELATÓRIO 1, p. 21).
Em alguns momentos tive certeza de que os problemas com a turma vão além da questão metodológica – refletem uma questão social que compreende aspectos como a falta daquela educação dita “vinda de casa” e de perspectivas em relação ao futuro – além de revelar uma postura natural dos adolescentes em fase de transição na escola e na vida pessoal. (RELATÓRIO 3, p. 23).
A escola tem infraestrutura completa, na verdade vai além das minhas expectativas, mas parece não ser o suficiente para chamar a atenção dos alunos, eles estão em “outro mundo”. No geral, suas aspirações não estão no estudo [...] (RELATÓRIO 60, p. 16).
No que se refere a aula observada fica a impressão, como já ocorreu em outras observações, de que os alunos estão apáticos em relação a disciplina. Talvez por que não se sintam fazendo parte do tema que está sendo proposto. (RELATÓRIO 66, p. 20).
Ainda na questão professor-aluno, este acadêmico constatou que a sala de aula é formada por um grupo de adolescentes na faixa de 13 a 15 anos, ou seja, uma turma heterogênea que inicialmente parece calma, um ou outro agitado, digamos que desconcentrados, talvez preocupados com o lado de fora da sala, ansiosos pelo término da aula, ou seja, uma ansiedade que torna o trabalho do professor mais difícil. (RELATÓRIO 91, p. 18).

Em muitos casos, os estudantes são representados como pessoas incapazes de desenvolver uma reflexão mais crítica a respeito dos temas estudados. A falta de leitura seria uma das causas desse déficit, e por que não desenvolveram tal hábito, são descritos como pessoas que não conseguem interpretar o que leem, limitando-se a reproduzir textos e

pensamentos dos autores estudados. Noutros casos, é identificada na diversificação e popularização dos veículos de comunicação e na facilidade que trazem para se obter informações diversas sobre os mais diferentes assuntos, a causa da banalização do conhecimento. Neste sentido, se estaria reduzindo o ato de conhecer a uma “overdose” de informações, muitas vezes descontextualizadas e desconectadas dos processos e significados aos quais um determinado fato ou objeto está relacionado.

É visível a dificuldade que os educandos tem de realizar trabalhos que exijam reflexão a partir dos temas estudados. (RELATÓRIO 4, p. 24).
[...] os alunos leem, mas não sabem interpretar o que leram. (RELATÓRIO 29, p. 19).
Não é fácil fazer com que o aluno se torne crítico, pois as informações que muitas vezes os alunos tem acesso já vem prontas, fáceis de assimilar. (RELATÓRIO 67, p. 20).
A indisciplina, a falta de atenção, a falta de leitura e entendimento são fatores preocupantes na realidade escolar. O que mais me preocupou foi a falta de leitura e entendimento dos alunos. Isto não dificulta apenas no ato de dar aula, mas basicamente à dificuldade que estes adolescentes vão encontrar na vida profissional e como cidadãos. Afinal de contas, mais adiante esta geração estará escolhendo governantes. (RELATÓRIO 50, p. 25).
Constatai que é muito difícil aos estudantes trabalharem de forma onde construam seu próprio conhecimento através dos conteúdos programáticos. (RELATÓRIO 122, p. 18).
[...] por vezes, com a intenção de demonstrar que sabem, os alunos reproduziram os pensamentos dos autores lidos e não, como deveria ser, refletiram sobre o que o mesmo expressava com tais colocações. (RELATÓRIO 88, p. 21).

Em sua análise a respeito da responsabilidade profissional e moral dos professores, Marchesi (2008), admite ser, a ação educadora, uma atividade de estreita confiança na relação pessoal entre professores e alunos. A tensão, que muitas vezes faz parte do ambiente escolar, os dilemas vividos no dia a dia da sala de aula, muitas vezes extrapolam a capacidade dos professores de intervir com a devida justiça que cada caso exige. Isto ocorre, justamente pelo fato de estarmos diante de um dilema que ultrapassa os muros da escola, e a nossa capacidade de exercitarmos justiça e compaixão, sem que, com isso, nos sintamos culpados por estar estendendo a alguns, e não a outros, um tratamento diferenciado. Trata-se, portanto, de repensarmos o princípio de equidade calcado apenas em critérios pedagógicos ou técnicos, e passarmos a estabelecer uma prática que fortaleça o compromisso dos professores com a promoção integral dos educandos, especialmente no que diz respeito àqueles que demonstram maior vulnerabilidade e dificuldades no aprendizado.

Seria justo que aqueles alunos com mais dificuldades em seu desenvolvimento e sua aprendizagem recebessem de seus professores uma dedicação maior. Todavia, a tendência de inércia da maioria dos docentes é prestar mais atenção àqueles alunos

que respondem melhor, que perguntam, que se interessam, que avançam e que, conseqüentemente atingem os objetivos e cumprem as expectativas que todo professor tem e deseja para os estudantes: que aprendam. Pelo contrário, os alunos com escasso ou nulo comprometimento com a aprendizagem, ou aqueles que tendem a passar inadvertidos, geralmente não atraem a atenção e dedicação dos professores, a menos que o seu comportamento altere o funcionamento da turma. (2008, p. 137).

Por outro lado, é fundamental que o professor consiga superar os modelos pré-estabelecidos a respeito do bom e do mau aluno, avaliando de forma mais abrangente as situações vivenciadas no cotidiano da escola em relação aos hábitos e práticas dos estudantes. Nesse sentido, a busca pela equidade nas relações escolares deve progredir em direção ao entendimento e respeito às expectativas pessoais, conciliando as normas comuns aos ritmos próprios dos sujeitos, o equilíbrio entre as exigências comuns e sua adaptação para cada aluno.

Para Marchesi (2008), o juízo moral, necessário a manutenção de uma prática de formação abrangente, que estabeleça a equidade na relação que os professores desenvolvem com seus alunos, está associado aos sentimentos morais, especialmente no que diz respeito à compaixão a ser praticada junto aos estudantes. Trata-se, contudo, de um tema “espinhoso” no meio professoral, normalmente contraposto ao senso de justiça a ser exercitado de forma exemplar diante das diferentes situações de convívio na escola. Entender que existem diferentes formas de atuar de forma compassiva pode ajudar a desfazer a interpretação, por vezes equivocada, a respeito deste tipo de sentimento, que, longe de acolher de forma passiva o que é indefensável, abre margem para a compreensão das circunstâncias de vida que se encontram os estudantes. Assim:

A resposta compassiva para os problemas dos alunos exige, ao mesmo tempo, sensibilidade, respeito e compreensão. Por isso, devemos estar atentos à situação deles e perceber as condições que impedem que sejam felizes e as demandas de ajuda, muitas vezes imperceptíveis, que eles nos transmitem. Os alunos têm, em algumas ocasiões, dificuldades de entender o que acontece consigo e de encontrar soluções para seus problemas. A sensibilidade dos professores deve propiciar a comunicação com eles; sua competência profissional, por sua vez, irá facilitar a busca pelas respostas adequadas. (2008, p. 144).

Foi identificado pelos acadêmicos, quando do ingresso na escola, e do acompanhamento dos professores em suas aulas, que parte dos estudantes é afetivamente muito carente, necessitando de uma atenção especial dos professores e da escola como um todo. Não se percebem como protagonistas de suas próprias histórias, justamente por serem subestimados quanto àquilo que são e o que podem aprender. A representação feita pelos estagiários sobre a escola e os professores a esse respeito, é de que ambos não conseguem

trabalhar valorizando todo o potencial dos estudantes, tão pouco conseguem fazer com que se sintam acolhidos, visto que, em muitos casos, a estrutura precária das escolas torna-se mais um empecilho ao acolhimento, ao bem-estar e às atividades de aprendizagem.

Quando questionados sobre serem integrantes da história e a possibilidade de serem ativos personagens da nossa história, demonstram incredulidade desta condição. (RELATÓRIO 81, p. 18)
Encontrei alunos bons, porém, desacreditados de seus potenciais. (RELATÓRIO 46, p. 23)
Muitos aspectos chamaram minha atenção neste período em que lecionei para a sétima série. O primeiro, que acredito que nunca vou esquecer, foi quando um aluno me disse: - Professora, sua prova é muito difícil, pois temos que pensar para responder. Isso me chocou. [...] percebi que eles são muito subestimados, não apenas pela professora de história, mas também pelos outros professores. (RELATÓRIO 23, p. 25)
Notadamente, percebemos a carência dos alunos em relação a uma atenção maior no que se refere à escola e ao corpo docente propriamente dito, ou seja, o aluno anseia por um ambiente limpo e organizado de trabalho e estudos (o que não é Cultivado nas escolas), bem como uma atenção disciplinar dos professores. (RELATÓRIO 68, p. 16)
[...] vi no período das observações os alunos desmotivados e me sentia responsável por incentivá-los. (RELATÓRIO 123, p. 27)
Os alunos são interessados, mas precisam de maior acompanhamento por parte dos docentes. (RELATÓRIO 161, p. 19)

Para Tancredi (1998), não é possível que se desenvolvam práticas pedagógicas sem que se considere a participação dos sujeitos envolvidos, seu contexto e momento de vida. Tão pouco se pode deixar de destacar as ambiguidades do processo de ensino e aprendizagem, os quais, não necessariamente encontram, sob o domínio de professores, a devida aptidão no desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Para ela, é comum encontrarmos profissionais que, apesar de dominarem os conhecimentos dos conteúdos específicos e pedagógicos, não conseguem mobilizar esses conhecimentos em favor de uma prática pedagógica que leve à aprendizagem efetiva, pois:

[...] em todos os níveis de ensino, a prática pedagógica dos professores continua a se pautar na transmissão do conhecimento – e numa transmissão de baixo nível e superficial –, privilegiando o instruir e não o aprender. Por isso, o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos ficam restritas à aquisição de determinados conceitos dos conteúdos específicos dos diferentes componentes curriculares, o que prejudica sua aplicabilidade em momentos não acadêmicos e em situações diferentes daquelas em que tais conceitos foram aprendidos. Essa atuação profissional acomodada tem se mostrado inadequada para possibilitar aos alunos envolvimento com a própria aprendizagem e crescimento pessoal e tem comprometido, também, o desenvolvimento profissional dos próprios professores. (1998, p. 75).

Diante de todo o tipo de adversidade percebida e experimentada pelos estagiários desde o início da sua ambientação na escola, até a prática em sala de aula, é inevitável que o

mal-estar esteja presente, tornando-se um sentimento recorrente explicitado em suas falas. Os ideais a respeito da escola, do trabalho a ser desenvolvido, das pessoas que fazem parte do universo educativo, tudo isso é posto em xeque quando se deparam com a adversidade, e, em muitos casos, a hostilidade encontrada nesse ambiente.

Muitas vezes, a escola que nos parece algo tão próximo, é na verdade um local muito distante das idealizações feitas pelos acadêmicos no período que antecede o estágio. O choque com uma realidade muito adversa daquela que imaginavam encontrar, somado a falta de receptividade ou de motivação dos alunos, pode ser considerado como um forte indício da frustração experimentada pelos professorandos, antes mesmo de iniciarem suas carreiras.

Ao observar as turmas, percebi que poucos estavam interessados em aprender. Estavam ali por obrigação. Não adiantava os inúmeros discursos da professora para fazê-los entender a importância que traz o conhecimento. Isso me deixou assustado. O que fazer para deixá-los mais conscientes? Vou salientando que ainda não sei, pois não adiantava perguntar as suas opiniões e conhecimentos prévios, como também não adiantava fazer aulas interessantes porque realmente não queriam aprender. (RELATÓRIO 36, p. 18)
Assustei-me com a rebeldia dos alunos, com a situação econômica e com a dificuldade de aprendizado. (RELATÓRIO 109, p. 23)
[...] deparei-me com algo que não imaginava, adolescentes em seu último ano de escola completamente carentes de atenção dos professores. (RELATÓRIO 114, p. 26)
Me fez mal, pela minha inexperiência, perceber claramente que os educandos ainda esperam apenas aulas tradicionais e que por isso muitos professores podem ser levados a sucumbir no desejo de romper com a tradição. Percebi que a falta de maturidade da turma exigia maior esforço para contornar possíveis problemas de comportamento em sala de aula. Foi necessário solicitar silêncio diversas vezes. (RELATÓRIO 125, p. 17)
O que pude observar nas aulas foram momentos de sucesso e outros de frustrações, onde a grande maioria dos alunos demonstrou pouco interesse pela leitura e até mesmo pelo ensino de história. (RELATÓRIO 130, p. 24)

5.5 O ENSINO DE HISTÓRIA E OS SEUS DILEMAS

Um dos principais problemas enfrentados pelos professorandos é a dificuldade de conseguir trabalhar dentro de um espaço de tempo bastante exíguo, todos os temas e conteúdos que são objeto do conhecimento histórico. Os dois períodos semanais consagrados ao ensino da História, não são considerados suficientes para dar conta de todas as discussões e atividades que gostariam de propor, sendo necessário que se acelere o ritmo das aulas, o que prejudica a sua dinâmica. Mais uma vez os estagiários colocam-nos diante de um fato que consideram marcante em nossas escolas, a opção pela quantidade e não pela qualidade. Os planos de trabalho e de ensino são, na maioria dos casos, verdadeiras reproduções do livro

didático, as aulas seguem em ritmo acelerado, alheias aos interesses ou dificuldades, o que interessa é “vencer o conteúdo”.

Para Cabrini et al. (2000, p. 38):

A permanente preocupação, por parte dos professores, em passar (e mesmo esgotar!) toda essa visão em sua sequência processual e, sobretudo, a agonizante necessidade de dominá-la em sua extensão para poder transmiti-la – ou seja, ser capaz de mostrar aos alunos, nas diferentes séries, todo o caminho da humanidade, das cavernas ao Brasil de hoje – tem gravíssimas conseqüências: induzem, necessariamente, a reducionismos e esquematizações, que são indevidos ao raciocínio histórico, falsificando-o. Também, quem poderia estar atualizado apropriadamente em tudo o que se produziu sobre toda essa história? Isso seria tarefa para o Super-Homem, a Mulher Maravilha ou um computador... Este “conteudismo” acaba por se expressar em uma sequência meramente cronológica, fragmentada, em uma versão factual, episódica ou mesmo anedótica.

Nos excertos selecionados, constatamos que:

Nesses meses houve um esforço meu e da turma em multiplicar o conhecimento, mas o tempo é pequeno para a elaboração de um conteúdo mínimo a ser visto. (RELATÓRIO 56, p. 20)
Cada turma tem dois períodos de história por semana. Penso que a quantidade de aulas semanais não é satisfatória, tendo em vista que somente as terças-feiras os alunos tem contato com a disciplina, tornando-se distante do entendimento. Neste caso, o melhor é tentar desenvolver aulas dinâmicas para tentar fugir da conduta enfadonha do ensino. (RELATÓRIO 22, p. 26)
Posso concluir a validade desse estágio e fazer somente uma crítica que seria a falta de tempo para uma maior interação com a turma a qual o estagiário está lecionando. (RELATÓRIO 79, p. 28)
O estágio na área de história começa com o desafio de em apenas 90 minutos semanais, dar significado a disciplina de história para a vida dos alunos. Além desse curto espaço de tempo, há também uma extensa lista de conteúdos programáticos apresentados pela escola e que tem que serem vencidos dentro do prazo, como se estivéssemos dentro de uma linha de produção industrial. (RELATÓRIO 153, p. 19)

Na opinião de Cabrini et al. (2000), o ensino de história nos moldes em que hoje se apresenta está diretamente relacionado com uma determinada concepção enganosa e única da história que, ao apresentar-se sob o formato de uma “história geral”, procura dar conta de tudo o que se passou com a humanidade. Trata-se, segundo as autoras, de uma visão que privilegia a leitura eurocêntrica a respeito do passado, fortemente marcada pela linearidade e pelo etapismo, dando vazão a uma série de estereótipos, mitos e preconceitos, pouco colaborando para o interesse e o entendimento dos estudantes sobre o conhecimento histórico, já que:

A “história geral” descreve um processo evolutivo que apresenta um progresso crescente, ligado a visão burguesa européia ocidental do século XIX, e que precisa ser negado. Sua periodização tradicional, com divisões que remontam ao século

XVII (antiga, medieval e moderna, com acréscimo da contemporânea, posterior a Revolução Francesa), não tem mais razão de ser; apesar de criticadas há décadas, essas divisões continuam firmes. É preciso negar pela raiz essa visão do processo único e, conseqüentemente, a necessidade de sua periodização. (2000, p. 37).

As aulas consideradas tradicionais são, para os professorandos, outro fator que leva ao desinteresse dos estudantes pelo estudo da História. Eles reconhecem a importância de se ultrapassar as barreiras impostas por um modelo de educação construído sobre as bases da reprodução e da passividade, em favor de outra condição a ser levada para a sala de aula, onde tanto o professor como os alunos desempenhem papéis ativos no processo de ensino e de aprendizagem.

Conforme Rocha (2001), o entendimento da maioria das pessoas, inclusive de alguns professores, é de que dar aula de história é algo muito simples de se fazer. Esta concepção equivocada a respeito da prática docente encobre toda uma série de questões de caráter teórico e ideológico presentes na narrativa histórica, constituindo-se, inclusive, em uma fonte de desmotivação da parte dos estudantes. Para o autor, a predominância de atitudes conservadoras em relação à História e o seu ensino produziram um modelo de reprodução escolar difícil de ser superado, colocando sobre as possibilidades de ressignificação de sua prática uma série de barreiras constituídas pelo modelo tradicionalmente aceito como sendo “a História”.

Para Caimi (2008), a crença de que o sucesso da aprendizagem depende quase que exclusivamente da aula magistral e da leitura do livro didático, expressa de forma contundente a realidade do dia a dia nas salas de aula de História, onde o modelo calcado em uma lógica reprodutivista sedimentada por um lado na prescrição dos conhecimentos válidos, e por outro na passividade dos estudantes em relação ao que lhes é transmitido, mascara os dilemas e debilidades de um processo mais longo, que está relacionado à formação inicial dos professores, pois:

Essa lógica instituída e vivenciada, com raras exceções, pelos futuros professores ao longo de sua escolarização e formação profissional pode deixar marcas indeléveis na sua prática profissional. Por terem construído um conceito de professor que se limita a reproduzir e transmitir um conhecimento acabado, elaborado por outrem, e por terem assumido uma condição de aluno que vem à universidade para aprender, o que significa escutar, copiar, memorizar e devolver na prova, resta aos futuros professores, em geral, reproduzir tais experiências pedagógicas no seu contexto profissional. (2008, p. 22).

Em algumas circunstâncias, os estagiários percebem e associam salas de aula animadas, mas sem participação efetiva na construção conjunta de conhecimentos, àquelas em

que meramente são reproduzidos conteúdos. Inevitavelmente questionam-se sobre o significado do ensino da História, sua aceitação pelos estudantes e a dificuldade em se levar para a escola toda uma série de propostas que a bastante tempo vem sendo apontadas como alternativas para a mobilização e mudança rumo a uma educação que priorize os significados daquilo que se estuda e aprende, e não os simples resultados.

[...] há falta de motivação e incentivo dos professores titulares para que se modifiquem e evoluam tais métodos. Durante a prática pude perceber estas situações, pois alguns professores realmente continuam com as aulas tradicionais, mas outros utilizam de formas criativas para tornar as aulas mais produtivas e atraentes. (RELATÓRIO 27, p. 24)
--

[...] na escola ainda é utilizada a matriz de referência tradicional. Embora já desde os anos de 1980 venham sendo discutidas novas alternativas para o ensino de história, tanto nos cursos de graduação como de pós-graduação, bem como em relação a crescente produção historiográfica com novas abordagens no campo histórico, a transposição didática parra o ensino ainda não é uma realidade. (RELATÓRIO 75, p. 20).

Devemos ainda nos questionar se as aulas de história não são mais uma das coisas chatas que esse aluno recebe. (RELATÓRIO 145, p. 27).
--

Como de costume, veremos mais uma crítica ao modelo pedagógico tradicional, e neste caso será interessante observar os subterfúgios que este busca para chegar às salas de aula e aos estudantes. Uma aula engraçada e participativa pode ser o sonho de todo professor, entretanto, o que observei foi uma nova roupagem pedagógica para o modelo já ultrapassado e danoso de educação. (RELATÓRIO 157, p. 21).
--

Na visão de Rocha (2001), o despreparo e até mesmo o desprezo dos professores de história em relação às tecnologias de ensino é o resultado do embate entre concepções e abordagens teoricamente mais politizadas a respeito da educação, e de uma pretensa neutralidade inatingível, que acabou gerando preconceito em relação à adoção de técnicas mais adequadas na abordagem de determinados conteúdos. Para o autor, as dificuldades encontradas por muitos professores na maioria das vezes não tem relação direta com a falta de domínio dos conteúdos, mas sim com a postura conservadora adotada diante dos estudantes em suas aulas, acrescentando que:

Um fato que merece reflexão na prática do professor de história é o uso abusivo das aulas expositivas. O hábito é assimilado já no 1º e 2º graus e depois consolidado na universidade, quando o aluno de história passa a assistir as brilhantes explanações de seus mestres. O exagero no uso do método certamente conduz à produção de um alunado de baixo senso crítico, uma vez que esse é colocado na condição de objeto a ser moldado. Discordar ou defender um ponto de vista diferente é muito difícil para aqueles que têm a sua disposição apenas as informações passadas pelo mestre ou contidas no livro didático. Sem alternativas, resta a esse aluno assumir um padrão de passividade intelectual sem aprender os caminhos que levam à busca e criação do conhecimento. Não aprendendo a andar sozinho, sem produzir as suas próprias conclusões, tornar-se-á um alvo fácil de manipulação de toda sorte. (2001, p. 55).

Soma-se a isso o que Caimi (2008, p. 22), convencionou chamar do “discurso de eco”, onde o aluno/estagiário diante da iminência do início de sua prática na escola, passa a assumir atitudes e ideias professorais calcadas em construções experienciais e conceituais feitas ao longo de sua formação e experiências como aluno. Neste sentido, acaba por levar ao contexto profissional toda uma série de concepções fechadas em torno do que é o “bom” professor, de como se estabelece a sua relação com os conteúdos (mais do que com os conhecimentos) e a forma com que os deve transmitir (mais do que construir no diálogo) aos estudantes. Para a autora, no caso específico da formação de professores de História este problema agrava-se na medida em que há uma tradição muito acentuada nos cursos de História, de “[...] dicotomizar o currículo acadêmico em saberes ditos “específicos”, que tratam do objeto a ser ensinado, nesse caso o conhecimento histórico, e em saberes ditos “pedagógicos”, que tratam dos modos de ensinar e aprender”.

No nosso caso, podemos observar que existe uma incidência significativa na descrição feita pelos acadêmicos a respeito das aulas de História, que aponta para a repetição do mesmo formato metodológico ao longo do período em que observam o professor titular responsável pela turma. Normalmente as aulas expositivas e as cópias do livro didático são apontadas como as principais causas do desânimo e do desinteresse dos alunos, tornando o período escolar um fardo a ser carregado diariamente.

Nota-se em suas falas que a prática dominante perpetrada pelos professores em sala de aula é a do questionário, da repetição, e do decorar a matéria. Não são apresentados indícios de um planejamento efetivo da parte do professor que, em muitos casos, não tem a preocupação de criar situações que coloquem os estudantes diante de novas possibilidades e alternativas diversificadas de se interessar pelo estudo da História, participando e construindo de forma efetiva seu conhecimento.

A metodologia aplicada pelo professor titular é a da aula expositiva, e se passa basicamente, usando apenas o quadro. Sua memória privilegiada, de quem dá o mesmo conteúdo a muitos anos, seu caderninho de observações e muita, muita conversa. (RELATÓRIO 7, p. 24).

[...] cópias enormes de textos chatos, assuntos sem nenhuma conexão com o mundo (passado, presente, futuro) em que se vive, questionários enfadonhos e acontecimentos cheirando a mofo e cheios de traças. (RELATÓRIO 2, p. 18)

Na escola não encontrei nenhum livros dos PCN's, e fui informada que os professores não se baseiam nele. O que é uma pena, apesar dos PCN's serem um pouco utópicos, seria uma boa forma de trabalhar com aqueles alunos que reclamam incessantemente que só copiam do livro pro caderno e do caderno pra prova. (RELATÓRIO 101, p. 22).
--

Notei essa carência junto ao professor, percebi que as matérias vistas no Ensino Médio são as mesmas vistas no Ensino Fundamental. Sendo assim, os professores costumam reproduzir o mesmo conhecimento, sem aprofundá-lo, sem direcioná-lo

e principalmente, sem renová-lo, o que leva o aluno a perder o interesse e consequentemente pensar no estudo como algo desnecessário e repetitivo. Aterem-se ao livro didático é uma das maiores causas de <i>stress</i> nas salas de aula por parte dos alunos, pois até hoje nenhum livro didático foi pensado de maneira que fuja ao modelo clássico de transmissão de informações e que atenda as necessidades da idade e da diferença de reflexão entre Ensino Médio e Ensino Fundamental. Omitir ou acrescentar informações não garante uma reflexão menos ou mais profunda. (RELATÓRIO 13, p. 25)
As aulas são sempre as mesmas. As atividades são sempre as mesmas. A professora não usa nenhum recurso didático, embora a escola disponha de mapas, retroprojetores, vídeos e aparelhos de som. (RELATÓRIO 16, p. 17)
Senti que os alunos não se interessam pelo contexto, pois sempre tinham o mesmo formato de aula, uma explicação rápida e em seguida copiar parte do livro e responder questões. Isso tornava-se um fardo para eles. (RELATÓRIO 35, p. 23)
O ato de fingir que presta atenção e depois fingir que aprendeu acertando 6 entre 10 questões impostas em uma prova porque passou a tarde decorando respostas de questionários, faz com que esses alunos não pensem nem processem a história. Para que aprender e prestar atenção de verdade em algo que basta memorizar algumas horas para a prova e ser aprovado no fim do ano letivo? E assim o conteúdo de história passa a ser descartado pelos alunos trimestralmente. (RELATÓRIO 120, p. 20).
Das aulas de história, recordarão muito pouco. Falta dinâmica, ela é repetitiva e baseada somente no livro didático. A professora titular deveria planejar suas aulas buscando novas tecnologias. (RELATÓRIO 161, p. 31).

A representação do professor autoritário, que não abre espaços para que o estudante se expresse e demonstre que também tem algo a oferecer, é comum nas falas dos estagiários. Muito se fala e se escreve sobre a educação e o ensino de história, mas para nossos autores, pouco se tem feito para que sejam implementadas nas salas de aula as mudanças necessárias para que se alcance outro nível na Educação brasileira.

Para Teixeira (2004), os hábitos e tradições escolares perpetuam a reprodução do aluno como um “recipiente vazio” a ser preenchido pela “garrafa cheia” do saber professoral. Trata-se de um modelo de ensino e aprendizagem calcado nas ideias de transmissão e assimilação que teimam em colocar os estudantes em uma condição de passividade diante das situações cotidianas do ambiente escolar. Neste contexto, o professor ainda é entendido como uma autoridade investida de infalível sabedoria, mesmo que tal perspectiva esteja a cada dia mais desautorizada diante da imagem pública que se faz dos profissionais da Educação, que são vistos, em muitos casos, como excessivamente teóricos e desligados da realidade.

Trata-se, conforme observado por Eizirik e Comerlato (2004), de micropoderes levados a efeito no ambiente escolar e que se constituem através de jogos de relacionamento normalmente observáveis dentro das instituições de ensino. Para as autoras, o que se exercita nas escolas é justamente o seu caráter interditério sobre as práticas discursivas (e outras), dos seus membros (inclusive os professores!), tornando-se, por conseguinte, em um grande centro de produção e controle das vidas e das condutas de todos aqueles que dela participam.

Em uma autorreflexão sobre seus anos de docência, Morando (1995) relata uma série de inquietações que durante muito tempo acompanharam sua prática diária nas escolas por onde passou. Seu olhar aguçado sobre as discrepâncias encontradas entre os discursos e as práticas escolares, fez com que desenvolvesse um longo trabalho de verificação dos pontos de revolta e busca de autonomia dentro das escolas. Conforme a autora, a desqualificação dos saberes, como pode ser observado em diversas situações de ensino, tem por objetivo destituir os alunos de poder, despossuí-los de voz e de possibilidades de autonomia frente o saber legitimado e institucionalizado que se apresenta através das práticas classificatórias e disciplinadoras que se aliam ao discurso legitimador dos saberes professorais, pois:

Em nossa vida profissional, durante certo período, cumprimos bastante bem a função de disciplinadora; havíamos aprendido que isto era ser boa professora – “tem controle da classe”, “não precisa nem falar, só de olhar as crianças já sabem”, “sabe impor a disciplina”, frases que ilustram este conceito de boa professora. No íntimo, havia muitas inquietações e insatisfações, muitas dúvidas, muitas perguntas, reflexões sobre atitudes e comportamentos pessoais de outras professoras. Havia porém a garantia de que era “o certo”, afiançada pelo que havíamos aprendido, por colegas experientes, pela experiência pessoal – afinal a disciplina fez com que virássemos “gente”. Foi pela compreensão do quanto a disciplina havia coarctado nossa criatividade e espontaneidade e pela insuperável experiência do convívio com as crianças, que as dúvidas e incertezas ganharam corpo, que os questionamentos tornaram-se mais firmes e incisivos e não restou outro remédio senão procurarmos estudar, procurarmos uma orientação teórica que melhor atendesse nossas questões. (1995, p. 43).

Para Cabrini et al. (2000), ao se repensar as questões relativas ao poder na sala de aula, torna-se necessário um cuidado especial no que tange a uma possível naturalização das relações, que anularia as diferenças entre os dois polos da relação professor/aluno. Segundo as autoras, tratam-se de entidades diversas, nem iguais nem opostas, mas que devem apoiar-se no que tem de diferente e comum diante das situações de ensino para constituírem um mecanismo desencadeador de processos comuns de inclusão e construção de conhecimentos. Em se tratando do ensino da História, avertem que:

Essa história, que exclui a realidade do aluno, que despreza qualquer experiência da história por ele vivida, impossibilita-o de chegar a uma interrogação sobre sua própria historicidade, sobre a dimensão histórica de sua realidade individual, de sua família, de sua classe, de seu país, de seu tempo... Essa história torna “natural” o fato de o aluno não se ver como agente histórico, torna-o incapaz de colocar questões ou de perceber os conhecimentos que, a partir de suas experiências individuais, possam ser base de discussão em sala de aula. É o famoso divórcio entre a escola e a vida e que expressa a grande despolitização do ensino. O comprometimento com a sufocante estrutura autoritária da sociedade que perpassa toda a escola se manifesta na relação entre saber e poder; isso faz com que o aluno parta do pressuposto de que o que deve ser ensinado é o que a escola procura ensinar e o impede de pensar qualquer outra alternativa de conteúdo. (2000, p. 34).

