



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO**

UFRJ

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIANA DE OLIVEIRA AMORIM

LINHAS, ENREDOS E TERRITÓRIOS:
CARTOGRAFIAS DOCENTES DE PROFESSORES INICIANTES DE HISTÓRIA

RIO DE JANEIRO

2019

MARIANA DE OLIVEIRA AMORIM

LINHAS, ENREDOS E TERRITÓRIOS:
CARTOGRAFIAS DOCENTES DE PROFESSORES INICIANTE DE HISTÓRIA

Tese de doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal do Rio de Janeiro
como requisito parcial para obtenção do
título de Doutora em Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

RIO DE JANEIRO

2019

CIP - Catalogação na Publicação

A5241 Amorim, Mariana de Oliveira
Linhas, enredos e territórios: cartografias
docentes de professores iniciantes de História /
Mariana de Oliveira Amorim. -- Rio de Janeiro, 2019.
228 f.

Orientadora: Ana Maria Ferreira da Costa
Monteiro.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2019.

1. Professores iniciantes. 2. Ensino de História.
3. Docência. 4. Análise cartográfica. 5. Narrativas
de si. I. Monteiro, Ana Maria Ferreira da Costa,
orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada “**Linhas, enredos e territórios: cartografias docentes de professores iniciantes de História.**”

Doutorando(a): **Mariana de Oliveira Amorim**

Orientador(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 27 de março de 2019.

Banca Examinadora:

Presidente:

Prof(a). Dr(a). Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Giseli Barreto da Cruz (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Helenice Aparecida Bastos Rocha (UERJ)

Prof(a). Dr(a). Marcelo de Souza Magalhães (UNIRIO)

Aos meus alunos e alunas

AGRADECIMENTOS

Sou muito grata a todos que produziram esta tese comigo. O texto que aqui se apresenta é constituído por várias vozes, narrativas e confeccionado por múltiplas mãos. Ele é produto das relações que teci e com as quais me envolvi ao longo desses quatro anos de curso; é, pois, fruto de nossos encontros, de nossos acordos, de nossos embates e de nossas reflexões.

Agradeço a oportunidade de ter realizado meu doutoramento no programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Cada disciplina que cursei contribuiu expressivamente para o meu desenvolvimento enquanto pesquisadora e também como professora. À toda equipe de professores e de funcionários do PPGE, meus sinceros agradecimentos pelo estímulo de sempre e, em especial, agradeço a Solange Araújo, profissional excelente e dedicada, que resolve nossos problemas e questões com rapidez, precisão e afeto.

Agradeço a CAPES pelo financiamento dado a essa pesquisa. Por receber uma bolsa de estudos pude, durante estes quatro anos, diminuir minha carga horária de trabalho e me dedicar ao doutorado. Espero que, nestes tempos sombrios, a CAPES consiga resistir e continuar possibilitando o desenvolvimento científico em nosso país.

Aos meus familiares, faltam-me palavras para expressar toda a minha gratidão. Meus pais, Eliana e Vander, sempre investiram em minha educação. Se hoje concluo o Doutorado é, sem dúvidas, pelos seus incentivos sempre carinhosamente convictos de minha capacidade – e que me faziam acreditar mais em mim. Meus irmãos, Flávia e Leandro, que me inspiram e me incentivam sempre a superar desafios. E minha companheira, Luana, que, ao longo desta trajetória, sempre sensível e interessada, me apoiou, conseguindo amenizar muitas das minhas angústias com a sua escuta e colo, e também produzir e compartilhar momentos alegres e felizes, cheios de amor. Esse amor (indescritível) que troco com minha família me nutre e faz florir meus caminhos, me enchem de alegria e de força para continuar, com sorrisos largos, caminhando.

Agradeço também aos amigos professores e pesquisadores do GEHPROF, que me acolheram em 2014 e que me alimentam até hoje com seus posicionamentos, com suas histórias, com os nossos debates e com seus afetos. Os encontros de terça à tarde eram (e são) momentos muito especiais. Sem dúvidas,

realizar o curso de Doutorado com essa rede de apoio fez mais leve a trajetória e deu o suporte e a segurança necessários para que pudéssemos nos projetar e nos arriscar. Amo vocês!

Aos quatro professores entrevistados, que aceitaram participar dessa pesquisa, sou extremamente grata. Todos os *insights* e reflexões que permeiam essa tese só foram possíveis pela leitura de suas narrativas, histórias ricas que me tocaram e me transformaram. Posso afirmar que, ao finalizar esta tese, continuo sendo professora, mas já sou outra.

Agradeço às professoras Carmen Teresa Gabriel, Giseli Barreto da Cruz e Helenice Aparecida Bastos Rocha pela leitura atenta dos primeiros textos nos exames de qualificação, pelas sugestões e críticas aos trabalhos e também ao professor Marcelo de Souza Magalhães por aceitar o convite para compor a banca de defesa. Como primeiros leitores e avaliadores desse trabalho, agradeço a todas as sugestões, críticas e reflexões compartilhadas.

Agradeço também à Sol Mendonça e à Evellyn Lima pela colaboração na transcrição das primeiras versões das entrevistas realizadas com os professores; à Rita Isadora Pessoa, pela revisão e copidesque desse texto, além de suas observações certeiras e muito produtivas ao longo do texto; e à Erika Frazão, pela elaboração das versões traduzidas (inglês e espanhol) do resumo desta tese.

E agradeço à minha orientadora, professora Ana Maria Monteiro. Professora que nos marca não somente pelas discussões e debates que promove em nosso grupo de pesquisa (GEHPROF), pelos textos e leituras que propõe e pelas pesquisas que desenvolve, mas que nos marca também pela sua capacidade de escuta, pela sua sensibilidade em perceber nossas angústias, nossas mudanças de humor e pela delicadeza de sempre, ao nos incentivar e nos inspirar. Encho-me de orgulho por conhecer e ter sido orientada por essa mulher forte, por essa professora marcante! Agradeço pela acolhida nos idos de 2014 e por ter permanecido presente até hoje, iluminando minha trajetória.

RESUMO

AMORIM, Mariana de Oliveira. **Linhas, enredos e territórios: cartografias docentes de professores iniciantes de História.** Rio de Janeiro, 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2019.

Esta pesquisa se volta para a análise do início da trajetória profissional de professores de História e busca compreender como os professores que participam desta pesquisa constituem suas docências. Para desenvolver este problema realizamos uma análise cartográfica das narrativas de si de quatro professores iniciantes de História e produzimos quatro mapas que nos indicam: os saberes que os professores iniciantes produzem, mobilizam e colocam em movimento nas narrativas de seus percursos de formação inicial e profissional; os sentidos que atribuem à docência em História; as linhas de força por meio das quais se posicionam e se deslocam; e como as relações de afeto desenvolvidas com os alunos impulsionam, potencializam e estimulam o processo de constituição de suas docências. Esses mapas podem ser lidos separadamente: não há a necessidade de uma leitura sequencial, não há qualquer tipo de hierarquia entre os mapas que desenhamos e nenhum se sobrepõe em importância a qualquer outro. Isso porque eles remetem a uma concepção de docência enquanto devir, que não se finda e não se fixa, uma docência pensada enquanto processo – “processo” este que não designa “ir de um lugar a outro” (um trajeto linear, objetivo), mas que se refere ao contínuo movimento de alianças e de relações que não cessa de produzir a si mesmo. Desse modo, os quatro mapas aqui desenhados estão conectados entre si por várias linhas e formam um rizoma que nos permite compreender o processo de constituição das docências dos quatro professores iniciantes de História. Para tanto, nosso quadro teórico-metodológico aponta para os seguintes autores e ferramentas teóricas: Deleuze e Guattari (1997, 2011), com os conceitos de “rizoma”, “devir” e “cartografia”; Foucault (1999), com a ideia de “episteme”; Delory-Momberger (2008, 2012a, 2012b), com o conceito de “narrativas de si”; Tardif (2013), com a questão dos “saberes docentes”; Nóvoa (1992, 1995, 1999, 2017) e Marcelo García (1999, 2008, 2009), que nos auxiliam na compreensão das questões relativas ao início da docência e ao desenvolvimento profissional docente e Macedo (2006), Monteiro (1999, 2001, 2002, 2005, 2007, 2013, 2015) e Gabriel (2006, 2008, 2012, 2015, 2016, 2018), que orientam nossas concepções de Currículo, de Docência e de Ensino de História.

PALAVRAS-CHAVE: Professores iniciantes. Docência. Ensino de História. Análise cartográfica. Narrativas de si.

ABSTRACT

AMORIM, Mariana de Oliveira. **Lines, stories and territories: teaching cartographies of beginning History teachers.** Rio de Janeiro, 2019. Thesis (PhD in Education) Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2019.

This research turns to the analysis of the beginning of the professional trajectory of History teachers and seeks to understand how the teachers participating in this research constitute their teaching. To develop this problem we conducted a cartographic analysis of the self-narratives of four beginning teachers of History. We also produced four maps that indicate us: the knowledge that beginner teachers produce, mobilize and put into motion in the narratives of their initial and professional training courses; the meanings they attribute to teaching history; the lines of force through which they position and move themselves; and how the relationships of affection developed with the students boost, potentiate and stimulate the process of constitution of their teaching. These maps can be read separately: there is no need for a sequential read, there is no hierarchy between the maps we draw, and none overlaps in importance to any other. That's because they refer to a conception of teaching as becoming, which doesn't end and doesn't settle. Teaching is conceived as a process, - "process" which doesn't mean "going from one place to another" (a linear, objective path), but which refers to the continuous movement of alliances and relationships that doesn't cease to produce itself. Thereby, the four maps drawn here are connected to each other by several lines and form a rhizome which allows us to understand the constitution process of the teaching of the four beginning History teachers. Therefore, our theoretical and methodological approach points to the following authors and theoretical tools: Deleuze and Guattari (1997, 2011), with the concepts of "rhizome", "becoming" and "cartography"; Foucault (1999), with the idea of "epistem"; Delory-Momberger (2008, 2012a, 2012b), with the "self-narratives" concept; Tardif (2013), with the question of "teaching knowledge"; Nóvoa (1992, 1995, 1999, 2017) and Marcelo García (1999, 2008, 2009), who help us to understand the questions regarding the beginning of teaching and professional teacher development; and Macedo (2006), Monteiro (1999, 2001, 2002, 2005, 2007, 2013, 2015) and Gabriel (2006, 2008, 2012, 2015, 2016, 2018), which guide our conceptions of Curriculum, Teaching and History Teaching.

KEYWORDS: Beginning Teachers. Teaching. History Teaching. Cartographic Analysis. Self-Narratives.

RESUMEN

AMORIM, Mariana de Oliveira. **Líneas, enredos y territorios: cartografías docentes de profesores principiantes de Historia**. Rio de Janeiro, 2019. Tesis (Doctorado en Educación) - Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ), Río de Janeiro, 2019.

