

NARRATIVAS DE PROFESSORES: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA DA UFF - Cultura e simbolismos

Prof^a. Dra. Iduina Mont´Alverne Braun Chaves*
Tatiana Leite da Silva*

RESUMO: O projeto “Política de Formação de Professores na UFF: movimentos instituintes na cultura acadêmica” busca compreender a *história* e os movimentos instituintes que se organizam nas Licenciaturas da UFF e a potencialidade do diálogo entre a Faculdade de Educação e as demais Licenciaturas com vistas a: (a) Identificar as tendências instituintes que se manifestaram na construção da proposta para Cursos de Licenciatura; (b) Fazer um mapeamento da realidade e da consciência dos professores e alunos das Licenciaturas; e, (c) Proporcionar a possibilidade de novas perspectivas de atuação das Licenciaturas. Apresentamos os caminhos percorridos para a construção da Política de Formação de Professores da UFF e a visão de professores das décadas de 60 e 70 a respeito do Curso de História tecendo relações entre o currículo instituído e as ênfases do currículo instituinte.

Palavras Chave: História, Narrativa, Formação de Professores.

ABSTRACT: The project "Policy on Teacher Education in UFF: instituintes movements in academic culture" seeks to understand the history and movements that are organized in Teacher Education for Undergraduate and the potential for dialogue between the School of Education and the other with a view to: (a) identify trends instituintes who demonstrated in the construction of the proposal for Degree Courses (b) Add a mapping of reality and consciousness of teachers and students of the Faculty, and (c) provide the possibility of new opportunities for practice of teachers Education Courses. We present the path for construction of the Policy on Teacher Education of the UFF and the vision of teachers in the 60s and 70s on the Course of History weaving between the established and the day-to-day curriculum.

Key Words: History; Narrative; Teacher Education

INTRODUÇÃO

As Licenciaturas¹ têm sido objeto da minha atuação e dos estudos com meu grupo de pesquisa², nesta última década. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 não apresentou mudança na estrutura do ensino, apenas regulou o funcionamento e o controle do sistema escolar e não tratou dos reais problemas educacionais. Até os anos 70, na prática, pouco se avançou com relação à formação pedagógica e às mudanças estruturais ligadas ao sistema “3+1”. Os cursos

* Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense e coordenadora do Projeto .

* Mestranda em Educação da UFF.

¹ Licenciatura: traços e marcas. In: MONT´ALVERNE CHAVES, Iduina e SILVA, Waldeck. *Formação de professores- narrando, refletindo, intervindo*. Rio de Janeiro: Ed. Quartet e Intertexto, 1999. *Este ano, 2007, foi nomeada Coordenadora da Formação de Professores da UFF/PROAC.*

² Esta pesquisa contou com a colaboração da bolsista de iniciação científica Aline Amoedo.

de formação de professores continuaram demasiadamente teóricos e apresentavam desarticuladas a formação pedagógica e a específica. Ao final desta década aconteceu o I Seminário de Educação Brasileira, realizado em novembro de 1978, na Universidade Estadual de Campinas. A partir desse Encontro, vários outros eventos foram organizados, na primeira metade dos anos 80, evidenciando o crescimento do debate em torno da questão da formação de professores.

O Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, realizado em Belo Horizonte, em novembro de 1983, produziu um Documento, com relação às Licenciaturas específicas, partindo da assunção de alguns princípios, dentre os quais:

(a) que todas deverão ter uma base comum, já que formam professores e que a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador; (b) que a base comum, nacional, dos cursos de formação de educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo, ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental; (c) que a problemática da licenciatura em áreas de conteúdo específico deve ser trabalhada em conjunto pelos professores responsáveis pela formação pedagógica e pela área específica, envolvendo inclusive entidades profissionais e sociedades científicas; (d) quanto à formação pedagógica, que é preciso repensá-la, tornando-a mais sólida e menos fragmentada, ampliar sua carga horária sem prejudicar a área específica e desenvolvê-la ao longo do curso, (e) que nas instituições onde coexistem cursos de licenciatura e bacharelado, na mesma área, não haja separação inicial entre os cursos, evitando-se a discriminação do curso de licenciatura; (f) que a relação teoria-prática-teoria seja trabalhada ao longo de todo o curso, permeando todas as disciplinas; (g) que a formação do professor das áreas específicas, considerando-se a referida base comum, deve incluir: disciplinas relativas ao conteúdo específico, à formação pedagógica e disciplinas 'integradoras' (MEC, 1978, p. 30).