No relato dos estagiários, os anseios e as dúvidas dos estudantes aparece muitas vezes sufocadas por uma prática de ensino que desconsidera os interesses e as experiências pessoais. Cria-se um modelo que padroniza as relações com o conhecimento, deixando escapar tudo aquilo que foge ao propósito de formar mais em menos tempo. O que escapa a essa lógica é o refugio do ensino escolarizado, aqueles que não conseguem (ou não querem) acompanhar o ritmo imposto, sendo normalmente associados ao risco e a subversão da ordem.

A aula é tradicionalíssima, embora se perceba que a professora até tente envolver os alunos com o conteúdo, o que não acontece na quase totalidade das vezes. Quando um aluno finalmente se empolga com algum tema, é podado, porque “não faz parte do conteúdo da aula de hoje”. E pelo que foi visto, não creio que a disciplina de história esteja cumprindo com o objetivo da escola de incentivar o educando a “criar, descobrir, construir conhecimento”, desenvolvendo suas competências e habilidades, “aprendendo a aprender” como já citei no início deste trabalho. A proposta é perfeita, mas não está sendo praticada, e isso é um crime pedagógico contra os alunos. (RELATÓRIO 4, p. 24).

Durante algumas vezes neste relatório já falei isso, e digo novamente a guisa de conclusão, durante as aulas observadas, inúmeras possibilidades de discussões interessantes foram descartadas, os interesses e a empolgação dos alunos diversas vezes foram cortados. Onde estão agora os princípios de Paulo Freire, de construir o conhecimento, de respeitar o saber do aluno e ensinar a pensar ao invés de ensinar a decorar? Me parece que tudo está sendo feito absolutamente ao contrário. (RELATÓRIO 12, p. 30) .

A proposta de trabalho com a qual os alunos estão acostumados a estudar faz com que fiquem com medo de falar no momento em que podem realmente o fazer, demonstrando a sua opinião. (RELATÓRIO 47, p. 27).

Em alguns casos, são descritos estudantes receosos e com medo de falar e se expor diante de colegas e professores, tornando-se desinteressados e descrentes de si e da escola. Em um ambiente onde se convive apenas com o pré-estabelecimento das práticas possíveis e aceitas, falta espaço para a criação e a oportunidade de fazer e refazer o que se diz e o que se faz com a História e com o conhecimento de um modo geral. Neste sentido, não é de se espantar que diante de tais circunstâncias, os alunos desconheçam ou desconsiderem o significado e a importância do conhecimento histórico, rotulando-o de enfadonho, repetitivo e desnecessário para sua formação pessoal.

Essa crise me fez perceber que no mundo que vivemos as pessoas não acham um lugar para a história. As ciências humanas estão deixando de fazer sentido há um bom tempo para as pessoas. (RELATÓRIO 150, p. 23).

O que encontrei foram alunos que estão encerrando o Ensino Médio, totalmente desinteressados pela disciplina de história, não por culpa do professor titular, mas pela forma com que se trata a disciplina ao longo do currículo escolar, afinal, como diz a pergunta que está em moda nos dias de hoje, “para que serve a história”? Notei a dificuldade dos alunos entenderem que a disciplina de história é fundamental para a compreensão do mundo que os cerca e, conseqüentemente,

base para os seu desenvolvimento como cidadãos. (RELATÓRIO 153, p. 29).

Portanto, identifica-se a falta de motivação dos alunos, que diante de situações de ensino que não despertam o interesse pelo estudo da História, e que em muitos casos desconsidera-lhes a condição de sujeitos ativos na construção do conhecimento, acabam por se dispersarem ou se omitirem nas aulas, preocupando-se muito mais com as situações escolares que lhes impõem ações práticas, ou que de alguma forma conseguem associar o que se estuda as experiências do seu cotidiano. Os estagiários identificam na falta de relação entre o que se estuda e o que se vive um fator condicionante do desinteresse discente. Nesse caso, torna-se uma necessidade a ressignificação da História enquanto disciplina escolar, no sentido de se buscar uma conciliação entre as necessidades do ensino junto aos desejos e experiências vividas pelos estudantes.

Através da observação notei o desinteresse dos alunos em relação a disciplina [...] conclui que é uma turma boa para se trabalhar, o que falta é mais motivação, uma metodologia que desperte o interesse e o gosto pela disciplina de história, algo mais próximo dos alunos e que seja importante para sua formação pessoal e profissional. Para o ensino de história se faz necessário o deslumbramento do educando com os conteúdos. (RELATÓRIO 154, p. 18).
--

Precisava mostrar para os alunos que a possibilidade de mudanças é viável, que o projeto de mundo não é dado e sim construído, que as estruturas sociais impostas podem ser derrubadas e uma das armas para isso é a educação e formação crítica dos jovens. (RELATÓRIO 102, p. 21).
--

Com relação à disciplina, deu pra perceber que existia um preconceito que foi logo esclarecido pelos alunos. Eles achavam a disciplina ruim, devido ao método como vinham tendo contato com a matéria. Segundo relatos, a professora não teria um método muito agradável de expor os conteúdos e daria muitos questionários. [...] Relacionar com os dias atuais é muito importante para que a história e o seu estudo se tornem mais significativa na vida e cotidiano do aluno. (RELATÓRIO 124, p. 24).

5.6 FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E CONHECIMENTO ADQUIRIDO

Conforme podemos verificar nos excertos selecionados, a defasagem entre a universidade e a educação básica é considerada pelos acadêmicos como um dos principais elementos causadores do mal-estar. Dar início as atividades como estagiário requer uma adaptação teórico metodológica entre os anos de experiência universitária e a realidade da educação básica, tendo como objetivo a adequação, não só da linguagem a ser empregada, mas também no sentido de efetivamente se aplicar o que foi aprendido ao longo dos anos de curso às situações encontradas no dia a dia da escola.

Segundo Nóvoa (1992), vivemos um momento em que a retórica sobre o papel fundamental dos professores como construtores da “sociedade do futuro”, encobre a intencionalidade de acobertar problemas graves relacionados à educação, especialmente no que diz respeito à pobreza das políticas públicas relativas à formação inicial e continuada dos professores. Efetivamente o que se tem percebido, ao longo das últimas décadas, é a pauperização das práticas pedagógicas, consumada através do “enrijecimento” dos modelos curriculares e dos materiais didáticos concebidos pelas grandes empresas que lutam para abocanhar esse grande “negócio” que é a Educação. Soma-se a isso, o excesso de um discurso científico-educacional, produto acadêmico oriundo das instituições de Ensino Superior e que pouco tem surtido efeito no impasse que tem marcado o diálogo entre o campo teórico e a prática nas escolas. Na opinião do autor:

É verdade que existe, no espaço universitário, uma retórica de inovação, de “mudança”, de “professor reflexivo”, de “investigação-ação”, etc.; Mas a universidade é uma instituição conservadora, e acaba sempre por reproduzir dicotomias como teoria/prática, conhecimento/ação, etc. A ligação da universidade ao terreno (curiosa metáfora!) leva a que os investigadores fiquem a saber o que os professores sabem, e não conduz a que os professores fiquem a saber melhor aquilo que já sabem. (1992, p. 23).

Ainda que se tenha modificado a estrutura das matrizes curriculares, ou que as discussões a respeito do ensino da história tenham permeado de uma maneira mais incisiva o percurso da aprendizagem acadêmica, o impacto causado nos estagiários quando do ingresso no ambiente escolar ainda é muito grande. Essa experiência é normalmente descrita como algo traumático, no sentido de “só agora” ser então apresentada a realidade da educação básica. Se até o momento que antecede o estágio imaginavam ser possível um trânsito seguro entre a teoria e a prática, a academia e a escola, passam agora a demonstrar suas dúvidas e incertezas a respeito de tudo aquilo que idealizaram para os momentos do ingresso na docência.

Desde o início da minha prática de ensino preocupei-me em trabalhar as questões acadêmicas e analisar a sua práxis e aplicabilidade. Fundamentalmente deparei-me com uma realidade atroz [...] (RELATÓRIO 1, p. 20).
--

Pude concluir que existem muitos teóricos que escrevem sobre a educação “do mundo das fantasias”, pois escrevem coisas utópicas, e eu não consigo acreditar que estes escritores não conheçam a realidade vivida no Brasil quanto a educação. (RELATÓRIO 26, p. 25).
--

O impacto dessa realidade é percebido nas primeiras horas da observação, quando o estagiário tem a possibilidade de acompanhar o professor titular em várias turmas. O abismo de diferenças entre o mundo acadêmico e a realidade do ensino público, seguramente é a imagem mais marcante vivenciada no início do estágio. (RELATÓRIO 54, p. 23).

A prática foi para mim interessante e proveitosa, visto que o cotidiano de uma escola de Ensino Fundamental é diferente do imaginado e muito longe do idealizado pelo acadêmico de licenciatura, o que constitui um aprendizado extremamente relevante. (RELATÓRIO 60, p. 32).

Para Karnal (2002), é histórica a crença disseminada entre os professores das escolas de que os profissionais da área da educação ligados à reflexão acadêmica não falam a mesma língua do docente da Educação Básica, que vivencia no seu cotidiano as dificuldades “reais” do ensino. Por mais que se busquem aproximações sobre os trabalhos desenvolvidos na academia, o que perpassa o imaginário dos professores é a ideia de que essas reflexões sobre a educação estão longe de assegurar-lhes uma melhoria em suas condições de trabalho. Di o autor que, tal situação:

[...] tem um toque de absurdo. O pedagogo e o pensamento pedagógico nasceram de uma preocupação real e concreta de pensar e agir em torno da melhoria do ensino-aprendizagem. Os livros de pedagogia tratam das questões que angustiam todo o profissional de ensino. Recusar esta reflexão significa, em essência, dizer um “não” à melhoria da atuação profissional e pessoal. Porém, como todo professor sabe, a especulação pedagógica costuma ser acompanhada de uma crítica do professor. (2000, p. 17).

Nas IES, no período que antecede os estágios, os graduandos são submetidos a uma série de disciplinas identificadas como “pedagógicas”, que, conforme Caimi (2008) contribuem para a constituição de uma determinada visão de educação escolar e de ensino de História. Durante o período de formação inicial os estudantes experimentam diferentes sensações a respeito da eficácia e da importância de tais conhecimentos para a sua prática futura. Se por um lado sentem-se desmotivados frente a um tipo de conhecimento que consideram secundário (trata-se do conhecimento pedagógico), uma vez que o que lhes atrai no ambiente acadêmico é a possibilidade de ascender em termos de conhecimentos específicos do campo da História, por outro lado, e diante do início dos estágios, colocam-se a questionar a ausência de tais conhecimentos diante das adversidades encontradas no ambiente escolar.

Queixam-se, normalmente, que tais disciplinas apresentam situações irreais e muito distantes do que encontram nas escolas de Educação Básica, que na maioria das vezes são a antítese das representações construídas com base no discurso “pedagogicamente correto” do bom professor, da escola integralizadora e promotora da cidadania, ou ainda, da sala de aula onde se vivenciam situações pedagógicas voltadas a “autonomia, o respeito mútuo e a afetividade”. Caimi (2008, p. 179), destaca que:

[...] é preciso considerar que, a par do referencial teórico oriundo do campo da didática, dos estudos do currículo, do ensino da história, da psicologia da aprendizagem, da sociologia e da filosofia da educação, da organização da educação brasileira e políticas públicas, dentre outros, os professorandos vivenciaram ao longo de sua escolarização – e continuam a experimentar na licenciatura – contextos educativos que, não raras vezes, negam todo esse discurso educacional. Disciplinas descontextualizadas, professores autoritários, avaliações unilaterais, leituras vazias de significado, distância entre conteúdo e método, entre teoria e prática também fazem parte do seu cotidiano universitário e concorrem para a produção de sentidos sobre ser professor.

Neste sentido, torna-se evidente o descompasso entre a escola e a universidade. Receber de um acadêmico um relato pós-experiência docente dizendo que o que mais o impactou foram às diferenças entre esses dois níveis de ensino é, no mínimo, motivo de alerta para os gestores e professores que formam os futuros profissionais da Educação.

A ideia de que se está suficientemente preparado para o início da docência é desfeita já no início do estágio, fazendo com que sejam repensadas as situações de ensino em que foram mobilizados conhecimentos e experiências distintas em relação à História e a Educação. Em muitos casos, concluem que na IES as situações integradoras dos conhecimentos não foram suficientes ao ponto de dar-lhes a segurança necessária para lidar com as adversidades encontradas no dia a dia da escola, especialmente aquelas relativas à sala de aula. Sobram dúvidas, a respeito da relação entre teoria e prática, entre o que se aprende na universidade e o que se vivencia como professor da Educação Básica, entre o que se idealiza e o que efetivamente se faz a no dia a dia da Educação.

Ao longo do curso de licenciatura “enfrentamos” disciplinas teóricas, disciplinas temáticas e disciplinas pedagógicas que as vezes parecem não ter um sentido prático quando tentamos juntar todas elas num mesmo objetivo. (RELATÓRIO 27, p. 23).
Na teoria tivemos uma grande preparação, principalmente nas cadeiras de métodos e técnicas do ensino de história, onde as observações juntamente com as discussões em sala de aula foram de grande utilidade na hora de organizar as aulas. O conhecimento adquirido não foi suficiente para que fosse possível compreender determinadas situações em sala de aula. (RELATÓRIO 130, p. 29).
Foi uma experiência muito interessante, uma espécie de laboratório. No início me assustei, e pude perceber que algumas coisas teriam sido melhores se a minha base quanto às questões pedagógicas fosse maior, mas sei que ainda há tempo para sanar essa deficiência. (RELATÓRIO 23, p. 27).
[...] muitas vezes o que se planeja não ocorre como se desejou. Dificuldades apresentaram-se durante o estágio, dentre elas o curto tempo dos encontros, inviabilizando o desenrolar das atividades propostas. Os acertos foram evidenciados onde a teoria e a prática não se “estranharam”. (RELATÓRIO 64, p. 20).
Foi a segunda vez que entrei em sala de aula como aspirante a professor, iniciei as observações de estágio cheio de indagações, como seria recebido, se me adaptaria bem a eles e eles a mim, não tenho nenhuma experiência de docência, apesar de ter uma experiência longa nos bancos escolares, então foi um grande desafio. Em minha única experiência acadêmica anterior os alunos eram bem mais agitados e o

ambiente escolar um pouco menos tranquilo e organizado, fiquei feliz com a realidade mais ou menos estruturada que encontrei nesta escola. (RELATÓRIO 2, p. 28).
Foi muito prazeroso realizar a prática, pude ter a dimensão do que é o dia-a-dia de uma escola, o trabalho dos professores, o contato com os alunos. Aprendi que o ensino-aprendizagem é uma troca, que estamos sempre aprendendo, e que o estágio é um momento especial, pois na sala de aula passamos de alunos a professores, o que nos dá uma grande responsabilidade. (RELATÓRIO 99, p. 31).
Apesar de alguns problemas de percurso, o estágio foi uma ótima experiência. Conheci a fundo um mundo muito diferente, até hoje somente tinha visto a escola com olhos de aluna, mas é muito diferente olhar com olhos de professor. (RELATÓRIO 42, p. 26).
Como conclusão só posso dizer que é uma experiência sensacional, que me fez crescer muito, não só como educadora, mas também como pessoa, pois entrei em um mundo desconhecido, onde fui responsável por coisas que as pessoas vão levar para o resto da vida junto com elas, que é a educação. (RELATÓRIO 37, p. 27).
Chegando ao final desse estágio concluí que as práticas de ensino nos levam a refletir e decidir se realmente queremos estar dentro de uma sala de aula. Para muitos graduando esse é o primeiro contato com os alunos, ou seja, o memento para se “enxergarem” como futuros professores e professoras. (RELATÓRIO 53, p. 30).

Evidentemente que, diante das adversidades descritas pelos estagiários em seus relatórios, e que até esse momento foram por nós expostas, o sentimento de frustração seja recorrente entre eles. Na dificuldade de entenderem e aceitarem os desafios impostos pelos estudantes, os deslizes, por menores que sejam, são sempre vistos como barreiras quase que intransponíveis, como difíceis obstáculos a serem superados.

A necessidade de fazer e refazer os planejamentos, somada à instabilidade a que em cada aula são submetidos, faz com que se sintam inseguros e impotentes quanto à condução do trabalho que se propõem realizar. A prática que idealizaram ao longo do curso acaba tornando-se, em muitos casos, um elemento de dúvida em relação às suas capacidades pessoais de transformarem a realidade, ao mesmo tempo em que passam a se questionar sobre a própria condição de trabalho dos professores, pondo em xeque o desejo e a escolha pela docência.

Antes da minha primeira prática, na qual me preparei por duas semanas e acima de tudo me achei extremamente preparado. Ledo engano, pois após o início “claudicante” no qual cometi alguns deslizes ao tentar acessar um “ <i>cd player</i> ” da escola erradamente, acabando por ter tomado uma “tremenda vaia” (nem foi exatamente vaia), mas souo como. Na realidade foram cerca de minutos que me perturbaram, todavia, consegui “decodificar” e fazer uma leitura do fato. Percebi também que teria que lidar e estabelecer as relações de poder para poder conduzir e mediar o processo de ensino aprendizagem da turma em questão. As atividades foram alteradas em sua concepção e formatação, posso dizer que foram em essência laboratoriais, na qual me preocupei em adaptar-me às realidades do meio e do meu objetivo. Os pontos alterados reduziram minhas pretensões de “trabalhos alternativos”, ou melhor, desenvolvi minhas aulas dentro de uma perspectiva mais convencional, o que me causou certa frustração. (RELATÓRIO 1, p. 27).
Muitas vezes me senti frustrada por não conseguir um trabalho totalmente

coletivo. (RELATÓRIO 3, p. 25).
As aulas foram um misto de dúvidas e frustrações, onde a grande maioria dos alunos demonstrou desinteresse pela leitura e até mesmo pelo ensino da história. (RELATÓRIO 129, p. 21).
Carregarei comigo lembranças boas, amizades fortalecidas e também a frustração de não ter podido realizar algo bem melhor. Às vezes me senti tolhida, trabalhando de uma maneira que não é análoga a minha pessoa, mas nem tudo pode ser feito como a gente quer. As barreiras criadas, tentei ultrapassá-las. (RELATÓRIO 131, p. 31).
Uma das minhas maiores preocupações ao começar o estágio de prática em sala de aula foi com a questão de qual seria a melhor didática a ser utilizada, pois passamos, afinal de contas, durante toda a graduação criticando a maneira como alguns profissionais se posicionam diante dos alunos, e então vem a dúvida: Será que não serei como aqueles profissionais que critiquei? Admito que nem sempre as coisas funcionaram como gostaríamos na sala de aula, nem mesmo quando os planos estavam bem feitos, parecendo que tudo foi muito bem organizado e planejado. [...] frustração foi o sentimento que vinha no término de algumas aulas. (RELATÓRIO 65, p. 24).

A instabilidade das situações a que são submetidos é geradora de uma série de sentimentos que contradizem, ou que se contrapõem, aos resultados esperados em relação ao trabalho que pensaram desenvolver com os escolares e o que de fato foi possível realizar. A decepção diante da realidade encontrada, o desinteresse dos estudantes e a falta de motivação dos professores são elementos decisivos na representação feita sobre o ambiente escolar, causando um sentimento de desgosto quanto à futura profissão, especialmente no que diz respeito à sensação de fracasso pessoal por não serem capazes de reverter o quadro que a eles se apresenta.

Conforme Mosquera et al. (2006), o aumento da ansiedade, normalmente verificável em pessoas que iniciam novas atividades, pode configurar-se em um elemento desencadeador do *stress* ou de sua elevação. O medo do fracasso, acompanhado do temor de nos submetermos à aprovação de um grupo, ou ainda, a percepção que as outras pessoas fazem a nosso respeito ou do trabalho que desenvolvemos, são apontados como fatores que colocam em risco a nossa autoestima, autoimagem e autorrealização, já que:

[...] a autoimagem é uma espécie de organização da própria pessoa, é composta de uma parte mais real e de outra mais subjetiva, convertendo-se em uma forma determinante e de grande significado para poder entender o meio ambiente em que vive, tentando perceber significados antes atribuídos ao meio, que depois são seus. Sempre dizemos que todo ser humano tem necessidade de valorização positiva ou autoestima e esta é aprendida mediante a interiorização, ou introjeção das experiências de valorização realizadas pelos outros. Como nosso organismo é um todo integrado, com possibilidades dinâmicas de auto-realização, é muito importante relacionar entre si autoimagem, autoestima e auto-realização como ser humano. (2006, p. 4).

O sentimento de impotência diante da adversidade experimentada já no início da profissionalização torna-se um fator determinante nas futuras decisões que os professores em início de carreira irão tomar doravante em suas práticas diárias. Constituem-se, portanto, em um elemento decisório no que diz respeito ao compromisso assumido diante das dificuldades e desafios a que são submetidos no exercício da docência. Nesse sentido, destacamos os seguintes excertos dos relatos dos acadêmicos:

Por certo, os objetivos traçados no início se moldaram ao passar dos dias. Isso é uma realidade que temos que levar em conta em nossa caminhada docente. Nesse estágio presenciei fatos que me trouxeram surpresa, cenas como de alcoolismo entre jovens, comum dentro de centros urbanos, foi uma imagem que me marcou profundamente. Num ambiente onde eu esperava discussões entre indivíduos acerca dos problemas sociais na atualidade, assisti imune a rodas de samba (mistura de cachaça e refrigerante), regada de muita nicotina. Como reagir? Como contagiar e cativar meus alunos para que entrem no clima de reflexão, ou mesmo para que entrem na sala de aula? Foi a maior dificuldade encontrada. Minha fuga da mesmice no ensinar de certo modo fracassou. (RELATÓRIO 102, p. 29)

Apesar das dificuldades e algumas decepções que tive durante o estágio, principalmente ao perceber a falta de interesse e comprometimento de alguns alunos nas aulas, este estágio foi muito proveitoso, pois me mostrou um pouco dos desafios que os professores de história e também de outras disciplinas enfrentam diariamente ao dar aulas, tanto no planejamento como na aplicação do mesmo. (RELATÓRIO 20, p. 24)

Ao me deparar com alunos em tempo de prestar vestibular, em um momento de se preparar para entrar na universidade, observei-os completamente desmotivados e sem rumo. Perguntei-me então que tipos de cidadãos estão saindo da escola? Para que mundo essas escolas estão formando os educandos? Decepcionei-me comigo por ter desistido do 3º ano, justamente a turma com maior dificuldade. (RELATÓRIO 98, p. 26)

O contato com os professores experientes é sempre relatado como uma exposição da “verdade” a respeito da escola e da educação. As dificuldades a serem superadas, o desgaste físico e emocional, são fatos descritos pelos profissionais que já exercem a profissão há algum tempo. Normalmente, tais depoimentos vêm acompanhados de advertências em relação às turmas e aos estudantes que o estagiário está prestes a assumir.

Novamente, traz-se a tona a dificuldade de se estabelecer o diálogo entre a prática e a teoria, uma vez que as projeções feitas a respeito do período de estágio, e efetivamente os planejamentos feitos para o trabalho diário, são desconsiderados pelos titulares das turmas, posto que normalmente limitam-se a “apresentar” o estagiário aos estudantes quando do seu ingresso na escola.

Ao superestimarem o poder transformador do ensino e o papel desempenhado pelo professor, especialmente no que se refere ao conhecimento histórico, acabam decepcionados com o contexto escolar, canalizando para si a incapacidade de fazer com que as situações

vivenciadas revertam-se, de forma positiva, em direção a constituição de um sujeito pleno em suas capacidades de compreender e transformar o mundo em que vivem, e que ainda sejam capazes de dar novos sentidos as experiências do dia-a-dia.

Tive oportunidade de vivenciar na prática o que é ser professor, a rotina de uma escola, enfim, os problemas e benefícios da profissão. Conversei com os professores que me alertaram para o excessivo número de provas e trabalhos que precisam corrigir o que logicamente exige uma boa fatia dos finais de semana do profissional da educação. Já de início me alertaram: “A turma é difícil de ser trabalhada, você tem que se impor desde o início”. Tal fato percebi ser verdadeiro já nas primeiras semanas de aula. O grande problema é que a prática acaba com as utopias educacionais. (RELATÓRIO 37, p. 27).

Não podemos deixar de mencionar também, que nos deparamos com situações com as quais nos deixaram desmotivados, pois preparamos uma aula, estudamos, formulamos aulas inovadoras para instigar a criatividade dos alunos, bem como sua atenção e participação, só que, no entanto, não somos correspondidos, não há participação, seja total ou parcial. (RELATÓRIO 47, p. 20).

A partir das práticas que realizei, constatei que realmente é difícil suprir toda a demanda de meus anseios em sanar as dificuldades dos alunos. (RELATÓRIO 46, p.) 29.

A meu ver, a experiência docente foi espetacular, no início tive muita vergonha e medo, pois entendo a responsabilidade para com o futuro destes jovens na construção de sua independência, para que possam ser melhores cidadãos e futuros profissionais. Acredito que devido ao meu pouco tempo livre para fazer o estágio, não consegui construir o que estipulei quando entrei na escola para desenvolver esse trabalho. Tinha como meta fazer da disciplina de história um conjunto de estudo amado por eles, construindo o saber histórico de maneira agradável e curiosa. (RELATÓRIO 56, p. 28).

Consideramos serem a alta expectativa depositada sobre o trabalho a ser desenvolvido e o grau de exigência muito grande que os estagiários impõem sobre si mesmos, os dois fatores de maior destaque quando analisamos o mal-estar causado no início da prática docente. Tudo o que dele esperam a sociedade, a escola, os seus alunos, tudo o que projetou como ideais de transformação, são agora postos frente a frente com a realidade escolar, cheia de desafios e surpresas.

As dúvidas em relação a trabalho que está sendo desenvolvido, ao seu potencial como educador, a insegurança de não ter a resposta certa quando questionado, a falta de um acompanhamento mais próximo que lhe dê suporte nas horas difíceis, são frequentemente citadas, pelos acadêmicos, como elementos geradores do mal-estar que experimentam desde cedo naquela que será sua profissão.

Acredito ter sido esse um dos semestres mais desgastantes desde o início do curso. O fato de encarar uma sala de aula repleta de alunos não foi nada fácil, medos, tensões, apresentações, como falar, o que falar e se esquecer na hora. E se eu não souber de algo? Essas são algumas das neuroses vividas antes de se começar a trabalhar. Uma turma de vinte e seis alunos, onde quase todos não se interessavam

pela disciplina de história, foi o que recebi no dia dois de maio deste ano. (RELATÓRIO 156, p. 30).
Durante o estágio senti que não estava fazendo o melhor de mim, por várias vezes me questionei se estava me dedicando por inteiro ao estágio, me sentia insegura dentro da sala de aula, ainda mais diante do conteúdo. Não sabia se estava conseguindo passar o que realmente queria. [...] Depois de conversar com meu orientador consegui me acalmar e vi que isso que estava passando era minha autocrítica muito forte. (RELATÓRIO 14, p. 25).
Este último estágio contribuiu muito para minha formação, pois tive que aprender a lidar com diversas dificuldades. Entretanto, senti falta de alguém que me observasse e me orientasse, apontando erros e acertos dentro da sala de aula. (RELATÓRIO 151, p. 27).
Todos tem a esperança de dar suas aulas e aguardar um bom retorno por parte dos alunos, mas na maioria das vezes isso não acontece. Sabemos que não é fácil sair da sala de aula e assumir o papel de educador sem ter aquela carga que não sei se ao longo do período será sanada. Fica, é claro, a impressão de que você esqueceu de falar o mais importante, tamanha a insegurança que fica rondando. (RELATÓRIO 11, p. 25).
Os alunos estavam muito agitados antes da saída da professora. Ela saiu e o caos aflorou. Três garotos corriam pelo fundo da sala. Ainda inexperiente nesse tipo de situação, fui até o fundo da sala apartar a brincadeira. Não deveria ter feito isso, pois enquanto eu prestava atenção nos três, o resto da turma conversava mais alto do que de costume. Impaciente com a situação fui para frente da turma e pedi silêncio. Foi o primeiro dia que minha garganta realmente doeu, pois eu tive que falar muito alto. Tentei pedir calma para eles, tentei dialogar, quis saber o porquê de toda aquela confusão. Não obtive sucesso. Foi o momento em que minhas capacidades como profissional da educação foram testadas, e eu não levei a melhor. O estágio é excelente para testarmos nossas técnicas como professores, nossa didática, e porque não dizer, nossa paciência. (RELATÓRIO 155, p. 20).

As dúvidas em relação às suas capacidades como educadores são constantemente referenciadas pelos acadêmicos, demonstrando que as dificuldades encontradas são, em muitos casos, fortes o suficiente para por em xeque a escolha pelo magistério. A busca de apoio nos colegas aparece como alternativa nos momentos de incerteza. Noutros casos, diante da angústia experimentada, parecem resignados, aceitando tratar-se de uma condição inerente ao trabalho do professor.

[...] ficam mais dúvidas e interrogações do que certezas sobre a prática docente. (RELATÓRIO 5, p. 28).
[...] tive muitas dúvidas, fiquei angustiada, pensando se ia conseguir ou não desempenhar a minha função enquanto educadora, como também quanto à realização pessoal e profissional. E nas conversas com meus colegas de disciplina vi que não era somente eu que convivi com essas angústias e juntos buscamos superá-las, ainda que saiba que depois dessa, virão outras. (RELATÓRIO 83, p. 25).
Qual o papel do professor na atualidade? O que fazer para não se deixar levar pela correnteza do tradicional? Esses questionamentos me vêm ao pensamento quando paro no tempo pensando sobre essa escolha particular de construir junto aos sujeitos as estruturas do conhecimento. Mesmo assim as dúvidas sobre minha função de professor faziam-me companhia todas as vezes que cruzava o portal da escola onde realizei a prática de ensino. (RELATÓRIO 102, p. 23).