Esta investigación se vuelve para el análisis del inicio de la trayectoria profesional de profesores de Historia y busca comprender cómo los profesores que participan en esta investigación constituyen sus docencias. Para desarrollar este problema se realizó un análisis cartográfico de las narrativas de sí de cuatro profesores principiantes de Historia y producimos cuatro mapas que nos indican: los saberes que los profesores iniciantes producen, movilizan y ponen en movimiento en las narrativas de sus itinerarios de formación inicial y profesional; los sentidos que atribuyen a la docencia en Historia; las líneas de fuerza por las cuales se posicionan y se desplazan; y cómo las relaciones de afecto desarrolladas con los alumnos impulsan, potencian y estimulan el proceso de constitución de sus docencias. Estos mapas se pueden leer por separado: no hay necesidad de una lectura secuencial, no hay ningún tipo de jerarquía entre los mapas que dibujamos y ninguno se superpone en importancia a cualquier otro. Esto porque ellos remiten a una concepción de docencia como devenir, que no se termina y no se fija, una docencia pensada en cuanto proceso - "proceso" éste que no designa "ir de un lugar a otro" (un trayecto lineal, objetivo), sino que se refiere al continuo movimiento de alianzas y de relaciones que no cesa de producirse a sí mismo. De este modo, los cuatro mapas aquí dibujados están conectados entre sí por varias líneas y forman un rizoma que nos permite comprender el proceso de constitución de las docencias de los cuatro profesores principiantes de Historia. Por lo tanto, nuestro marco teórico y metodológico apunta a los siguientes autores y herramientas teóricas: Deleuze y Guattari (1997, 2011), con los conceptos de "rizoma", "devenir" y "cartografía"; Foucault (1999), con la idea de "episteme"; Delory-Momberger (2008, 2012a, 2012b), con el concepto de "narrativas de sí"; Tardif (2013), con la cuestión de los "saberes docentes"; (1999, 2008), que nos ayudan en la comprensión de las cuestiones relativas al inicio de la docencia y al desarrollo profesional docente; y Macedo (2006), Monteiro (1999, 2001, (2002, 2005, 2007, 2013, 2015) y Gabriel (2006, 2008, 2012, 2015, 2016, 2018), que orientan nuestras concepciones de Currículo, de Docencia y de Enseñanza de Historia.

PALABRAS CLAVE: Profesores principiantes. Enseñanza. Enseñanza de Historia. Análisis cartográfico. Narrativas de sí.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclo de Vida dos Professores	28
Figura 2 – Desenvolvimento Profissional	34
Figura 3 – Rizoma	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Periódico Capes	44
Tabela 2 – Portal Scielo	47
Tabela 3 – Portal da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações	53
Tabela 4 – Anais da ANPUH – Associação Nacional de História	58
Tabela 5 – Anais da Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	61

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
PARTE 1	20
DELINEAMENTO DA TESSITURA CARTOGRÁFICA	
1. Composição do problema da tese	21
2. Justificativas e discussão bibliográfica	37
3. Sobre a autora	64
4. Sobre os professores iniciantes de História	67
PARTE 2	73
POSICIONAMENTOS TEÓRICOS E FERRAMENTAS DE ANÁLISE	
1. Caminhando com Foucault, Deleuze e Guattari	74
2. As “narrativas de si”, de Delory-Momberger, como ferramentas de análise	88
3. As entrevistas como opção metodológica	99
4. Concepções de Currículo, de Docência e de Ensino de História	105
PARTE 3	118
PRODUÇÃO DE MAPAS	
1. Mapa 1 – Relações entre trajetórias formativas e constituição da docência	119
2. Mapa 2 – Concepções de docência em História	131
3. Mapa 3 – Linhas de força que atravessam as narrativas docentes	161
4. Mapa 4 – Docência e afeto	179
CONSIDERAÇÕES GERAIS	201
APÊNDICE: Roteiro das entrevistas	207
DOCUMENTOS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	208

INTRODUÇÃO

*só se pensa porque se é forçado*¹

Gilles Deleuze

O que Deleuze quis dizer com essa frase? Que relação pode ser estabelecida entre essa frase e a pesquisa que aqui se apresenta? Se só se pensa porque se é forçado, o que nos força a pensar? Segundo Rolnik,

O que nos força [a pensar] é o mal-estar que nos invade quando forças do ambiente em que vivemos e que são a própria consistência de nossa subjetividade, formam novas combinações, promovendo diferenças de estado sensível em relação aos estados que conhecíamos e nos quais nos situávamos. Neste momento é como se estivéssemos fora de foco e reconquistar um foco, exige de nós o esforço de constituir uma nova figura. É aqui que entra o trabalho do pensamento: com ele fazemos a travessia destes estados sensíveis que embora reais são invisíveis e indizíveis, para o visível e o dizível. O pensamento, neste sentido, está a serviço da vida em sua potência criadora (ROLNIK, 1995, p. 1).

Iniciar na carreira docente, na Educação Básica, geralmente faz estremecer as estruturas a partir das quais estávamos habituados a imaginar e a pensar o ensino, a escola e a profissão docente. A expressão “choque de realidade”, desde sua veiculação por Veenman (1984), é até hoje relacionada a um dos sentimentos experimentados por professores iniciantes. Nós, professores de História, passamos grande parte das nossas vidas como alunos na Educação Básica e, posteriormente, na graduação. Durante essa trajetória, diversos sentidos de escola, de aluno, de professor e de docência vão se cristalizando como nossas referências para pensar as relações implicadas nos processos de ensino e de aprendizagem. Acreditando existir uma realidade (verdadeira) na qual se possa desenvolver o trabalho docente na Educação Básica, quando iniciamos na profissão, chocamo-nos por não encontrá-la ali à nossa disposição. Somos, então, forçados a pensar. E a repensar nossa formação, novas possibilidades de estratégias que contemplem a “realidade” específica com a qual nos deparamos, repensar nossas práticas, nossos saberes e

¹ Citação de Deleuze, retirada do texto de Rolnik (1995, p. 1).

o lugar que ocupamos. Muitas vezes, a deserção na carreira docente é contígua à falta de disposição de se lançar ao pensamento e de enfrentar essas novas combinações (essas novas “realidades”) que põem abaixo as certezas que nos amparavam. A pesquisa que aqui se apresenta é decorrente desse trabalho do pensamento que, em virtude de sua potência criadora, busca analisar a constituição docente de professores de História nesse momento de ingresso na carreira: momento que geralmente nos força a pensar e a construir novas figuras de nós mesmos e dos outros.

Pensamos a constituição docente como processual e contínua, já que partimos da ideia de que não existe uma realidade única e fixa na qual possamos ancorar nossas certezas e acomodar nossos sentidos e nossas práticas. E esse é o mote desta pesquisa: uma análise cartográfica do processo de constituição da docência de professores iniciantes de História. As cartografias docentes, que compõem essa pesquisa, foram elaboradas a partir das análises das narrativas de si de quatro professores iniciantes de História da cidade do Rio de Janeiro, produzidas a partir da interação destes com as entrevistas realizadas nos anos 2017 e 2018; e do cruzamento dessas narrativas de si com outras empirias, como documentos institucionais, legislações e pesquisas oriundas das áreas de Educação, de Filosofia, de História e de Ensino de História. Como os professores iniciantes de História, que participam desta pesquisa, constituem processualmente suas docências? Que sentidos são produzidos em suas narrativas? Como tecem e significam as malhas sobre as quais podem se posicionar como professores de História e desenvolver suas docências? Essas são algumas das questões que esta pesquisa persegue com o intuito de produzir mapas, cartografar linhas, enredos e territórios que compõem as docências desses professores iniciantes de História.

A leitura desta tese pode ser feita de modo tradicional, seguindo a sequência numérica das partes em que se divide e, posteriormente, seguindo a sequência de cada capítulo; mas também pode ser feita a contrapelo, ou iniciada pelo meio. Os conceitos e as reflexões atravessam a tese e se comunicam para além de uma leitura linear de uma escrita impositiva e pré-determinada do caminho a ser percorrido: instituidora teleológica de um início, de um meio e de um fim. As notas de

rodapé e os *hiperlinks*² (para o formato digital do texto, grafados em azul) sugerem aos leitores que experimentem a possibilidade de uma leitura rizomática, não orientada pela sequência do sumário, convidando-os a passarem pelas páginas iniciais, pular para as finais, deslizar pelo meio e continuar suas rotas ao sabor de suas leituras e interpretações.

Assim, não faremos, neste espaço, uma introdução tradicional de um trabalho acadêmico. Não apresentaremos aqui os pormenores introdutórios desta pesquisa justamente para que não seja imposto um suposto (pensado necessário) “início” de leitura, sem o qual ficariam prejudicadas todas as demais interpretações possíveis dos demais capítulos e partes deste texto. Optamos por outra forma de introdução: aquela que aponta possíveis entradas, sem definir para os leitores, de antemão, qual seria a melhor escolha. Apresentamos, então, um panorama de nossa cartografia, o desenho de nossos mapas, para que o viajante-leitor possa escolher onde desembarcar primeiro e começar sua leitura, construir suas próprias rotas, pegar atalhos e desvios, estacionar em outros capítulos e fugir, deixando esse território analítico-textual pela fronteira que preferir.

Esta tese é composta de três partes e cada uma delas apresenta quatro capítulos. A primeira parte intitula-se “Delineamento da tessitura cartográfica” e compreende os seguintes capítulos:

1) **Composição do problema da tese:** apresenta a questão central da tese, a saber: como os professores iniciantes de História, que participam desta pesquisa, constituem suas docências? E desenvolve alguns dos conceitos que auxiliam no desenvolvimento analítico dessa questão, como o de “cartografia”, de “devir”, de “docência” e de “sujeito”. Por fim, elabora algumas questões relativas às pesquisas que se dedicam a analisar o início do percurso profissional de professores na Educação Básica;

2) **Justificativas e discussão bibliográfica:** justifica a escolha do tema e desenvolve discussões (a partir de dois levantamentos bibliográficos) buscando relacionar a presente pesquisa às demais produções, tecer aproximações, marcar

² Além dos *hiperlinks* grafados em azul, que remetem a outras partes deste texto, inserimos *hiperlinks* nas referências aos autores das citações que compõem esta pesquisa. Esses últimos remetem às referências bibliográficas completas, ao final do texto, e estão grafados em preto.

singularidades e destacar algumas contribuições deste trabalho para os campos do Currículo, da Formação de Professores, e do Ensino de História;

3) **Sobre a autora:** elabora algumas considerações sobre a autora desta tese e sobre o seu percurso formativo, justificando as escolhas pelo tema de estudo e pelas ferramentas teóricas/conceituais de análises. Aqui é importante destacar que a escrita deste texto foi feita por diversas mãos: não só pelas mãos da doutoranda, mas também por sua orientadora e pelos professores iniciantes que participaram desta pesquisa;

E 4) **Sobre os professores iniciantes de História:** um capítulo que apresenta, de forma geral, os quatro professores iniciantes de História que participaram desta pesquisa, preservando alguns elementos para garantir o anonimato dos mesmos. Encontram-se também, nesse capítulo, algumas pontes (por meio de *hiperlinks* ou notas de rodapé) que sugerem a possibilidade de um percurso de leitura que segue as narrativas de si de cada um dos quatro professores entrevistados, ou seja, que segue os trechos que foram recortados das entrevistas com os professores para a análise e produção cartográfica. Entendemos que essa é também uma forma de apresentá-los, e a sugerimos para aqueles que desejarem entrar em contato com suas narrativas antes de ler as análises que tecemos sobre as mesmas.