Há no estabelecimento destes princípios uma nítida preocupação com a articulação teoria-prática, disciplinas da área específica- disciplinas pedagógicas e bacharelado-licenciatura. Acredito, pela reflexão e estudo dos debates e trabalhos dos estudiosos da formação dos profissionais da educação, que embora pareçam se repetir os princípios e eixos curriculares, ao longo de quase três décadas, há mudanças muito sutis, ou talvez, formas diferentes de encarar/analisar os mesmos problemas, à luz da filosofia e do momento sócio-político e cultural que atravessamos.

Atualmente, segundo a Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, a melhoria da qualidade do ensino é um dos objetivos centrais a serem alcançados e que só poderá ser atingida se for promovida concomitante com a valorização do magistério. Tal valorização implica nos seguintes pontos: a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada. Lembra, este documento,

que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas. O ponto básico desse documento é o atendimento ao artigo 62 da Lei 9394/96, que estabelece a responsabilidade das Universidades na formação inicial dos profissionais de educação básica, envolvendo as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação teoria e prática.

Reconhecemos a seriedade dos problemas e dos desafios na formação de professores e sua importância para a garantia da qualidade da educação brasileira de seus profissionais da educação. Apresentamos, a seguir, os caminhos que a UFF vem pensando, institucionalmente, a política de formação.

DIÁLOGOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Assumimos, para este estudo/pesquisa uma opção teórico-metodológica aberta apoiada, principalmente, nos princípios do paradigma da complexidade na perspectiva de Edgar Morin (1984, 1979, 1998, 1999, 2001), e pensadores que transitam no mesmo solo paradigmático como Michel Maffesoli (1997, 1995), Bachelard (1996), Benjamin (1993), Linhares (1999, 1995), Maturana (1998), Prigogine (1996), Varela (1997), Geertz (1989), Ginsburg (1989), dentre outros.

É com as luzes da complexidade que pretendemos, com um olhar estereoscópico, digo, que penetra em todas as direções/dimensões possíveis de uma realidade, e a partir, também, de uma lógica dialógica mergulhar na cultura dos cursos de licenciaturas em estudo para compreender, não só, o que está patente, iluminado (normas, regras, diretrizes etc.) mas, também, focar o lado de sombra, o cotidiano dessas instituições.

A LICENCIATURA NA UFF - CAMINHOS PERCORRIDOS

Na Universidade Federal Fluminense os Cursos de Licenciatura, hoje, em número de quatorze, surgiram na década de sessenta, no momento em que o governo federalizou as Instituições Isoladas de Ensino Superior, existentes no antigo Estado do Rio de Janeiro. Desse modo a Faculdade Fluminense de Filosofia, uma instituição particular de ensino voltada para a formação de professores, existente desde 1947, foi ampliada e tornou-se a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, respondendo pela formação de professores na recém-criada universidade federal. Em 1966, com a criação das Universidades Federais foi exigido pelo governo que fosse criada uma Unidade dedicada à formação de especialistas e de professores, dando início a atual Faculdade de Educação.

É importante destacar o movimento, promovido pela PROAC, do Fórum de Coordenadores dos Cursos de Graduação da UFF que, em 1999, empreendeu uma ampla discussão em torno de um projeto político para a graduação e apresentou como resultado o documento “*Diretrizes para a Política de Graduação na UFF*”, que contém um capítulo dedicado à formação de professores e que busca tornar-se um elemento de referência na condução dos projetos pedagógicos dos cursos de , foi revitalizada a Coordenação de Licenciatura³ da UFF vinculada à Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos (PROAC) cuja finalidade era propor a política de formação de professores da Universidade. Esta Coordenação é constituída de dois representantes da PROAC, um representante da Faculdade de Educação, um representante de cada Coordenação de Curso de Licenciatura.