Conforme Mosquera (1978), questões relacionadas ao crescimento pessoal do professor encontram-se intimamente relacionadas à aceitação que os demais fazem a respeito da sua própria pessoa. Para o autor, a aceitação que o professor faz de si, baseia-se em uma introspecção, um autoexame capaz de fazer com que enfrente os estereótipos que comumente são percebidos quando se trata do discurso a respeito trabalho docente. Neste sentido, cabe ressaltarmos que o professor tem, como todas as pessoas, seus momentos difíceis, seus medos, dificuldades, anseios, dúvidas e frustrações. Sentir-se aceito pelo grupo, ser acolhido como parte integrante de uma comunidade, são fatores importantes na constituição desse profissional, além de favorecerem o desenvolvimento de práticas integradoras e promotoras do bem-estar no ambiente de trabalho.

Contudo, nos relatos dos estagiários a representação feita a respeito da sua inserção no ambiente escolar é muitas vezes a de alguém que esta a ocupar o lugar do professor titular e que de alguma forma acaba por desestabilizar os pactos e acordos pré-estabelecidos com a escola, os colegas e os estudantes. Ao colocar-se nessa posição, percebe-se como alguém que está causando incômodo ao titular ou ao grupo de professores. Ser alvo das críticas e descaso dos futuros colegas de profissão gera traumas significativos já no início da profissionalização, causando desconfiança e medo no estagiário, que passa a sentir-se limitado em expressar suas ideias e práticas relativas ao trabalho a ser desenvolvido.

Quando optei por um caminho que de certa forma rompeu com os conceitos tradicionais de ensino, acabei por me deparar com indagações muitas vezes maldosas e inconsequentes. (RELATÓRIO 157, p. 29).
Tendo em vista as atividades docentes realizadas, afirmo que recebi um grande desafio. Dar continuidade a um trabalho já iniciado por uma professora que sequer as chaves do armário me deixou, foi realmente algo muito complicado. (RELATÓRIO 141, p. 23).
Em meu primeiro estágio, saí acreditando que seria um bom professor no futuro, pois dominei a turma e fiz ótimas aulas com excelentes participações. Percebi que é necessária muita experiência para dizer isso no meu segundo estágio, onde tive momentos de altos e baixos com as turmas, com os alunos sempre me desafiando e sem interesse na aprendizagem. Neste terceiro estágio tive turmas excelentes e soube manter perfeitamente o controle sobre elas, mas as aulas foram pouco produtivas, pois as a escola e a professora titular me travavam. (RELATÓRIO 42, p. 31).

Ao término do presente capítulo, podemos perceber que muito daquilo que foi projetado pelos acadêmicos a respeito da prática docente, do ambiente escolar e das relações estabelecidas junto aos professores e alunos, acabou por não se confirmar ao longo dos meses de estágio. No capítulo anterior apresentamos a alta expectativa que antecede o início da prática nas escolas, toda uma série de ideais a respeito de modelos e formatos idealizados que,

na maioria das vezes, atuam de forma inversa da esperada, acabando por criar uma ansiedade e um mal-estar muito grande entre os profissionais em formação, que não conseguem ver realizados seus projetos de conscientização dos sujeitos e transformação da realidade social. Em síntese, podemos dizer que a respeito do início das atividades relativas no estágio supervisionado, os acadêmicos sentem-se fortemente impactados pelas circunstâncias que se encontram a escola, os estudantes e os seus futuros colegas de profissão.

Instaura-se a dúvida a respeito do papel das tecnologias de um modo geral e mais especificamente sua relação com o ambiente escolar. Se por um lado são associadas às novas possibilidades de crescimento pessoal através da informática e do acesso quase irrestrito a todo o tipo de informação, por outro nos são apresentadas pelos acadêmicos como fonte de individualismo e impessoalidade nas relações humanas. Verifica-se também a dispersão do estudante em um universo de acessibilidade muito mal explorado, voltado mais para a superficialidade das informações, mascarando através da fragmentação dos temas e conteúdos veiculados em *blogs* e *sites* de notícias, o verdadeiro sentido do conhecimento.

A ideia de uma instrumentalização dos estudantes para o mercado de trabalho através da escola é outro elemento de destaque nas falas dos estagiários. A educação perde seu sentido formativo e integralizador das potencialidades dos sujeitos, perdendo-se num fluxo contínuo de massificação e cerceamento das capacidades criativas dos estudantes. Soma-se a isso a precariedade dos ambientes escolares, a falta de materiais que dinamizem o trabalho do professor, a burocratização do ensino e a falta de planejamento e organização interna, sobretudo, no que tange a globalidade e construção conjunta dos processos de ensino.

Normalmente, os estudantes são representados como pessoas desinteressadas, desmotivadas, que não veem sentido no que estudam na escola. Em muitos casos, sentem-se desvalorizados, e acreditam que, a escola, pouco tem a lhes oferecer em termos práticos. Soma-se a isso, a representação do professor autoritário, que não lhes dá espaço para a criatividade e a autorrealização.

A falta de um compromisso público em mudar os rumos da educação é um entre vários outros dilemas percebidos e relatados pelos acadêmicos. Em meio à “inconstância” do sistema, representam os futuros colegas de profissão como pessoas desmotivadas, uma vez que não tem respaldo, condições, ou até mesmo interesse em levar para a escola novos conhecimentos, restringindo-se aos tradicionais modelos metodológicos e os mesmos recursos em suas aulas. Não são percebidas de forma contundente as iniciativas de problematização da prática docente, não se constata a autorreflexão, o trabalho conjunto e a integralidade do saber. O modelo disciplinar fez-se presente de forma unânime, e pouco ou nunca abre espaço

para o diálogo entre as áreas distintas. As aulas são, inevitavelmente, consideradas tradicionais, “conteudistas”, reprodutoras de modelos pré-concebidos, acríticas e conseqüentemente enfadonhas ao olhar dos estudantes.

A diferença entre o discurso da IES e a realidade da Educação Básica, passa a ser considerada pelos acadêmicos como um dos agravantes quando se pensa o ambiente escolar. Sentem que a universidade não lhes transmitiu o instrumental necessário para intervir de forma eficaz em situações que julgam fugir a normalidade. Se em alguns momentos pensaram estar suficientemente preparados, reveem sua postura diante das adversidades que encontram ao longo do período na escola. Teoria e prática são postas em evidência, mas de forma antagônica, justamente quando lhes falta a possibilidade de por em prática tudo o que estudaram na universidade e o que projetaram em relação ao tempo de estágio.

De tudo isso, decorre um sentimento de frustração e incapacidade de autorrealizarem-se profissionalmente, uma vez que as adversidades relacionadas ao dia-a-dia da escola passam a serem vistas como obstáculos quase intransponíveis. Não raras vezes, põem em dúvida a sua escolha profissional e aquilo que em um primeiro momento aparece como uma vocação, pois sentem não estar correspondendo ao que a sociedade e o que eles mesmos imaginam e querem em relação à educação escolar.

Surgem dúvidas a respeito do trabalho realizado, sentem-se desamparados e por vezes como intrusos em um ambiente de instabilidade, onde tanto os estudantes como os futuros colegas de profissão parecem não estar correspondendo com aquilo que foi idealizado ao longo dos anos de formação acadêmica. Aos olhos dos professorandos, o ambiente escolar demonstra-se estranho e conflituoso quando pensado a partir da academia. Ainda assim, buscam reunir elementos suficientes para superar o mal-estar que experimentam, instaurando modelos alternativos que reconciliam o desejo de fazer da prática um momento de mudança, bem como a si mesmos os agentes desta transformação.

6 DESAFIOS: CONSTITUIR-SE PROFESSOR E (RE) DIMENSIONAR A AÇÃO DOCENTE

Procurei durante minha prática docente levar os alunos a mundos antes desconhecidos por eles [...]. Busquei demonstrar que são eles os responsáveis pela construção da História, e que todas as tarefas realizadas são de grande importância para o crescimento intelectual. Não tive, e não tenho a pretensão de criar gênios, mas a intenção de transformá-los jovens cidadãos conscientes das responsabilidades frente ao mundo que vivemos. (RELATÓRIO 88, p. 24).

Neste capítulo, temos como objetivo identificar os elementos relacionados à superação das dificuldades encontradas ao longo do período em que os professorandos estiveram realizando o Estágio Supervisionado. Em meio a toda uma série de contradições relativas à função da escola e o papel a ser desempenhado pelo profissional da Educação, e que de certa forma caracterizam as relações estabelecidas no ambiente escolar na contemporaneidade, tendo sido constatadas através de seus relatos no capítulo anterior, sobressai-se a capacidade de enfrentamento que os futuros profissionais têm demonstrado diante dos desafios a eles impostos.

O sentido desse enfrentar, diz respeito a condição por eles assumida de serem os agentes da transformação pessoal dos estudantes bem como da realidade diária que extrapola os muros da escola. Essa mesma escola reproduz no seu interior toda a sorte de situações que expõem a fragilidade e a inconstância dos sentimentos e das relações experienciadas pela juventude na sociedade em que vivemos.

Os professores não são imunes a isso, experienciam toda uma série de pressões exercidas por pais, alunos, colegas e dirigentes. No período do estágio e mesmo em início da carreira docente, os profissionais devem encontrar alternativas capazes de fazer com que sejam superadas as adversidades para que sejam estabelecidas as bases de um trabalho promissor frente àqueles que lhes são confiados, bem como no sentido de se autorrealizarem na profissão.

O desafio de fazer-se professor carrega consigo o desejo e a crença na mudança de concepções e atitudes, iniciando no trabalho desenvolvido sobre si mesmo, mas que tem por finalidade tornar-se extensivo àqueles que lhes são confiados.

Ao tratar das práticas e exercícios que visavam o autoconhecimento na antiguidade clássica, Michel Foucault (2004), destaca que esse tipo de experiência desenvolveu-se ligado tanto a concepção da formação para o exercício do poder sobre os demais e, conseqüentemente sobre a *polis*, bem como relacionado ao autoconhecimento e a crítica em relação a si mesmo, pois:

[...] a partir do momento em que o cuidado de si torna-se assim uma atividade adulta, sua função crítica vai evidentemente acentuar-se, e acentuar-se cada vez mais. A prática de si terá um papel corretivo tanto, ao menos, como formador. Ou ainda, a prática de si tornar-se-á cada vez mais uma atividade crítica em relação a si mesmo, ao seu mundo cultural, à vida dos outros. Não se trata, absolutamente, de dizer que o papel da prática de si será somente crítico. O elemento formador continua existindo sempre, mas terá vinculado de modo essencial à prática da crítica. (FOUCAULT, 2004, p. 114-115).

Para Timm, Mosquera e Stobäus (2008 p. 44), é em Foucault que a questão do cuidado de si passa a ser problematizada na perspectiva de uma estética da existência, já que o conceito de *epiméleia* por ele trabalhado envolve toda uma série de práticas que a pessoa desenvolve sobre si mesma, com o intuito de fixar regras de conduta que sirvam no trabalho de reconstrução e reinvenção de si próprio. Neste ponto, *epiméleia* e resiliência passam a ser vistas como possibilidades que podem redimensionar reflexivamente o projeto de vida e autoeducação dos educadores. Nesta perspectiva, a Educação e o cuidado consigo devem ser desenvolvidos resilientemente, adquirindo relevância em relação a docência, fazendo com que o professor tenha uma autoimagem positiva e que atinja sua autorrealização. Destacam que:

A resiliência envolve o cuidado de si. E, este, a conjugação dos conceitos e autoimagem e autoestima. Podemos ter nossa resiliência aumentada ou diminuída, em função de circunstâncias contextuais em que nos encontremos, mas, fundamentalmente afetada em termos de qualidade pela forma como nos inventamos a nós mesmos, todos os dias, em nossas práticas de vida. Pela forma como criamos e recriamos, cotidianamente nossa imagem própria e nosso gosto pelo que somos e fazemos conosco na docência de nós mesmos. (TIMM; MOSQUERA; STOBÄUS, 2008, p. 44).

Por outro lado, percebe-se que esse trabalho sobre si mesmo não é algo isolado do conjunto da sociedade que se vive, tão pouco é exercido de forma solitária. Diz-nos Foucault (2004), que a constituição ética dos sujeitos se processa através das técnicas exercidas de si para consigo mesmo, mas também a partir das relações estabelecidas com outras pessoas que orientam ou fazem com que sejam revisitados os mais íntimos e minuciosos aspectos que direcionam nossa conduta. A prática de si, conforme o autor (p. 192), vincula-se a uma prática social, “[...] a constituição de uma relação de si consigo mesmo vem manifestamente atrelar-se às relações de si com o outro”.

Neste sentido, o trabalho de escuta e transformação sobre nós mesmos, partindo daquilo que nos é dito por outras pessoas que detém conhecimentos capazes de nos modificar na direção de uma constituição ética e positiva, tanto a respeito do que somos como sobre o trabalho que desenvolvemos, torna-se imprescindível.

Na concepção de Foucault (2004, p. 202), temos, então, o desenvolvimento de uma nova ética que envolve especialmente a relação verbal com o outro, quando do cuidado de si. A *parrhesía*, que transcende a simples franqueza no falar, configura-se na utilização de técnicas capazes de acionar discursos verdadeiros que possam ser utilizados na transformação e melhoria dos sujeitos.

Para Eizirik (2002, p. 109), longe de ser uma ocupação solitária e egoísta, o cuidado de si designa uma prática social, pois “[...] o cuidado de si é um intensificador das relações sociais”.

Ao abordar o professor não apenas como profissional, mas como pessoa, Mosquera (1978) é enfático nesse aspecto. O autor salienta a importância da troca de experiências bem como o acolhimento através da aceitação e instrução por parte daqueles que detém maiores conhecimentos e vivências do universo escolar, bem como da parte dos alunos, criando um ambiente que favoreça as práticas reflexivas, de autoeducação e autoconhecimento, capazes de gerar o bem-estar na docência, especialmente naqueles que passam pelo processo de ingresso na profissão.

Em meio às diferentes formas com que internalizamos os desafios de ser professor, e em tempos de grandes transformações e mudanças como as que vivemos, buscaremos identificar e analisar nas falas dos professorandos as práticas e os discursos sobre a superação e a constituição ética de si, e a relação disso com a docência.

Conforme Sousa (2010), vivemos um momento de renovação de paradigmas, onde a complexidade, a interdisciplinaridade e a transversalidade na construção dos saberes apontam para novas formas de concebermos os processos formativos. A importância atribuída e a qualidade da Educação e da formação são pontos importantes a serem desenvolvidos, uma vez que partir deles é possível fazer com que as pessoas transitem e dialoguem com os diversos dispositivos que se encontram disponíveis em nossa sociedade e que de alguma maneira aproxime-as da realização daquele que é o grande desafio, a aprendizagem ao longo da vida. A respeito do caráter político-pedagógico a ser adotado nos currículos que fomentam a multiculturalidade, a autora destaca que:

Nos movimentos sociais e educacionais que propõem a convivência democrática entre diferentes grupos e culturas, o trabalho intercultural apresenta-se como um novo ponto de vista baseado no respeito pela diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos em tempos de solidariedade. Esta perspectiva configura uma proposta de Educação para a alteridade, a atenção aos direitos do outro, à igualdade de oportunidades, constituindo uma proposta democrática ampla, que em termos anglo-saxônicos, se define como “Multicultural Education”, e nos outros países da Europa assume diversas denominações:

pedagogia de acolhimento, Educação para a diversidade, Educação comunitária, Educação para a igualdade de oportunidades, ou, simplesmente, Educação intercultural. (SOUSA, 2010, p. 61).

Para Silva (2005), o multiculturalismo não pode ser entendido sem que se leve em consideração as relações de poder inerentes ao convívio das diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais. Trata-se, segundo o autor, de um movimento ambíguo, tal como é a cultura contemporânea, mas que apresenta de forma legítima as reivindicações pelo reconhecimento dos grupos sociais minoritários ou discriminados, constituindo-se em um importante instrumento de luta política. Assim, na escola e na universidade, o multiculturalismo apresenta-se como:

Movimento que, fundamentalmente, argumenta em favor de um currículo que seja culturalmente inclusivo, incorporando tradições culturais dos diferentes grupos culturais e sociais. Pode ser visto como o resultado de uma reivindicação de grupos subordinados – como as mulheres, as pessoas negras e as homossexuais, por exemplo – para que os conhecimentos integrantes das tradições culturais sejam incluídos nos currículos escolares e universitários. (SILVA, 2000, p. 81).

Não se trata, portanto, de uma simples questão de tolerância ou respeito diante da diversidade cultural. Compreender e abordar o multiculturalismo em educação requer ir além destas perspectivas, estabelecendo um olhar sobre as questões relacionadas a identidade e a diferença, onde elas sejam identificadas como o resultado de processos de produção social onde encontram-se em jogo relações de poder (SILVA, 2009b).

Em meio às dificuldades encontradas pelos estagiários quando dão início as suas atividades nas escolas de Educação Básica, e diante de toda uma série de questões relativas aos avançados processos de globalização, midiaticização e aceleração do tempo e das informações a que estamos submetidos, são pensadas alternativas e significados para a prática a ser desenvolvida. Suas falas indicam a necessidade de um entendimento mais amplo a respeito das relações a serem desenvolvidas pelos diferentes agentes sociais, em prol da construção de situações que favoreçam o entendimento da multiculturalidade e o respeito à diversidade, bem como o senso de justiça diante das diferentes situações experienciadas cotidianamente. Neste sentido, podemos destacar:

[...] o diálogo é fundamental para o crescimento humano, pois ele é capaz e necessário para que os sujeitos consigam se encontrar em meio a essa confusão, fruto de um mundo globalizado e de uma economia neoliberal, para resolverem suas diferenças vencendo os desafios e assim contemplando uma vivência de multiculturalidade. (RELATÓRIO 22. p. 19).

Concluo que a Educação ainda vale a pena, e que mesmo nesse mundo

voraz, onde o ter sobressai ao ser, ainda há esperança de que uma sociedade mais justa e fraterna surja do individualismo dos nossos dias. (RELATÓRIO 37, p. 24).

Consideram que, diante do avanço tecnológico verificável atualmente, onde o limite das transformações e das possibilidades de realização dos sujeitos só encontra barreiras diante das novas tecnologias que nos chegam sempre como renovadas promessas de liberdade e satisfação pessoal, torna-se necessária uma reavaliação das nossas prioridades em relação à formação das pessoas, no sentido de promovermos a integralidade do potencial humano nos seus mais variados aspectos.

O abandono ou a desqualificação progressiva de conhecimentos importantes que dão sentido a nossa existência como pessoas e também como parte integrante de uma sociedade, em favor de uma supervalorização da tecnologia, são identificados como desafios a serem enfrentados para que possamos reorientar nossos objetivos em direção a outra forma de concebermos a nós mesmos diante do novo, sem que com isso sejam perdidos aqueles valores considerados fundamentais para nossa realização plena.

Neste sentido, a Educação deve romper com as barreiras impostas por um modelo de reprodução social que se volta quase que exclusivamente a tecnologia como um valor supremo, e estabelecer novos elos que repensem sua ligação e sentido a respeito do seu significado diante de uma sociedade que cresce cadenciada pelo tecnológico. O entendimento das novas situações e experiências da juventude, a forma como se relacionam e convivem, a maneira que interagem e o sentido que dão ao conhecimento, devem ser levados em consideração para que novas possibilidades educativas sejam implementadas, viabilizando e revalorizando a escola e tudo o que ela tem a oferecer em conjunto com as novas tecnologias.

Assim, das falas dos acadêmicos pode-se destacar que:

A Educação não está sendo uma ferramenta para ajudar a resolver os problemas atuais da nossa sociedade, o papel dela atualmente está muito mais voltado para formar crianças e jovens dentro do padrão esperado para se viver em uma sociedade tecnológica, maquinaria e manipuladora. Dentro dessas circunstâncias, as ciências humanas seriam uma ótima alternativa para nos ajudar a repensar os nossos papéis dentro da sociedade, mas me parece que a área das humanas não desperta mais um interesse nas pessoas, juntamente com a História. Se soubéssemos o quanto perderíamos por dar ênfase apenas na tecnologia, não teríamos nos desligado das ciências humanas em outros tempos. (RELATÓRIO 149, p. 17).

Esta realidade é uma construção que vem do passado, com um discurso que se mantém no presente, mas que ainda está em tempo de ser mudado, mudando assim o nosso futuro, basta encararmos a Educação com responsabilidade e esperança. Não adianta irmos para a sala de aula pensando que a Educação é uma instituição falida, pois assim só iremos acabar com o seu sentido mais ainda. O que devemos fazer é entender o

presente e os jovens, a realidade que nos cerca e nos traz aprendizados diariamente, basta darmos uma olhada com mais atenção e não ficarmos na mesmice entre quatro paredes de uma sala de aula. O mundo hoje é muito veloz, e nós temos que ter a capacidade de conseguir interpretá-lo, dando um tom de finalidade em nossa prática de ensino. (RELATÓRIO 154, p. 20).

É identificado o professor como o principal agente dessa transformação. Limitados por uma série de problemas materiais que atingem grande parte das escolas, veem-se desprovidos dos recursos necessários para implementação das novas tecnologias no seu cotidiano de trabalho. Ainda assim, os professorandos acreditam ser ele o motor da mudança justamente pela proximidade e o poder de criação que é capaz de desencadear junto aos estudantes.

Constatam que a informatização está presente no dia a dia dos alunos da Educação Básica, mas que seu uso é bastante limitado, deixando de serem explorados ou sendo subutilizados recursos importantes na aquisição de novos conhecimentos que possam ser utilizados nas disciplinas escolares. A atualização do professor em sincronia com este tipo de tecnologia possibilita uma aproximação dos estudantes com a sua área de conhecimento, abrindo espaço para a criação de novas alternativas de estudo, familiarizando-os aos conhecimentos escolares através de instrumentos de pesquisa que já são por eles utilizados.

Observa-se isto nas seguintes falas:

Numa era digital o professor se vê obrigado a continuar estudando, pois os seus próprios alunos possuem acesso às mais diversas fontes de informação e cultura, e facilmente podem ultrapassar o professor que para no tempo. É aproveitando-se dessa mesma era digital que o professor deve respeitar o interesse dos seus alunos, causando empatia pela disciplina, fazendo-a ir além da sala de aula na construção do conhecimento. (RELATÓRIO 13, p. 18).

Em plena era digital nossas escolas ainda não contam com ferramentas como o computador e a internet. Aí está um dos grandes desafios para os professores, usar a criatividade para fazer do conteúdo da sua disciplina algo prazeroso e de suas aulas uma oportunidade de sair do trivial e ousar. (RELATÓRIO 99, p. 15).

Os desafios que se apresentaram durante o decorrer desse estágio foram me estimulando a prosseguir dentro do que planejei para minha vida profissional. O contexto escolar e as relações que se estabelecem entre os professores em pleno processo de democracia sofreram acomodações e inversões de valores, onde os estudantes, por falta de estímulos deixam-se seduzir pelas facilidades da informação rápida e fragmentada. [...] Sabemos que a escola que temos está longe da realidade que deveria comportar, porém, temos que reverter o que temos, sob pena de parar e deixar o ócio tomar conta do dinamismo. (RELATÓRIO 116, p. 23).

Nos últimos tempos podemos observar que os estudos desenvolvidos sobre a utilização da informática no ensino de História têm destacado o potencial transformador deste tipo de recurso. Ao contrário de outras tecnologias anteriormente utilizadas no meio

educacional, os computadores propiciam um processo mais interativo na construção do saber, dando voz e vez aos estudantes, fazendo com que professores e alunos possam inclusive atuar em conjunto na elaboração e execução de projetos educativos que sejam abrangentes ao ponto de conciliar e integrar interesses variados.

Contudo, o ensino de História auxiliado pela informática não pode estar alheio aos fatores que perpassam o ambiente educativo, tão pouco as circunstâncias de vida daqueles que se encontram nele envolvidos. Trata-se, portanto, de um método que auxilia na elaboração de novas práticas e significados sobre contextos vividos, possibilitando tanto ao professor como aos alunos uma maior articulação entre os conteúdos escolares e as experiências cotidianas.

No ponto em que hoje se encontra a Educação, torna-se imprescindível a criação de mecanismos capazes de fazer com que efetivamente aconteça essa ligação entre a informática e a sala de aula, o que não significa centralizar a atividade escolar na máquina, mas desencadear através dela toda uma série de processos de pensamento possíveis de serem ativados.

Neste sentido, Tomaz (2005, p. 213) argumenta que:

A necessidade de se criar instrumentos acessíveis, em meio eletrônico, que auxilie o professor no exercício da licenciatura é um dos fatores que muitos pesquisadores das novas tecnologias buscam para melhorar o aprendizado escolar numa pedagogia pautada pelo uso do computador. Podemos considerar que esse ponto já é consenso entre os defensores dessas tecnologias, o que precisamos buscar é o momento certo de inclusão do computador no processo de didatização dos conteúdos específicos da disciplina de História, tendo em vista a criação de não só um novo “*habitus*” na prática profissional docente (que incorpore essa tecnologia no conjunto de regras de funcionamento da construção de determinado tipo de saber), mas que entregue ao professor os meios capazes de realizar essa inclusão.

6.1 EDUCAÇÃO: RENOVANDO VELHOS SENTIDOS

De uma maneira geral, os professorandos acreditam que a Educação é por excelência um mecanismo de transformação da sociedade e das pessoas, sendo ela capaz de oportunizar uma mudança na realidade vivida por cada um e por todos, em prol da cidadania e da participação efetiva dos sujeitos no ambiente em que vivem. Constitui-se, portanto, em um desafio a ser encarado pelo professor que deve pautar sua prática pelo posicionamento crítico a respeito do mundo e da realidade dos estudantes, instrumentalizando-os de forma que possam atuar e exercer sua autonomia diante das adversidades encontradas.

A representação feita a esse respeito pelos acadêmicos é de que se torna necessária a conscientização da classe professoral. Unida e conhecedora da sua importância no cenário

socioeducativo, ela passaria a exercer um trabalho de revalorização e promoção de si e dos estudantes como agentes ativos em seus aprendizados e em suas experiências pessoais de uma maneira mais ampla. A Educação serve, então, como alavanca para a mudança de atitude diante da realidade vivida, devendo ser reconhecida socialmente como o instrumento decisivo na construção de um país melhor, onde a justiça social e a igualdade de oportunidades devem sobressair-se e oportunizar a ascensão de toda a sociedade independentemente de imperativos sociais ou econômicos.

Neste sentido, deve conseguir a formação integral da pessoa humana, fornecer-lhe os instrumentos capazes de chegar aos mais diversos tipos de conhecimentos. Para isso, é primordial que o professor se reconheça como um agente crítico que pensa sua prática, desenvolvendo atividades planejadas no sentido de explorar questões relevantes ao aprendizado dos alunos, fazendo que se reconheçam naquilo que lhes é trazido, desempenhando de forma crítica e autônoma suas capacidades de compreensão e ação sobre os diferentes lugares e situações que fazem parte do cotidiano social e escolar.

Assim, podemos destacar nas falas dos estagiários que:

A transformação é o principal objetivo da Educação e principal desafio do professor. Embora algumas atividades não tenham obtido os resultados esperados, isso já é algo a ser transformado. Transformar o aluno ou fornecer ferramentas para que este seja capaz de mudar sua realidade, formando cidadãos mais plenos e autônomos. (RELATÓRIO 9, p. 27).
Mesmo depois de tantos percalços, defendo a Educação como uma forma para melhorar o país como um todo. [...] a Educação é uma excelente forma para diminuir os índices de miserabilidade e para a promoção da qualidade de vida. Defendo uma Educação crítica, onde o aluno tenha um papel decisivo no seu aprendizado. Mas para isso, toda a classe educacional deve estar unida, bem como toda a sociedade. (RELATÓRIO 37, p. 30).
[...] nessa integração-troca de conhecimentos e experiências, chegaremos ao denominador comum de Freire, a transformação do sujeito e sua realidade. (RELATÓRIO 62, p. 22).
Há a necessidade urgente de refletirmos sobre questões como o investimento maciço e focado em especial na Educação fundamental, para sim mudar o rumo da maioria do povo brasileiro e como consequência, oportunizar uma nova perspectiva aos alunos e a nação. (RELATÓRIO 80, p. 33).
[...] nosso ingresso na faculdade de História foi na expectativa e idealismo de ao final do curso, exercer com orgulho e determinação, e é isto que pretendemos em nossa tão profunda e principal profissão dos homens, que é transmitir conhecimento, um gesto tão simples, mas essencial para a formação do homem em sua totalidade. (RELATÓRIO 81, p. 19).
Todo planejamento deve ser adequado a realidade em que estamos inseridos levando em consideração o tipo de pessoas que queremos transformar em homens de bem e desenvolvidos em todos os sentidos. (RELATÓRIO 93, p. 22).
[...] acho que a Educação libertadora e crítica está por ser posta em prática e nos cabe dar prosseguimento encontrando alternativas para que essa seja objetivada como uma das maneiras de prepararmos cidadãos capazes de enfrentar um futuro que se apresenta cheio de contradições. (RELATÓRIO

Para que se chegue a esse nível de conscientização a respeito do trabalho desempenhado e do significado e importância da escola na formação das pessoas, é inevitável que mudanças diversas e significativas sejam implementadas nos mais variados setores que fazem parte do universo educacional. Revalorizar o ambiente educativo fazendo com que esse seja percebido como local de valorização dos conhecimentos e das pessoas, que prioriza a qualidade das relações humanas, dos ensinamentos e das trocas e não apenas a quantidade que historicamente tem-se imposto a tais situações.

Neste sentido, e apontando para o desenvolvimento da noção dos professores como intelectuais que assumem responsabilidade ativa acerca do que, de como e do por que ensinam, Giroux (1997, p. 29) destaca que:

Ao politizar-se a noção de escolarização, torna-se possível elucidar o papel que educadores e pesquisadores educacionais desempenham enquanto intelectuais que operam em condições especiais de trabalho e que desempenham uma função social e política particular. As condições materiais sob as quais os professores trabalham constituem a base para delimitarem ou fortalecerem suas práticas como intelectuais. Portanto, os professores enquanto intelectuais precisarão reconsiderar e, possivelmente, transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham. Isto é, os professores devem ser capazes de moldar os modos nos quais o tempo, espaço, atividade e conhecimento organizam o cotidiano escolar. Mais especificamente, a fim de atuarem como intelectuais, os professores devem criar a ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículos e repartição do poder. Em última análise, os professores precisam desenvolver um discurso conjunto e suposições que lhes permita atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores. Enquanto intelectuais, combinarão reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com as habilidades e conhecimentos necessários para abordarem as injustiças e de serem atuantes críticos comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e exploração. Intelectuais desse tipo não estão meramente preocupados com a promoção de realizações individuais ou progresso dos alunos nas carreiras, e sim com a autorização dos alunos para que possam interpretar o mundo criticamente e mudá-lo quando necessário.