A segunda parte da tese se intitula “Posicionamentos teóricos e ferramentas de análise”, desenvolvida também em quatro capítulos, a saber:

1) **Caminhando com Foucault, Deleuze e Guattari:** elabora aproximações entre os estudos de Foucault, Deleuze e Guattari com a pesquisa aqui desenvolvida. A ideia de “rizoma”, de Deleuze e Guattari (2011), é desenvolvida neste capítulo, possibilitando a explicitação do modo de pensamento rizomático – que atravessa todos os demais conceitos, análises e interpretações desta tese. Também é desenvolvido o conceito de “episteme”, de Foucault (1999), que nos ajuda a pensar sobre a teia discursiva sobre a qual os professores podem constituir suas docências, posicionar-se, reconhecer-se e serem reconhecidos como professores de História.

2) **As “narrativas de si”, de Delory-Momberger, como ferramentas de análise:** apresenta a tradição de pesquisa na qual se inscrevem os estudos de Delory-Momberger (2008) para a situar o lugar de produção do conceito de “narrativas de

si” e para analisar as concepções de “narrativa”, “sujeito” e “história” que o sustentam. É por meio do entendimento de como se configuram e de como são produzidas as narrativas de si que as análises cartográficas sobre o processo de constituição das docências dos professores iniciantes de História são produzidas e desenvolvidas nesta pesquisa.

3) **As entrevistas como opção metodológica:** neste capítulo é desenvolvido o modo como pensamos a entrevista com os quatro professores iniciantes de História: como ela se constitui; os eixos temáticos que a compõem; os seus objetivos. Este é um capítulo destinado à explicitação da metodologia de pesquisa aqui empregada.

E 4) **Concepções de Currículo, de Docência e de Ensino de História:** capítulo que apresenta a concepção de Currículo, referenciada em autores como Macedo (2006), Gabriel (2008) e Monteiro (2007a), com a qual pensamos as questões e as análises desta pesquisa; desenvolve também a ideia de docência com a qual trabalhamos, de acordo com Cruz e André (2012), Gabriel (2015b) e Monteiro (2013) e, relacionada a esta ideia, desenvolvemos também a questão dos saberes docentes, amparada nos estudos de Tardif (2013); e de Ensino de História, a partir de Monteiro (2007b), Monteiro & Penna (2011) e Gabriel e Monteiro (2007 e 2014). Aqui, como nos demais capítulos desta segunda parte, desenvolvemos o escopo teórico-metodológico que colocamos em funcionamento ao realizar a pesquisa que visa cartografar a constituição das docências de quatro professores iniciantes de História.

A Parte 3 desta tese, intitulada “Produção de mapas”, é dedicada às análises empíricas das narrativas de si dos professores iniciantes de História, apoiadas nas ferramentas teórico-metodológicas de análise desenvolvidas nas Partes 1 e 2 desta pesquisa. Esta terceira parte se divide da seguinte forma:

1) **Mapa 1 - Relações entre trajetórias formativas e constituição da docência:** elabora uma análise com foco nas relações entre os percursos da formação inicial dos professores e os processos de constituição de suas docências. Para tanto, são destacadas algumas características do curso de História da UFRJ – onde os quatro professores estudaram entre os anos 2008 e 2017 – que são recorrentes nas narrativas dos professores com o objetivo de analisar alguns dos discursos que circularam em seus percursos formativos, bem como seus sentidos, e se e como

contribuíram para a construção da docência desses sujeitos, alargando ou limitando seus horizontes de atuação profissional. Elaboramos também uma análise sobre as narrativas referentes às expectativas de cada professor entrevistado com relação à escolha do curso de História e percebemos, por meio das linhas de sentido que atravessam suas narrativas, que a constituição de suas docências se deu (e se dá) de modo processual, tendo sido modificada ao longo do caminho de suas formações iniciais. No entanto, as análises referentes à relação entre as trajetórias formativas e à constituição das docências desses professores não se concluem aqui, elas transbordam e se esparramam pelos próximos capítulos.

2) **Mapa 2 – Concepções de docência em História:** desenvolve análises sobre as concepções de docência e de Ensino de História que os professores entrevistados carregam e relaciona-as ao processo de constituição de suas docências. São retomadas, então, as análises sobre suas trajetórias da formação inicial, uma vez que suas narrativas destacam as experiências dos estágios supervisionado e extracurricular nesse percurso. E a partir dessas narrativas sobre as suas primeiras experiências profissionais, analisamos as concepções de docência e de Ensino de História que os professores desenvolvem em suas narrativas de si. Esse segundo mapa articula as concepções de docência construídas pelos professores iniciantes entrevistados a partir das experiências da formação inicial e das posições que ocupam nas escolas onde atuam profissionalmente. Se algumas linhas de sentido se repetem nas tessituras docentes desses professores, sugerindo uma rede discursiva de poderes e saberes a partir da qual a profissão docente se torna visível, factível e passível de ser construída e desenvolvida na atualidade, outras linhas narrativas se distanciam, caracterizando distinções nos percursos processuais de constituição docente de cada professor entrevistado.

3) **Mapa 3 – Linhas de força que atravessam as narrativas docentes:** esse capítulo analisa algumas linhas de força e de poder por entre as quais os quatro professores se movimentam e constituem suas docências. As linhas analisadas aqui referem-se a) às relações dos professores com os alunos; b) à relação dos professores com os pares nas escolas; e c) às relações com a direção das escolas onde atuam. Se as narrativas de si indicam que essas três linhas são *loci* de dificuldades para o trabalho e constituição docentes, elas se apresentam também,

em suas narrativas, como potencialidades, como promotoras e incentivadoras de práticas significativas com relação ao ensino de História e à constituição docente. Assim, os sentidos de docência que os professores iniciantes narram em suas entrevistas se relacionam aos seus contextos de atuação profissional, ganhando destaque, em suas narrativas, as relações com os alunos, com os demais professores e com o corpo gestor das Instituições de ensino onde atuam.

4) **Mapa 4 – Docência e afeto:** nesse mapa propomos a análise da questão do afeto na relação entre professores e alunos, já que essa é uma das linhas de força, uma das potências que atravessa as narrativas dos quatro professores iniciantes de História que participam desta pesquisa. Todos destacam a importância dos afetos para o desenvolvimento da docência: como *feedbacks* relevantes e estimulantes para a construção de suas relações com os alunos e para o desenvolvimento e avaliação de suas aulas. A questão do afeto é uma das linhas de força que se destacam nas narrativas de si: narrativas sobre afetos povoam e se esparramam sobre as entrevistas dos professores iniciantes de História, constituindo, indubitavelmente, marcas em seus processos de constituição docente.

Esta pesquisa também destina um espaço às **Considerações Gerais** sobre as análises desenvolvidas ao longo do texto, de modo a enredar e a produzir uma perspectiva panorâmica dos mapas, territórios e linhas de força aqui construídos e analisados com o auxílio das ferramentas teóricas e metodológicas explicitadas e desenvolvidas também ao longo desta pesquisa.

Concluimos, assim, a apresentação das três partes que compõem esta tese e desejamos uma boa travessia àqueles que decidirem navegar por estas rotas e caminhos textuais.

PARTE 1
DELINEAMENTO DA TESSITURA CARTOGRÁFICA

1. Composição do problema da tese

Esta pesquisa se desenvolve em torno da seguinte questão central: como os professores iniciantes de História, selecionados e entrevistados por nós, constituem suas docências? Buscando respondê-la, propomos realizar uma análise cartográfica das “narrativas de si”³ de quatro professores iniciantes de História⁴, que lecionam há menos de 5 anos (até a data de suas entrevistas) em escolas particulares e públicas da cidade do Rio de Janeiro. Por meio de análises cartográficas dessas narrativas, foi possível elaborar desenhos e mapas: das linhas de força, de saberes e de poderes; das tramas; dos caminhos e dos territórios que constituem, processualmente, as docências daqueles professores de História. Essa pesquisa, no entanto, não esgota as possibilidades de análises das linhas de força e dos sentidos que são colocados em funcionamento nas narrativas de professores iniciantes de História sobre seus percursos formativos, suas experiências profissionais e suas concepções de docência. Se, por um lado, os mapas produzidos pelas nossas análises não esgotam os efeitos de sentido que essas narrativas produzem, movimentam e fazem fugir; por outro, algumas dessas linhas de força, de saberes e de poderes se repetem e se destacam nas narrativas dos professores iniciantes e são essas que, analisadas por nós (por meio das ferramentas teóricas desenvolvidas nas duas primeiras partes desta pesquisa), dão forma e constituem os quatro mapas produzidos e desenvolvidos na terceira parte desta tese.

A composição do problema central desta pesquisa, apresentada acima, remete a alguns conceitos-chave que, explicitados, tornam inteligíveis nossas abordagens teóricas – os modos como pensamos as questões, como propomos metodologias de análise e como buscamos respondê-las. Assim, o texto a seguir busca desenvolver esses conceitos: de cartografia, de devir, de docência e de sujeito, além de elaborar algumas questões relativas às pesquisas que se dedicam a analisar o início do percurso profissional de professores.

Em “Linhas, enredos e territórios: cartografias docentes de professores

³ O conceito de “narrativas de si”, de Delory-Momberger (2008), é desenvolvido no segundo capítulo da Parte 2 desta tese, intitulado: “As ‘narrativas de si’, de Delory-Momberger, como ferramentas de análise”, a partir da página 88.

⁴ Os critérios de seleção dos professores iniciantes de História que participam desta pesquisa são desenvolvidos no quarto capítulo da primeira parte desta tese, intitulado: “Sobre os professores iniciantes de História”, a partir da página 67.

iniciantes de História”, a ideia de “cartografia” remete à produção cartográfica, à produção de mapas, tendo em vista que os elementos de um mapa fazem parte de um mesmo plano, comunicam-se, estabelecem fronteiras e se relacionam de forma horizontalizada e não hierárquica. Especificando ainda mais essa ideia de cartografia, utilizaremos nesta tese o conceito de “cartografia social”, que é definido por Prado Filho e Teti (2013) a partir de diálogos estabelecidos entre as obras de Foucault e Deleuze, como uma cartografia que produz “diagramas de relações, encontros e cruzamentos entre forças, agenciamentos, jogos de verdade, enunciações, jogos de objetivação e subjetivação, produções e estetizações de si mesmo” (PRADO FILHO e TETI, 2013, p. 45). Assim, diferente de uma cartografia tradicionalmente produzida no âmbito dos estudos geográficos, que busca fixar mapas, territórios e contingentes populacionais a partir de instrumentos do campo da matemática e dos estudos estatísticos, a ideia de cartografia utilizada neste trabalho se apresenta como possibilidade de produção de “mapas-diagramas”, que se referem a desenhos analíticos de movimentos de relações de poder, de linhas de forças e de saberes como estratégia de análise dos processos de constituição das docências de professores iniciantes de História.

Ainda com relação à ideia de cartografia, Albuquerque Jr. (2011, p. 96), aponta para a prática de uma “espacialização da História” desenvolvida por Foucault, ao traçar uma relação entre as suas obras e as do historiador dos Annales, Fernand Braudel. Albuquerque Jr. (2011) cita um debate publicado pela revista *Heródote* entre Foucault e alguns geógrafos ressaltando o caráter espacializante da História que escreve:

não apenas porque se trata da história de alguns espaços institucionais como o asilo, o hospital e a prisão, mas pelo próprio vocabulário, pelo uso continuado de conceitos e metáforas espaciais em seus textos, como os de território, domínio, região, deslocamento, paisagem, campo, solo, horizonte quadro, configuração, fronteira, limites e margens (ALBUQUERQUE JR., 2011, p. 96)⁵

Deleuze e Guattari, no primeiro volume (edição brasileira) de *Mil platôs*

⁵ Albuquerque Jr sugere ver “Sobre Geografia”, em FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 4. Ed Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984, p. 153-165.