O documento referencial (Diretrizes para a Graduação, 1999) estabelece que:

Na UFF, a Licenciatura deve ser concebida como o curso de formação de educador-pesquisador para atuar na escola e nos espaços alternativos educacionais; a fundamentação histórico-filosófica e sócio-cultural deverá construir-se em um núcleo comum indispensável a todo educador, para os diferentes níveis e modalidades, que lhe propicie um saber sistematizado; pretende-se formar um profissional capaz de apropriar, construir e reconstruir o conhecimento de forma a intervir na realidade, por meio dos espaços educacionais, sempre em busca da consolidação da cidadania. (p.23).

Ainda neste documento, propõe-se que os eixos norteadores da Base Comum Nacional, estabelecidos pela ANFOPE, sejam considerados na concepção dos currículos das diversas Licenciaturas oferecidas pela UFF: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria/prática; gestão democrática; compromisso social e ético; trabalho coletivo e interdisciplinar; articulação da formação inicial com a continuada. Acrescenta, ainda, que:

A formação pedagógica precisa iniciar-se a partir dos primeiros períodos, tendo em vista que o saber docente não se constrói apenas através de complementação, sendo um processo construtivo pelo qual se dá a incorporação do pedagógico no futuro educador e mais, que a pesquisa pedagógica se institui como componente curricular ao longo do curso, a fim de contribuir para a formação do professor crítico-reflexivo, possibilitando a atitude investigativa como condição inerente ao exercício do magistério (PROAC, 1999, p. 24).

A UFF encontra-se em fase de institucionalização de espaços destinados ao debate em torno da reestruturação dos seus cursos de Licenciatura.

³ A Coordenação da Licenciaturas da UFF foi criada pela Resolução n. 109/94 do Conselho de Ensino e Pesquisa (CEP) e não se estabeleceu como instância formuladora da política de formação de professores na UFF (PROAC, 1999, p.22)

O CURSO DE HISTÓRIA EM FOCO

Aqui, apresentamos a análise das narrativas realizadas com ex-alunos do curso e integrantes do corpo docente do Curso de História da UFF. A seleção dos entrevistados se baseou na década em que realizaram a graduação na UFF, desde a criação do curso em 1962, enfocando, neste trabalho, apenas um recorte, portanto, as décadas de 60 e 70. Nestes relatos encontramos pontos que devem ser ressaltados e que exprimem diagnósticos do quadro de formação do curso de História, na intenção de trazer a norma vigente nos períodos durante os quais cada entrevistado estudou bem como, as questões burocráticas legitimadas pelo currículo do período e a práticas formativas de cada um, através dos relatos das experiências de vida, dentro do curso. Neste sentido, consideramos uma manifestação viva da construção do profissional de educação de história na UFF.

DÉCADA DE 60

Maria D⁴. é uma senhora alegre, bem humorada e adora falar de sua vida na UFF, como estudante e como professora. Lembrou das grandes lições de seus mestres lá na escola primária, onde aprendeu a gostar de história. Contou que mesmo na Universidade, os professores do curso não priorizavam a formação do pesquisador. *“Era uma turma que estava ali para estudar história, pra ser professor. Naquela época, diz ela, não se falava, não tinha essa ênfase no pesquisador que hoje a gente sente no curso, todo mundo queria ser professor, isso eu acho muito importante. E vai além, tem uma coisa que eu critico hoje em dia é que você não está preocupado com a profissão professor, reconheço que isto se deve à desvalorização do próprio do magistério. As pessoas se desinteressaram de ser professor.”* Assume que era uma imagem diferente que se tinha do professor.