Neste caso, torna-se imprescindível a revisão de antigas práticas, perspectivas e crenças a respeito da Educação, da escola, dos alunos e professores. É preciso que seja estabelecido um novo cenário de diálogo e construção conjunta que, ao mesmo tempo em que se utiliza de um instrumental teórico voltado ao entendimento da realidade dos estudantes, abre-se a todo o tipo de possibilidade metodológica que efetivamente possa aproximá-los das situações de aprendizagem e conhecimento pensadas pelo professor. O tempo necessário é o tempo de cada um e do grupo, devendo ser previamente entendido que, mais do que os

conteúdos, as maneiras como esses são apreendidos é o que importa quando se busca uma renovação das práticas e das aprendizagens.

Temos isto presente nestas falas:

Eu concordo com essa ideia de revalorização do ensino, não só de História, mas como um todo. Porque não é somente o ensino de História que tem sido prejudicado e que precisa ser atualizado; a Educação como um todo precisa ser levada mais em conta e ser mais incentivada, mas não em quantidade, e sim em qualidade. (RELATÓRIO 15, p. 19).
[...] é importante renovar as referências teóricas e metodológicas empregadas já que os métodos tradicionais de ensino – memorização e reprodução – passaram a ser questionados com maior ênfase. (RELATÓRIO 28, p. 26).
É necessário urgentemente que se busquem meios para transformar realmente a Educação no Brasil, pois só assim mudaremos esta nação. Veritas vos liberabit. (RELATÓRIO 49, p. 21).
[...] isso me fez mediar sobre o ensino no Brasil onde cada vez mais o tempo é mais importante do que o conteúdo assimilado, a preocupação da política pública é com o tempo. Educação exige tempo, e quanto mais uma disciplina ou estudo necessita tempo para ser entendida, para se diluírem como remédios e serem assimiladas com mais facilidade. (RELATÓRIO 56, p. 27).
Precisamos mudar essa História, precisamos lutar nesse país para reverter o quadro deplorável em que se encontra a Educação [...]. (RELATÓRIO 73, p. 20)
Primeiramente cabe salientar que a realidade social não contribui para a propagação do ensino. Talvez seja necessária uma transformação na proposta educativa, já que a atual não nos oferece a possibilidade de construir o conhecimento, mas apenas de oferecê-lo como mercadoria. (RELATÓRIO 82, p. 14).
Por certo, as formas tradicionais de repasse de informação não dariam subsídios para a construção de pensamentos críticos dentro da sala de aula. Precisa-se investir na mudança e para que isso ocorra precisa-se dar vida às teorias através de revoluções na prática do ensino. Torna-se preciso expor aos nossos alunos a possibilidade de modificação do quadro atual; mostrar que determinismos inexistem. [...]. Meus pensamentos fortalecidos ao longo do tempo convergiram para a certeza de que mudanças na estrutura educacional escolar e mudanças das formas de construir junto ao alunado precisam acontecer urgentemente, antes que nos rendamos aos tentáculos do mecanismo negador das possibilidades e das mutações sócias. (RELATÓRIO 103, p. 16).

A concepção dos acadêmicos a respeito da organização curricular presente nas escolas é a de um modelo obsoleto, que devido a uma série de restrições materiais, teóricas e metodológicas, acaba por engessar os programas e as práticas de ensino. Constata-se que muito pouco dos parâmetros desejados para a viabilização de um modelo de Educação capaz de criar as condições necessárias à promoção dos sujeitos envolvidos em tal processo, acabam por se efetivar. Neste sentido, acreditam serem necessárias medidas que ultrapassem a formalidade programática e que desenvolvam nos estudantes habilidades que favoreçam seu

crescimento nos mais variados aspectos, abrangendo não apenas a promoção intelectual dos sujeitos, mas também as questões afetivas e de caráter social.

É nesta direção que Giroux (1997, p. 162) destaca:

Um ponto de partida para interrogar-se a função social dos professores enquanto intelectuais é ver as escolas como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle. Isso significa que as escolas fazem mais do que repassar de maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimento. Pelo contrário, as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas particulares de vida social. Mais do que instituições objetivas separadas da dinâmica da política e poder, as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes. [...]. Em resumo, as escolas não são locais neutros e os professores não podem tampouco assumir a postura de seres neutros.

O engessamento do modelo educativo vigente deve ser superado em prol de uma visão integralizadora dos conhecimentos, que seja capaz de mobilizar tanto professores como estudantes na busca de uma vivência escolar globalizante. Mas para isso, urge que se reformulem os objetivos e as práticas que atualmente são desenvolvidas em nossas escolas. O preparo do professor torna-se imprescindível uma vez que, somente com a ruptura de antigos hábitos de reprodução e massificação do trabalho docente, será possível uma participação efetiva tanto de professores como de estudantes na construção e implementação de novos modelos que sejam capazes de levar a escola outros significados, consoantes às demandas do presente.

Ainda salientamos estas falas:

Percebemos também que o sistema educacional precisa ser totalmente reformulado. Não podemos mais admitir que um modelo de escola que prega um ensino engavetado e separado da realidade possa existir. (RELATÓRIO 5, p. 22).

A escola deixou, a muito tempo, de ser o lugar apenas da Educação formal. Hoje, dentro das escolas, o currículo precisa abranger os conhecimentos necessários ao ensino básico, o desenvolvimento da argumentação crítica, a formação de cidadãos, a possibilidade de socialização e o incentivo das habilidades dos alunos. (RELATÓRIO 13, p. 25).

[...] a escola precisa ser um lugar de crescimento, de intervenções para que o educando encontre nesse ambiente um lugar favorável que não o faça um simples espectador, onde o homem simples acaba sendo esmagado por um mundo dividido. A grande preocupação que temos é conseguir atingir nossos alunos para que possam encontrar na escola este sentido que tantos professores estão tentando resgatar. No entanto, a escola muitas vezes não atinge os objetivos propostos porque há muitos fatores que dificultam o trabalho da comunidade escolar. O importante é continuar acreditando na

Educação e na força dos nossos jovens e assim o trabalho educacional oferecerá muitos resultados positivos. (RELATÓRIO 21, p. 31).
Temos hoje um grande desafio de conceber uma escola para um homem multidimensional, sendo ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo, racional, onde os conteúdos apresentados pelo professor tenham uma importante relevância social e que contribua para o desenvolvimento intelectual do aluno. (RELATÓRIO 23, p. 28).
Com isso, fica mais clara a responsabilidade da escola – e do professor – de estruturar o seu cronograma de ensino. Um programa dinâmico, que não seja preso a moldes pré-formados ou seguindo rigidamente um livro didático. Um programa que esteja de acordo com a realidade local e com as necessidades imediatas dos alunos. Essa liberdade dada ao professor é certamente muito positiva, mas exige preparo e trabalho. (RELATÓRIO 84, p. 17).
A figura de Paulo Freire transmitia-me forças para lutar contra o poço de tradicionalismo docente, lutar contra a massividade conteudista causadora de overdoses de informação nas mentes de nossos jovens. Lutar contra a prática hipócrita utilizada por muitos professores na justificativa de que os baixos salários são os responsáveis pela sua incapacidade de lecionar. [...] Meus pensamentos fortalecidos ao longo do tempo convergiram para a certeza de que mudanças na estrutura educacional escolar e mudanças das formas de construir junto ao alunado precisam acontecer urgentemente, antes que nos rendamos aos tentáculos do mecanismo negador das possibilidades e das mutações sociais. (RELATÓRIO 102, p. 19).

6.2 ACEITANDO E VENCENDO O DESAFIO DE SER PROFESSOR

Fica evidente, nas impressões dos acadêmicos, que o desenrolar de novas atitudes em relação ao exercício docente deve vir acompanhado de um efetivo engajamento dos profissionais do ensino. A consciência de que se está em um constate processo de aprendizagem deve fazer parte do cotidiano do professor que, no processo de (re) conhecimento de si e de suas práticas, consegue transmitir aos educandos a confiança necessária ao estabelecimento das relações de ensino e aprendizagem.

É reconhecida a importância de uma base teórica consolidada ao longo dos anos de estudo e pesquisas, o professor pesquisador é o modelo a ser seguido, dispendo de criatividade e atitudes positivas junto ao grupo, quando do desenvolvimento das ações educativas.

Conforme Cabrini et al. (2000), os PCN expressam uma série de reflexões no campo da produção do conhecimento, bem como dos estudos pedagógicos que, de certa forma, orientam novas propostas para redefinição de princípios. Segundo as autoras, tais parâmetros advertem sobre a importância da distinção entre saber histórico, campo de pesquisa e produção de conhecimentos por especialistas, e o saber escolar, conhecimento produzido no espaço da escola a partir de reelaborações que integram representações sociais de alunos e professores. Para elas, a maioria das propostas que buscam integrar o ensino e a pesquisa, não

conseguem efetivar-se justamente por não superarem uma visão dicotômica entre ambos, pois deve-se:

[...] pensar não a mera articulação entre ensino e pesquisa, mas o próprio ensino como pesquisa. Nessa direção, a pesquisa não é uma atividade a mais, é o princípio norteador de toda atividade na sala de aula. Nossa proposta implica o papel ativo de professores e alunos, que terão autonomia na busca de momentos e lugares significativos de sua experiência social de indivíduos e grupos sociais a partir de suas próprias referências. Nossa proposta de uma prática alternativa, embora anunciada por uns e efetivada em algumas iniciativas, não faz parte ainda da prática diária da sala de aula. A seleção de um problema a ser estudado e analisado dentro de uma temática atual, que possa ser significativo para os alunos é pois, ainda, uma “tarefa urgente” a ser incorporada pela prática diária do professor. (CABRINI et al., 2000, p. 15-16).

Trilhando o mesmo caminho, é interessante destacar que, nas falas dos acadêmicos, a prática do profissional da História está intimamente ligada ao momento em que se vive, adquirindo um sentido prático na leitura e compreensão das questões pertinentes a contemporaneidade. A noção de um ensino de História livresco, sem o diálogo salutar e necessário com as transformações por que passa nossa sociedade, seja em termos locais ou globais, deve ser superado em nome de uma História que consiga ligar passado e presente através da compreensão de fatos e processos que dizem respeito às mudanças ou permanências em nossas vidas, nas nossas formas de compreender o mundo e suas transformações.

Neste sentido, podemos destacar que:

Ficou claro que muitas dificuldades no processo de aprendizagem derivam das falhas no processo de ensino. Apesar dos problemas extraescolares vivenciados pelos alunos interferirem no ensino-aprendizagem, o professor tem grande responsabilidade nestas dificuldades. A reciclagem e a renovação do grupo docente nas escolas estaduais é o primeiro passo para as melhorias no setor de Educação. (RELATÓRIO 12, p. 35).
Os professores precisam de muito embasamento teórico para estarem mais seguros e convictos dos conhecimentos que serão colocados na prática. (RELATÓRIO 21, p. 30).
Outra dificuldade encontrada durante o estágio foi a escassez de recursos didáticos para por em prática uma aula interessante. Muito embora a escola pública possua os recursos mínimos para a prática docente, o professor precisa dispor de muita criatividade, além de recursos próprios para tornar as aulas interessantes e motivadoras. (RELATÓRIO 27, p. 25).
Nesse período que passei aprendendo e ensinando, percebi que a atitude do professor em sala de aula é muito importante para os alunos, além de ser muito difícil (no começo, eu espero). (RELATÓRIO 156, p. 29).
Para o professor ter êxito no seu trabalho ele deve pesquisar, levando em conta que um professor de História tem o dever de ler e pesquisar, e estar atualizado nas notícias ocorridas. Na disciplina de História deve-se ter em mente que a pesquisa vai estar sempre presente. O professor de História tem o dever de estar sempre pesquisando, pois as coisas estão em movimento. A

cada minuto acontece uma novidade e assim temos que nos atualizar, ir de encontro aos fatos. Assim, estarei um pouco preparado para suprir as dúvidas dos alunos. Pode ocorrer de um aluno fazer uma pergunta sobre um assunto que não se domina. Temos que ser fiel ao aluno e dizer para ele que a pergunta referida por ele, nesse momento, não se saberá responder. Não se pode dar um “chute” como muitos professores fazem, tem que pesquisar. (RELATÓRIO 105, p. 27).

O sentido de ser professor, de fazer valer e dar significado ao exercício da profissão está calcado no entendimento do estudante como alguém capaz, alguém que pode superar limites e fazer de si e da sociedade algo melhor. Ficam evidentes em suas falas que, a valorização do contexto e o estabelecimento das relações necessárias entre o que se aprende e o que se vive é algo que ultrapassa as intenções dos programas, sendo necessário que se efetive através da prática diária em sala de aula. Neste sentido, a participação dos professores na elaboração dos currículos é um ponto a ser repensado, uma vez que tal prática ainda aparece como um local obscuro em muitas escolas.

A esse respeito, Sacristán (1999, p. 41) adverte que:

Como se conectam, se acoplam, se opõem ou se acomodam os impulsos subjetivos reais das ações dos professores com os fins da Educação publicamente decididos e institucionalmente formulados, cuja aceitação justifica a função delegada dos docentes, é um problema que apresenta uma multiplicidade de arestas e perspectivas. O conflito entre o profissionalismo autônomo, a liberdade de cátedra e o respeito à livre consciência, por um lado, e, por outro, o acatamento dos currículos estabelecidos ou o pôr-se ao serviço do projeto de outro (seja o Estado, o patrão, os pais ou o grupo colegiado de professores), não é fácil de resolver. Além das interrogações abertas que essa confrontação descobre, é a própria lógica da eficiência que impôs considerar as motivações – do mesmo modo que as idéias – dos agentes-professores para compreender o êxito ou o fracasso da implantação de projetos de inovação decididos externamente, que devem ser assumidos e interpretados inexoravelmente por aqueles que os desenvolverão, a partir de seu mundo pessoal.

O protagonismo no exercício do magistério é visto como um desafio que ultrapassa os muros das escolas. Se ao professor é atribuído o papel de responsável pela transformação dos estudantes, ele deve desenvolver uma prática baseada em atitudes e atividades que privilegiem os conteúdos e suas relações com o mundo atual.

Seu trabalho adquire um significado maior quando promove a conscientização e autonomia de cada um que a ele é confiado, tornando-se efetivamente um agente da transformação e da construção de uma sociedade que, em última instância, transforma-se a partir dessas novas práticas e sentidos desenvolvidos por ele no ambiente escolar.

Os grandes responsáveis pela construção de uma Educação cidadã são os

professores. Por mais que o diretor ou o coordenador pedagógico tenham boa intenção, nenhum projeto será eficiente se não for aceito, abraçado pelos professores porque é com eles que os alunos têm maior contato. São eles que fazem com que o projeto saia do papel e vire realidade. O professor deve ser na verdade um educador, que conheça o universo do educando, que tenha bom senso, que permita e proporcione o desenvolvimento da autonomia dos seus alunos. (RELATÓRIO 14, p. 19).
[...] acredito que o professor ao elaborar o seu planejamento, deve ter a preocupação em respeitar as individualidades dos seus alunos e estimular a cooperação. (RELATÓRIO 23, p. 33).
As dificuldades do professor são inúmeras, a falta de material, de auxílio pedagógico, a má conservação das salas de aula, especialmente em escolas municipais e estaduais, muitas conversas paralelas, o desinteresse por parte dos alunos. Então o professor tem esse desafio de fazer do aluno um cidadão consciente de seu futuro e das realidades do mundo. (RELATÓRIO 105, p. 27).
Logo que a ansiedade deu lugar a vontade de ver a teoria vencendo a prática, minha primeira constatação foi que a nós, professores, cabe a missão de mostrar o caminho a ser seguido não aos alunos tão somente, mas acima de tudo, a sociedade civil organizada. (RELATÓRIO 115, p. 24).
[...] bem mais que professores, a sociedade atual requer incentivadores de pensamentos e verdadeiros construtores de conhecimento. (RELATÓRIO 116, p. 18).
Podemos e devemos trabalhar para proporcionar aos alunos, apesar de todas as dificuldades como a falta de investimento para a Educação e mesmo assim proporcionar uma Educação de qualidade. (RELATÓRIO 154, p. 28).

A concepção do magistério como prática emancipatória, e do professor como o responsável pela mudança e transformação dos alunos e da sociedade, está muito presente nas falas dos professorandos. Diante de todo o tipo de adversidade que é encontrada quando do início do exercício da profissão, ainda que este primeiro contato seja estabelecido através do estágio que desenvolvem durante alguns meses nas escolas de Educação Básica, o que pode ser apreendido nos seus relatos é a concepção fortemente arraigada da Educação e do educador como fontes da emancipação humana diante das desigualdades e injustiças perpetradas em uma sociedade que não comunga dos mesmos valores por eles eleitos.

A precariedade dos espaços e das condições de trabalho bem como o desgaste dos relacionamentos que perpassam as diferentes instâncias do universo educacional brasileiro, e que são por eles apontados como fontes promotoras do mal-estar vivido nas instituições de ensino, parecem se perder diante do idealismo e da crença no trabalho professoral. Objetivados pelos diversos tipos de discursos a respeito do caráter transformador e pelo peso da responsabilidade que carrega consigo o exercício da profissão docente, não conseguem perceber-se de outra maneira ou problematizar tais concepções.

Neste sentido, desconsideram elementos marcantes por eles mesmos constatados e apontados como entraves ao exercício da docência. Buscam amparo e um autoconvencimento

através de tais discursos e, ao fazê-lo, colocam como desafio a superação da sensação de impotência e mal-estar diante da realidade diária vivida nas escolas.

Salienta Jesus (1996) que, na maioria dos casos o que se pode perceber é uma motivação inicial para a docência que se constitui em um ideal, um projeto de vida que se constitui anteriormente ao ingresso no Ensino Superior. Tal fato é importante na medida em que se verifica nesses casos uma maior estabilidade diante dos sucessos e fracassos, mas, sobretudo, por constituir-se no motor da criação de estratégias que não coloquem em causa sua competência e vocação profissional. Para o autor (1996, p. 290):

A motivação para a profissão docente é um aspecto essencial a ter em conta em qualquer análise que se pretenda fazer da Educação escolar, em geral, e do processo de ensino-aprendizagem, em particular. Para além da ênfase colocada neste tópico por múltiplos autores, investigadores e políticos, centrados na análise da qualidade do ensino, são os próprios professores que reconhecem a sua motivação como fundamental para concretizar os objetivos do Sistema Educativo.

Para os professorandos:

Existiram dias felizes, existiram dias tristes em que pensei em desistir, mas logo percebi que a tarefa do professor, mesmo sendo árdua é muito bacana, afinal, somos a chave para um mundo melhor. Está em nossas mãos, novos educadores, fazer com que nossos alunos entendam que é preciso e possível mudar e mudar para melhor. (RELATÓRIO 147 p. 32).
Ao professor cabe a tarefa de provocar a mudança dentro do cenário escolar. Ele deve ajudar os alunos a desenvolver a habilidade de se introduzir em dimensões mais profundas do pensamento, de modo que possam perceber o panorama geral do que está diante deles. (RELATÓRIO 14, p. 21).
Nas escolas, muitos professores tornam-se cúmplices da realidade. São eles os repetidores das tragédias diárias apresentadas no Jornal Nacional. Contudo, aos professores cabe a missão de informar e também propor mudanças para a sociedade onde vivemos. Por isso a construção permanente da esperança é possível. Raciocinar, comparar, tomar decisões. O professor deve sempre expor a verdade, mas não impor a sua versão de verdade. Historicamente, o professor pode demonstrar que sob muitos aspectos a sociedade vive bem melhor do que há 100 anos, por exemplo. (RELATÓRIO 142, p. 29).
Seria ótimo se todos os professores tivessem uma postura correta de sua profissão. Ensinar exige a esperança na mudança do ser humano, acima de qualquer coisa. Devemos ser realistas, mas não fatalistas. O Brasil tem solução. O trabalho é árduo e extenso, mas ele é mais necessário que nunca. (RELATÓRIO 161, p. 26).

O professor tem, portanto, a tarefa de promover a juventude a um novo patamar de autonomia e participação na sociedade, fazendo com que assumam o domínio de suas próprias vidas, libertando-se de todo o tipo de opressão exercida principalmente pela massificação dos modelos de conduta a ela impostos. Cabe ao docente, no exercício da sua profissão, trazer o estudante para o ‘bom caminho’, demonstrando interesse pelas coisas e causas que lhes são

caras, dando sentido à prática desenvolvida na sala de aula, através de relações que sejam significativas do ponto de vista das suas experiências diárias.

Chama-nos a atenção na representação que deles é feita, a incapacidade que muitas vezes lhes é atribuída de por si só buscarem os meios capazes de constituírem-se como pessoas, ao mesmo tempo em que se constata que a afetividade é um dos aspectos de maior relevância a ser trabalhado pelos professores junto aos alunos.

[...] em conjunto com o conhecimento que mediamos e transmitimos, temos que fazer o resgate dessa juventude que se sente “largada” de limites, mesmo sem admiti-lo. (RELATÓRIO 60, p. 23).
Devemos olhar para este jovem do Ensino Fundamental e médio que clama por socorro, quando se depara com profissionais da Educação que não estão preparados ou mal aperfeiçoados para trabalhar a História de uma forma dinâmica e prazerosa. (RELATÓRIO 74, p. 27).
Devemos fazer com que os alunos vejam-se como agentes participativos da Educação, e não meramente receptores de verdades ditas pelo professor. (RELATÓRIO 5, p. 20).
Quando falo em levar em conta a realidade que estou inserida, não penso em outra coisa senão na ideia da construção de novos saberes, baseados nas ideias pré-existentes. Está aí a necessidade de levar em conta os mundos aos quais os alunos pertencem, sua realidade sociocultural, ideais e posição sobre a sociedade e a vida. (RELATÓRIO 24, p. 30).
Claro que há alunos inteligentes e que se interessam. É nesses alunos que deposito a minha esperança que reivindiquem um mundo melhor, enquanto a maioria massificada pela sociedade do consumo e da libertinagem tende a se perder nos caminhos traiçoeiros da vida. (RELATÓRIO 41, p. 17) .

Na fala dos professorandos, podemos observar trata-se de uma tarefa difícil na medida em que tanto nas relações escolares como nos saberes universitários, tal premissa é pouco (ou nunca) evidenciada.

Para Marchesi (2008), a confiança básica nas possibilidades dos estudantes pode servir de modelo nas relações a serem estabelecidas entre eles e os professores. Salienta o autor que as expectativas positivas favorecem o comprometimento dos alunos em relação aos objetivos e possibilidades de aprender, e que a docência deve ser exercida com base em critérios morais. Neste sentido, cabe ao professor criar espaços e situações onde, além da aprendizagem concebida em termos de conhecimentos, sejam também trabalhadas situações que oportunizem o desenvolvimento afetivo, social e moral dos estudantes, pois:

A ação educadora não é simplesmente uma atividade técnica, que pode se repetir uma e outra vez, praticamente sem se refletir, nem uma ação desprovida de comunicação e contato social. Exige, pelo contrário, uma estreita e confiada relação pessoal entre o professor e os alunos, a qual não pode se desenvolver de uma forma satisfatória sem a consciência por parte dos docentes dos objetivos que se pretende alcançar. Não se pode esquecer que o ensino supõe uma interação positiva entre um professor e um grupo de alunos, que não é nem voluntária nem livremente escolhida,

como poderia ser a relação que se estabelece entre um grupo de amigos. O mérito da atividade docente é que essa relação imposta, expressão das obrigações dos professores e dos alunos, pode transformar-se em uma relação construtiva, na qual a competência, a confiança, o afeto e o respeito mútuo sejam os elementos constitutivos. (MARCHESI, 2008, p. 127).

Concordamos com Mosquera (1978), quando por ele é ressaltada a necessidade do professor em ter um intercâmbio maduro com outras pessoas, especialmente com seus alunos. Para o autor, é muito raro encontrar um autêntico relacionamento positivo do professor para com seus alunos, sendo normalmente reproduzidas relações de mando e dependência de uma parte a outra. Por outro lado, demonstram ser de grande relevância as relações pedagógicas calcadas na afetividade do educador, onde o respeito e o afeto levam a aprendizagens mais duradouras e válidas, ressaltando que:

Na nossa época, aprender a tolerar os próprios defeitos e os dos outros tornou-se praticamente um imperativo. A situação da Educação contemporânea é extremamente precária. Pouco ou quase nada tem-se feito para desenvolver a afetividade em sala de aula. E aqui, ser afetivo não quer dizer estar concedendo privilégios injustificados ao aluno. Ser afetivo pressupõe respeito pela pessoa do aluno e reconhecimento da sua dignidade. Por isto torna-se necessário partir para uma Educação interpessoal e comunitária. (1978, p. 103).

Conforme salienta o autor, não se trata da simpatia ou da antipatia, mas do entendimento que faz o professor a respeito da pessoa humana, o que irá fazer dele um profissional melhor. Trata-se, portanto, de transformar suas ações em verdadeiros movimentos de busca, onde o conhecimento inscreve-se num ambiente de ensino que efetivamente promove aprendizagens significativas, fazendo com que toda uma série de possibilidades de (re) conhecimento de si e dos outros cresça e efetive-se na independência, autonomia e criatividade, mas também no respeito pelas individualidades, desenvolvendo um modelo de instrução que vá ao encontro das necessidades e características dos alunos.

6.3 O ENSINO DA HISTÓRIA, SIGNIFICADOS E ATUALIZAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

Mais especificamente, ao tratar da necessidade de serem buscadas novas propostas e alternativas para o ensino da História, Gasparello (2001), destaca que a renovação dos currículos é imprescindível, sendo saudada por historiadores renomados que acreditam poder ser instituído um ensino de qualidade dentro de novas concepções historiográficas, como, por exemplo, a História por temas e a valorização da História local.

Para ele, o enfoque interdisciplinar, dentro de uma perspectiva temática e problematizadora da realidade, dá vazão ao trabalho coletivo, somando esforços que se enriquecem no entrecruzar de diferentes campos do conhecimento, alimentando através de atividades que propiciem a livre expressão, fazeres e saberes mais criativos. Neste sentido, torna-se possível trabalhar com as visões dos vários grupos sociais, trazendo a tona as suas experiências de vida e as diferentes leituras que fazem a respeito do passado e do presente, enfatizando que:

[...] pode-se situá-la como princípio metodológico, que encontra sua validade ao atender aos pressupostos da construção de um conhecimento que interage com um saber que se torna significativo e consciente, constituindo-se em sua relevância social. Definindo-se como *História do lugar*, aproxima o aluno do seu cotidiano, da sua família e de seus companheiros, para a compreensão de si mesmo como sujeito histórico, agente do seu fazer e do seu viver. Tem, pois, um caráter formativo ao situar o aluno no seu contexto de vivência, mas sem se limitar a esse enfoque, ou seja, a particularidade local precisa ser analisada nos aspectos em que se articula com a generalidade e a complexidade do social-histórico. (2001, p. 90-91).

Nas falas dos estagiários, a busca de novas propostas para o ensino da História é apontada como sendo de vital importância para que seja desenvolvida uma prática capaz de criar as situações desejadas em relação à atuação do educando de forma consciente na sociedade em que vive. Aponta-se, para isso, a necessidade da atualização dos professores em relação ao exercício de sua profissão, visando oportunizar um tipo de estudo que estimule a participação e o questionamento. A abertura de espaços onde sejam desenvolvidos, muito mais do que a planificação dos saberes, verdadeiros locais de trocas e desafios que instiguem os alunos a pensar historicamente, desenvolvendo o interesse pelo conhecimento do passado, é de extrema importância para que se efetivem outros olhares capazes de reabilitar o sentido dos saberes escolares.

Aqui destacamos as seguintes falas:

Nossas barreiras aumentam a cada dia, os alunos que recebemos na escola são pouco pensantes e atuantes, mas como fazer para esses alunos pensarem e atuarem na prática do ensino de História? Existem muitas teorias, mas na luz da razão, seria buscar novos métodos de ensino que estimulem os alunos a questionar através da análise e da relação dos fatos que penso ser essencial em História para a construção do conhecimento. E para isso é preciso estudar, porque temos certeza que ninguém questiona o que não conhece. E o conhecimento é fundamental para o ensino da História. (RELATÓRIO 10, p. 32).

Ao longo do trabalho pudemos perceber a importância de se valorizar o ensino de História, de trazer novas fontes e novas abordagens para dentro da sala de aula, instigando os alunos a analisar, contextualizar e criticar os fatos que são trabalhados no ambiente escolar e no ambiente social. (RELATÓRIO 74, p. 29).

Sabemos, reconhecemos e germinamos mudanças, fato esse que requer também novas propostas, projetos e construção do que se entende por formação do aluno enquanto sujeito de sua própria História e da História de sua sociedade. Esta é uma busca para a formação da cidadania. (RELATÓRIO 119, p. 25).

As novas perspectivas de ensino da disciplina de História podem ser aplicadas através da troca de conhecimentos com os estudantes, proporcionando a eles a capacidade de fazer, aprender e saber, desenvolvendo suas competências e habilidades. (RELATÓRIO 122, p. 21).
--

Conforme argumenta Fonseca (2003), a necessidade de atualização dos professores é algo inquestionável na atualidade. A afirmação de que os professores, e mais especificamente os professores de História se formam ao longo de toda a sua vida pessoal, nos diversos tempos e espaços socioeducativos, já virou lugar-comum. Assim como a formação inicial é inquestionavelmente o local onde os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sintetizados e incorporados à experiência de construção dos saberes docentes, a formação continuada também exerce um papel relevante na construção de práticas que viabilizem uma maior interação entre o professor e os estudantes, assim como fortalece sua identidade pessoal e profissional, (re) significando pensamentos e atitudes relativas às maneiras de ser e estar na profissão, pois:

[...] os projetos de formação continuada de professores de História devem considerar o historiador-educador ou o professor de História como alguém que domina não apenas o processo de construção do conhecimento histórico, mas sobretudo um conjunto de saberes e mecanismos que possibilitam a socialização desse conhecimento nos limites da instituição escolar. A idéia de que para ser professor de História, ou melhor, um “bom professor de História” é necessário apenas saber História já foi ultrapassada. Hoje, busca-se a superação da dicotomia forma/conteúdo, uma vez que não é possível conceber uma metodologia de ensino deslocada de produção do conhecimento específico. Logo, o que se busca é a compreensão da totalidade do ato de conhecer. Saber alguma coisa não é mais suficiente para o ensino, é preciso saber ensinar e construir condições concretas para o seu exercício. (FONSECA, 2003, p. 77).