(2011), também analisam o princípio da cartografia, defendendo o mapa como parte do rizoma⁶:

O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. (...) O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p. 30).

Assim, aproximando-nos das abordagens de Foucault e de Deleuze e Guattari relativas à ideia de cartografia, nesta pesquisa, ao analisarmos as narrativas de si de professores iniciantes de História, teceremos relações entre as linhas de saberes que compõem essas narrativas e as posições que esses sujeitos ocupam, dando à nossa análise um enfoque espaço-temporal ao situá-la em meio aos jogos de poder nos quais tais narrativas são e podem ser produzidas. Nossa análise cartográfica permitirá tanto a produção de desenhos que possibilitam o mapeamento de processos (caminhos) da constituição docente (devir), quanto sua desmontagem e análise dos elementos que os constituem, em suas relações e conexões.

Importa ressaltar que outras publicações brasileiras já exploraram a ideia de cartografia a partir dessas perspectivas citadas acima, dentre os quais, apontados por Prado Filho e Teti (2013), encontram-se os trabalhos de Rolnik, *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*, de 1989; de Fonseca & Kirst, *Cartografia e devires: a construção do presente*, de 2003; de Albuquerque Júnior, Veiga-Neto & Souza Filho, *Cartografias de Foucault*, de 2008; e de Passos, Kastrup & Escóssia, *Pistas do método da cartografia*, de 2009; entre outras obras produzidas por meio de trajetórias analíticas cartográficas.

Para dar continuidade aos conceitos que compõem o problema central desta tese, é mister desenvolver o conceito de “devir”, já que este se atrela às concepções de docência e de sujeito com as quais trabalhamos. Devir, nesta tese, remete à ideia

⁶ O conceito de rizoma, de Deleuze e Guattari, é desenvolvido no primeiro capítulo da Parte 2 desta tese, intitulado: “Caminhando com Foucault, Deleuze e Guattari”, a partir da página 76.

de um “vir-a-ser” nietzschiano: de um “ser” que não “é” em definitivo, que nunca está completo, ou seja, que está sempre “sendo”, em constante processo de constituição, transformação, diferenciação e reconstituição. Deleuze e Guattari se referem ao conceito de devir, em *Mil platôs*, volume 4 (edição brasileira):

É que devir não é imitar algo ou alguém, identificar-se com ele. Tampouco é proporcionar relações formais. Nenhuma dessas duas figuras de analogia convém ao devir, nem a imitação de um sujeito, nem a proporcionalidade de uma forma. Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 64).

Zourabichvili (2004) também elabora alguns apontamentos sobre o conceito de devir:

Convém, para compreendê-lo bem, considerar sua lógica: todo devir forma um "bloco", em outras palavras, o encontro ou a relação de dois termos heterogêneos que se "desterritorializam" mutuamente. Não se abandona o que se é para devir outra coisa (imitação, identificação), mas uma outra forma de viver e de sentir assombra ou se envolve na nossa e a "faz fugir". A relação mobiliza, portanto, quatro termos e não dois, divididos em séries heterogêneas entrelaçadas: x envolvendo y torna-se x', ao passo que y tomado nessa relação com x torna-se y'. Deleuze e Guattari insistem constantemente na recíproca do processo e em sua assimetria: x não "se torna" y (por exemplo, animal) sem que y, por sua vez, venha a ser outra coisa (por exemplo, escrita ou música) (ZOURABICHVILI, 2004, p. 24-25).

Essa ideia de devir se relaciona com a concepção de docência com a qual trabalhamos. A relação entre devir e docência busca deixar claro aos leitores, de antemão, que não partimos de uma concepção cristalizada sobre o que é “ser” docente, sobre o que é “ser” professor. E essa identidade docente não é algo fixo,

definido e passível de ser totalmente imitado e replicado⁷. Docência enquanto devir significa partir das formas que se tem, das relações que são estabelecidas, das funções que são preenchidas, das posições que se ocupa, aquilo “que estamos em vias de nos tornar, e através das quais nos tornamos” (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 64) professores. Seguindo essa linha de raciocínio, de acordo com Machado (2015), a ideia de devir, para Deleuze, é “se desterritorializar em relação ao modelo”, sendo esse conceito uma contraposição à ideia de modelo como proposta por Platão. Segundo Machado,

[Deleuze] formulava sua crítica do modelo e sua proposta de um pensamento capaz de dar conta da diferença sem subordiná-la à identidade, referindo-se a Platão. Isto é, sua ideia de que devir é se desterritorializar em relação ao modelo era esclarecida por contraposição à sua hipótese de que o principal objetivo da distinção entre modelo e cópia, proposta por Platão, é produzir um critério de seleção entre cópias. E a importância desse critério é permitir que umas mantenham com a Ideia, considerada como modelo, uma relação de semelhança, que as funda como cópias bem fundadas, enquanto outras são desclassificadas, por não serem fundadas pela semelhança interna com a identidade superior da Ideia (MACHADO, 2015, p.3-4).

Nossa pesquisa parte, assim, da relação entre docência e devir, ou seja, da ideia de docência enquanto um processo contínuo de constituição e reconstituição; e propõe uma análise cartográfica das diferentes linhas de saberes, de força e de poderes que estão em jogo no processo de constituição das docências dos professores iniciantes por nós entrevistados. Nossa questão não é compreender quando e como alguém se torna professor e, então, a partir de sua história de vida, produzir uma história linear que sirva de parâmetro ou que sirva como um caminho

⁷ Como mencionado acima, não utilizamos, neste texto, a ideia de identidade enquanto algo fixo e acabado; como algo imutável ou transcendental. O conceito de identidade que operacionalizamos, ao longo desta pesquisa, aproxima-se da forma como Silva (2014, p. 96) o define: “a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada às estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder”.

seguro para o processo formativo e constituição de outros professores de História. Nossa análise não parte de um modelo fixo (Ideia) de professor de História, tampouco busca analisar práticas docentes a partir de suas semelhanças e diferenças com relação a um (bom ou verdadeiro) modelo de docência. O que buscamos é produzir mapas, cartografar como cada sujeito entrevistado agrupa e arranja os saberes que detém e que produz em sua instituição docente em meio a jogos de verdade e de poder espaço-temporalmente situados. Segundo Foucault (apud VEIGA-NETO, 2007, p. 97), vivemos em uma rede epistêmica que estrutura espaço-temporalmente nossa linguagem e nossas produções de sentido sobre o mundo e sobre nós mesmos. No entanto, sendo essas estruturas instáveis e históricas, defendemos que não há um caminho seguro (fixo) que certifique sucesso ao professor – mesmo compartilhando de uma mesma rede epistêmica, num certo tempo-espaço histórico, cada um constrói seu caminho a partir de percursos singulares, muda sua rota, desvia, estaciona e sente o sucesso ou o fracasso a partir das referências e das concepções que tem sobre a docência e sobre o ensino de História.

Assim, tal como o conceito de docência, a concepção de [sujeito](#)⁸ com a qual trabalhamos também remete à ideia de devir. A noção utilizada nesta tese não diz respeito ao sujeito moderno, à concepção metafísica que compreende o sujeito como uma essência, àquele a quem se atribui o verbo “ser”, ao sujeito que pode constituir uma identidade fixa. A ideia de sujeito com a qual trabalhamos o destitui de uma subjetividade exclusiva e definidora de sua essência individual. A expressão de Nietzsche “tornar-se aquele que se é” nos ajuda a desenvolver a concepção com a qual trabalhamos. Essa expressão remete à transformação, ao devir. “Tornar-se aquele que se é” é sinônimo de transformar-se, de inventar-se, não conduz a uma identidade fixada, mas ao contrário, abre para a diferenciação contínua. Como aponta Rocha, essa expressão

é um processo inteiramente imanente: a vida é o percurso no qual alguém se torna (vai se tornando, não cessa de se tornar) quem é. E inversamente: um eu não é a rigor outra coisa senão o efeito sempre

⁸ A noção de sujeito com a qual trabalhamos também é desenvolvida no segundo capítulo da Parte 2 desta tese, intitulado: “As ‘narrativas de si’, de Delory-Momberger, como ferramentas de análise”, a partir da página 96.

mutante e sempre provisório que resulta da configuração de forças e efeitos. O encontro fortuito com as circunstâncias de uma vida vai instituindo um eu – reinvenção que tem um caráter sempre aberto, provisório, contingente.” (ROCHA, 2015, p. 4)

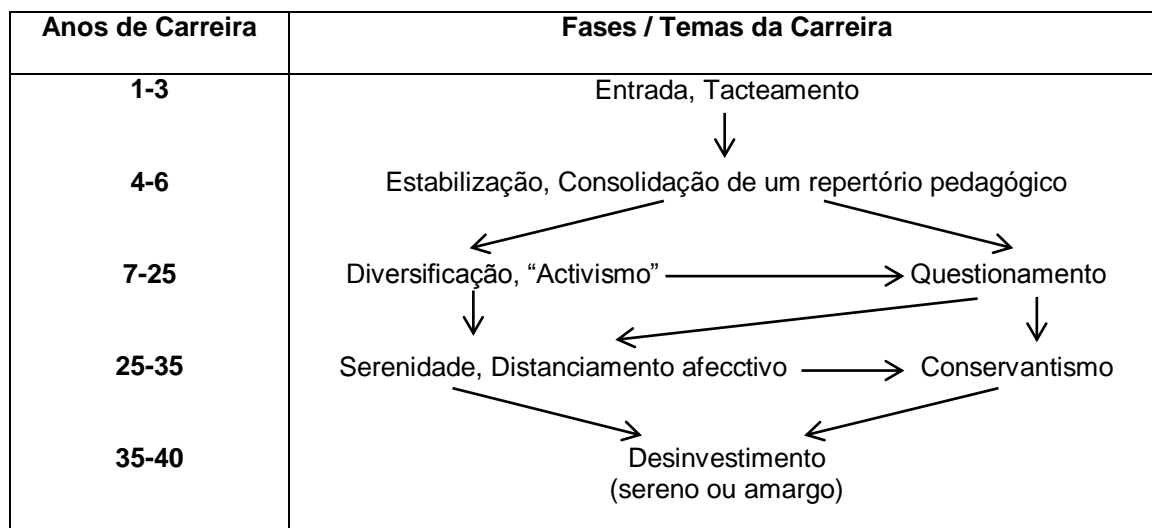
Trabalhamos então com uma concepção de sujeito destituído da dimensão “essencialista e atemporal” conferida pela filosofia clássica, sugerindo sua inscrição em uma “realidade sócio-histórica movente e instável” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 69). Assim, a categoria de sujeito mobilizada nessa pesquisa é compatível com a ideia de devir, assim como a concepção de docência que colocamos em funcionamento ao longo das análises desta tese.