Naquela época havia respeito à profissão docente, prestígio: *“leve uma vida de professora e os alunos gostavam muito, não tinha isso que se criou depois, o complexo de ser professor, ao contrário, você via aquilo como uma coisa altamente positiva, eu me lembro um dia sentada com meus livrinhos, um senhor me achou com cara de professora e perguntou: - Você é professora menina? - Sou. - Ah, que bonito!*

Na Universidade, diz ela, *“o professor tinha tempo de se dedicar à profissão. Isto era derivado de seu trabalho também: Ele tinha um bom embasamento, ele era um professor competente, porque na época nós tínhamos que montar aqueles planos enormes que os*

⁴ Nome fictício de uma professora do Curso de História da UFF, na década de sessenta.

professores de Pedagogia pediam, plano de curso, plano de unidade, plano de aula e o professor tinha condições de preparar, por escrito, isso, com os objetivos das aulas. Então eu acho que isso motivava o aluno da faculdade porque ele fazia um trabalho que não era improvisado, que era um trabalho que ele parava pra pensar, através do qual ele discutia, o embasamento teórico, dentro dos parâmetros da época”.

Essas aprendizagens, adquiridas ainda na Universidade, foram fundamentais para a formação da docente Maria, possibilitando-a *atuação como professora do ensino superior*. O vasto conhecimento bibliográfico utilizado era socializado nos momentos de discussão e planejamento, junto aos colegas, partilhados pelo *espírito da solidariedade, da coletividade*.

No entanto, muito destes momentos se perderam ao longo do tempo e, Maria atribuiu tal fato ao **sistema de créditos**, entendido como a modernização do curso, mas favorecedor da desagregação dos espaços, tempos e encontros dos grupos: *“nós perdemos o espírito de turma, passou a ser carece esse negócio de cátedra, o professor virou titular e ninguém lhe devia obediência, se perdeu muito o espírito de turma e de cadeira (nós chamávamos, por exemplo, a cadeira de história moderna). Aí começou em 1976 a entrada dos colaboradores porque o sistema de crédito exigiu mais professores. Coincidiu com aquela fase da exigência da pós-graduação desde 1971 e com isso as pessoas queriam fazer pesquisa, então queriam dar a sua pesquisa nas aulas e isso de certa forma virou uma doença até hoje”.*

Na época em que foi Coordenadora do Curso, Maria, preocupada com a dificuldade dos alunos, na organização de seus planos de estudo, iniciou a estratégia da Orientação Curricular, no curso de História, atendendo cada estudante, em particular, a fim de atender às suas necessidades acadêmicas. Isto, numa *época muito conturbada*, provocada pela mudança do sistema seriado, para sistema de créditos, o que resultou em alta **retenção** dos estudantes nos períodos.

Pontuou ainda, que a desvalorização do ensino foi se intensificando a partir da criação das pós-graduações na Universidade, pois a pesquisa não foi incorporada enquanto componente de formação do docente, que, de certa forma, acentuou a dicotomia entre ensino e pesquisa.

Outra questão de interesse dessa pesquisa, pontuada pela professora Maria diz respeito à (des) **articulação entre licenciatura e bacharelado**.

Formada na perspectiva do sistema 3+1 (três anos de disciplinas específicas do curso e um ano de disciplinas pedagógicas), para Maria, havia mais envolvimento entre os docentes do Curso de História e da Faculdade de Educação, porque partilhavam o mesmo espaço: *“pegávamos em três anos compactados, no quarto ano a gente ia para a Faculdade de*

Educação fazer as disciplinas pedagógicas, mas nós não saíamos do nosso espaço físico, os professores trabalhavam com a gente, em regra geral, todo mundo junto, era ali no Colégio Aurelino Leal. Eu, por exemplo, terminei meu curso nesta escola. Então a estrutura era essa não fragmentava, estava todo mundo junto não existia separação...”

Na visão da professora Maria o sistema 3+1 não fragmentava, pois, vivenciou uma reforma que, embora trouxesse uma perspectiva epistemológica e metodológica que entendemos como mais adequada para a formação do professor, pois, ocorria ao longo do curso (e não ao seu final), ela se ressentia da inexistência de uma preparação para que esta nova modalidade fosse implementada com a qualidade necessária para a formação do docente. Ou seja, uma formação que garanta autonomia docente.