É também nesse sentido que (re) pensar o ensino de história significa, como podemos observar nas falas dos estagiários, ir muito além do cotidiano da sala de aula. As mudanças nas práticas são de fundamental importância, inclusive para a própria conscientização do professor enquanto agente da transformação, mas não pode ser ela um ato isolado de um ou de alguns poucos educadores. A necessidade de mudança abrange um espaço maior de diálogo e construção conjunta, diz respeito às mudanças curriculares e, em última instância, a própria concepção de Educação adotada pela rede de ensino como um todo.

Nota-se que, existe grande expectativa em relação à adoção de formatos que privilegiam a participação de todos os envolvidos no processo educativo. Para isso, torna-se

necessária a abertura de novos locais de diálogo em que tanto os professores como os alunos sejam capazes de enxergarem-se e atuarem na construção conjunta de espaços educativos mais dinâmicos e plurais.

Neste sentido, podemos destacar das falas dos professorandos os seguintes excertos:

<p>Para terminar, creio que o currículo das escolas e os assuntos, estão todos ultrapassados e mal organizados. Além disso, há facilidades que fazem com que os alunos hoje possam passar de ano com a recuperação da recuperação. Creio que isso acaba implicando na formação do discente e futuramente do cidadão. Devemos parar de reproduzir erros, pois não está dando certo, está tudo errado. Acredito que uma criança de 11 anos não tem o mínimo interesse em saber sobre política, ou quem foram os hebreus, os fenícios. Temos é que repensar as práticas de ensino e não apenas ficar só colocando nos projetos políticos pedagógicos e nas leis, uma teoria que não existe a menor possibilidade de ser posta em prática. O ensino não é só educar, não é só moldar, é preparar para viver, e viver como um ser humano com sentimentos e não como uma máquina repetitiva. (RELATÓRIO 149, p. 33).</p>
<p>Podemos perceber que hoje o ensino, especialmente o de História deve ser remodelado, deixando para detrás aqueles métodos tradicionais, na qual o aluno era meramente um ouvinte, e não poderia fazer nenhum questionamento. (RELATÓRIO 105, p. 28).</p>
<p>Ao tratarmos os conteúdos específicos da disciplina de História, no âmbito escolar e curricular, devemos ter preocupação em lançar conteúdos que possam ser trabalhados de diferentes maneiras, valorizando os conteúdos que contribuam na construção de conceitos históricos, não somente apresentarmos informações de fatos dados, que cooperam somente para a memorização [...]. (RELATÓRIO 69, p. 30).</p>
<p>Inicialmente pensei em trabalhar / problematizar e ligar vários temas. Fazer interfaces, <i>linkar</i> (abrir janelas) entre períodos que me pareciam extremamente claros [...]. Optei por recompor, reordenar e repensar, julgando que deveria ser um mediador, fazendo experiências ou laboratórios em sala de aula, ou seja, respeitando a capacidade e a diferença das turmas, que eram tamanhas. Em decorrência desse tipo de procedimento laboratorial, as aulas (e os planejamentos) foram feitos após as atividades aplicadas. (RELATÓRIO 1, p. 19).</p>
<p>[...] é preciso que cada historiador faça um trabalho diversificado em sala de aula para que os alunos criem gosto pelo estudo em geral, principalmente o de História. (RELATÓRIO 10, p. 22).</p>

Assim, torna-se evidente que as suas iniciativas irão seguir por caminhos que privilegiam o aprendizado significativo, o aprender a fazer e pensar aquilo que se estuda e aprende. Todas as técnicas desenvolvidas visam uma melhor adequação entre o conteúdo a ser apreendido e a capacidade de pensamento e criação dos estudantes. Os jogos de escalas, de tempos e lugares ou os olhares temáticos sobre o passado são propostas que passam a ser utilizadas no sentido de aproximar aqueles que aprendem aos objetos em foco. O professor de História é considerado, por excelência, aquele que melhor desempenha essa tarefa de aproximação, um mediador entre os conhecimentos e as pessoas, o profissional capaz de instigar o pensamento e o posicionamento crítico dos estudantes.

Neste sentido, destacamos que:

Os planos de aula foram realizados aula a aula, onde houve a preocupação de desenvolver e problematizar as questões políticas, sociais, econômicas e culturais. Também foi vital para a conclusão desenvolver e testar os alunos através de atividades aplicadas todas as aulas. Não me preocupei em aplicar testes complexos e que exigiam maior capacitação, pois meu objetivo não era esse e por julgar que seria um sofrimento para ambos. (RELATÓRIO 1, p. 20).

Outra proposta que tentamos colocar em prática foi a seguinte: Trazer o maior número de elementos do passado para o presente, evitando sempre anacronismos. Com isso, tínhamos dois objetivos: a) fazer com que os alunos percebam a importância de estudar História, e que ela não se caracteriza por apenas discutir o passado; b) despertar o interesse deles para essa disciplina ao fazer esta relação passado- presente. (RELATÓRIO 6, p. 27).

Ensino História com o intuito de mediar o conhecimento construído através dos tempos, procurando animar os alunos a pensarem de forma crítica ao fazerem suas escolhas. (RELATÓRIO 122, p. 24).

O desejo de fazer das aulas de História um local pleno de possibilidades para a atuação dos alunos, é constantemente referenciado pelos estagiários. Gostar da História, sentirem-se identificados com a proposta e atuantes diante das situações de ensino, são desafios que os professorandos se colocam quando do início das atividades escolares. Fazer com que se sintam sujeitos da História e que consigam através dela constituírem-se como pessoas atuantes na sociedade onde vivem, compreendendo a importância do trabalho em favor da identidade e da cultura local, avaliando e questionando as formas de inserção das pessoas e dos grupos em cenários específicos, assim como a participação política, as demandas econômicas e sociais e tudo aquilo que diga respeito ao exercício da cidadania, faz parte do trabalho a ser desenvolvido nas aulas de História.

Em um estudo realizado sobre o papel dos professores e a função social do magistério, Padrós (2002), inicia sua análise apontando para a necessidade de se aproximar os futuros profissionais dos desafios inerentes ao magistério. Para o autor, é importante que se entenda a formação inicial como um momento de diálogo entre diferentes áreas de conhecimento, com o objetivo de fazer com que esse aspirante a profissão assumira uma postura aberta ao estudo e ao aprendizado, o que é fundamental tanto para a ampliação das suas capacidades de entendimento da realidade sob a qual se inscreve sua prática, conseqüentemente qualificando o seu desempenho profissional. A visualização do espaço escolar como um todo e a necessidade de fazer com que a relação entre o que se ensina e se aprende faça sentido tanto para os alunos como para si mesmo, inscrevem-se em uma prática de caráter social

diretamente ligada a profissão docente e inextricavelmente associada ao ofício do professor de História, quando:

[...] coloca-se uma pergunta inicial, sempre presente nas reflexões sobre o “ser professor” e que diz respeito à natureza da sua ação: qual é a especificidade do seu papel social? De que forma geral, pode-se afirmar que dentro da totalidade dos objetivos do educador e da relação ensino-aprendizagem provavelmente estão presentes a decodificação e compreensão da realidade, a identificação dos valores que a permeiam, a apreensão, a organização e a socialização do conjunto de conhecimentos acumulados assim como o discernimento das diversas perspectivas e visões de mundo existentes. Diante dos desafios do tempo presente, é cada vez mais premente tentar perceber com a maior precisão possível o mundo concreto, real, captando sua dinâmica e explicitando as pautas que hierarquizam as formas do convívio social, as relações de poder, de dominação, de controle e de exclusão. [...] O professor, e mais ainda, o professor de História, precisa ter consciência da responsabilidade da sua atuação assumindo a preocupação de qualificar-se em termos teóricos, metodológicos, didáticos e políticos para contribuir com maior eficiência diante dos profundos desafios enfrentados por gerações de alunos que precisam apropriar-se de mecanismos adequados para capacitar-se qualitativamente e poder inserir-se, não só como agentes produtivos (objeto principal do atual sistema econômico hegemônico) mas, também, como consciências críticas num mundo tão caracterizado pela vertigem das mudanças. (PADROS, 2002, p. 39).

A preocupação em fazer com que aconteça esse tipo de entendimento, de fazer com que sejam percebidas as complexas redes de relações que se estabelecem na conjuntura por eles experienciada, faz com que desenvolvam uma expectativa muito grande a respeito da capacidade que o ensino de História tem em fazer tais aproximações. Em momento algum se questionam sobre uma possível estapolação das suas incumbências enquanto profissionais ligados a uma área específica do conhecimento, a História, e o objeto do seu estudo, o passado. Está naturalizado em seus discursos o fato da História ser a disciplina escolar, e a área de conhecimento que inequivocamente deve alavancar o processo de tomada de consciência a respeito do vivido, cabendo ao professor trazer ‘a realidade para dentro da sala de aula’ a fim de sensibilizar a todos a respeito da relação entre o que se estuda e o que se vive.

Neste sentido, podemos destacar os seguinte excertos:

Quando optei em fazer o curso de licenciatura de História, a primeira preocupação foi a lembrança das minhas aulas de História do ginásio e do segundo grau, quando o método era o de decorar tudo para a prova, do contrário seríamos reprovados. Agora como professora, não pretendo cometer esse mesmo erro com os alunos, pretendo sim ensinar de forma participativa e com muita reflexão, fazendo o grupo gostar de História sentindo-se sujeito dela. (RELATÓRIO 148, p. 33).

Este é, em minha opinião, o grande desafio do profissional de História: despertar no aluno o futuro cidadão, para a preservação da memória e a construção da sua identidade. E isso só pode ser realizado através da Educação, legítimo instrumento de mudança de mentalidades a respeito da

<p>preservação dos nossos patrimônios culturais. O historiador deve procurar que o aluno se sinta identificado com a História de sua cidade e região, que ela seja significativa a ele de tal forma que ele se reconheça parte do processo histórico através de suas ações. O despertar da sensibilidade do aluno para a importância da História da comunidade, conservando-a e transmitindo-a as gerações futuras, essa é a real transformação no cidadão proprietário da cultura. (RELATÓRIO 51, p. 29).</p>
<p>Durante o desenvolvimento do conteúdo, mantivemos a relação entre a matéria estudada com a realidade vivida pelos estudantes. (RELATÓRIO 58, p. 19).</p>
<p>No período de estágio trabalhamos com a formulação do pensamento crítico por parte dos alunos, o entendimento que a História muda através de processos e não rupturas e com a ideia de que todos nós fazemos parte de um contexto histórico e por isso somos sujeitos atuantes na História. (RELATÓRIO 59, p. 26).</p>
<p>Durante a prática procurei sempre associar os conteúdos à realidade do aluno, fazendo com que eles, na medida do possível, comentassem e fizessem relações. Era preciso mostrar a eles por que motivo estávamos estudando determinado assunto, tinha que ter um objetivo, e isto tinha que ficar bem claro para eles, caso contrário não teria sentido aprender História. (RELATÓRIO 65, p. 31).</p>
<p>Parece-me importante trabalhar com a turma e aproveitar o seu potencial, sua inquietude e curiosidade em relação a certos temas. A aprendizagem precisa ter significado para o aluno. (RELATÓRIO 66, p. 25).</p>
<p>É importante questionar os alunos, especialmente nas aulas de História. Tentar fazer com que a criança comece a pensar certos fatos que nunca são percebidos. Trazer a realidade para dentro da sala de aula, pois além das atividades que são preestabelecidas, o professor tem que fazer o papel de conscientizar as crianças sobre a realidade na qual elas estão inseridas. Muitos alunos perguntam qual a necessidade de estudar História, então é necessário informá-los que quando se estuda História não se quer que os alunos sejam historiadores, mas sim que reflitam sobre o tema tratado e que tenham uma opinião concreta. (RELATÓRIO 105, p. 18).</p>

A tomada de consciência dos estudantes a respeito da realidade vivida deve ser trabalhada para que o pensamento crítico sobressaia-se diante da passividade verificada ao longo do período em que estiveram à frente das atividades escolares, seja como observadores das práticas desenvolvidas pelos profissionais da Educação, ou mesmo quando do tempo em que efetivamente colocaram-se como protagonistas neste processo.

Não basta o conhecimento do passado como alternativa diante das diversas formas de opressão e desigualdades constatadas, é necessária a devida objetivação desse conhecimento em instrumento da conscientização do alunado, a fim de auxiliar a que desenvolvam atitudes capazes de redefinir o lugar que ocupam no cenário social.

Assim, destacamos das falas dos estagiários que:

<p>O grande objetivo é mostrar que existe opressão e desigualdade de oportunidades, tendo em vista a transformação destes alunos em indivíduos críticos com relação a realidade em que vivem e, assim, possam ganhar poder de emancipação dentro dos diferentes grupos e culturas presentes na sociedade. Dessa forma, o ensino de História e seus professores devem</p>
--

auxiliar na tentativa de inserir os alunos na sociedade de maneira crítica, para a transformação da mesma, mas isso só tornará possível quando os alunos tomarem consciência de que são cidadãos e por isso podem mudar a realidade e transformar a História. (RELATÓRIO 59, p. 16).
--

[...] convidamos a comunidade escolar e os professores a lutarmos por um ensino de História crítico, contextualizador e objetivo, rumo a construção do conhecimento histórico. (RELATÓRIO 70, p. 34).

Os PCN's, no que diz respeito à cidadania, favorecem aos alunos de História, sua formação como cidadãos, no sentido de desenvolverem atitudes críticas diante da realidade que vivem. (RELATÓRIO 126, p. 27).

Nesse trabalho podemos perceber a importância de se valorizar o ensino de História, de trazer novas fontes, novas abordagens para dentro da sala de aula, instigar os estudantes a analisar, contextualizar e criticar os fatos que são trabalhados no ambiente escolar e no ambiente social. Que esse educando possa construir junto ao seu educador, métodos de ensino da História onde ambos aprendam a reconhecer a necessidade de preservar a sua própria História. (RELATÓRIO 145, p. 31).
--

Os professorandos constatarem a duras penas que os conhecimentos adquiridos ao longo da vida acadêmica não são suficientes para o início das atividades como profissionais da Educação. Não que os conteúdos em foco não tenham a relevância necessária à prática docente na área específica em que irão atuar, mas que a forma como esses conteúdos são trabalhados no ambiente universitário, acabam por perpetrar o distanciamento entre os diferentes níveis de ensino.

Apontam que a universidade não lhes apresenta o 'real' da profissão, mas sim situações idealizadas a respeito do convívio e das práticas escolares, o que ocasionaria uma defasagem muito grande entre o que, por um lado se aprende e se projeta em relação ao trabalho futuro, e o que, por outro, acontece no cotidiano escolar, que teima em não reproduzir na prática os modelos teóricos estudados.

Conforme aponta Caimi (2002, p. 48):

A teoria na prática é outra". Essa expressão tão insistentemente repetida por estagiários e egressos de cursos de licenciatura, e mesmo por professores que já estão atuando profissionalmente, faz-nos parar e refletir sobre o modelo de formação que adotamos. Não estará ele em evidente dissonância com a natureza do fazer docente? Ora, o modelo de formação é o da racionalidade técnica, que valoriza o saber acadêmico, a teoria e a ciência aplicada como se esses, por si mesmos, garantissem respostas para os problemas da vida real de maneira direta e mecânica. Ocorre que a natureza do trabalho docente é inadequada ao modelo em que os professores são formados. A escola e a sala de aula não são o lugar do racional, do previsto ou da certeza.

Também, os acadêmicos acreditam que seja necessária uma reformulação dos currículos a fim de serem feitas as devidas aproximações entre universidade e escola, visto que os atuais modelos não conseguem dar conta da dinâmica escolar. Através de suas falas, podemos perceber a fragilidade das propostas curriculares em vigor, que privilegiam a

formação do historiador em detrimento dos conhecimentos pedagógicos necessários a formação do professor. Por detrás do discurso de que estamos a formar o professor pesquisador, continuamos a reproduzir um modelo de ensino universitário calcado na pesquisa histórica, desconsiderando quase que por completo a pesquisa educacional.

A revisão de tais pressupostos é uma tarefa árdua que mexe em feridas recentes que, até pouco tempo estavam expostas entre os profissionais da História. A desvalorização e o silenciamento perpetrado ao longo dos anos em que o sistema de ensino no Brasil esteve sob a égide dos prepostos do regime militar fizeram com que a retomada das atribuições desses profissionais viesse acompanhada de um salutar, mas exacerbado ímpeto de afirmação da área, bem como das práticas a serem por ela desenvolvidas. O resultado disso foi a construção de currículos universitários decididamente voltados para a ênfase no trabalho historiográfico e a desconfiança de que, qualquer tipo de interferência nesse modelo, poria em xeque conquistas ainda muito recentes.

Das falas dos estagiários, destacamos:

As universidades, embora saibam dessa realidade, acabam preparando os futuros professores para atuarem em colégios onde as condições são melhores, onde os recursos didáticos são mais variados e, ao se entrar em sala de aula, isso realmente não se apresenta dessa maneira. Seria o caso de se discutira mudança no currículo das universidades e incluir cadeiras que promovam esse tipo de conhecimento e prática, como acontece no curso de pedagogia. É necessária uma disciplina que permita ao professor pensar e mesmo confeccionar os seus materiais didáticos ao invés de assumir que a escola os fornecerá. É interessante também se pensar em uma disciplina em que seja possível a troca de materiais didáticos e das experiências com esses mesmos materiais. (RELATÓRIO 13, p. 25).

A falta de articulação entre teoria e prática que nós estagiários sentimos, em parte se deve a uma concepção tradicional de História desconectada das vivências dos educadores e dos educandos. Para adquirirmos uma nova postura devemos rever os pressupostos teórico-metodológicos que levamos para a sala de aula. (RELATÓRIO 98, p. 21).

Ao desenvolver meu trabalho em sala de aula observei a escola que me recebeu de braços abertos em nada se parecia com aquela idealizada por mim durante as aulas do meu orientador, a escola democrática e libertadora ainda é um sonho distante cuja realização depende não somente de nós iniciantes na carreira docente, mas de uma série de iniciativas por parte muito mais do poder público do que da sociedade por ele representada. (RELATÓRIO 115, p. 30).

[...] acredito que muita coisa vista na universidade deve ser repensada e as discussões devem ser relativas ao cenário que podemos encontrar pela frente. Por exemplo, na disciplina de didática, assim como na de políticas educacionais, montamos projetos e idealizamos jogos como se fosse chegar na sala de aula e encontrar uma turma uniforme, organizada e disposta a colaborar em todas as atividades propostas. Essa turma pode ser real, ela pode existir em algum lugar, mas infelizmente na maioria das vezes não vai ser com esse tipo de turma que iremos nos deparar e devemos estar preparados de alguma forma. (RELATÓRIO 123, p. 28).

[...] descobri que o professor é um eterno pesquisador, pois só o que se

aprende na faculdade é pouco, ou seja, precisa-se continuar a buscar conhecimentos. (RELATÓRIO 127, p. 23).

Não me sinto pronta para a sala de aula, é muita pretensão acreditar que em um período tão curto me deixaria apta, mas também acredito que a exploração de novos conteúdos acadêmicos e o cotidiano da graduação, juntamente com os próximos estágios, me complementarão para trabalhar com a Educação. (RELATÓRIO 154, p. 35).

Outros discentes buscam otimizar os conhecimentos que adquiriram na IES, no intuito de tornarem-se profissionais capazes de aplicar o que nela é estudado. Neste sentido, acreditam ser possível fazer uso das teorias estudadas, ainda que o universo escolar esteja longe daquilo que se espera para o pleno desenvolvimento de suas aptidões. O desafio de se constituírem como educadores carrega consigo o desejo de promover entre os estudantes outras possibilidades de ascenderem ao conhecimento histórico, através de novos métodos de ensino que corroborem com aquilo que se pretende em termos de formação humana e cidadã.

Assim, das falas dos estagiários destacamos que:

É possível trabalhar de forma séria na busca de uma boa Educação e utilizar muito daquilo que foi visto no curso de graduação. (RELATÓRIO 122, p. 20).
--

Espero que, quando sair da academia, possa continuar exercendo o que nela aprendi, sem mudar minha maneira de ser. Na verdade, o grande desafio dos profissionais da Educação é se tornarem educadores efetivamente. (RELATÓRIO 25, p. 29).

[...] creio que são muito válidas as experiências que o estágio pode proporcionar aos futuros professores, pois temos a oportunidade de colocar em prática questões que são muito discutidas ao longo da graduação, além de novos métodos de trabalho e de temáticas. (RELATÓRIO 58, p. 31).
--

Através dos debates na universidade, concluí que estamos em um período de transição onde os professores mais antigos, com seus métodos tradicionais de ensino, deparam-se com a nova safra de professores, munidos de novos métodos e informações. (RELATÓRIO 163, p. 17).
--

Se alguns fazem menção ao que foi aprendido na ‘universidade’, na ‘academia’, ou ainda na ‘graduação’, outros preferem fazer referência aos ‘professores’, os ‘mestres’ que ao longo dos anos acompanharam o desenvolvimento de suas aptidões profissionais. Aquilo que por eles foi trabalhado, a maneira como desenvolveram suas aulas e tudo o que mais possa servir de suporte ao exercício da prática docente, passam a desempenhar uma função de abrigo, mas também de combustível para as propostas e atividades práticas a serem desenvolvidas junto aos estudantes da Educação Básica.

Analisando as respostas de estudantes universitários a respeito das principais características dos professores que se destacam em sua função, Fossatti (2008), apurou que ter ‘boa didática’, ‘domínio de conteúdo’, estar ‘atualizado’ e demonstrar-se ‘solícito’, às

demandas dos acadêmicos, estão entre as principais categorias referenciadas pelos estudantes. Para ele, o reconhecimento feito nesses termos, demonstra que são reconhecidas habilidades e competências relativas a um ‘fazer’, ao mesmo tempo em que se destaca a capacidade do professor em estabelecer um bom relacionamento interpessoal com os estudantes, e diz:

Estou falando de uma capacidade de lidar com o conhecimento e com os destinatários desse conhecimento, capacidade que requer o desenvolvimento da habilidade de saber comunicar-se, saber expressar-se, saber ser com o outro. Toda essa realidade nos remete à formação pedagógica concomitantemente à formação técnica. Duas faces de uma mesma realidade. (FOSSATTI, 2009, p. 129).

Já Charlot (2009), é enfático ao dizer que os alunos têm muito a dizer sobre os seus professores. Normalmente são referenciados aqueles que de alguma forma conseguiram ir além das explicações a respeito dos conteúdos trabalhados, colocando-se fundamentalmente como alguém que, estando ao lado do aluno, consegue encorajá-lo, fazendo-o acreditar que ‘pode conseguir’. Para o autor, trata-se de um tipo relação considerada antropopedagógica que ocorre essencialmente quando o professor, ao encorajar o estudante, ampara a vontade dele a sua própria vontade, despertando o interesse e o desejo de conhecer mais a respeito do que se estuda e do por que se estuda. Neste sentido os estudantes reconhecem e admiram aqueles docentes que demonstram não apenas o conhecimento, mas também os valores humanos e afetivos, e que demonstram também a preocupação e o interesse com que sejam bem sucedidos profissionalmente.

Diante da realidade do trabalho nas escolas, a busca dos vínculos com o discurso acadêmico que por vezes é denunciado como sendo excessivamente teórico, demonstra o paradoxo e a dificuldade que os acadêmicos têm em perceber-se com parte do processo que dicotomiza conhecimentos tidos como específicos da área e aqueles considerados ‘meramente’ pedagógicos. Soma-se a isso a necessidade de acolhimento e motivação para o trabalho, uma vez que ao lembrar aqueles que lhes antecedem e lhes formaram profissionalmente, sente-se respaldados por uma tradição professoral que, ao mesmo tempo em que lhes garante a validade da ação educativa, obstina-os na busca da apregoada transformação da realidade.

A este respeito, destacamos as falas seguintes:

Lembramo-nos de cada palavra dita nas aulas dos nossos professores, lembramos deles em sala de aula quando nós estamos do outro lado da mesa acadêmica. (RELATÓRIO 87, p. 30).
--

Não sou cético ao extremo em relação as conquistas que terão de ser buscadas, se assim fosse eu estaria negando minha capacidade como

aprendiz e certamente decepcionando os professores que nos legaram a missão de transformar o contexto ai posto. (RELATÓRIO 115, p. 26).

Para mim, tão importante como por em prática tudo o que os meus mestres me passaram na teoria, é poder conviver com alunos das mais variadas idades e poder refletir sobre os temas ministrados para eles. (RELATÓRIO 45, p. 20).

A disciplina de estágio é então referenciada como sendo o local onde a teoria e a prática acontecem. Trata-se de um momento ímpar, diferente de todos os outros que até então haviam experimentado ao longo da formação universitária, uma vez que efetivamente conseguem aplicar conhecimentos pedagógicos e de conteúdo histórico em uma situação real de ensino.

Gómez (2010) argumenta que nas práticas de ensino em situações reais que são desenvolvidas pelos acadêmicos, é necessário que haja um acompanhamento contínuo do trabalho feito pelo profissional que cede o espaço e orienta o trabalho na escola e o docente universitário. Para ele, cabe ao supervisor acadêmico do estágio, o professor universitário, a orientação da aprendizagem estimulando o processo de reflexão a respeito da prática que está sendo desenvolvida.

Conforme o autor:

Su compleja tarea, por tanto, supone ayudar a que cada alumno o alumna cuestione, reinterprete, replantee y sistematice sus propias creencias, experiencias y aprendizajes, a la luz de sus experiencias em la escuela y de la reflexión que hace sobre ellas empleando el mejor conocimiento propio y ajeno. (GÓMEZ, 2010, p. 128).

Entre as diversas estratégias a serem adotadas pelo orientador acadêmico no sentido de fazer com que o estagiário consiga construir os saberes e competências profissionais necessárias ao pleno exercício da ação docente, podemos destacar as que seguem no quadro abaixo, construído a partir das suas ideias.

<ul style="list-style-type: none"> cooperar em seus debates e seminários, estimular e provocar a reflexão do futuro docente sobre sua própria prática;
<ul style="list-style-type: none"> potencializar a evolução formativa, desenvolvendo de forma continuada seus comentários a respeito das experiências práticas dos estudantes;
<ul style="list-style-type: none"> estimular a reflexão de cada estagiário sobre suas fortalezas e debilidades e sobre os caminhos alternativos que podem construir para enfrentar as situações complexas de aula, dando atenção a diversidade dos estudantes com que trabalha;
<ul style="list-style-type: none"> oferecer opiniões teóricas fundamentadas na investigação, de modo que cada estagiário possa conectar seus próprios esquemas com os esquemas e teorias que outros já construíram, começando a compreender o equilíbrio necessário entre os aspectos comuns e os aspectos singulares de cada experiência de ensino-aprendizagem de cada indivíduo em cada contexto, trabalhando de maneira explícita as crenças epistemológicas dos estudantes;
<ul style="list-style-type: none"> desenvolver orientações em grupos, onde os futuros professores identifiquem-se como uma

comunidade de aprendizagem, debate, intercambio de experiências e desenvolvimento de projetos compartilhados;

Para Pimenta (2004, p. 114), as atividades de supervisão que acontecem no estágio requerem “[...] aproximação e distanciamento, partilha de saberes, capacidade de complementação, avaliação, aconselhamento, implementação de hipóteses de solução para os problemas que, coletivamente são enfrentados pelos estagiários”. Trata-se de um momento onde se aprende sobre a profissão docente através do intercâmbio de saberes compartilhados entre a universidade e a escola, desenvolvendo reflexão e análise crítica em relação ao contexto sócio-histórico e as condições objetivas da profissão. Para a autora, tal processo interativo faz do estágio, antes de tudo,

[...] um *estágio de boas-vindas* de novos companheiros de profissão. Estes alunos é que ocuparão os lugares dos professores de hoje e continuarão o trabalho que iniciamos. Que eles saibam da nossa militância e do compromisso que temos com o estágio como componente curricular, com a profissão de professores e com a Educação. Que a postura do orientador fala de nossa ética, do sentido que damos a profissão, do respeito aos alunos e pelo trabalho que realizamos, que se traduz em planejamento, execução e avaliação de um projeto de estágio em que os alunos e professores sejam sempre “estagiários” da prática pedagógica. (PIMENTA, 2004, p. 117).

Neste sentido, das falas dos acadêmicos destacamos que:

Durante o semestre, nesta disciplina de estágio supervisionado, aprendemos a nos tornar professores, ou seja, a preparar nossas aulas, nos questionar sempre, a estimular o aluno e colocar em prática as teorias já estudadas em várias disciplinas que nos preparam para entrar em sala de aula. (RELATÓRIO 146, p. 32).

Na disciplina de estágio, podemos ter uma boa noção da realidade da sala de aula, uma vez que a nós é dada a oportunidade prática de aplicarmos nossos conhecimentos teóricos obtidos em aula. (RELATÓRIO 68, p. 21).

A disciplina de prática de ensino é fundamental, juntamente com a didática, para aprimorar e aperfeiçoar as habilidades do graduando e professor das séries de Ensino Fundamental e médio, a fim de que a qualidade do ensino aumente cada vez mais, apresentando uma visão crítica e reflexiva sobre as matérias estudadas. (RELATÓRIO 74, p. 29).

6.4 DANDO SIGNIFICADO AO QUE SE ENSINA E SE APRENDE

O planejamento é um dos temas recorrentes nas falas dos acadêmicos. O estágio configura-se na grande oportunidade de desenvolverem seus aprendizados, e para a grande maioria deles, por se tratar da primeira experiência como docentes, a expectativa é muito grande em relação às situações que estão prestes a experienciar.

Planejar as aulas torna-se também um desafio, uma vez que não têm certeza do tempo a ser despendido em cada estudo, em cada atividade. A metodologia varia segundo a situação, ainda que exista um roteiro a ser seguido. As situações que escapam ao controle dos professorandos normalmente desconcertam o ritmo esperado para as atividades, sendo também seguidas por um redirecionamento e um repensar nas estratégias a serem adotadas.

O importante, como relatam, é que o professor consiga fazer a devida aproximação entre os conhecimentos a serem trabalhados e os interesses dos estudantes. Além do estudo dos conteúdos e do campo conceitual típico da História, aparece em seus relatos o trabalho desenvolvido sobre os valores sociais e humanos, e o desejo de romper com os formatos tradicionais de ensino. Em muitos casos o que se observa é que as críticas feitas sobre tal sistema não exime os acadêmicos de se utilizarem de tais metodologias, por vezes pensando-as previamente, ou em muitos casos, utilizando-as como forma de melhor controlarem as turmas.