E por falar em sujeitos, os professores que participam dessa tese são aqueles posicionados no momento de iniciação na carreira como professores de História, ou seja, são professores iniciantes de História. Sobre a categoria de professores iniciantes, também temos apontamentos a fazer. Como já afirmado, concebemos a formação (e a constituição) de professores como um processo contínuo e a iniciação na docência como “uma parte do contínuo processo de desenvolvimento profissional do professor” (VONK, 1993, p. 4 apud MARCELO GARCÍA, 1999, p. 112). Alguns autores, além de trabalhar com a perspectiva de uma formação processual e contínua, também defendem a existência de etapas/fases desse processo formativo de professores, como a pré-formação, a formação inicial, a iniciação à docência e a formação permanente (FEIMAN, 1983 apud MARCELO GARCÍA, 1999) e a proposta de “ciclo de vida profissional dos professores” (HUBERMAN, 1995), compreendida como um processo contínuo que relaciona conhecimentos, experiências, atitudes, concepções e práticas ao longo de toda a carreira docente.

Huberman (1995), por meio de uma vasta leitura e interpretação de obras derivadas de estudos empíricos e modelos explicativos, abordagens psicológicas e psicossociológicas, publicadas entre os anos 1950 e 1980, relativas à vida adulta e à profissão docente, realiza uma síntese das tendências gerais do ciclo de vida dos professores. O autor propõe, assim, um modelo “esquemático e especulativo” (HUBERMAN, 1995, p. 48) que agrupa as tendências estudadas a partir da literatura clássica e divide em “fases” o ciclo de vida dos professores, como demonstrado no quadro disponível na próxima página.

Rodrigues (2010) realiza uma leitura sintética deste quadro, interpretando as fases do ciclo de vida profissional dos professores, a partir de Huberman (1995), que pode ser compreendida da seguinte forma: 1) a entrada na carreira, que corresponde aos três primeiros anos de docência; 2) a fase de estabilização, momento em que os professores se identificam com um estilo próprio de ensino e se tornam mais flexíveis com os alunos, como se fosse um estágio de segurança e descontração; 3) a fase da diversificação ou experimentação, quando se dá uma diversificação de metodologias de ensino, de materiais didáticos e de avaliação, ou a fase de questionamentos, que pode também vir logo após a segunda fase, em que são diferenciados os efeitos dessa etapa para homens e para mulheres; 4) a fase da serenidade e distanciamento afetivo, período em que os docentes estão menos preocupados com a avaliação dos pares, ou a fase do conservantismo, em que os questionamentos deixam de ser feitos e 5) a última fase considerada desinvestimento, quando os professores libertam-se do trabalho para dedicar mais tempo a si (RODRIGUES, 2010, p. 56-57).

Figura 1 – Ciclo de Vida dos Professores



In: HUBERMAN, 1995, p. 47

A despeito das diversas leituras que possam vir a ser realizadas a partir desse modelo, Huberman (1995) ressalta que a ideia de “ciclo de vida profissional dos professores” não se refere a um modelo linear, como se pode ver no quadro

acima, mas de “tendências centrais” na ordenação e diferenciação das fases na vida profissional de professores (HUBERMAN, 1995, p. 47). Além disso, defende o autor: “Isso não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos [pessoas] de uma dada profissão as vivam todas” (HUBERMAN, 1995, p. 37).

Ao buscar definir cada uma dessas tendências centrais, Huberman (1995) luta para tentar conciliar tais definições gerais (ou globais) com todas as exceções que elas suscitam. É como se o autor já estivesse prevendo as críticas às suas sínteses ou ao modelo normativo que propõe, justificando, de antemão, cada uma de suas escolhas. Huberman (1995) propõe fases no ciclo de vida profissional de professores sem, portanto, destituí-las de seu caráter idealizante. Como trabalhar metodologicamente com categorias e generalizações ideais? O próprio autor indica: “muito provavelmente, atingimos esse nível de generalização a troco de uma uniformização muito grande das diferenças entre os indivíduos” (HUBERMAN, 1995, p. 56). Assim, essa opção metodológica implica alguns problemas, sobretudo no que concerne às nuances e às diferenças de cada caminho profissional traçado pelos professores. Esses problemas são apontados pelo autor: “podemos atenuar os efeitos deste problema, sem o resolver totalmente!” (HUBERMAN, 1995, p. 58) Quando se refere à ideia de que, “a única maneira de ver mais claro, de evitar um hermetismo total, consiste em procurar constantes através de vários indivíduos, vários contextos, várias pesquisas” (HUBERMAN, 1995, p. 56) E então, conclui o autor:

O que há, de mais simples a fazer é estar consciente desses limites, assinalá-los no início do trabalho, tal como nas análises em causa, e, de modo geral, trabalhar o mais objetivamente possível com os dados, que são, para o melhor e para o pior, o fruto de uma subjetividade rica e complexa (HUBERMAN, 1995, p.59).

Em nossa pesquisa, essas tendências centrais referentes ao ciclo de vida profissional dos professores, elaborada por Huberman (1995) nos trazem elementos para pensar o início da docência a partir daquilo que é esperado que os professores realizem em sua profissão. Ou seja, o modelo proposto pelo autor nos oferece elementos para começarmos a compreender o tecido, as linhas de saberes, de

poderes e de forças que sustentam e que, ao mesmo tempo, propõem possibilidades de percurso profissional docente, permitindo que os professores se reconheçam e se constituam por meio desses discursos. Portanto, não trabalharemos com essas formulações de Huberman (1995) o mais “objetivamente possível”, como sugere o autor, verificando se os professores por nós entrevistados estão passando ou não por essa fase/etapa inicial do “ciclo de vida dos professores” e se suas experiências corroboram tal tese ou se desviam da mesma. De outro modo, utilizaremos esse modelo como uma referência, como um dos elementos que contribui para a consolidação e reprodução de uma **episteme**⁹ relativa à prática docente, já que indica o que é esperado que o professor vivencie em sua profissão, por meio de imagens da prática docente.

Não partimos do pressuposto de que existam etapas ou fases de desenvolvimento de professores em escalas espaço-temporalmente pré-definidas. Tampouco concordamos que nomeá-las de “tendências gerais” resolva o problema colocado pela própria generalização. Assim como Burke, Fessler e Christensen (1984), defendemos que as características que geralmente são atribuídas aos professores iniciantes podem atravessar o desenvolvimento profissional de professores que estejam em qualquer uma das outras “etapas” de sua formação/desenvolvimento profissional. O desenvolvimento formativo e profissional de professores e suas interações sociais são bastante dinâmicas para serem compreendidas a partir de estágios de maturação individuais relacionados às influências do meio ao qual são expostos. Como partimos do pressuposto de que a própria “realidade” não é fixa, mas movente e dinâmica, bem como os processos de constituição docente, a definição do processo formativo por etapas pré-fixadas não encontra sustentação no aporte teórico em que essa pesquisa se apoia para desenvolver suas análises. De todo modo, essas teorias e conceituações do desenvolvimento das trajetórias docentes contribuem para pensarmos o processo (devir) de constituição das docências de professores iniciantes de História e desenvolver nossas análises, a partir das ideias que circulam e que validam a docência, apresentando características que são esperadas e cobradas dos professores em sua atuação profissional.

⁹ A ideia de episteme, de Foucault (1999) é trabalhada no primeiro capítulo da Parte 2 desta tese, intitulado “Caminhando com Foucault, Deleuze e Guattari”, a partir da página 80.

Outros autores também nos indicam referências sobre características que validam e que possibilitam a objetificação da docência e a subjetivação dos professores, em seus processos de constituição docente. De acordo com Marcelo García (1999), os primeiros anos de ensino são especialmente importantes porque “os alunos devem fazer a transição de estudantes para professores”, sendo necessário adquirir conhecimento e competência profissional em um curto espaço de tempo (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 113). Concordamos com o autor ao destacar a importância dos anos iniciais para o processo de constituição docente. No entanto, partindo da articulação das ideias de docência e devir, defendemos que não se abandona uma identidade (fixa) de aluno para se assumir uma identidade (fixa) de professor. A própria formação de uma **identidade**¹⁰ docente abrange as ideias e referências do que é ser aluno e do que deva ser um professor elaboradas, ainda, em um contexto em que esses sujeitos se posicionavam/posicionam como alunos, influenciando, assim, a própria constituição dessa identidade docente, que não se fixa e não se estabiliza.

Decidimos trabalhar com professores iniciantes por compreender que, no momento de ingresso na carreira docente, somos “forçados a pensar” as dificuldades e os êxitos vividos em virtude do início da prática profissional, formulando questões/narrativas sobre a prática docente. As dificuldades e as questões que nos são postas no início da docência são muitas e conhecidas pelos pesquisadores da área e também pelos próprios professores. Professores iniciantes possuem referências sobre a profissão docente construídas ao longo de suas trajetórias enquanto alunos. No entanto, na prática recém-iniciada, essas referências podem, algumas vezes, chocar-se e contradizer os novos contextos em que se inserem. É o que alguns autores designam como “choque de realidade”¹¹. De acordo

¹⁰ Desenvolvemos a concepção de identidade, com a qual trabalhamos, na nota de rodapé número 7, página 25.

¹¹ Veenman (1984) produziu uma revisão de literatura a partir de 91 estudos realizados entre 1961 e 1984 por pesquisadores de diferentes países que buscavam, em linhas gerais, compreender os principais problemas vividos por professores em seus primeiros anos de ensino. Neste trabalho, Veenman (1984, p.143) abordou a questão do “choque de realidade” que, segundo o autor, refere-se ao colapso dos ideais elaborados durante a formação inicial de professores pela dura realidade da vida cotidiana em sala de aula. O autor atenta para o fato de que esse choque de realidade não se refere a um momento pontual, como a palavra “choque” pode sugerir. Ao contrário, a necessidade de assimilação da realidade complexa de uma sala de aula se impõe dia após dia aos professores iniciantes. Assim, segundo o autor, o choque de realidade pode ser um processo longo e complexo principalmente no primeiro ano de atuação profissional. Veenman menciona os autores Müller-Fohrbrodt, Cloetta e Dann (1978) ao distinguir cinco indicações de um choque de realidade: 1)

com Marcelo García, Veenman (1984) popularizou essa ideia de “choque de realidade” ao referir-se ao primeiro ano de docência dos professores, que se caracteriza, em geral, por um intenso processo de aprendizagem, do tipo ensaio/erro, na maioria dos casos caracterizado por um princípio de sobrevivência e por um predomínio do valor prático (VEENMAN, 1984, p. 144-145 apud MARCELO GARCÍA, 1999, p. 114).