Para ela a diferença da formação nos dias de hoje é a falta de valorização da formação do **pesquisador** que em sua época era diferente: “... não tinha essa história, a gente quando falava em pesquisa, a gente falava muito em museu, pensava no museu da Quinta da Boa Vista, os professores incentivavam, mas o objetivo que você sentia era formar professor. Maria entende a pesquisa como algo inerente ao ensino, à profissão docente, que se traduz no dizer de Freire (2000, p.32), *não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.* Há, neste sentido, o pesquisador se formando no professor (professor pesquisador). Diferente da visão de pesquisa como atributo só dos acadêmicos e ligados aos órgãos de pesquisa (científica).

Maria conclui que a existência de módulos descaracterizou o Curso “... o aluno se formava e de repente ele não teve um curso com embasamento de uma história que ele deveria ter, básica mínima de história do Brasil, história geral, moderna e contemporânea, antiga e medieval, não tinha porque eram cursos oferecidos (...) era uma onda de modernização, o próprio aluno embarcou nessa não pense que o aluno foi contra, o aluno via nisso um leque de opções maravilhoso, a fase anterior era quadrada, limitada e ele podia lançar vôos, uma mudança de mentalidade, mas eu não considero não, eu acho que isso foi um passo atrás, porque se perdeu a dimensão do grupo, da formação do professorado e se nós temos que melhorar esse país, nós temos que melhorar quem está no estudo de 1º e 2º graus, não há de ser cota, não há de ser nada disso que se está fazendo que vai fazer um professor melhor.”

DÉCADA DE 70

O professor José M⁵ iniciou seus estudos justamente na época da transição curricular, e confirmou que durante o período em que estudou na faculdade, o foco era a formação do professor. Mas quando opinou sobre a diferença na formação do professor ou do pesquisador, afirmou: *“Não são e nem devem ser diferenciados. O conhecimento da história é um conhecimento muito específico, genérico para quem faz licenciatura e bacharelado. Não tem que diferenciar, não tem que dizer que o professor é aquele que copia as coisas e o outro é o que pensa. Ambos são produtores de conhecimento, o conhecimento é igual não tem diferença para licenciatura e para o bacharelado, em termos de conhecimento da história. A forma de produzir não pode ter diferença, esse é um problema”*.

Vale lembrar que o quadro da produção em história no Brasil fora desde o início influenciado pela chamada historiografia francesa. Assim, acompanhou a emergência da história econômica social através da Escola dos Annales que dominou a produção na maior parte do século XX. Como, também, acompanhou a emergência da Nova História e a preponderância da cultura e mentalidades no estudo científico da história.

Na década de 60, quando o curso fora criado na UFF não existia pós-graduações na área e posteriormente fora criado apenas na USP. Desse modo, podemos perceber que o curso refletia o desenvolvimento da disciplina de história. O curso neste período expressava os pequenos passos da historiografia brasileira. Ainda não existiam cursos de pós-graduação na área e o quadro docente era composto de graduados não selecionados por concursos.

Para José M. *“era completamente diferente. Exatamente porque não tinha essa inserção dos estudos de pós-graduação, que mexeram muito no currículo. Não tinha discussão historiográfica, porque era exatamente para licenciatura”*.

Tal fato ressalta e expressa a formação oferecida no curso de História, e a intenção de trazer a norma vigente em cada período, bem como, as questões burocráticas legitimadas pelo currículo e a prática de cada entrevistado. Os temas específicos indicam duas questões preponderantes: a formação do professor de história e o currículo.

José nos contou que em sua época se privilegiava a formação do professor. A mudança veio devido à pós-graduação, que fez com que os professores da UFF se focalizassem nas pesquisas, desencadeando o enfoque na formação do pesquisador nesta Universidade e desvalorizando a formação do professor.

⁵ Nome fictício de um professor do Curso de História da UFF na década de setenta.