Ao longo da permanência nas instituições de ensino, exercitam-se naquilo que futuramente será sua prática diária. Acreditam serem capazes de motivar os estudantes, despertando o gosto pelo estudo da História. Por vezes acreditam serem os ‘modelos’ ou os ‘incentivadores’ dos estudantes, transmitindo conhecimentos ou fazendo com que busquem alternativas para a construção de novos saberes. É importante que ao longo do trabalho desenvolvido, consigam atrair a atenção e o interesse de cada um dos presentes em suas aulas, criando em clima de respeito e confiança entre os envolvidos neste processo.

Com isso, a cada planejamento de aula, era buscada uma nova estratégia para tentar despertar o interesse dos alunos. A partir daí, foram feitas várias experiências, mesclando aulas mais interativas e até aulas tradicionais, com a simples leitura de textos (ditado). Em nenhuma delas foi possível captar a atenção total da turma, mas nas aulas mais interativas pode-se concluir que, ao menos um pouco de conhecimento foi possível construir. (RELATÓRIO 27, p. 25).

Uma coisa ficou bem visível nesse estágio, é necessário que o professor desenvolva cada vez mais no aluno o interesse e a curiosidade, para que ele mesmo procure construir seu próprio saber, aprendendo a lidar com valores como o respeito, a liberdade, culturas diferentes e tantos outros que a cada aula vão surgindo. (RELATÓRIO 130, p. 32).

No presente relatório não foi possível demonstrar o grande entusiasmo muitas vezes contido após as aulas, não pelo final da aula em si, mas sim, e tão somente, pela razão de dar aula, transmitir conhecimentos para os alunos e auxiliar na medida do possível, na motivação de estudar e dar o exemplo aos alunos que será somente através deste caminho que irão concretizar suas aspirações como homens. (RELATÓRIO 80, p. 27).

Este estágio teve uma grande importância para mim. Principalmente porque ele demonstrou como é importante aliar às atividades de conteúdo, explanação e exposição de conteúdo, juntamente com materiais diferentes, que possam levar os estudantes a querer saber mais da matéria. Minha

dificuldade foi fazer as duas coisas. (RELATÓRIO 82, p. 30).
Devido a experiência que obtive com esse estágio, passei a valorizar ainda mais o poder de incentivar as habilidades e afinidades dos alunos e a escolher enfoques diferentes dos assuntos históricos, pois essa pode ser a chave para criar empatia e confiança no ambiente escolar. (RELATÓRIO 13, p. 28).

Em muitos casos o trabalho lhes chega quase que como um dever a ser cumprido. O foco principal é dar significado ao estudo do passado, fazer com que todos possam se enxergar nos processos estudados, compreendendo as mudanças e as permanências que podem ser vistas também em diversas situações cotidianas. A necessidade de se estabelecer vínculos entre passado e presente para o desenvolvimento de situações de ensino e aprendizagem que, de fato sejam capazes de motivar os estudantes, é algo recorrente em seus relatos.

Para Cabrini et al. (2004, p. 54), vincular os conteúdos as realidades dos estudantes permite mais facilmente se chegar com eles a compreensão do passado, ao dizer:

Propomos, portanto, que um objeto de estudo parta da realidade mais próxima do aluno, não somente porque ele tem dificuldade de lidar com o tempo, mas sobretudo porque queremos aproveitar o seu conhecimento, sua experiência de vida. Entendemos por realidade mais próxima do aluno tudo o que está ligado à sua própria experiência de vida, que tem a ver com o que ele sente, pensa, sabe, se interessa, se preocupa, etc., e que está marcado profundamente pela experiência do meio cultural que o envolve, dos grupos sociais os quais ele está inserido. A questão sobre o objeto de estudo a ser tratado deve ser suscitada pelo presente que o aluno vive.

Estudar História não se limita, portanto, a compreensão do passado. Seu estudo diz respeito a questões éticas, a posicionamentos críticos e tomadas de consciência a respeito da realidade vivida. Compreender a si mesmo enquanto pessoa e sobre sua inserção na sociedade em que vive, é dar sentido ao que se aprende nas aulas de História.

Desta forma, nas falas dos estagiários, podemos destacar que:

As aulas que procurei ministrar procuravam relacionar o conteúdo distribuído de maneira temática, com as realidades e experiências vividas pelos alunos, possibilitando a participação e a discussão. (RELATÓRIO 157, p. 20).
A experiência de atuar como professor foi extremamente gratificante, pois tive a oportunidade de contribuir para uma visão mais ampla dos alunos em relação a sua realidade e o meio em que vivem. (RELATÓRIO 153, p. 26).
Optei em não trabalhar somente na repetição dos conteúdos, mas sim dar significado a eles. Muitos alunos tiveram dificuldades de executar alguns trabalhos. (RELATÓRIO 122, p. 19).
Trocamos experiências, conhecimentos e construímos uma História muito mais interessante, onde o objetivo era que eles se sentissem parte integrante de todo o processo histórico. Creio que ainda há muito o que

fazer e mudar, mas são as pequenas atitudes que podem sim transformar inúmeras realidades. (RELATÓRIO 84, p. 34).
Por conhecer bem a tendência tradicional e tecnicista que faz dos alunos verdadeiros robôs, é que tentei optar por outros métodos de ensino. Minha preocupação foi de tentar retirar os alunos do papel passivo e inseri-los como participantes ativos do processo de construção do conhecimento. (RELATÓRIO 97, p. 29).
[...] busco em meu trabalho fazer com que os alunos tomem consciência das mudanças sofridas em nossa sociedade e a importância da participação de todos nas decisões dentro do seu contexto político-social. (RELATÓRIO 88, p. 14).
Tenho certeza na missão de fazer pensar, e se conseguir que meu aluno apenas pense no que acontece a sua volta, isso já é um mérito. Estamos carentes de pessoas pensantes, de sujeitos que realmente acreditem que fazem parte da História, que são agentes históricos, que são capazes de transformar a sociedade e o meio onde vivem. Nosso país tem um grande percentual de analfabetismo funcional, precisamos de pessoas críticas. (RELATÓRIO 2, p. 23).

A respeito do potencial que o conhecimento histórico tem em promover a reflexão sobre as mais variadas formas de inserção dos indivíduos e dos grupos no cenário social, Pinsky e Pinsky (2003) salientam que cabe ao professor fazer com que cada aluno sinta-se como um ser social, que vive sob determinadas circunstâncias históricas, políticas e sociais, mas que acima de tudo saiba que dentro do seu tempo e de limitações que lhe são determinadas, ele possui liberdade de optar.

Para os autores supracitados (2003, p. 28), quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo, mais terá vontade de interagir com ela, oportunizando assim, aquilo que consideram ser o “[..] verdadeiro potencial transformador da História, a oportunidade que ela oferece de praticar a *inclusão histórica*”.

Para Fonseca (2003, p. 94), o ensino de História adquire sentido quando se demonstra comprometido com a análise crítica da diversidade da experiência humana, contribuindo na construção de uma sociedade democrática onde a cidadania possa expressar-se de forma plena, já que:

A proposta de metodologia do ensino de História que valoriza a problematização, a análise e a crítica da realidade concebe alunos e professores como sujeitos que produzem História e conhecimento na sala de aula. Logo, são pessoas, sujeitos históricos que cotidianamente atuam, lutam e resistem nos diversos espaços de vivência: em casa, no trabalho, na escola etc. Essa concepção de ensino e aprendizagem facilita a revisão do conceito de cidadania abstrata, pois ela nem é algo apenas herdado via nacionalidade, nem se liga a um único caminho de transformação política. Ao contrário de restringir a condição de cidadão a de mero trabalhador e consumidor, a cidadania possui um caráter humano e construtivo, em condições concretas de existência.

A formação para a cidadania é uma busca constante, e pode ser percebida quando da análise dos relatos. A preocupação em formar cidadãos conscientes, está constantemente sendo referenciada e pode ser por nós percebida como sendo uma alternativa encontrada pelos professorandos em dar sentido prático aos conteúdos estudados. Na busca por um formato de ensino que demonstre o sentido do que se aprende e relacione-se com a vida, a direção encontrada é a de fazer com que percebam o quanto daquilo que se estuda a respeito do passado tem de significado para compreendermos o que nos tornamos no presente.

Assim, evidenciam a intenção em desenvolver uma prática pedagógica que busque a emancipação dos sujeitos e a construção de uma sociedade democrática, onde a cidadania seja entendida como uma realização diária que acontece mediante a capacidade que temos de interagirmos uns com os outros e construirmos em conjunto uma sociedade melhor.

<p>Minha prática está referenciada na linha progressista, na valorização do aluno, no processo pelo qual o professor é mediador do conhecimento, que prestigie os conhecimentos prévios dos educandos. É uma prática pedagógica que leva à autonomia desses, que valorize a ética, o respeito e a democracia. (RELATÓRIO 122, p. 18).</p>

<p>Por fim, essa experiência me mostrou que é possível praticar uma Educação democrática que liberte e prepare o ser humano para se tornar cidadão e compreender qual é o caminho para sair da miséria social em que vive. (RELATÓRIO 112, p. 31).</p>
--

<p>No decorrer do estágio percebi que não era tão fácil dar uma boa aula e que não tem como utilizar apenas uma tendência. Descobri que em alguns momentos seremos todas elas, o importante é saber dosá-las. Tentei lecionar instigando meus alunos a pensar, ter senso crítico e não ser meros repetidores de conteúdos e ideologias. (RELATÓRIO 133, p. 25).</p>

<p>Sendo o primeiro enfoque da Educação a inclusão para a transformação da sociedade, foi com este objetivo que o estágio foi desenvolvido, procurando transmitir aos alunos que é através da e na Educação que podemos obter nossa emancipação como homens do nosso tempo, olhando para o futuro. (RELATÓRIO 80, p. 27).</p>

<p>Minha intenção não é criar gênios, e sim formar cidadãos, pessoas conscientes, que saibam pensar, que ao longo da sua vida escolar possam desenvolver um chamado “filtro”, para que possam sozinhos distinguir o que é bom para eles, e que tipo de verdade vão admitir escutar. (RELATÓRIO 89, p. 22).</p>
--

6.5 SER PROFESSOR, UMA ATIVIDADE COMPLEXA E GRATIFICANTE

Diante disso, chamam-nos a atenção para a complexa tarefa que é constituir-se professor. As disciplinas de Estágio Supervisionado conseguem fazer com que se pense a partir de um local diferente a formação inicial, não mais como estudantes universitários, mas como professores e professoras da Educação Básica, carregando consigo todo o tipo de alegrias e dificuldades que essa posição possa lhes trazer. Preparar as aulas, fazer com que

tenham o sentido desejado para a formação dos estudantes, saber lidar com as adversidades, as diferenças, os ânimos de colegas e alunos e tudo o mais que faça parte do cotidiano do trabalho docente, faz parte dessa primeira experiência, deixando marcas indelévels no futuro profissional destes acadêmicos.

O distanciamento encontrado entre o que se projetou a respeito do trabalho a ser desenvolvido, e as primeiras incursões no universo professoral, estão presentes nos relatos. Este tipo de situação vivenciada pelos estagiários normalmente acaba promovendo uma ruptura com as certezas a respeito do trabalho na docência, fazendo com que percebam o quanto existe de desafios a serem vencidos e o quão grande é o compromisso assumido. O estágio ‘abre os olhos’, ‘faz ver’, ‘apresenta’, ‘traz a tona’ toda a complexidade da profissão, mas também reafirma os ideais de compreensão, justiça, e transformação da sociedade.

Foi possível concluir que a atividade do docente é extremamente complexa, demandando uma série de esforços e cuidados com aspectos pedagógicos, de ensino, mas sempre voltados para a questão social e disciplinar em sala de aula. (RELATÓRIO 105, p. 30).
Toda a experiência adquirida tanto no primeiro quanto no segundo estágio, mais nesse último, foi de fundamental importância para eu ter a noção do que é ser professor e o quão difícil é se tornar professor, encarar esse “papel”. Pois a gente tem que vestir quase que um personagem certas horas, principalmente se tratando de alunos das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. (RELATÓRIO 123, p. 33).
Creio que a prática ficará na memória, servindo de alerta em relação à crença de que o professor pode tudo. Não podemos pensar que a partir do curso que coordenamos ou do seminário que se lidera, é possível transformar o país. [...] há um grande distanciamento entre as presentes proposições e a prática. (RELATÓRIO 131, p. 29).
Para esta que escreve, a prática foi muito reveladora no sentido de apresentar o cotidiano de um professor, servindo para mostrar-me que realmente estou no caminho certo quanto a minha profissão. (RELATÓRIO 8, p. 35).
[...] posso afirmar que sem o estágio curricular obrigatório seria impossível termos essa experiência que com certeza fortalece cada vez mais a nossa vontade de trabalhar em prol de uma Educação mais digna e justa, onde pessoas excluídas possam retornar sem medo, sem vergonha e com a confiança de que são capazes. (RELATÓRIO 96, p. 31).
Minha experiência com os alunos do Ensino Médio se mostrou única. Eu nunca havia antes pensado em lecionar para esse tipo de ensino e essa prática me abriu os olhos para a possibilidade de trabalhar com jovens – e adultos – no futuro. (RELATÓRIO 13, p. 26).

Dáí a importância de se estar bem preparado, de se planejar as aulas, de serem pensadas todas as possibilidades de se trabalhar a formação integral dos estudantes. A definição dos objetivos quando se inicia o trabalho, as metas a serem alcançadas, os recursos necessários para o exercício pleno do conhecimento, tudo isso faz parte do trabalho inicial de

cada professor que zela pelos seus alunos e que faz da sua prática a cada dia algo novo, único em termos de experiência educativa.

Neste sentido, Jesus (1996, p. 263) argumenta que:

[...] o empenhamento profissional, no sentido de o professor se empenhar tanto mais quanto maior o sucesso profissional experienciado. Estes resultados indirectamente também revelam a importância do processo de formação científica no domínio educacional e da orientação fornecida no estágio pedagógico no sentido da preparação do potencial professor e do professor em início de carreira para uma adequada concepção da prática pedagógica e das experiências profissionais, bem como para um confronto tão eficaz quanto possível com as situações profissionais, de forma a que o professor seja bem sucedido no processo de ensino-aprendizagem, havendo consonância entre as metas que pretende alcançar e os resultados que obtém.

Também se aprende muito na escola, no convívio com outras pessoas, na exposição do próprio trabalho perante os colegas, pais e estudantes, na responsabilidade que é pensar as situações de ensino com o devido respeito às diferenças e necessidades que cada aluno carrega consigo, e que lhe faz único ainda que estudante como os demais. O esforço de fazer acontecer a aula, o momento do aprendizado, a magia da mudança, tudo isso só é possível mediante a certeza de que se está em um constante processo formativo, onde o conhecimento nunca é tido como pronto, pois há sempre algo novo a ser compartilhado nessa troca que é a Educação.

Posso afirmar que ao final desse estágio avancei mais um degrau em busca de uma sociedade mais justa e igual. Pode não parecer muito, mas penso que para sermos um dia bons professores e historiadores deve ser esta uma das mais importantes fases de formação. (RELATÓRIO 156, p. 30).

Foi no decorrer de nossa atividade docente que percebemos o quanto é importante planejar bem as atividades, selecionar os recursos e definir os objetivos a serem alcançados. (RELATÓRIO 29, p. 27).

Ao chegar ao fim desse estágio posso dizer que este acadêmico pôde perceber o quanto é importante a preparação do professor para o desempenho escolar, no sentido de transmitir os conhecimentos e de forma recíproca evoluir profissionalmente, pois assim como ensinamos, também aprendemos e não o conteúdo curricular em si, mas valores humanos através do convívio entre professor e aluno. (RELATÓRIO 91, p. 33).

[...] posso dizer que aprendi muito nesse período, trabalhando com pessoas com diferentes vivências e experiências, pois como futura educadora tive que buscar alternativas para tentar chegar a um melhor aproveitamento das aulas, buscando atingir um maior número possível de satisfação e aprendizado junto aos educandos e com isso não só cumprir o meu estágio curricular obrigatório, mas atingir de forma satisfatória a meta que acredito ser de todo o educador comprometido com a Educação e a sociedade, ou seja, contribuir para a formação intelectual, pessoal e social de seus educandos, sendo que não tenho como trabalhar só uma ou outra, já que o meio escolar é formado por pessoas com diferentes históricos familiares e sociais, o que de certa forma torna-se um desafio diário aos profissionais da Educação, e que espero poder contribuir de certa forma para essa

melhoria da Educação que vem se anunciando. (RELATÓRIO 96, p. 31).

A consciência a respeito da etapa formativa que se encontram e que ainda têm um caminho longo a seguir na busca de uma prática mais eficiente junto aos estudantes, é algo interessante de ser observado nos relatos dos estagiários. Percebem as falhas que tiveram no trabalho desenvolvido, as escolhas equivocadas e a insegurança diante de turmas agitadas ou muito numerosas.

A inexperiência dos primeiros tempos de docência vem acompanhada da certeza de que se está em processo de formação profissional e que muito do que se errou pode ser refeito sob outros olhares e outras metodologias quando de uma nova oportunidade de trabalho. Mais do que isso, são pontuais e projetam para as práticas futuras, outros caminhos a serem percorridos, pois acreditam ser necessária a busca constante do aperfeiçoamento para que consigam se aproximar ao máximo das condições necessárias ao pleno exercício da profissão.

<p>Quanto as nossas metas pré-estabelecidas para esta primeira incursão em sala de aula como professor, julgo não ter atingido plenamente as mesmas, afinal, é por essa razão que passamos pelo período do estágio, para nos fazer enxergar quais mudanças devemos fazer rumo a excelência na profissão. Os planos de aula e conteúdos que havíamos julgado como ideais em termos teóricos e metodológicos, na prática, nos levou a outras situações que a inexperiência julgamos explicar. (RELATÓRIO 80, p. 27).</p>
<p>A esperança que tenho é que num próximo estágio, saiba ainda melhor meus conhecimentos e que em sala de aula consiga desenvolver melhor a interação entre professor e alunos. Que consiga não deixar dúvidas neles quanto à matéria e que principalmente não só as dúvidas sejam tiradas, mas que consigam levar essa bagagem de conhecimentos para seus futuros. (RELATÓRIO 53, p. 31).</p>
<p>A metodologia que aplicamos podemos dizer que ainda existem algumas falhas [...] o próprio aprendizado dos alunos não está adequado ao que podemos dizer que seja o ideal. (RELATÓRIO 79, p. 20).</p>
<p>Apesar das muitas lições que tirei proveito com essa prática, penso que ainda tenho uma longa caminhada e que sempre há algo novo para se aprender. (RELATÓRIO 141, p. 33).</p>
<p>Estar presente em campo e observar a realidade do ensino público estadual e suas dificuldades é uma grande oportunidade de aprendizado. A experiência de vivenciar estas realidades foram os principais pontos a serem ressaltados neste trabalho acadêmico de estágio supervisionado. (RELATÓRIO 55, p. 29).</p>

A prática torna-se um momento de grandes possibilidades, não apenas de exercitar os conhecimentos adquiridos na universidade, mas também de, mediante todas as circunstâncias de ensino experienciadas, ampliar tais conhecimentos no exercício da profissão.

Os relatos dos acadêmicos demonstram que o período em que estiveram à frente das turmas nas escolas onde desenvolveram seus estágios foi muito significativo, e que o dia a dia da escola lhes permitiu um aperfeiçoamento das técnicas de elaboração e aplicação dos

planejamentos, sendo especialmente ressaltada a questão do tempo em que a dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem acontecem.

O próximo período de estágio passa a ser visto como uma nova oportunidade de aprimoramento profissional. Rompem-se os preconceitos relativos ao caráter meramente formalizante por muitos atribuído a esse momento formativo, passando a serem desenvolvidos outros olhares que valorizam as oportunidades de crescimento apresentadas ao longo dos meses em que se colocaram no contato direto com o universo escolar.

Neste sentido, podemos destacar de suas falas:

A prática de ensino serviu para ampliar meus conhecimentos, aprendi a planejar uma aula e a administrar o tempo dentro da sala. Serviu também para conhecer novas tendências educacionais, através da análise de textos pedagógicos orientados pelo professor de prática. (RELATÓRIO 127, p. 30).
Havia em mim como em tantos outros, uma tentativa de apresentar tudo, de uma só vez aos alunos, sem tempo para que esses pudessem processar todas aquelas informações. A presente experiência desenvolveu em mim a capacidade de compreender a importância do tempo que os alunos necessitam para ter intimidade com o veículo que os leva ao seu destino, nesse caso, os processos mentais. (RELATÓRIO 88, p. 28).
Enfim, creio que atingi meus objetivos de forma completa, acredito que tenha realizado com sucesso o estágio, mas que será aprimorado com a prática dos próximos, e com novos métodos e conceitos no que tange a prática educativa. (RELATÓRIO 37, p. 32).
Concluindo, a experiência em fazer estágio de observação e prática de ensino é muito importante para nós graduandos de História, que estamos a todo o momento aprendendo e debatendo teorias de ensino e aprendizagem. (RELATÓRIO 8, p. 29).

Ao longo da formação inicial, alguns acadêmicos acreditam já estarem preparados para o exercício do magistério, contudo, é no momento do estágio que muitos deles reveem suas crenças a respeito da escola e do exercício da docência. Ao término de cada incursão prático-formativa, identificam mudanças em suas posturas pessoais e profissionais, um amadurecimento expressivo que pode ser observado na desenvoltura com que passam a desempenhar suas atividades na escola, especialmente junto aos estudantes.

O ‘amadurecimento’ na profissão, tão referenciado pelos professorandos é a melhor tradução do significado do estágio em suas vidas, um aprendizado que servirá como base na construção de cada um enquanto profissional da Educação.

Conforme Caimi (2008, p. 282), ao longo do período que estão à frente das turmas em que realizam suas atividades de estágio, os acadêmicos desenvolvem um exercício metacognitivo que ultrapassa a apropriação dos conhecimentos da área específica de atuação,

permitindo-lhes “tomar consciência da aquisição de ‘competências’ não tão evidentes, uma vez que não se trata de conteúdos, mas de posições, atitudes, sentidos”, e:

Ao operar um distanciamento do vivido, pela metacognição, os professorandos conseguem construir novos observáveis sobre os objetos, os quais se traduzem na identificação de um crescimento pessoal e profissional que, em alguma medida, os transforma, os faz qualitativamente diferentes do que eram num determinado ponto que elegem como sendo de partida (o início do curso ou o início do estágio, por exemplo).

Neste sentido, das falas dos acadêmicos destacamos que:

Após a realização deste último estágio foi possível identificar um crescimento profissional quanto a minha pessoa. Visualizei que os planos de aula e de trabalho são muito importantes para o bom andamento da aula e, quando um destes planos não está bem adaptado ao estilo da turma, devemos analisá-lo para que seja satisfatório neste sentido. (RELATÓRIO 165, p. 30).
Durante o período de estágio, meu desempenho caracterizou-se pelo comprometimento e amadurecimento, visto que, como educadores estamos sempre caminhando para realidades imprevistas. (RELATÓRIO 30, p. 26).
Percebi que quando respondia as dúvidas dos alunos, que era capaz de ser professor, basta que sempre esteja em constante aperfeiçoamento e não me preocupe mais por ser apenas um estágio. (RELATÓRIO 122, p. 23).
Ao realizar o primeiro estágio, esse acadêmico verificou que as expectativas de sala de aula bem como o convívio diário com os discentes marcaram de forma acentuada o modo de perceber a atividade docente, porém, passando o período de realização desse segundo estágio, verifico que o amadurecimento propicia uma melhora significativa da atividade em que a arte do processo ensino aprendizagem mostra o crescer do docente e de seus alunos. (RELATÓRIO 92, p. 27).
Um aspecto muito relevante que considero importante incluir é que eu mesma percebi o quanto amadureci durante este estágio. No início eu tinha um pouco de receio em não saber explicar o conteúdo, ou que os alunos iriam fazer perguntas que eu não soubesse responder [...]. (RELATÓRIO 15, p. 32).
Através da disciplina de Estágio Supervisionado e das minhas atividades práticas, foi possível avaliar minhas perspectivas metodológicas em sala de aula, aprender a planejar de forma flexível e estratégica e a incorporar novos recursos didáticos no ensino de História. Meu aprendizado me permitirá um melhor desenvolvimento no ensino de História nas demais escolas que buscarei atuar na área da Educação. (RELATÓRIO 137, p. 29).
Percebo-me agora, possuidor de um domínio da matéria, senão expressivo, muito maior do que acreditava anteriormente. [...] as atividades desenvolvidas ocasionaram um crescimento não apenas profissional, mas também pessoal. Muito embora fizesse parte de minha expectativa considerar-me já apto ao exercício do ofício antes mesmo da conclusão do curso, tal fato não se concretiza, pois tenho por certo que foram as práticas que materializaram as habilidades adquiridas durante a graduação. (RELATÓRIO 44, p. 34).

A possibilidade de crescimento profissional, vislumbrada quando da experimentação efetiva do magistério, a percepção que desenvolvem ao longo do estágio de que existe ali a

oportunidade de se aprender cada vez mais sobre o seu futuro como professores, passa a instigá-los e a fazer com que tenham uma nova forma de olhar e valorizar tanto conhecimentos específicos à área de atuação como os conhecimentos pedagógicos.

Supera-se gradualmente a dicotomia professor/historiador, profissional da Educação/profissional da História, e na medida em que tais oposições vão sendo vencidas, demonstram maior satisfação em ensinar. As noções de processo, de formação para o desempenho da profissão e da necessidade de aprender sempre diante das novas experiências, passam a ser relatadas como aprendizados, se não adquiridos, revistos e valorizados no período em questão, fazendo com que cada vez mais tomem consciência da importância que cada tipo de conhecimento tem para a formação docente.

Assim, podemos destacar que:

Depois de ter terminado o estágio, eu percebo o quanto aprendi nessas poucas horas que trabalhei junto aos alunos. Saí do estágio I muito diferente de quando entrei e hoje percebo o quanto posso crescer tanto nos bancos acadêmicos como nas salas de aula do Ensino Fundamental e médio. A matéria prima humana a qual o professor desenvolve, apesar de todas as adversidades, é sublime. O professor pode contribuir na formação de novas mentalidades. (RELATÓRIO 35, p. 30).
A prática de ensino nos dá muitas vezes uma visão privilegiada de como anda a nossa sociedade. Aprendi muito nessa prática de ensino, mas cheguei a conclusão que tenho que aprender ainda muito mais.(RELATÓRIO 67, p. 27).
Sei que tenho muito que aprender e que vou aprender, mas já tenho deveres como educador, entre eles o de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, e devo também pensar em continuar minha prática educativa visando o aprendizado mútuo e contínuo. (RELATÓRIO 83, p. 31).
[...] concluo o meu primeiro estágio com a certeza absoluta que preciso evoluir muito. (1 RELATÓRIO 25, p. 29).
Ter tido a oportunidade de estagiar neste semestre me colocou em prática numa realidade a qual me identifiquei e de certa forma ainda que em tão poucos encontros me deu plena realização, bem como a certeza de que estou no caminho certo da minha escolha profissional, apesar de ainda ter muito que aprender. (RELATÓRIO 132, p. 33).

O estágio constitui-se, doravante, como um momento de prática reflexiva onde o futuro professor pode avaliar seu trabalho diante das turmas da Educação Básica, exercitando aspectos práticos e teóricos considerados importantes para o exercício pleno do magistério. A reflexão sobre a prática adquire sentido para os professorandos à medida que as situações envolvendo o ensino e a aprendizagem são planejadas com a intencionalidade e a consciência de que se trabalha em prol do ser humano, na busca do seu autoconhecimento e da construção de novas oportunidades de entender e dar sentido a participação de cada um na construção de uma sociedade melhor.

Diante de todo o tipo de situações envolvendo o cotidiano escolar, são encontrados pelos acadêmicos os elementos capazes de promover a reflexão sobre os significados da prática por eles desenvolvida. Percebem nesses locais de reflexão não apenas o que por si só lhes motiva, fazendo com que visualizem o sentido a ser dado a profissão, mas também os momentos de tensão, dúvidas e anseios em relação ao ingresso no magistério, passando pela situação em que se encontram muitas escolas até as dificuldades de se fazer entender junto aos estudantes.

Conforme Schön (1995), a reflexão na ação funciona para o professor como um facilitador no processo de construção e reconhecimento de formas pessoais de conhecer e interpretar as circunstâncias em que sua prática acontece. Trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o que aconteceu, como foi por ele observado, que significados foram atribuídos e que outros ainda podem ser pensados. Configura-se, portanto, em uma reflexão orientada para o agir futuro, baseada na análise e compreensão dos contextos pessoais, sociais, políticos e culturais, a fim de auxiliá-lo na elucidação de problemas, capacitando-o a descobrir soluções que doravante orientem suas ações e o processo de reflexão na ação que pode ser desenvolvido pelo professor em uma série de momentos:

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a hipótese, por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-acção não exige palavras.

Por outro lado, é possível olhar retrospectivamente e reflectir sobre a reflexão-na-acção. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos. Reflectir sobre a reflexão-na-acção é uma acção, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras. (SHON, 1995, p. 82).

Neste sentido, a experiência de estágio passa a ser entendida como prática crítica-reflexiva, onde toda uma teia de relações entre a dinâmica educacional - desde a formação inicial dos futuros professores, passando pelas políticas públicas em relação à Educação, as representações feitas pela sociedade a respeito do universo escolar, até chegar à própria escola, local de convergência dos diferentes discursos -, é então visualizada em sua plenitude.