Como apontam Romanowski e Martins (2013), a categoria de professores iniciantes compreende os cinco primeiros anos de atuação profissional de professores nos sistemas de ensino (MARCELO GARCÍA, 1999; CAVACO, 1995 apud ROMANOWSKI e MARTINS, 2013, p. 2), e é geralmente expresso pela

discrepância entre as expectativas dos novos profissionais e a realidade das escolas em que atuam, cotejando os ‘ideais missionários’ construídos durante a sua formação inicial e as dificuldades que enfrentam no cotidiano da prática pedagógica. (ROMANOWSKI e MARTINS, 2013, p. 3)

A partir dos estudos dos autores citados acima, ao trabalhar com professores iniciantes de História, definimos um corte cronológico de até cinco anos de atuação profissional, como forma de selecionar, construir e desenvolver as empirias para a problematização das questões apresentadas nesta tese. Com relação ao período de iniciação à docência ou inserção profissional, Marcelo García (1999) destaca que esse é “um processo mediante o qual os novos professores aprendem e interiorizam as normas, valores, condutas, etc., que caracterizam a cultura escolar em que se integram” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 115). André (2012) também sustenta que a inserção profissional é um momento que se diferencia da formação inicial e continuada, “pelas suas peculiaridades, de fase de transição, de integração na cultura docente, de inserção na cultura escolar, de aprendizagem dos códigos e das normas da profissão” (ANDRÉ, 2012, p. 116). E Oliveira e Cruz (2017) afirmam que

percepção de problemas: esta categoria inclui problemas e pressões subjetivamente experimentados, queixas sobre carga de trabalho, estresse, desgaste físicos e psicológicos; 2) mudanças de comportamento: referem-se às mudanças no comportamento profissional contrárias às próprias crenças, devido a pressões externas; 3) mudanças de atitudes: referem-se às mudanças nos sistemas de crença (por exemplo, uma mudança de atitudes progressiva para conservadoras em relação aos métodos de ensino); 4) mudanças de personalidade: esta categoria refere-se a mudanças e instabilidades emocionais; e 5) deixando a posição de professor: a desilusão pode ser tão grande que o professor iniciante deixa a profissão (VEENMAN, 1984, p. 144).

a inserção profissional é o período que “abarca os primeiros anos do docente em um novo contexto de exercício profissional, marcado, em geral, por tensões decorrentes da necessidade de atuar e de afirmar-se em um ambiente desconhecido” (OLIVEIRA e CRUZ, 2017, p. 3).

É vasto, na literatura específica, o reconhecimento das dificuldades expressas no momento da iniciação à docência. De acordo com André (2012), são muitas as tarefas a serem enfrentadas pelos professores iniciantes. A autora, ao citar Marcelo García, aponta algumas dessas tarefas:

procurar conhecer os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professores; criar uma comunidade de aprendizagem na classe; e continuar a desenvolver uma identidade profissional. É grande a responsabilidade com a aprendizagem dos alunos. (MARCELO GARCÍA, 2011, p. 9 apud ANDRÉ, 2012, p. 115)

Levando em conta tais considerações, buscaremos cartografar os processos de constituição das docências dos professores iniciantes de História entrevistados por meio da análise de suas narrativas de si, ou seja, por meio da elaboração narrativa de desenhos de diagramas que relacionam as suas experiências: de vida, de formação e de vivências profissionais. Nesse sentido, ainda sobre a concepção da constituição docente como processo que não se restringe aos anos posteriores à formação profissional, é elucidativa a afirmação de Oliveira e Cruz (2017), que, embora decorrente de análises sobre a inserção docente no Ensino Superior, traz apontamentos significativos:

Fixando-nos na docência, compreendemos que a história de vida e as trajetórias familiares, sociais, culturais e, sobretudo, as experiências enquanto estudante na Educação Básica, assim como os estudos desenvolvidos no campo da formação inicial de professor e o trabalho exercido no campo da atuação, influenciam diretamente a socialização profissional, contribuindo para a construção de uma determinada identidade docente. Essa perspectiva não corresponde necessariamente à ideia de que o passado determina o presente, que, por sua vez determinará o futuro. Cremos que há relação,

porém, conforme defende Dubar (1997, p. 77), há “reconversões identitárias que engendram rupturas nas trajetórias e modificações possíveis das regras do jogo nos campos sociais” (OLIVEIRA e CRUZ, 2017, p. 3).

Por fim, a figura apresentada por Marcelo García (1999) expressa de uma forma bem didática os principais elementos presentes no processo de constituição das docências dos professores iniciantes de História que, nesta tese, serão analisados em suas relações-diagramas:

Figura 2 – Desenvolvimento Profissional

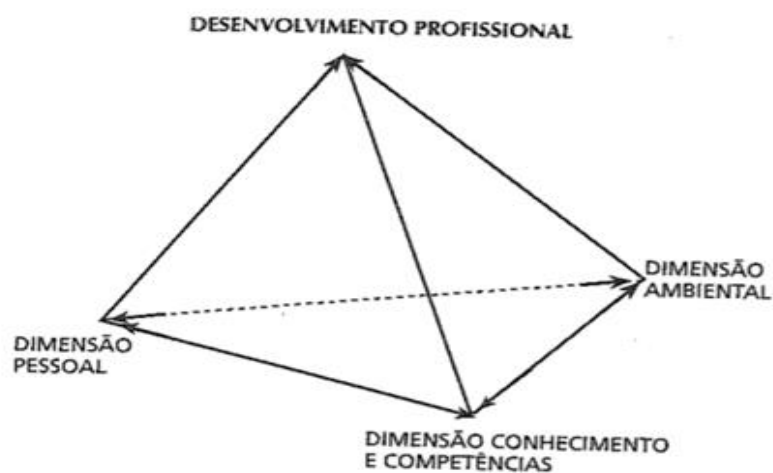


FIGURA 20: Áreas básicas de formação de professores principiantes (Vonk, 1993).

Figura retirada de MARCELO GARCÍA, 1999, p. 126.

A imagem anterior ilustra os principais elementos implicados no desenvolvimento profissional docente, a saber: a “dimensão pessoal” – o sujeito (posicionado); a “dimensão ambiental” – o contexto em que o sujeito se encontra; e a “dimensão conhecimento e competências” – a prática e os saberes docentes. De acordo com Marcelo García (2009), “converter-se em professor se constitui num processo complexo, que se caracteriza por sua natureza multidimensional, idiossincrática e contextual” (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 86). Importa dizer, ainda, que certamente esse é um “contexto de lutas e conflitos e um espaço de construção

de maneiras de ser e de estar na profissão e não uma condição adquirida” (NÓVOA, 1992, p. 16). Apostamos, então, na inserção profissional, no momento de entrada na carreira docente, como um recorte profícuo para a seleção dos professores de História participantes desta pesquisa, que busca analisar cartograficamente os processos de constituição de docências em História. Como apontam Prado Filho e Teti (2013):

Um objeto politicamente relevante para análises cartográficas seriam, portanto, práticas de normalização em domínios diversos tais como: loucura, sexualidade, criminalidade, saúde, *educação*, entre outros. Nesse caso, como em outros tantos, a cartografia serve como método e instrumento ligados à problematização de uma história do presente, na medida em que possibilita uma crítica do nosso tempo, permitindo também enfrentar enunciações, modos de sujeição e resistir a jogos de objetivação x subjetivação que fazem de nós aquilo que somos (PRADO FILHO e TETI, 2013, p. 51, grifo nosso).

Partimos da ideia de que o processo de constituição da docência não é finito. Pensando a própria formação de professores como um processo permanente, a constituição dos sujeitos inseridos nesse processo é, do mesmo modo, contínua. E é esse movimento, é essa dinâmica que nos interessa investigar, a partir da escuta e da análise cartográfica das narrativas de si dos professores iniciantes de História, que inscrevem linhas de saberes, de poderes e de forças, que tecem as malhas nas quais eles podem se posicionar, constituir suas docências, reconhecerem-se e serem reconhecidos como professores de História.

Realizar um estudo cartográfico relativo ao processo de constituição de professores iniciantes de História significa considerar esses sujeitos *em e a partir de* suas posições. Espaço-temporalmente situados, tais sujeitos constroem seus caminhos, avaliam suas rotas, partem de concepções pré-formuladas sobre o que é ser professor para constituírem suas docências. Esse é um trabalho que não reporta suas análises a sujeitos individualizados, mas a sujeitos socialmente inseridos, que partilham de uma rede epistêmica que lhes permite compreender a “realidade”, situar-se e, também, quando preciso, traçar linhas de fuga para enfrentar enunciações cristalizadas e resistir aos jogos de objetivação e subjetivação nos

quais estão (e estamos) teoricamente ancorados, porém discursivamente não fixados. Esse é o mote deste trabalho: produzir cartografias docentes articulando as contribuições dos campos do Currículo, da Formação de Professores e do Ensino de História, atravessando-os por uma leitura pós-estruturalista desenvolvida, principalmente, a partir da ideia de [rizoma](#)¹², de Deleuze e de Guattari (2011).

¹² Essa ideia de rizoma atravessa todos os demais conceitos mobilizados na produção e desenvolvimento desta tese. Podemos dizer que o modo de funcionamento desta pesquisa, o modo como pensamos e questionamos, é rizomático. O conceito de rizoma é desenvolvido no primeiro capítulo da Parte 2 desta tese, intitulado: “Caminhando com Foucault, Deleuze e Guattari”, a partir da página 76.

2. Justificativas e discussão bibliográfica

Esta pesquisa se justifica pela possibilidade de uma análise cartográfica do processo de constituição das docências de professores iniciantes de História. As cartografias produzidas nesta pesquisa são elaboradas principalmente a partir das análises das narrativas de si dos professores entrevistados e desenhando mapas das linhas de força, de poder e de saberes que atravessam, costuram e tecem possibilidades de constituições docentes em História. É mister pontuar que não buscamos aqui uma resposta que possa tornar-se generalizável ou universal; não buscamos descobrir “a verdade” sobre o início do percurso profissional dos professores de História; não trabalhamos com uma análise quantitativa que tenha como objetivo um esquadramento cartográfico-matemático deste início de trajetória docente; por fim, não buscamos construir um modelo (Ideia) de docência a partir das referências que os sujeitos desta pesquisa constroem e dispõem para a nossa análise.

O que pode ser generalizável neste trabalho e que o justifica como uma tese é o conjunto de questões que o compõe e as reflexões que coloca em funcionamento; é a necessidade de pensar o início da docência, de lançar luz sobre a mesma e de escutar o que os professores iniciantes têm a dizer a respeito desse espaço-tempo específico: como o significam, como agem e como se posicionam nele ao constituírem processualmente suas docências. Perguntar, questionar, escutar, analisar e refletir são ações que devem ser colocadas em movimento sempre que pensamos em formação de professores e em profissão docente. Diversos são os caminhos que podemos trilhar ao nos movimentarmos com e a partir desses verbos; diversos são os pontos de parada, os nós e as encruzilhadas neste percurso reflexivo. Nosso objetivo não é defender uma teoria e uma metodologia que cheguem mais próximas da compreensão de uma verdade ainda pouco conhecida sobre esse assunto; nosso objetivo é percorrer outros caminhos e outras possibilidades a fim de pensar o início da docência, é contribuir para os debates, é compreender como são tecidos os elementos que compõem, para os sujeitos da pesquisa que aqui se desenvolve, suas docências e suas trajetórias iniciais como professores de História. E importa também ressaltar que este trabalho se insere no bojo das pesquisas realizadas no Grupo de Pesquisas em Ensino de História e Formação de Professores – GEHPROF, no âmbito do Laboratório de

Pesquisas em Ensino de História – LEPEH/LaNEC/UFRJ, coordenado pela professora Doutora Ana Maria Monteiro.

Com relação à discussão bibliográfica, para a composição desta tese realizamos um primeiro levantamento bibliográfico, em 2015, em cinco repositórios de artigos, dissertações e teses. São eles: Portal Periódico Capes; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; Scielo; Anais da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); e Anais da Associação Nacional de História (Anpuh), dos últimos 10 anos, buscando identificar os trabalhos que examinaram, a partir das vozes dos sujeitos, seus processos de constituição docente em História. No total, foram encontrados quatro trabalhos que serão detalhados a seguir para que possamos tecer aproximações e distanciamentos com a pesquisa aqui proposta e desenvolvida.