Da mesma forma, afirmou, ainda que a falta de avaliação do trabalho docente, de uma avaliação departamental, colocou o professor da UFF cada vez mais distante da sua prática como mestre e mais próximo a de pesquisador e, a partir desta década o enfoque mesmo foi se voltando para a formação do pesquisador. Declarou, também, que na época em que estudou na faculdade, o foco era a formação do professor.

Como um dos formuladores do currículo vigente, José M. acredita que não deve haver diferenciação quanto à formação do bacharel e do licenciado em história e justifica: “*O conhecimento da história é um conhecimento muito específico, genérico para quem faz licenciatura e bacharelado. Não tem que diferenciar, não tem que dizer que o professor é aquele que copia as coisas e o outro é o que pensa. Ambos são produtores de conhecimento, o conhecimento é igual não tem diferença para licenciatura e para o bacharelado, em termos de conhecimento da história. A forma de produzir não pode ter diferença, esse é um problema.*”.

O documento curricular de 92, elaborado com a sua colaboração, é separado por duas etapas: o ciclo básico e o ciclo profissional. São 16 disciplinas no ciclo básico e o ciclo profissional divide-se em três eixos temáticos e três eixos cronológicos, em que o aluno escolhe um de cada. Somam-se, ainda, disciplinas intituladas instrumentais e as eletivas, externas ao departamento. Para obter o título de licenciando, neste currículo, acrescentam as disciplinas pedagógicas lecionadas desde o 3º período. Neste currículo não há pré-requisitos e a autonomia se intensifica no ciclo profissional e nas disciplinas instrumentais. Deste modo, é perceptível que cada graduando de história se forma de uma maneira diferente, em que os próprios históricos curriculares são bem diferentes uns dos outros.

FINALIZANDO

Assim, a pesquisa nos mostra que, de um modo geral, os currículos dos anos 60 e 70 colocavam uma certa ênfase na formação do professor. Mas, seja pela entrada do sistema de créditos ou pelo incentivo da pós-graduação, a função do pesquisador foi se tornando privilegiada no curso de história da UFF. Quando esta realidade teria se perdido? Quando o diálogo entre a educação e a história teria sido interrompido? Tudo indica que a Universidade Federal Fluminense buscou, num processo de valorização das licenciaturas, se voltou, no final da década de 90 para a criação de uma Política de Formação dos Professores para a UFF como um todo.

O Curso de História da UFF com um quadro docente tão qualificado, nossas entrevistas nos mostraram que o surgimento da pós-graduação foi de significava importância para a afirmação do curso. Se em um primeiro momento existiam professores apenas graduados lecionando no curso, a partir da década de 1970, com a profissionalização do historiador, o debate sobre o conhecimento histórico foi se ampliando em sala de aula. Aqui, também, podemos fazer uma crítica. A especialização destes profissionais, em nível de mestrado e de doutorado, representou um incentivo à formação de pesquisadores, mas, de certa forma, se distanciou da preocupação com a formação do professor de história. O Bacharelado, assim, foi ocupando um espaço de destaque no curso, em detrimento da Licenciatura.

Embora, ultimamente, o movimento instituinte/vivido da Coordenação das Licenciaturas da UFF venha realizando um trabalho fundamental para estreitar as relações entre a Faculdade de Educação e os Institutos específicos e a Escola Básica e a criação da Sub-Coordenadoria de Apoio à Prática Docente trouxe uma visão mais dinâmica e mais orgânica do estágio supervisionado, promovendo que a relação universidade e escola pública se realize de forma mais organizada e mais consistente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CHAVES, Iduina Mont'Alverne Braun & SILVA, W. (orgs). *Formação de professor: narrando, refletindo, intervindo*. Rio de Janeiro: Quartet/ Intertexto, 1999.

_____. *Pesquisa narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores*. In: TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; PORTO Maria do Rosário Silveira (Orgs.) *Imagens da Cultura: um outro olhar*. São Paulo: Plêiade, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

MAFFESOLI, Michel. *A conquista do presente*. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

MORIN, Edgar. *O método III: O conhecimento do conhecimento*. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1999.