A este respeito, destacamos os seguintes excertos:

Nós estagiários devemos parar de olhar para os estágios curriculares apenas como um dever burocrático para obter o diploma. O estágio é antes de tudo um momento de inúmeras possibilidades, de reflexões e de aprendizados. Um espaço para se articular teoria e prática. (RELATÓRIO 98, p. 25).
O estágio foi um período em que buscamos vincular aspectos teóricos com aspectos práticos. Foi um momento em que a teoria e a prática se mesclaram para que fosse possível apresentar um bom resultado, e sobretudo perceber a necessidade em assumir uma postura não só crítica, mas também reflexiva da nossa prática educativa, diante da realidade e a partir dela, para que pudéssemos buscar uma Educação de qualidade, o que é garantido por lei. (RELATÓRIO 149, p. 32).
Essa minha experiência como educadora levou-me a refletir muito sobre a situação em que se encontra a Educação em nosso país. Essa é apenas uma pequena amostra visto que cada escola tem a sua realidade, enfrentando problemas das mais diversas ordens. Fica a nós futuros professores, o comprometimento com a sociedade na busca de uma melhoria na Educação, buscando agir com motivação, maturidade e seriedade suficiente para mudar e melhorar a realidade das nossas escolas. (RELATÓRIO 76, p. 28).
Refletindo sobre o que aprendi nesse período em que participei como estagiário, posso assegurar que a maior lição foi a de ter certeza que é no processo de ensino-aprendizagem que o ser humano cresce, se valoriza, valorizando outras pessoas. Aprendi muito mais do que podia imaginar. (RELATÓRIO 113, p. 30).
A expectativa de passar por um estágio foi para mim um momento de reflexão, minhas ações, um verdadeiro desafio, pois não trabalho na área. (RELATÓRIO 154, p. 26).
Foram momentos muito bons, que me enriqueceram, servindo para futuras reflexões e práticas pedagógicas. (RELATÓRIO 144, p. 31).
Durante todo o processo de aprofundamento teórico, o estudo dos conteúdos, o planejamento das aulas dadas, vivi momentos de construção e reflexão. Sendo assim, constatei a importância da teoria para desenvolver um bom trabalho. (RELATÓRIO 39, p. 27).

Para Pimenta (2006), em seus estudos, Schön (1983), apresenta uma forte valorização da prática na formação dos professores. Para ele, trata-se de uma prática calcada na reflexão, o que torna possível responder de forma positiva às situações novas que são apresentadas aos iniciantes na profissão. Diz ela que este movimento deve acontecer desde o início da formação para o magistério, ambientando o futuro profissional através da observação e prática reflexiva a respeito dos diversos movimentos que configuram o ambiente escolar. Neste sentido, e valendo-se dos dizeres de Schön sobre a questão da *reflexão na prática* e a *reflexão sobre a prática*, a autora adverte-nos que:

Esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. [...] No entanto, esse conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de *reflexão na ação*. A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático. Estes, por sua vez, não dão conta de novas situações, que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma

contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim. A esse movimento, o autor denomina de *reflexão sobre a reflexão na ação*. Com isso, abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases daquilo que se convencionou denominar o *professor pesquisador* de sua prática. (2006, p. 19-20)

6.6 MUITO MAIS DO QUE APENAS UM ESTÁGIO

Muito que estamos colocando a partir da fala dos estagiários pode ser pensado em relação as dificuldades encontradas para dar continuidade a um trabalho que já estava em andamento. Levar à sala de aula outras possibilidades de estudo da História, é um dos objetivos que constantemente podemos verificar em seus relatos. Por outro lado, soma-se a isso a representação que deles é feita pelos estudantes como sendo ‘apenas’ estagiários.

Relatos de aspirantes ao magistério que tem o trabalho prejudicado pelo simples fato de não ser o titular da turma, ou por que ainda não são efetivamente habilitados para o exercício da profissão, são normalmente acompanhados de um contra argumento que coloca as claras a situação experienciada. Em muitos casos, o que podemos identificar é que essa situação uma vez apresentada, passa a desacomodar toda uma rede de entendimentos a respeito das práticas e dos limites aceitos ou suportados por professores e estudantes na sala de aula e na escola, de um modo geral.

Conforme apontam Eizirik e Comerlato (2004, p. 23):

A escola mostra-se como um centro privilegiado de produção e controle da vida e das condutas de seus membros. Professores, alunos, todos os seus participantes são regidos por diferentes práticas de poder que os controlam e dos quais eles também se utilizam ao mesmo tempo, formando espessas e complexas redes micropolíticas que a todos atingem, formam e manipulam.

Um elemento novo, estranho ao sistema de regras previamente acordado, implícita ou explicitamente, mas que de fato existe e de alguma forma é aceito e praticado pelo grupo, acaba por desestabilizar a (des) ordem habitual. Vencer esse tipo de acordo rompendo com alguns dos pactos de tolerância previamente estipulados entre professores e alunos é colocar-se, portanto, como o ‘outro’ do professor querido, se constituindo em mais um desafio a ser enfrentado.

<p>A atuação como estagiário da disciplina não é uma tarefa fácil, pois compreende em dar sequência a um trabalho já em andamento, iniciado pelo professor titular. A dificuldade está justamente em aplicar novos</p>
--

métodos de ensino em uma turma que já está acostumada a trabalhar em um certo ritmo e ainda vencer a imagem de “apenas estagiário”. Vencidas as dificuldades iniciais, temos ainda a total falta de interesse pela disciplina de História, mas creio que uma das tarefas do professor também é a de lutar contra este quadro. (RELATÓRIO 153, p. 28).
Ao observar a turma, notei que os alunos eram indiferentes á disciplina de História. Gostavam muito mais da professora do que dos conteúdos. Suas notas vinham caindo e eu teria alguma dificuldade de assumir o lugar de uma professora querida e motivar os alunos a gostarem da matéria e buscarem uma recuperação de notas. (RELATÓRIO 41, p. 19).
No início do estágio de observação e prática docente, o professor chega com algumas expectativas e idéias prontas, na medida em que vai observando vai transformando estas idéias, e finalmente na prática percebe que ainda tem o que transformar. (RELATÓRIO 9, p. 30).
A prática na sala de aula foi uma experiência desafiadora, pois não se tratou somente de transmitir conhecimentos e conteúdos, mas sim conquistar o outro, despertando o interesse dos jovens sobre o conhecimento. Essa foi a parte mais exigente no empenho da tarefa de trabalhar na sala de aula. (RELATÓRIO 122, p. 23).
O estágio realizado nesse semestre foi um grande aprendizado. Acredito que aprendi muito, talvez mais do que eu pude contribuir com a turma, todavia, me esforcei ao máximo, ainda que seja difícil quebrar padrões e demonstrar outros paradigmas. (RELATÓRIO 25, p. 31).

O desafio de superar os problemas no dia-a-dia da prática nas escolas, a falta de recursos a serem disponibilizados, as circunstâncias sociais dos colégios da rede pública de ensino, normalmente na periferia das cidades, nos bairros pobres, onde os dilemas dos professores vão além dos conteúdos a serem trabalhados, faz com que os professorandos experimentem uma realidade bastante diferente daquela que até então haviam projetado.

O ambiente universitário, com todo o tipo de facilidade e disponibilidade de recursos para o acesso aos conhecimentos, por mais que busque familiarizar os acadêmicos com o futuro profissional, não consegue superar a defasagem existente entre a formação inicial e a experiência diária dos profissionais da Educação. Para os acadêmicos, em muitos casos sem experiência alguma em sala de aula como professores, a superação das dificuldades são celebradas como conquistas que reforçam a concepção de que o estágio é um momento importantíssimo para o conhecimento e a inserção na profissão.

Diante desse cenário, o fator mais desafiador foi lidar com a falta de recursos e com diferentes faixas etárias, o que influenciou no próprio comportamento dos alunos, variando conforme as diferenças de idade e causando certo constrangimento ao chamar a atenção de adultos que supostamente deveriam ter maturidade. (RELATÓRIO 17, p. 20).
Foi para mim uma experiência única, pois era meu primeiro estágio e ainda tive da dar aulas para quatro turmas diferentes, com alunos totalmente diferentes uns dos outros. [...] tudo isso foi muito bom para o meu aprendizado como pessoa e como futura professora, pois tenho que estar preparada para todas as situações. (RELATÓRIO 109, p. 33).
O estágio para mim foi muito importante, pois serviu para tirar aquela ansiedade de atuar como professor, a rever alguns erros graves na

Educação, meus erros, e os limites que encontramos no cotidiano de um professor. Se não foi como eu gostaria que fosse, ainda assim aprendi que educar não é apenas reproduzir, mas produzir e ter retorno, só assim poderei sentir o prazer de dever cumprido. (RELATÓRIO 150, p. 35).
Meus planos foram muitas vezes modificados, alterados, rompidos por problemas de última hora. Está aí o melhor estágio de licenciatura que eu poderia ter feito: baseado na realidade e nas dificuldades do dia-a-dia e mesmo assim, com um aproveitamento máximo no que diz respeito às reflexões proporcionadas. (RELATÓRIO 24, p. 27).
[...] nem tudo saiu como o esperado. Muitas vezes a aula estava toda planejada e na prática a coisa não saiu do ensaio. [...] posso garantir que a prática de ensino em muito contribuiu para minha formação acadêmica no curso de licenciatura em História. (RELATÓRIO 28, p. 31).
Através dessa primeira experiência foi possível um primeiro contato prático com a realidade dentro de uma escola de periferia, passando pela vivência com os alunos, com os professores e com os demais envolvidos no processo educativo. Foi possível sentir na pele todos os problemas que cada um desses agentes enfrenta. Foi possível observar as incríveis dificuldades por que passa a escola pública, principalmente no que se refere à falta de investimentos por parte do governo. Foi possível observar também o quanto é problemático ensinar crianças que não possuem as mínimas condições sociais para lhes garantir a presença dentro das salas de aula, trazendo consigo todos os problemas familiares que a pobreza acarreta. (RELATÓRIO 112, p. 29).
A parte prática da disciplina de estágio é de fundamental importância para nossa formação enquanto professores, uma vez que nos dá a possibilidade de vivenciarmos, mesmo que de forma rápida, o que nos espera ao sairmos da instituição. No estágio tivemos que lidar com a indisciplina, falta de interesse e, sobretudo, com a escassez de recursos da rede pública de ensino, o que para nós universitários está muito distante, uma vez que estamos nos graduando em uma instituição privada, que na medida do possível é bem aparelhada e não deixa nada a desejar. (RELATÓRIO 97, p. 30).

A insegurança é relatada como outro desafio a ser vencido. É interessante destacarmos as trocas de experiências desenvolvidas entre os acadêmicos, que em determinados momentos do curso passam a buscar com os colegas mais adiantados, e que já cursaram as disciplinas de Estágio Supervisionado, todo o tipo de informação que possa servir de suporte para a prática que estão prestes a desempenhar. Superar os medos, vencer barreiras, demonstrar que é possível fazer diferente, fugir das aulas tradicionais que expressam muito mais do que uma concepção a respeito da Educação, uma forma de conter os estudantes diante de situações que coloquem em risco o trabalho planejado, são desafios que os professorandos assumem quando vão para as escolas.

O desejo de alcançar o melhor possível em sua prática diária, de conseguir fazer com que as aulas sejam de fato momentos de construção conjunta e ascensões ao conhecimento, fazem dos relatos um interessante espaço de autocrítica mas também de perseverança, onde se reafirma o compromisso de buscar fazer o melhor a cada dia.

Neste sentido, podemos destacar que:

[...] durante o estágio prático podemos confirmar ou não aquilo que nossos colegas nos relatam constantemente a respeito da prática de ensino. As dificuldades em fugir dos métodos tradicionais no ensino de História quando os alunos não despertam o interesse pela matéria. (RELATÓRIO 27, p. 28).

Em relação ao planejamento das aulas, se eu pudesse retroceder faria de outra maneira. Penso que no decorrer das próprias aulas surgiram ideias de como trabalhar com determinados temas, fazendo-o ter sentido ao aluno. Se não tivesse tão preocupado em acertar, em desenvolver conteúdos, creio que poderia ter aproveitado isso nessa caminhada. (RELATÓRIO 94, p. 33).

No primeiro dia de aula eu não sabia o que fazer, como iria conduzir a aula, se estava falando a coisa certa. Com o passar dos meses eu comecei a cada dia a ficar mais calmo e realmente comecei a gostar do que estava fazendo. Finalmente resolvi os problemas com a turma. (RELATÓRIO 43, p. 26).

Enquanto professora, sou observada como aluna, e isso me deixa insegura, sei a grande responsabilidade que tenho e é por esse motivo que busco aperfeiçoar-me. Após ter realizado esse estágio, trago a certeza que devemos sempre buscar mais conhecimentos, através de estudos e trocas de experiências com outras pessoas. (RELATÓRIO 154, p. 31).

Em estudo desenvolvido a respeito da síndrome de *burnout* e resiliência, Carvalho (2003), busca identificar comportamentos que possam contribuir no desenvolvimento de energias positivas nos professores. Em suas análises, constatou que o apoio e o incentivo de pessoas envolvidas na mesma tarefa são recursos importantes para a superação dos desafios a que os profissionais da Educação são submetidos. A aceitação do grupo e o sentimento de que seu trabalho está sendo valorizado, faz com que nos sintamos mais abertos as novas experiências e, conseqüentemente, que tenhamos aumentada nossa sensação de controle pessoal e bem-estar, pois:

É nesse sentido que a resiliência nos possibilita ter outra visão do mundo em que vivemos e isso implica, naturalmente, mudanças pessoais, já que novas formas de conhecer, aprender, de ser e estar são exigidas de todos nós, mostrando que tanto a Educação quanto a formação de cidadãos precisam ser revistas e processadas de forma diferente dos moldes atuais. [...] a resiliência passa a ser o caminho que nos conduz a esse grande desafio de mudar a nós mesmos, sendo mais flexíveis, desenvolvendo a flexibilidade, cedendo espaço para o novo, abrindo-se para mudanças profundas que exigem até mesmo o desaprender de coisas inúteis para poder empreender, agir e resistir, sem quebrar, ou seja, no meio das mais diversas contrariedades que a vida nos imponha, saber ser, comunicar, estar e sobreviver. (CARVALHO, 2003, p. 31).

Os professorandos demonstram em seus relatos que, a obstinação necessária para ultrapassar as dificuldades encontradas nos primeiros contatos com o universo escolar na condição profissionais do ensino, é de fundamental importância, sendo necessário muito esforço e dedicação para romper os preconceitos ou idealizações feitas a respeito da prática

docente. Assim, destacam que a preparação para as aulas, o trabalho extraclasse e o conhecimento da escola e dos alunos devem ser constantemente (re) pensados a fim de serem aprimorados os planejamentos e as atividades propostas, e que elas de fato possam fazer sentido para aqueles que compartilham diariamente as salas de aula da Educação Básica.

Valorizam muito em seus relatos o esforço pessoal, a superação diária, a busca pelas melhores opções e caminhos a serem seguidos, evidenciando que, muito mais do que um pré-requisito formal ao título de Licenciado em História, os Estágios Supervisionados constituem-se no ponto de contato entre a universidade, a escola, e o futuro professor. Destacar as dificuldades, mas ao mesmo tempo reconhecer o empenho em superá-las e fazer dessa experiência de ensino um verdadeiro aprendizado profissional, traz consigo a marca da capacidade de resiliência necessária aos aspirantes ao magistério, visto que a realidade enfrentada diariamente pelos professores da Educação Básica, especialmente das instituições públicas de ensino, não chega a ser alcançada em termos práticos pelos currículos que formam os professores.

Os últimos meses que passei dentro da sala de aula, pude conhecer um mundo novo. Nunca havia imaginado que seria capaz de lidar com tantos adolescentes ao mesmo tempo, fiquei realmente surpreendida com as atitudes, comportamento e Educação. Saio de dentro da escola feliz pelo trabalho que desenvolvi com aquela turma, mas triste com a realidade daquela comunidade escolar. Não foram poucas as noites passadas em claro, mas se eu não tivesse me dedicado ao máximo, hoje não seria capaz de redigir uma única linha. (RELATÓRIO 23, p. 32).

Enfim, nos últimos meses passei por situações que jamais pensei passar, vi crianças reclamando de fome e eu não pude fazer absolutamente nada. Sofri e chorei com medo de não conseguir me fazer entender, mas tudo acabou bem. De tudo que passei o mais importante é saber que estou no caminho certo, e se em algum momento tive dúvidas de continuar com minha formação, hoje tenho absoluta certeza de que quero é continuar compartilhando conhecimentos, levando luz aos que estão às margens do saber. Quero conhecer outras realidades, ajudar a quem precisa aprender com quem pouco sabe de álgebra ou orações subordinadas, mas que na escola da vida tem média dez. (RELATÓRIO 89, p. 36) .

[...] ao fim do nosso penúltimo estágio supervisionado, me parece que na medida em que o tempo passa e nossos objetivos vão sendo alcançados, nos sentimos despojados da condição de meros observadores dentro do contexto escolar. Este estágio está me servindo como um divisor de águas, em relação a uma visão romântica que trago comigo da minha infância de aluno. Na medida em que o tempo foi passando, com ele minhas inseguranças foram dando lugar a estabilidade. (RELATÓRIO 116, p. 34).

Foram vários os momentos que me fizeram pensar profundamente se tudo o que estava sendo proposto por mim no campo metodológico e didático surtia efeito prático para o futuro daqueles que se faziam ouvintes das minhas aulas, porém, em momento algum me desviei de meu foco principal, que era adquirir experiência para me aprimorar e lutar por um futuro melhor para meus alunos e colegas. (RELATÓRIO 117, p. 27).

Apesar de o estágio ser uma experiência difícil, é também significativa e recompensadora, pois se percebe que com um pouco de coragem pode-se

fazer uma Educação significativa, conhecendo o ambiente da sala de aula, as dificuldades da escola. Estas vão desde o desinteresse dos jovens em relação aos conteúdos trabalhados de forma tradicionais, passando pela violência, a falta de condições dignas para os professores, entre outros. (RELATÓRIO 122, p. 22).

Tal processo de superação descrito nos relatórios de estágio e por nós apontados anteriormente, vem acompanhados de outros depoimentos que demonstram de forma precisa a importância que a receptividade e o acolhimento feitos pela escola, pelos colegas de trabalho e especialmente pelo professor titular da turma aos professorandos, exercem sobre sua autoestima e a representação que eles fazem de si e do seu trabalho na escola.

Conforme Gómez (2010), o trabalho de supervisão desenvolvido pelos professores nas escolas é de suma importância para que os estagiários efetivamente possam observar, participar e investigar sobre o processo educativo no próprio contexto escolar. Neste sentido, podemos observar no quadro abaixo, montado a partir das ideias do autor, que entre as múltiplas e diferentes funções a serem exercidas pelo professor regente das turmas e orientador das práticas a serem desenvolvidas pelos professorandos nas escolas, destacam-se como sendo as principais as seguintes:

<ul style="list-style-type: none"> • criar e ajudar a criar adequadas experiências de aprendizagem;
<ul style="list-style-type: none"> • mostrar as múltiplas alternativas metodológicas que possibilitam a aprendizagem e a atualização dos conhecimentos do seu âmbito disciplinar ou interdisciplinar;
<ul style="list-style-type: none"> • oferecer um banco de recursos didáticos de todo o tipo a ser utilizado em sua atuação profissional;
<ul style="list-style-type: none"> • oferecer, com sua atuação, modelos de compreensão e intervenção profissional;
<ul style="list-style-type: none"> • facilitar e provocar a reflexão contínua do estudante sobre o sentido e a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem, assim como estimular processos de investigação e inovação;
<ul style="list-style-type: none"> • orientar, possibilitar e avaliar as intervenções de cada estudante;
<ul style="list-style-type: none"> • colaborar estreitamente com a orientação acadêmica na preparação, desenvolvimento, análise e avaliação do próprio programa de prática que estão desenvolvendo;
<ul style="list-style-type: none"> • proporcionar informação e orientação aos estudantes em práticas sobre a organização, características e finalidades educativas da escola e sobre a aula, recolhidas nos planejamentos e projetos educativos;
<ul style="list-style-type: none"> • facilitar a integração do estudante em práticas na comunidade escolar, com os colegas e com as famílias;
<ul style="list-style-type: none"> • guiar e acompanhar a prática de cada estudantes nas situações concretas da complexa vida em sala de aula;
<ul style="list-style-type: none"> • criar ambientes de aprendizagem seguros, democráticos e amáveis, que estimulem a confiança e a cooperação.

Para Jesus (1996), o apoio dado ao professorando durante as suas primeiras experiências de ensino, quando partem de um modelo onde se privilegiam os aspectos mais relacionais da ação educativa, acaba por sensibilizar o futuro docente para um maior

aproveitamento da orientação fornecida no estágio pedagógico, no sentido de enriquecer o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Segundo o autor, o apoio no estágio influencia diretamente nos resultados profissionais dos estagiários, preparando-os para o alcance de um maior sucesso profissional. Quando se torna efetiva essa importante relação entre orientador e estagiário,

[...] este período pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da motivação do professor em início de carreira, no sentido de uma maior motivação intrínseca, de um maior valor das metas profissionais, de um maior empenhamento nas tarefas profissionais, de maiores expectativas de controlo, eficácia e sucesso profissional e de atribuições mais internas e estáveis para os sucessos, traduzindo uma maior responsabilização e perspectiva de aperfeiçoamento relativamente aos resultados profissionais obtidos e pretendidos. (JESUS, 1996, p. 262).

Já Mosquera (1978, p. 81), nos adverte que “A compreensão do professor e do seu crescimento pessoal está intimamente ligado a aceitação que os outros realizam da sua própria pessoa”.

Em estudo relacionado a autoimagem e da autorrealização na docência, Mosquera et al. (2006), salientam que as relações interpessoais são de fundamental importância na sensação de bem-estar desenvolvida em relação a opção profissional e ao trabalho que se esta a executar, já que:

Não é uma regra, mas possuir autoimagem e autoestima mais positivas nos deixa bastante mais livres de tensões, frustrações, desassossegos, intranquilidades. Não temos estas ideias como um receituário, mas como indicadores de melhores relações interpessoais sociais e institucionais. Autoimagem e autoestima realistas no educador são fundamentais para auxiliar nossos educandos em desenvolvimento, ao acreditar mais em suas potencialidades, ao propor mais motivação em sala de aula, ao colocar mais de nós mesmos no ambiente de trabalho, ao sermos mais reais e parecermos menos o que não somos. (MOSQUERA, et al.: 2006, p. 5).

A necessidade de reconhecimento, de valorização e solidariedade dos professores mais experientes torna-se muito evidente nas falas dos professorandos. Buscam através desse tipo de interação garantir a segurança necessária para o exercício da profissão e o estabelecimento da sensação de bem-estar em um momento decisivo de suas vidas que é o ingresso na docência.

A este respeito destacamos os seguintes excertos:

Os planejamentos que se concluíram estavam dentro do esperado e a avaliação do professor titular e coordenadores, que foram positivas, deixaram-me mais confiante com meu trabalho, que no princípio foi tomado pela dúvida. (RELATÓRIO 8, p. 27).

Após ter terminado o estágio supervisionado II pude reafirmar minha postura como futura profissional em Educação, pois tive a oportunidade de trabalhar em uma escola de ensino público com grandes dificuldades e com muitas limitações, mas isso não me intimidou, resolvi trabalhar com empenho redobrado para dar o melhor de mim a fim de conseguir superar os obstáculos e penso que consegui isso pois ao ver a turma que me aguardava no início, admito que fiquei intimidada, mas não pensei nunca em desistir, e toda a dificuldade serviu como combustível para meu trabalho. Hoje, ao chegar ao final desse estágio e ver o carinho dos alunos e também da professora titular, me sinto com o dever cumprido e com o ego acarinhado pela maneira que deixo a escola. (RELATÓRIO 36, p. 33).
A experiência vivida na escola pública e principalmente na escola em que fiz o estágio foi bastante gratificante. Desde o começo, quando apenas observei as aulas fui muito bem recebida, tanto por parte dos professores como dos alunos. Isso influenciou extremamente a forma como conduzi as aulas. (RELATÓRIO 57, p. 25).
O professor mostrou que é possível colocar em prática aquilo que aprendemos na graduação e foi muito importante o período de observação [...] (RELATÓRIO 79, p. 27).
O comentário do professor titular a respeito da minha prática me deixou com muita alegria e também serviu para confirmar a minha escolha pela profissão e pela disciplina. (RELATÓRIO 35, p. 30).
Foi prazeroso quando a professora titular elogiou meu desempenho no diálogo com a turma, juntamente com a transmissão do conteúdo proposto. (RELATÓRIO 67, p. 23).
[...] a avaliação do professor titular e do coordenador, que foram positivas, deixaram-me mais confiante com meu trabalho, que em um primeiro momento foi tomado pela dúvida. (RELATÓRIO 164, p. 31).

A receptividade dos alunos também é merecedora de destaque em seus relatos quando se trata da questão fundamental que é sentir-se acolhido e valorizado profissionalmente. Os depoimentos dos estudantes a respeito dos trabalhos desenvolvidos, o reconhecimento de que já se está preparado para o magistério, a consideração feita sobre o ‘já ser professor’ da parte dos alunos, são elementos importantes para a constituição da autoestima e do sentido que a profissão escolhida tem em suas vidas.

Para Jesus (2001, p. 96):

As principais funções que o professor tem que exercer na sua actividade profissional passam por situações de relacionamento interpessoal, com alunos, com colegas e com encarregados de Educação. Inclusivamente, tem-se verificado que a satisfação ou, ao contrário, a insatisfação profissional do professor depende, em larga medida, do sucesso ou do insucesso que alcança na relação estabelecida com os seus alunos nas actividades que realiza na sala de aula.

Em um texto desenvolvido sobre a importância da relação estabelecida entre professores e alunos quando da prática da leitura comum, Larrosa (2004), enfatiza a importância que é dada aquilo que se compartilha com os outros. Caso típico das relações estabelecidas em sala de aula, local em que o professor leva mais do que apenas conteúdos, uma vez que leva também a si mesmo quando escolhe um caminho e não outro, um texto,

uma imagem, uma música ou o que mais possa expressar suas convicções e o mais profundo desejo de que os outros, no caso os alunos recebam-lhe e o acolham da melhor forma possível. Esse desejo, por vezes preocupação em relação as nossas práticas, as nossas escolhas, essa necessidade de ser aceito naquilo que se pensa e acredita a respeito do nosso trabalho e do que se quer da Educação, pode ser traduzida nas seguintes ideias do autor:

Da mesma forma que aquele que remete um presente ou uma carta, o professor sempre está um pouco preocupado para saber se seu presente será aceito, se sua carta será bem recebida e merecerá alguma resposta. Uma vez que só se presenteia o que se ama, o professor gostaria que seu amor fosse também amado por aqueles aos quais ele o remete. É uma vez que uma carta é uma parte de nós mesmos que remetemos aos que amamos, esperando resposta, o professor gostaria que essa parte de si mesmo, que dá a ler, também despertasse o amor dos que a receberão e suscitasse suas respostas. (LARROSA, 2004, p. 140).

As recepções amistosas são seguidas de despedidas emocionadas, longamente relatadas pelos estagiários ao termino dos trabalhos, o que confirma a ideia de que, muito mais do que simplesmente ser alguém que ‘dá aulas’, ser professor é também constituir-se diariamente através da afetividade e do reconhecimento mutuo dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Minha primeira chegada nas turmas não foi muito amistosa, pois no semestre anterior a escola recebeu uma estagiária na disciplina de História que não deixou boas lembranças. Procurei não tecer nenhum comentário sobre a outra estagiária, porem na última aula alguns alunos me confidencializaram que, ao contrário da outra, eu deixarei muitas saudades. Alguns alunos me perguntaram se eu faria o estágio no Ensino Médio, pois querem ter a minha companhia nas aulas de História novamente. (RELATÓRIO 33, p. 36).
Quando eu li as avaliações deles fiquei bem surpreendida, pois não havia imaginado que eu tivesse conseguido chegar tão perto deles, e que eles tivessem gostado das aulas realmente. Foi muito legal ler o que escreveram ao meu respeito, coisas como: “já és uma professora de verdade” (RELATÓRIO 20, p. 31)
Por fim, deu tudo certo, os alunos, que eu achava que não gostavam de mim, realizaram uma festa de despedida e me presentearam com flores, foi a primeira vez que uma turma havia feito algo assim para uma estagiária, pois a turma tinha fama de transformar o trabalho dos estagiários impossível. (RELATÓRIO 14, p. 29).
É tão visível este desgaste da escola tradicional que até mesmo os próprios alunos não suportam mais. Por isso é que grande parte dos estagiários, com ideias novas, ouvem perguntas e elogios de seus alunos, do tipo: “Professor, por que o senhor não continua dando aula para nós?”, “A sua aula é muito legal.”, ou ainda: “Professor, nunca fiquei tão contente em ter aula de História!”. (RELATÓRIO 19, p. 33).
[...] ao vislumbrar novas dinâmicas fui conquistando a confiança e o respeito de todos, e isso reforçou minha escolha e me deixou muito satisfeita em saber que a disciplina tem que ser administrada compreendendo os anseios dos alunos. (RELATÓRIO 35, p. 25).
Ao ler o que os alunos escreveram na avaliação que fizeram das aulas, eu

fiquei muito feliz, pois ao que parece, eles gostaram muito das aulas que tiveram comigo. Inclusive há comentários como “deveria ser nossa professora sempre” [...] alguns disseram que eu comecei um pouco tímida, mas que aos poucos as aulas foram ficando cada vez melhores. Um aluno escreveu que eu não deveria ser estagiária, mas professora. (RELATÓRIO 15, p. 30).

Embora no início do estágio eu estivesse um pouco insegura, ao final do estágio vejo como amadureci nesse aspecto. Com relação à forma de dar aula, esta evoluiu muito e notoriamente, pois eu mesma percebia que ia melhorando aos poucos, o que se confirma pela própria fala dos alunos, como citei anteriormente. E eu posso afirmar que terminei o estágio de maneira muito diferente de que quando comecei. Pois ao longo do período fui melhorando até chegar ao ponto que eu queria com relação à forma de dar aula, e ficar plenamente satisfeita com meu trabalho. (RELATÓRIO 12, p. 24).

O prazer de estar em sala de aula, de fazer com que o estudo da História seja algo significativo nas experiências de vida dos estudantes, ainda que para isso sejam necessárias muitas retomadas em relação às expectativas que antecedem o estágio, é algo importante a ser destacado nas falas dos acadêmicos. À sensação de dever cumprido por eles descrita, soma-se a felicidade de conseguir superar os desafios impostos pelo cotidiano escolar, fazendo com que os laços entre eles e os estudantes sejam reforçados em torno de um novo ou renovado objetivo que é a busca do conhecimento.

Se nem tudo se deu como fora previsto, por outro lado afloram os relatos a respeito da positividade de se colocar em situações reais de trabalho. Se percebem e relatam as fragilidades do sistema, também apontam para os locais e momentos onde a autorrealização e a autoestima como profissionais da Educação acontecem.

Com relação ao tempo que fiz estágio na escola, ganhei muita experiência na minha área de trabalho. A meu ver, durante o curso deveria ter mais destes estágios, pois é bom a gente estar lá dentro de uma sala de aula, e quando as perspectivas são alcançadas nos sentimos muito felizes e com o sentimento de dever cumprido. (RELATÓRIO 134, p. 31).