A primeira obra a ser destacada é a tese de Doutorado de Elison Antônio Paim *Memórias e experiências do fazer-se professor*, orientada pela professora Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani e defendida em 2005, que buscou analisar como os professores de História, em início de carreira, avaliavam suas experiências, enquanto profissionais. Com as contribuições teóricas de Bakhtin, Benjamin, Thompson e Vygotsky, foram utilizados como fontes de pesquisa os relatórios de estágio e de pesquisa produzidos pelos professores entrevistados, materiais técnicos da Universidade, além das memórias e experiência vividas pelos professores em início de carreira. Paim defendeu a tese de que, para além de formar-se professores, há um fazer-se professor.

Ao realizar esta pesquisa relativa à questão “fazer-se professor”, Paim procurou fugir de dois discursos recorrentes na formação de professores: o discurso da vitimização e o discurso que diz respeito à retórica da importância dos professores para a mudança das condições injustas das sociedades atuais. O autor defendeu uma outra atitude ao abordar esta questão: a de diálogo com os professores, entendendo-os como sujeitos de seu fazer. Desse modo, Paim partiu da seguinte pergunta: como os professores iniciantes (que foram seus alunos na disciplina de Prática de Ensino) avaliavam as experiências vivenciadas na passagem de “acadêmicos” para “profissionais”? Por meio da realização de entrevistas, o autor analisou a produção de experiências vividas e memórias dos professores iniciantes,

construídas na relação com os outros diferentes sujeitos com os quais conviveram durante e após a graduação em História.

O “fazer-se professor”, segundo Paim, é entendido como um processo ao longo de toda vida, e não situado num dado momento ou lugar – como a universidade. E, para para que haja essa passagem do “formar-se” ao “fazer-se professor”,

é necessário pensar o ato educacional como um campo de possibilidades, com uma história que está aberta, por se fazer, e não como algo pronto, fechado determinado, no qual o professor e a professora falam, expõe e os alunos ouvem e repetem (PAIM, 2005, p. 161).

Assim, Paim defende a tese de que o “fazer-se” dos professores se dá num processo relacional, com os professores universitários, com os colegas de trabalho, com os alunos, com os autores dos livros acadêmicos e didáticos, com a comunidade escolar, etc. Ou seja, um processo que se dá de maneira social e nunca apenas no âmbito individual.

O trabalho de Paim serve de base para a nossa pesquisa, pois também apresentamos como mote principal a compreensão e a análise do processo de “tornar-se” professor de História. Concordamos com Paim que esse processo se dá no diálogo com outros sujeitos, com instituições e com o contexto social no qual estes sujeitos estão inseridos. No entanto, o trabalho aqui proposto se diferencia do trabalho de Paim ao examinar as narrativas de si de professores iniciantes de História, e inverter a lógica de análise das falas dos entrevistados. Se Paim defende que, através da rememoração de suas experiências o professor vai construindo sua autonomia profissional, partindo do pressuposto de que essas histórias contribuem para atribuição de sentido às suas práticas, a pesquisa aqui proposta parte da ideia de que a produção de suas histórias (acadêmicas, pessoais e profissionais) – as narrativas de si – é concomitante à constituição docente. Ou seja, ao mesmo tempo em que o entrevistado se narra e narra suas práticas, atribuindo sentido a elas, constitui-se professor de História. Defendemos a ideia de que a constituição de sua docência é dependente de uma narrativa que afirme a própria docência.

Um segundo trabalho selecionado é a dissertação de mestrado de André E. Reyes Pincheira, intitulada *Rememorar a experiência docente: relatos de professores de História da rede pública estadual de São Paulo*, orientada pelo professor Dr. José Cerchi Fusari e defendida em 2007, que se inscreve na linha de estudos autobiográficos com o objetivo de investigar as dimensões do trabalho docente por meio de relatos de sujeitos que constituíram sua experiência como professores de História na rede pública estadual de São Paulo. As questões norteadoras da pesquisa foram: como os sujeitos percebiam sua existência como professores; como construíam sua identidade; e como avaliavam o seu percurso no trabalho docente. As análises foram feitas por meio das memórias e das histórias de vida, com o objetivo de apreender a historicidade de seus desenvolvimentos profissionais a partir das ferramentas teórico-metodológicas da História Oral.

Num primeiro momento, os entrevistados buscaram rememorar a escola básica e a escolha do curso de Ensino Superior. Num segundo momento, analisaram suas formações acadêmicas, percebida, por todos, de maneira fragmentada a formação disciplinar e a formação pedagógica. E, posteriormente, foram analisadas as propostas curriculares e as experiências desses professores nas escolas públicas de São Paulo. O estudo acabou focalizando o aspecto político da formação de professores ao enfatizar a deterioração da escola pública e o processo de “expulsão” de professores da rede pública estadual de São Paulo. A proposta de rememorar seus percursos formativos, bem como as narrativas de suas experiências enquanto professores de escolas públicas, fazem parte, segundo o autor, da constituição desses professores, no entanto, não conseguem superar a lógica mercadológica das escolas que, cada vez mais, expulsam os professores. Então, a primeira parte do trabalho se aproxima mais da pesquisa aqui pretendida, que busca analisar cartograficamente os percursos formativos de professores iniciantes de História e relacioná-los ao processo de constituição docente, enquanto que a segunda parte do trabalho de Pincheira, de cunho mais político, não será abordada por nós neste momento.

Selecionamos também a dissertação de mestrado de Jezabel Gontijo Machado de Oliveira, intitulada *Trajetórias de constituição do ser docente*, orientada pela professora Dra. Inês Maria M. Z. Pires de Almeida e defendida em 2011, que

apresentou como objetivo a investigação da trajetória de constituição do sujeito docente, privilegiando a importância da dimensão subjetiva compreendida a partir do referencial da psicologia analítica junguiana. A análise foi realizada com cinco professores de formações diversas, incluindo História, no âmbito da formação continuada. Segundo a autora, o percurso de formação inicial e continuada do professor está implicado em processos subjetivos constitutivos de sua personalidade e profissionalização, reconhecendo-se, assim, a identidade docente constituída na relação intersubjetiva, ambientada nos contextos familiar e escolar nos quais os processos de identificação e transferência fazem emergir o sujeito professor, marcado pelas inscrições do outro.

A análise da formação da identidade profissional docente deve passar antes, segundo Oliveira, pela compreensão de como o sujeito se constitui, já que o seu fazer pedagógico é marcado pela sua personalidade e singularidade. E essa compreensão de como o sujeito se constitui foi analisada pela chave de leitura da psicologia analítica, pela compreensão da estrutura do inconsciente que, segundo a autora, organiza e fundamenta a própria subjetividade do ser, constituída a partir da história particular de cada pessoa. Citando Prazeres (2007), a autora afirma que, no processo de constituição da subjetividade, a psicanálise consagrou a ideia de que nossas relações sociais futuras são determinadas pelas nossas primeiras identificações. Desse modo, o professor, durante a sua vivência como aluno, teve como modelo alguns mestres pelos quais sentiu admiração e com os quais se identificou, marcando já ali o seu “aprendizado” profissional (OLIVEIRA, 2011, p. 53). Também a memória, constituída ao longo das vivências dos sujeitos, torna-se componente de sua singularidade e subjetividade. Assim, essa pesquisa utilizou a memória educativa como dispositivo para permitir a expressão subjetiva e a leitura, pelo docente, de seu processo de formação, recuperando vivências significativas de sua trajetória escolar. Segundo Oliveira, nesse percurso constitutivo, o docente se forma através dos processos de identificação com seus professores, das marcas que são impressas na relação com o conhecimento e com o(s) outro(s) (OLIVEIRA, 2011, p. 60-61). Assim, entende-se que, ao reelaborar seus conflitos internos, o professor pode dar novo sentido à sua profissão e aos vínculos que estabelece no ambiente pedagógico, possibilitando um projeto docente mais significativo no qual estão implicados sua subjetividade e sua singularidade.

Mesmo que nossa pesquisa não siga as linhas teóricas da psicologia analítica junguiana, o trabalho apresentado acima nos ajuda a problematizar nossas questões na medida em que traz elementos para pensarmos o processo de constituição subjetiva de identidades, sobretudo no que diz respeito às experiências vividas por aqueles que iremos entrevistar.

Por fim, selecionamos a dissertação de mestrado de Nathaly Pisão da Silva, intitulada *Tornar-se professor de História: um estudo das experiências dos professores iniciantes com a formação e o trabalho docente*, orientada pela professora Dra. Mairce da Silva Araújo e defendida em 2014, que apresentou como objetivo a compreensão do processo de “tornar-se professor”, dialogando com as experiências profissionais e formativas de dois professores iniciantes de História. A partir de uma abordagem qualitativa e da metodologia das Histórias de Vida, a autora buscou responder às seguintes questões: como o sujeito se torna professor? Qual o papel da formação inicial no processo de preparação dos professores? Como é ser um professor iniciante de História na realidade atual do ensino público? Como os professores experimentam o “choque de realidade” ao ingressarem profissionalmente em sala de aula? E quais os maiores desafios e possibilidades no início de carreira?

Em sua pesquisa, Silva buscou trazer para o centro da investigação o “ser profissional” dos professores, entendendo-o como produtor de conhecimento de sua profissão, destacando a relevância da trajetória pessoal em seus processos de formação. Além disso, ao narrarem suas experiências com a carreira docente, os professores também desenvolveram concepções e representações que possuíam do magistério, da sala de aula e dos alunos. Concepções estas que, de acordo com a autora, possuíam raízes em suas relações familiares e em seus processos de escolarização. Silva defende que o cotidiano da escola também é um espaço-tempo formativo.

A pesquisa aqui proposta se aproxima bastante do trabalho de Silva, com o qual poderão ser tecidos diálogos profícuos e contrapontos ao longo das análises. O que diferencia, no entanto, este trabalho da pesquisadora é a abordagem teórica a partir da qual serão analisadas as narrativas dos professores iniciantes de História, a partir do conceito de “narrativas de si”, como elaborada por Delory-Momberger; e a

partir de uma perspectiva analítica baseada em aportes teóricos de estudos de Foucault, de Deleuze e de Guattari, possibilitando novas visadas analíticas sobre um tema que não está esgotado, ao contrário, que se faz urgente na contemporaneidade.

Todos esses trabalhos apresentados acima dialogam e servem de referência para o desenvolvimento da pesquisa aqui proposta. Partimos da hipótese, que também é defendida por Paim, de que não é o título que faz do professor um professor. Se o professor não se reconhece enquanto tal, o título é apenas mais um objeto/documento como tantos outros que são acumulados, destituídos de sentido e não utilizados/significados pelos sujeitos. Também defendemos que não é somente a prática que faz do professor um professor. Em tempos de “mal-estar-docente”, podem existir pessoas formadas que estão à frente de turmas da Educação Básica que não se consideram professores pelo fato de não conseguirem realizar e cumprir as expectativas que são esperadas do professor ideal que imaginam, ou por não compreenderem ou refletirem sobre os seus fazeres profissionais, automatizando e improvisando suas práticas cotidianas. Partimos, assim, da hipótese de que um professor se torna professor a partir do reconhecimento de si enquanto tal, por meio de uma narrativa performativa, de um “trabalho do pensamento”, fruto de sua reflexão crítica sobre sua prática, sobre sua formação inicial (e continuada) e sobre suas experiências profissionais e de vida. Defendemos que a construção de uma identidade docente (que, no entanto, não se fixa) depende de uma consciência da prática: o fazer-se professor depende de narrativas sobre o saber-fazer.