Não foi fácil, mas foi gratificante chegar ao último dia de aula e perceber que alunos que nunca haviam exposto suas opiniões, estavam se expondo de maneira alegre e natural, sem medo de errar, isso foi maravilhoso, e foi nesse momento que senti que havia cumprido meu papel. (RELATÓRIO 147, p. 35).

O desenvolvimento de minha prática de ensino foi uma experiência muito marcante. Foi muito prazeroso entrar na sala de aula e saber que os alunos esperavam a aula com satisfação e vontade, e que ao final comentavam: “que bom! Ainda bem que não fui embora”. (RELATÓRIO 144, p. 28).

A oportunidade de iniciar a carreira de professor, mesmo que no estágio, a motivação obtida é muito marcante e significativa. A relação entre professor e aluno, a oportunidade de transmitir conhecimentos e experiências são verdadeiramente dignificantes. A recompensa de ter realizado um trabalho bem feito (ou pelo menos na expectativa de fazer o melhor), ter a consciência da importância do seu papel dentro da sociedade e da construção da cidadania. Ser considerado como um instrumento para facilitar o entendimento do aluno e ajudar a formar a sua opinião.

Realmente todos estes itens fizeram da importante atividade de estágio o começo de uma das profissões e atividades mais nobres da História. Ser professor. (RELATÓRIO 54, p. 33).

Finalmente, podemos destacar que a experiência *in loco* promovida pelas disciplinas de Estágio Supervisionado oferece aos acadêmicos a chance de unirem aspectos teóricos a respeito da Educação ao exercício do ensino da História. Nesse momento ímpar da formação para a docência, são acionados toda uma série de aprendizados que os postulantes ao magistério carregam consigo, dando sentido prático aos ensinamentos que adquirem na universidade. Em seus relatos podemos perceber a importância atribuída à atividade teórica em relação à prática desenvolvida durante os meses do estágio, servindo entre outras coisas para reafirmar a convicção e os sentidos atribuídos a profissão.

Neste sentido, Pimenta (2004, p. 45) esclarece que:

[...] o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá.

Uma vez que tal entendimento do estágio aconteça, pode-se perceber em seus depoimentos que a escolha pelo magistério é o resultado de todo um processo de (re) conhecimento de si como alguém capaz de enfrentar desafios e promover mudanças. É de certa forma surpreendente o fato de que, mesmo diante de todos os tipos de adversidades por nós conhecidas e longamente relatadas pelos acadêmicos, sobressaia-se esse poder dar significado a ação docente. A capacidade de resiliência demonstrada pelos professorandos é sem dúvida um ponto de extrema importância na busca pelo sentido da profissão e da autoafirmação como educadores.

Assim, Timm, Mosquera e Stobäus (2008, p. 44), referem que:

A resiliência envolve o cuidado de si. E, este, a conjugação dos conceitos de autoimagem e autoestima. Podemos ter nossa resiliência aumentada ou diminuída em função de circunstâncias contextuais em que nos encontremos, mas, fundamentalmente afetada em termos de qualidade pela forma como nos inventamos a nós mesmos, todos os dias, em nossas práticas de vida. Pela forma como criamos e recriamos, cotidianamente nossa imagem própria e nosso gosto pelo que fazemos conosco na docência de nós mesmos.

Das falas dos acadêmicos destacamos que:

[...] ficou a certeza que escolhi a profissão certa, talvez não a mais bem remunerada, a mais glamorosa, a mais bem vista pela sociedade, mas com certeza a que mais me dará prazer, e como dizia um antigo mestre, que me fará deitar a cabeça no travesseiro e dormir em paz, com a certeza que contribui para um mundo melhor e mais digno de se viver. (RELATÓRIO 2, p. 30).
A prática de ensino confirmou o meu desejo de ser professor e dar continuidade aos estudos acadêmicos na área de ensino de História. Portanto, percebi o quanto ser professor é algo importante, com muitos desafios, provações e muita perseverança em desejar um futuro melhor aos alunos através da História. (RELATÓRIO 69, p. 35).
Por outro lado, pude concretizar um sonho que até três anos atrás era uma pequena luz no fim do túnel e hoje esta luz está muito mais brilhante e a cada vez mais ao meu alcance, o estágio serviu também para fortalecer minha razão de ser educador. (RELATÓRIO 26, p. 26).
Ao chegar à sala de aula e assumir o papel de educadora, ao invés de repensar minha escolha optei por reafirmá-la e repensá-la de outra maneira, como falava Paulo Freire em suas teorias, sonhando com uma Educação transformadora. (RELATÓRIO 146, p. 33).
Mesmo com as dificuldades o trabalho foi significativo, pois pude ter contato com o ambiente escolar do Ensino Médio e confirmar minha decisão pela docência. (RELATÓRIO 151, p. 31).

Ao término de mais este ciclo de análises podemos observar que, nos relatos dos acadêmicos, evidencia-se a necessidade de um entendimento mais amplo a respeito das relações a serem desenvolvidas pelos diferentes agentes sociais no que tange a Educação. Torna-se cada vez mais necessária a reavaliação das prioridades em relação à formação dos estudantes, levando-se em consideração as novas situações e experiências que caracterizam o mundo contemporâneo, ao mesmo tempo em que se revalorize a escola e tudo o que ela tem a oferecer.

Os professorandos acreditam serem eles, na posição de educadores, os elementos fundamentais na mudança social, justamente pela proximidade e o poder de criação que são capazes de desencadear junto aos estudantes. Acreditam que a Educação é por excelência um mecanismo de transformação da sociedade e das pessoas, devendo o professor pautar sua prática pelo posicionamento crítico a respeito do mundo e da realidade dos alunos, instrumentalizando-os para o exercício pleno da cidadania.

Por outro lado, torna-se cada vez mais necessária a conscientização da classe professoral, a revalorização do ambiente educativo e o estabelecimento de um novo cenário de diálogo e construção conjunta que ultrapasse as formalidades programáticas e desenvolva habilidades que efetivamente favoreçam o trabalho docente, no desenvolvimento dos conteúdos, na formação crítica e cidadã, bem como no que tange as questões afetivas e de caráter social.

Em suas falas, a prática do profissional da História está intimamente ligada ao momento em que se vive, adquirindo um sentido prático na leitura e compreensão das questões pertinentes a um novo patamar de autonomia e participação da juventude na sociedade. A busca de novas propostas para o ensino da História é apontada como sendo de vital importância, devendo os professores se atualizarem em relação ao exercício de sua profissão, repensando o ensino de História, reformulando os currículos, aproximando a universidade da escola.

O planejamento é um dos temas recorrentes, assim como o pensar o estágio, que passa a configurar-se na grande oportunidade de desenvolvimento dos aprendizados acadêmicos. Reafirmam a complexa tarefa que é constituir-se professor, demonstram consciência a respeito da etapa formativa que se encontram, tendo ainda um caminho longo a seguir na busca do autoconhecimento como professores. Percebem as falhas que tiveram no trabalho desenvolvido, mas também o quanto cresceram na profissão. São conscientes de que estão em um constante processo de aprendizagem e conhecimento de si e de suas práticas, evidenciando a experiência do estágio como prática crítica-reflexiva, na qual uma teia de relações entre a dinâmica educacional passa a ser visualizada em sua plenitude.

Valorizam muito o esforço pessoal, a superação diária, a busca pelas melhores opções e caminhos a serem seguidos, a necessidade de reconhecimento, de valorização e solidariedade dos professores mais experientes, bem como a receptividade dos alunos. Evidenciam que a escolha e efetiva adesão ao magistério é o resultado de todo um processo de trabalho e (re) conhecimento de si como alguém capaz de enfrentar desafios e promover mudanças, dando significado a ação docente. Demonstram-se resilientes e instigados a conhecer mais sobre si mesmos, como pessoas e educadores através do dia-a-dia da profissão, do contato diário com os alunos e colegas de trabalho.

7 CONCLUSÃO

Ao término do trabalho, reforçamos a necessidade de pensarmos a formação de professores acompanhada da reflexão sobre as transformações pelas quais passam a sociedade, as IES, os cursos de graduação, e especialmente para o nosso estudo, as licenciaturas.

As análises deste porte devem ser abordadas como expressões do saber/poder, que opera em determinados locais físicos/históricos, sobre práticas e sujeitos, não podendo privar-se de buscar o porquê de assim se constituírem e não de outras maneiras.

Os processos de objetivação/subjetivação, o funcionamento dos discursos, os seus efeitos, e a coerência que rege esses conhecimentos, devem ser problematizados para que tenhamos a chance de conhecer o que e como pensam os futuros professores, as suas representações sobre sua formação e o futuro profissional.

É nas disciplinas de Estágio Supervisionado, via de regra, que os alunos dos cursos de licenciatura têm a oportunidade de aplicar seus conhecimentos. É durante esse período de permanência nas escolas que se pretende a articulação entre as suas vivências, a teoria e a prática. É também o momento em que se deparam com o cotidiano da profissão e inevitavelmente se perguntam se realmente desejam ser professores.

Portanto, estudar a formação inicial dos estagiários de história, foi buscar compreender os paradoxos encontrados ao longo do processo formativo. Respeitando os lugares e os momentos históricos diferentes, tivemos a oportunidade de observar desníveis nos discursos sobre a formação acadêmica e a realidade da prática de ensino nas escolas.

Neste sentido, a qualificação do trabalho, tanto na universidade como na escola, deve passar necessariamente pela identificação dos discursos e teorias a respeito da educação e do universo escolar, dos seus protagonistas e das suas práticas, e como eles produzem entre os estagiários modelos e representações a respeito da prática docente.

O modo como compreendem e legitimam seus saberes diante da iminência da sala de aula, provém de todo um conjunto de discursos a respeito do significado socialmente atribuído à educação, à escola e aos professores. Objetivados pela construção de verdades a este respeito, transitam entre práticas divisórias, que, em última instância, distinguem os bons e os maus profissionais, e as suas formas de ser e fazer-se como professores.

Os elementos levantados a partir das análises que redundaram em categorias nos possibilitou um olhar amplo sobre o que consideramos os principais pontos de tensão e interesse dos acadêmicos quando narram suas experiências rumo à profissionalização. Através

delas pudemos perceber, por vezes, certezas, e em outros casos, as ambiguidades nos discursos a respeito desse difícil processo que é tornar-se professor.

A análise da incidência de determinados conteúdos nas categorias, ajudou-nos a compreender, sob a ótica desses sujeitos, o quanto é difícil, mas ao mesmo tempo instigante, o ambiente escolar retratado. Os antagonismos, muitas vezes presentes nas sequências de excertos estudados, são o reflexo de toda uma série de representações a respeito da profissão docente, e que ao longo do tempo estabeleceram-se e foram socialmente difundidas e reconhecidas como verdadeiras. Os embates entre aquilo que se projeta sobre a profissão e o que se experiência são fortemente constatados em seus relatos.

Ao aprofundarmos o estudo nos três eixos de análise propostos, tivemos a oportunidade de perceber, nos momentos decisivos da prática desenvolvida pelos estagiários, todas as suas convicções, sonhos, dúvidas, medos e frustrações. Também pudemos destacar das suas falas, tudo aquilo que os impulsiona e lhes dá sentido na profissão. Mesmo diante de difíceis dilemas e controvérsias que atravessam a prática a que se reportam, e o futuro profissional, se sentem motivados e alimentados no desejo de serem educadores.

Acreditamos que, ao longo do trabalho, conseguimos demonstrar através das falas dos estagiários, que os paradoxos entre as representações feitas pelos estudantes ao longo de todo o percurso do Estágio Supervisionado são, em grande medida, o resultado das ambiguidades vivenciadas no dia-a-dia da Educação Básica, assim como da supervalorização estabelecida sobre formação técnica em detrimento da formação pedagógica.

Os professorandos acreditam na educação como um processo de transformação da sociedade e de libertação do ser humano, idealizando o espaço escolar como local de construção e promoção de novas realidades. Contudo, quase que na contramão destes ideais, nos narram sobre um modelo educacional que prioriza a quantidade e não a qualidade do ensino, em que o foco está mais em uma formação em massa, na padronização e no conteudismo, desconsiderando valores essenciais para a constituição plena dos sujeitos.

A representação que fazem das salas de aula aponta locais mais de reprodução e desmotivação por parte dos alunos e dos professores, em que as aulas são, na maioria dos casos, ministradas de forma tradicional, nas quais a adoção sistemática do modelo conteudístico perpetua a reprodução acrítica de tarefas desenvolvidas pelos estudantes.

Sobre a escola, em geral, destacam seu caráter meramente reprodutivo e de transmissora de conhecimentos. Consideram que a defasagem das práticas observadas compromete o nível do aprendizado dos estudantes. Faltam infraestrutura, organização didática/pedagógica e recursos humanos. A concepção dos acadêmicos a respeito da

organização curricular presente nas escolas é a de um modelo obsoleto, que, devido a uma série de restrições materiais, teóricas e metodológicas, acaba por engessar os programas e as práticas de ensino.

Se há precariedade nos espaços e nas condições de trabalho, se constata o desgaste dos modelos institucionalizados nas diferentes instâncias do universo educacional, existe também o idealismo e a crença no trabalho a ser feito. Acreditam na mudança, no desenvolvimento de outros modelos de ensino e de aprendizagens, e no papel imprescindível do professor na formação dos seus estudantes.

Neste sentido, podemos perceber que o profissional da área da educação é representado de forma idealizada nesses relatos. A representação dos estagiários a respeito do bom professor, normalmente o descreve como alguém que não apenas conhece ou acompanha o cotidiano do estudante, mas que intervém no sentido de garantir a plenitude do seu desenvolvimento.

Contudo, não raras vezes, para os acadêmicos que vão à escola em situação de estágio, cria-se um paradoxo entre o que se idealiza em relação à profissão e o que narram a respeito dos futuros colegas de trabalho.

Em muitos casos, a descrição feita a respeito dos professores é a do profissional desmotivado, que sofre dos sintomas de um sistema que o oprime devido à precariedade do seu ambiente de trabalho. Noutros casos, identificam professores com falta de seriedade e comprometimento em suas práticas.

Observa-se que, em muitos casos, a representação feita pelos estagiários a respeito dos seus colegas de profissão é a do profissional que não se atualiza e que desconhece ou não se interessa pelos conhecimentos pedagógicos. Longe dos formatos pretendidos, pensados no sentido de inserir o estudante num processo de protagonismo e crítica do presente com bases sedimentadas no conhecimento do passado, as classes de História limitam-se às aulas expositivas e cópias do livro didático, concebendo os alunos como sujeitos passivos neste processo.

Por um lado, reconhecem e nos narram a importância de se ultrapassar as barreiras impostas por um modelo de educação construído sobre as bases da reprodução e da passividade. Contudo, sentem-se impotentes diante da realidade experienciada. Descrevem-na como circunstâncias em que os professores limitam-se aos formatos tradicionais de ensino, identificando nisso um dos fatores que leva ao desinteresse dos estudantes.

O resultado da perpetuação deste modelo aparece na representação mais comum que é feita a respeito dos estudantes, como aqueles sujeitos que não se interessam em aprender. Não

se motivam com os conteúdos e formatos desenvolvidos pelo professor, permanecem em sala de aula quase que completamente alheios ao que lhes é proposto.

Os estudantes demonstram-se omissos, descomprometidos e incapazes de olharem para si mesmos dentro desta dinâmica que, em última instância, reproduz o descrédito e a defasagem por que passa a educação. Passa despercebido o fato de serem, em muitos casos, carentes em afetividade, e que necessitam de uma atenção especial dos professores e da escola como um todo.

A representação feita pelos estagiários sobre a escola e os professores a esse respeito é de que ambos não conseguem trabalhar valorizando todo o potencial dos estudantes. Não conseguem fazer com que os alunos sintam-se acolhidos, sendo que, em muitos casos, a estrutura precária a que são submetidos torna-se mais um entrave ao bem-estar e a plenitude das atividades de ensino e aprendizagem.

A dificuldade em fazer chegar às escolas o que se estuda na universidade é outro ponto em destaque na fala dos estagiários. Normalmente o tipo de abordagem feita no Ensino Superior, a escolha dos conteúdos ou o nível de discussão estabelecido nos bancos acadêmicos não encontra ressonância na Educação Básica.

Em termos práticos, podemos perceber uma carência em relação ao conhecimento pedagógico. Consideram que o suporte oferecido em sua formação pela IES é insuficiente para o desenvolvimento de uma atividade plena do magistério, conjugando os diferentes momentos e ambientes da atividade de professor.

Apontam que a universidade não lhes apresenta o “real” da profissão, mas sim situações idealizadas a respeito do convívio e das práticas escolares. Tal fato ocasionaria uma defasagem muito grande entre o que se aprende e se projeta em relação ao seu futuro trabalho docente, e o que acontece no cotidiano escolar, estando ele muito distante dos modelos teóricos estudados.

Supervalorizam o conhecimento específico da área de formação, mas não conseguem fazer com que eles exerçam sobre os estudantes o efeito de transformação da realidade e conscientização dos sujeitos. Identificam que as disciplinas “pedagógicas” lhes apresentam situações irreais, muito distantes do que encontram nas escolas de Educação Básica.

Diante do que consideram o “real” da profissão, as representações construídas com base no discurso de um bom professor, de uma escola integralizadora e promotora da cidadania, de uma sala de aula na qual se desenvolve a consciência e a crítica do vivido através de situações pedagógicas voltadas a autonomia, o respeito mútuo e a afetividade, tudo isso passa a ser fortemente questionado.

Neste sentido, o Estágio Supervisionado torna-se um momento de definição. Quando do ingresso nas instituições de ensino, desejam exercitar-se em tudo aquilo que futuramente será sua prática profissional. Acreditam na capacidade de motivação dos estudantes, despertando o gosto pelo estudo da história. Querem desenvolver práticas pedagógicas que garantam a emancipação dos sujeitos e a construção de uma sociedade democrática, onde a cidadania seja consumada como uma realização diária na vida de cada um dos envolvidos no processo educativo.

O medo de não corresponder a tais expectativas é uma das causas da sua ansiedade e do mal-estar relatado pelos estagiários mesmo antes de iniciarem suas atividades. A prática que idealizaram ao longo do curso acaba tornando-se, em muitos casos, um elemento de dúvida em relação às suas capacidades pessoais de transformarem a realidade.

A decepção frente ao desinteresse dos estudantes e a falta de motivação dos professores tornam-se elementos decisivos na representação feita sobre o ambiente escolar. Experimentam um sentimento de desgosto quanto à futura profissão, e em muitos casos sentem-se impotentes diante da sensação de fracasso pessoal por não serem capazes de reverter o quadro que a eles se apresenta.

Constatam que os professores vivem toda uma série de pressões exercidas por pais, alunos, colegas e dirigentes. Contudo, o desafio de fazer-se professor carrega consigo o desejo e a crença na mudança de concepções e atitudes. Buscam por alternativas, no sentido de fazer com que sejam superadas as adversidades.

Demonstram-se, até certo ponto, um pouco resilientes e trabalham sobre si mesmos buscando redimensionar seus projetos. Procuram readequar os significados da educação e a prática docente. A busca da relevância em suas práticas, do “dar sentido” à docência, faz com que realimentem uma autoimagem positiva, e que caminhem no sentido de atingirem a autorrealização.

Finalmente, quando iniciamos nosso trabalho, julgávamos estar em uma posição privilegiada para a observação e problematização dos processos formativos referentes aos futuros profissionais que aspiram à carreira de professores de História.

Hoje podemos dizer que nos sentimos mais à vontade para irmos além, e quem sabe num passo seguinte, trabalharmos em projetos capazes de integralizar as diferentes instâncias que perpassam o difícil, mas instigante, processo de formação para a docência, otimizando a relação entre o ser e o saber na prática educativa.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença, 1970.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da ciência: filosofia e prática de pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.
- BARTHES, Roland. **Crítica e verdade**. Portugal: Edições 70, 1966.
- BAUMAN, Zigmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BERNSTEIN, Basil. **Pedagogia, controle simbólico e identidade**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- BERTRAND, Yves. **Teorias contemporâneas da educação**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20/12/1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Distrito Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html>. Acesso em: 10 de abr. 2009.
- _____. Resolução CNE/CP nº 1/02 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Brasília, Distrito Federal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf> Acesso em: 14 de mai. 2009.
- _____. Resolução CNE/CP nº 2/02 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Brasília, Distrito Federal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_2.pdf> Acesso em: 14 de mai. 2009.
- _____. **Educação Superior Brasileira: 1991-2004**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- _____. **Censo da Educação Superior 2010**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011.
- CABRINI, Conceição et al. **Ensino de História: revisão urgente**. São Paulo: EDUSC, 2000.

CAIMI, Flávia Eloisa. O estágio de docência como práxis formadora. In: PADRÓS, Henrique Serra (Org.). **Ensino de história: formação de professores e cotidiano escolar**. Porto Alegre: EST, 2002. p. 48-60.

_____. **Aprendendo a ser professor de história**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2008.

CARVALHO, Fatima Araujo de Burnout e resiliência: novos olhares sobre o mal-estar docente. In: **Revista UniVap** – Ciência – Tecnologia – Humanismo, São José dos Campos, v.10, n.18, p. 26-34, jun. 2003.

CASTRO, Edgardo. **El vocabulário de Michel Foucault**. Bernal: Universidade Nacional de Quilmes, 2004.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **A relação com o saber nos meios populares**. Porto: CIEE/Livpsic, 2009.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

_____. La historia hoy em día: dudas, desafios, propuestas. In: OLÁBARRI, Ignacio; CASPISTEGUI, Francisco Javier. (Orgs.). **La “nueva” história cultural: La influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinarietà**. Madrid: Editorial Complutense, 1996. p. 19-33.

_____. **A beira da falésia: A história entre certezas e inquietudes**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. **Métodos de investigación educativa**. Madrid: Editorial La Muralla, 1990.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papyrus, 1997. p. 103-143.

COSTA, Maria Worraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Maria Worraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 37-68.

_____. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa Worraber (Org.) **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 13-36.

_____; Silveira, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 36-61, mai./ago. 2003.

_____. Estudos Culturais e educação – um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. (Org.) **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas: Ed. da ULBRA, 2005. p. 107-120.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

EIZIRIK, Marisa Faermann. **Michel Foucault: um pensador do presente**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

_____.; COMERLATO, Denise. **A escola (in)visível: jogos de poder, saber e verdade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ESTEVE, José M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FLICK. Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizagens**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FOSSATTI, Paulo. **A produção de sentido na vida de educadores: por uma logoformação**. 2009. 271f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Retornar à história. In: FOUCAULT, Michel. **A arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. p. 282-295.

_____. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Construindo um novo currículo de história. In: NIKITIUK, Sônia M. Leite (Org.). **Repensando o ensino de história**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 77-93.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrole**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GÓMEZ, Àngel L. Pérez. El desarrollo del prácticum: propósitos, actividades, contextos y agentes. In: GÓMEZ, Àngel L. Pérez (Coord.). **Aprender a ensinar em La prática: procesos de innovación y prácticas de formación em La educacación secundaria**. Barcelona: Graó, 2010. p. 121-134.

GIROUX, Henry A. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

_____. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 8. ed. – Petrópolis: Vozes, 2009. p. 85-103.

GRILLO, M. C.; FARIA, E. T. Projeto Político Pedagógico. In: MOROSINI, Marília (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. 2 v. v. 2. Glossário. Brasília: INEP/RIES, 2006. p. 182,

HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart (org.). **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices**. London, Sage Publications, 1997. p. 13-74. Traduzido para o espanhol por Elías Sevilla Casas. Disponível em: <http://socioeconomia.univalle.edu.co/profesores/docuestu/download/pdf/EltrabajodelaR.StuartH.PDF>. Acesso em: 15 jan. 2013.

_____. The Emergence of Cultural Studies and the Crisis of the Humanities. **The Humanities as Social Technology**. Londres, v. 53, p. 11-23. Oct. 1990. Disponível em: <http://faculty.utep.edu/LinkClick.aspx?link=stuart+hall.pdf&tabid=54097&mid=120056>. Acesso em: 12 jul. 2010.

_____. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico Nacional**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 68-75, 1996. Disponível em: http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=\\Acervo01\drive_n\Trbs\RevIPHAN\RevIPHAN.docpro. Acesso em: mai. 2010.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n.2, 1997.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **A Academia entre o local e o global**. Palestra proferida na UFMG. Belo Horizonte, 1997. Disponível em: <http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/?p=347>. Acesso em: 23 ago. 2010.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geysa Dongley. **O ensino de história e seu currículo**. Petrópolis: Vozes, 2006.

JESUS, Saul Neves de. **A Motivação para a Profissão Docente**. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores. Aveiro, PT: Estante Editora, 1996.

_____. Pistas para o bem-estar dos professores. In: **Educação**, Porto Alegre, ano XXIV, n.43, v. 21, abr. 2001.

_____. **Bem-estar dos professores:** estratégias para realização e desenvolvimento profissional. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. Impacto da formação contínua no bem-estar de professores. In: **Educação**. Porto Alegre, ano XXVI, n. 49, p. 93-98, Out. 2003.

KARNAL, Leandro. **História na sala de aula:** Conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Da acrópole à ágora. In: PADRÓS, Enrique Serra. **Ensino de História:** Formação de professores e cotidiano escolar. Porto Alegre: EST, 2002.

LARROSA, JORGE. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal:** ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LOPES, Alice Casimiro. Os parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n.80, número especial. 2002.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARTINEZ, Paulo Henrique. Laboratório de História e meio ambiente: estratégia institucional na formação continuada de historiadores. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, vol.24, n.48, p. 233-251. 2004.

MEINERZ, Carla Beatriz. **História Viva:** a história que cada aluno constrói. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 2.ed. São Paulo: Hucitec/ Abrasco, 1993.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, nº 74, p. 122-142, Abr. 2001.

MONTEIRO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORADIELLOS, Enrique. **El oficio de historiador**. Madrid: Ed. Siglo XXI, 1999.

MORANDO, Eunice Maria Godinho. **Educação e disciplina**. Rio de Janeiro: Diadorim Editora, 1995.

MOROSINI, Marília. Educação Superior no Brasil – características e tendências no novo milênio. In: CASTRO, Marta Luz Sisson de; WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Educação comparada na perspectiva da globalização e da autonomia**. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2000. p. 137-154.

MOSQUERA, Juan José Mourino et al. Universidade: auto-Imagem, auto-estima e auto-realização. **UNirevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 1-13, 2006. Disponível em: <http://www.unirevista.unisinos.br/pdf/UNIrev_Mosquera_et_al.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.

MOSQUERA, Juan José Mourino. **O professor como pessoa**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 1978.

_____. et. al. Saúde e Educação: do mal-estar ao bem-estar docente. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v.2, n.1, p. 16-30, jun. 2011.

NELSO, Cary; TREYCHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Aliénigenas na sala de aula**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 7-38.

NOVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: António Nóvoa (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

_____. As ciências da educação e os processos de mudança. In: PIMENTA, Selma G. **Pedagogia, ciências da educação?** São Paulo: Cortez, 1996. P. 71-106.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

O'BRIEN, Patricia. A história da cultura de Michel Foucault. In: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 33-62.

PADRÓS, Henrique Serra. Papel do professor e função social do magistério: reflexões sobre a prática docente. In: PADRÓS, Henrique Serra (Org.). **Ensino de história: formação de professores e cotidiano escolar**. Porto Alegre: EST, 2002. p. 37- 47.

PERRENOUD, Philippe. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996. p. 17-67.

_____; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____; GHEDIN, Evaldo. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

PINSKY, Jime; Pinsky, Carla. Por uma história prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro. (Org.). **História na sala de aula: Conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-36.

POPKEWITZ, Thomas S., BARRY M. Franklin, PEREYRA, Miguel A. Historia, el problema Del conocimiento y La nueva historia cultural de La escolarización: una introducción. In: POPKEWITZ, Thomas S; BARRY, M. Franklin; PEREYRA, Miguel A. (Orgs.). **Historia Cultural y educación**. Barcelona: Ediciones Pomares, 2003. p. 15-60.

POURTOIS, Jean-Pierre; DESMET, Huguette. **A educação pós-moderna**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

RICCI, Cláudia Sapag. A formação de professores e o ensino de história: espaços e dimensões de práticas educativas. (Belo Horizonte, 1980/2003). 2003. 327f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2003.

ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, Sônia M. Leite. **Repensando o ensino de história**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 47-66.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, Alfredo José (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 245-260.

_____. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **O currículo como Fetiche: a poética e a política do exto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 190-207.

_____. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009b.

SOUZA, Carolina. Educação Superior em tempo de mudança. In: RANGEL, Mary (Org.) **Educação Superior: avanços e práticas**. Niterói: Intertexto, 2010. p. 55-73.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. Globalização, qualidade de ensino e formação docente. **Revista Ciência e Educação**, Bauru, v. 5, n. 2, p. 71-79, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73131998000200007&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto, PT: Rés Editora, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, João Tiago. **Mudança de concepção dos professores**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

TIMM, Edgar Zanini; MOSQUERA, Juan José Mourino; STOBÄUS, Claus Dieter. Resiliência: necessidade e possibilidade de problematização em contextos de docência. **Educação**, Porto Alegre, v.31, n.64, p. 39-45, jan./ abr. 2008.

_____.; _____.; _____. O mal-estar na docência em tempos líquidos de modernidade. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. X, n. 3, p. 865-885, 2010. Disponível em: <http://www.unifor.br/images/pdfs/subjetividade/artigo7_2010.3.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2012.

THOMPSON, E. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

TOMAZ, Marcio de Fátima. Informática e ensino de história: construindo outras práticas pedagógicas. In: NETO, José Miguel Arias (Org.) **Dez anos de pesquisa em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 212-218.

UNILASALLE. **Relatórios de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em História**. Canoas: 2005-2010.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História**. Canoas: 2009.

VALADARES, Juarez Melgaço. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, Selma Garrido; GUEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 187-200.

VEIGA-NETO, Alfredo José. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo José (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 9-56.

_____. **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VILLANUEVA, Darío. La transformación de La educación superior para El desarrollo social. In: Brovotto, Jorge; MIX, Miguel Rojas; PANIZZI, Wrana Maria. **La educación superior frente a Davos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 131-142.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 7-72.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Algumas considerações sobre a articulação entre Estudos Culturais e Educação (e sobre algumas outras mais). In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação**: um debate sobre Estudos Culturais. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p. 165-182.

YOUNG, Michael. **O currículo do futuro**: da "nova sociologia da educação" a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas: Papirus, 2000.