Concordamos com Paim (2005): além de se formar professores, há um “fazer-se” professor. E este “fazer-se” professor não está localizado em um lugar previamente determinado e objetivo. O professor pode “tornar-se” professor antes mesmo da conclusão de seu curso ou após anos de profissão, em algum espaço-tempo de sua formação continuada ou de seu exercício profissional. O que vai possibilitar essa instituição individual do professor é a reflexão crítica sobre si e sobre sua prática, é a narrativa performativa de si que, ao ser elaborada, constitui, ao mesmo tempo, aquilo que está sendo narrado: o sujeito professor.

Como a análise desenvolvida nesta tese está baseada nas narrativas de professores iniciantes de História, é necessário também que seja apresentada uma

discussão bibliográfica sobre o tema “iniciação na docência”, remetendo aos campos da Formação de Professores, do Currículo e do Ensino de História. Para tanto, foi realizado um segundo levantamento bibliográfico, em 2017, nos mesmos repositórios de artigos, dissertações e teses daquele primeiro levantamento, a saber: Portal Periódico Capes; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; Scielo; Anais da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e Anais da Associação Nacional de História (Anpuh-Nacional), referentes aos últimos dez anos. As palavras-chave utilizadas para tal levantamento foram: “professor iniciante”, “professor recém-formado”, “iniciação à docência” e “inserção profissional”. Como esse último levantamento bibliográfico foi realizado em 2017, buscando trabalhos dos dez últimos anos, a obra de Paim (2005) analisada no início desse tópico não foi acessada desta vez. O único trabalho que se repete nos dois levantamentos bibliográficos é a dissertação de mestrado de Silva, de 2014 (Tabela 3, n. 13), sobre a qual já foram tecidas considerações. No total, foram encontrados 26 trabalhos que trazem como tema central a iniciação na carreira docente na Educação Básica.

Dos 26 trabalhos levantados, um deles é proveniente do Periódico Capes; cinco deles do Portal Scielo; dezesseis deles, do Portal da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações; um deles, dos Anais da ANPUH – Associação Nacional de História; e três deles dos Anais da Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, sendo um proveniente do “GT 04 – Didática” e dois do “GT 08 – Formação de Professores”. Nas próximas páginas, as referências dos textos seguem em tabelas (cinco, no total) de modo a facilitar as observações do título, dos autores e dos anos de publicação dos trabalhos.

Tabela 1 – Periódico Capes

1	PAPI, Silmara de O G. e MARTINS, Pura Lúcia O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. <i>Educação em Revista</i> , Belo Horizonte, v. 26, n.03, p.39-56, dez 2010.	2010
---	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------

No repositório Periódico Capes¹³, as palavras-chave utilizadas detectaram apenas um trabalho, entre 2007 e 2017, que se dedicou à pesquisa sobre professores iniciantes. Importa destacar que o acesso a esse trabalho também foi possível pelo portal Scielo.¹⁴ Como ele aparece nos dois repositórios, será, portanto, apresentado neste momento, não voltando a se repetir quando tratarmos dos trabalhos selecionados pelo portal Scielo. O artigo de Papi e Martins (Tabela 1, n. 1) elabora um balanço sobre os trabalhos que se dedicaram às investigações sobre professores iniciantes a partir de pesquisas realizadas no Brasil, utilizando os trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd, nos anos entre 2005 e 2007. Mesmo esse período sendo anterior a nossa revisão bibliográfica, é importante que sejam aqui citados alguns resultados desse estudo, visto que as autoras são referências na área e que é possível articular suas contribuições com o trabalho que aqui se apresenta.

De acordo com as autoras, os primeiros anos de docência dos professores são estratégicos para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão:

Podem tornar-se um período mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa do desenvolvimento profissional (PAPI e MARTINS, 2010, p. 43).

Assim, quando se trata do período de iniciação profissional, é necessário levar em consideração tanto fatores pessoais quanto fatores e aspectos profissionais, estruturais e organizacionais da instituição na qual se insere, fatores esses com os quais os professores se defrontam cotidianamente. Levando em consideração essas questões, as análises desta tese também vão se pautar sobre os contextos em que os professores iniciantes estão ministrando suas aulas e as relações pessoais que são ali estabelecidas, de forma a analisar esse sujeito em sua posição de professor, situado espaço-temporalmente.

¹³ O Periódico Capes pode ser acessado pelo site: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>, último acesso em 15/05/2018.

¹⁴ O Portal Scielo pode ser acessado em: <http://www.scielo.org>, último acesso em 15/05/2018.

Relacionando as produções brasileiras e as produções de alguns países europeus, as autoras citam a “Política de Formação de Professores em Portugal” que aponta, entre outros aspectos, a importância de produzir-se legislações que tenham como objeto o apoio aos professores em início de carreira. Nesse documento, é apresentada a definição do que se denomina “período de indução” profissional:

II. Período de indução

‘Todos os professores participam num programa de integração na profissão eficaz ao longo dos três primeiros anos em funções/ no exercício da profissão’ (p. 13).

Na recente reforma da regulação do acesso à docência em escolas públicas (2007) ficou exarado que no ano probatório, já referido, o professor é apoiado, no plano didático, pedagógico e científico, por um professor já titular que, preferencialmente, possua formação especializada na área de organização e desenvolvimento curricular ou de supervisão pedagógica e formação de formadores. Ainda que não o designe como tal, pode considerar-se que esta reforma consagra o período de indução para desenvolvimento profissional dos novos professores. (PORTUGAL, 2007, p. 14 apud PAPI e MARTINS, 2010, p. 45).

No Brasil, os trabalhos que buscam analisar o período de iniciação e indução profissional de professores, com base no levantamento das autoras que cobriu os anos de 2005, 2006 e 2007, enfatizam, de forma descritiva e analítica, os processos de constituição das práticas dos professores iniciantes, tendo como foco: seus saberes, a socialização profissional e as dificuldades e as possibilidades utilizadas pelos professores para resolver os problemas característicos desse início na prática docente (PAPI e MARTINS, 2010, p. 48).

E, por fim, Papi e Martins defendem que a formação do professor iniciante se inscreve como alternativa possível para minimizar as dificuldades por ele enfrentadas quanto aos conflitos na relação com os alunos (CORSI, 2005; MARIANO, 2005), ao domínio do conteúdo (CORSI, 2005; MARIANO, 2005; NONO; MIZUKAMI, 2006), ao desejo de desistência da carreira desencadeado pelas adversidades vivenciadas (NONO; MIZUKAMI, 2006), à falta de apoio nas escolas

(CORSI, 2005), entre outros aspectos que também resultam em tensões (PAPI e MARTINS, 2010, p. 53-54). Buscamos assim, contribuir para o campo das pesquisas que apresentam como objeto de análise o início da carreira docente, levando em consideração as dificuldades do início da docência tal qual formuladas por Papi e Martins (2010) e com apoio nos estudos citados acima.

Tabela 2 – Portal Scielo

1	ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.	2012
2	ROMANOWSKI, Joana P. e MARTINS, Pura Lúcia O. Desafios da formação de professores iniciantes. <i>Pág. Educ.</i> vol. 6 no. 1, Montevideo jun. 2013.	2013
3	PAPI, Silmara O. G. Professoras iniciantes: formação, experiência e desenvolvimento profissional. <i>Pro-Posições</i> , v. 25, n. 1 (73), p. 199-218, jan./abr. 2014.	2014
4	CUNHA, Maria Isabel da, BRACCINI, Marja leão, FELDKERCHER, Nadiane. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. <i>Avaliação</i> , Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 73-86, mar. 2015.	2015
5	ZAÑARTA, María Cristina S., VEGA, Claudio N., VALENZUELA, Inés C., LARA, Nelson Vásquez, KLAUNNING, Sylvia R. Inserción profesional docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes. <i>Estudios Pedagógicos XLII</i> , N° 2: 331-342, 2016.	2016

A pesquisa no Portal Scielo, com busca referente aos últimos dez anos, apresentou cinco trabalhos que trazem como tema central a iniciação na docência, publicados entre os anos de 2012 e 2016. A temática do texto de André (Tabela 2, n. 1) é voltada para as políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. Partindo da análise do relatório publicado pela Organização de Cooperação e

Desenvolvimento Econômico (2006), que analisa as taxas de evasão do magistério em diversos países, segundo a autora, o relatório informa que “essas tendem a ser mais altas nos primeiros anos de atividade profissional, declinando à medida que aumenta o tempo de profissão” (OCDE, 2006, p. 186 apud ANDRÉ, 2012, p. 115). Essa constatação é sintomática da necessidade de políticas específicas voltadas para os professores iniciantes. Assim, de acordo com André, é importante defender que a formação de professores não se encerra na conclusão da formação inicial, nos cursos de licenciatura. A formação de professores deve ser vista como um processo contínuo e essencial para que os professores iniciantes não desanimem diante das dificuldades que são apresentadas em início de carreira. No entanto, a autora defende que essas iniciativas de formação ao longo da carreira não podem depender da vontade pessoal ou limitar-se ao âmbito individual dos professores (ANDRÉ, 2012, p. 116), afirmando, portanto, a necessidade de políticas públicas que se desenvolvam para esse fim.

André define a inserção profissional como

o momento que se diferencia da formação inicial e continuada, pelas suas peculiaridades, de fase de transição, de integração na cultura docente, de inserção na cultura escolar, de aprendizagem dos códigos e das normas da profissão (ANDRÉ, 2012, p. 116).

Para analisar as políticas de apoio aos professores no momento de sua inserção profissional, a autora selecionou cinco Estados das cinco regiões do país e, em cada região, foram escolhidos dois municípios, totalizando cinco Secretarias Estaduais e dez municipais para serem analisadas (ANDRÉ, 2012, p. 119). Foram elaborados dois roteiros de entrevistas, o primeiro tendo como finalidade a caracterização das Secretarias de Educação e o segundo buscando analisar as formas de apoio ao trabalho docente e a formação continuada dos professores. Uma das iniciativas direcionadas aos professores iniciantes, segundo os resultados da pesquisa de André, foi a promoção de ações formativas, como cursos e seminários no momento da inserção profissional. No entanto, foram poucas as políticas voltadas exclusivamente para os professores iniciantes, nas quais se destacam somente os programas da Secretaria Municipal de Educação de Sobral, do Estado do Ceará e

da Secretaria Municipal de Campo Grande, do Estado de Mato Grosso do Sul (ANDRÉ, 2012, p. 122-123).

O texto de André destaca tanto as dificuldades no início da docência quanto a falta de programas exclusivos voltados para professores no momento de sua inserção profissional. Concordamos com a autora, quando defende que a formação de professores é um processo contínuo, sendo nosso trabalho, mais um lugar dessa defesa e de análise desse momento inicial do trabalho docente. No entanto, nosso trabalho buscará analisar essa questão não por via das políticas públicas, como André, mas por via das narrativas de professores iniciantes da disciplina de História. Esperamos contribuir para um debate que se faz tão necessário na contemporaneidade.

Um segundo trabalho localizado no portal Scielo, de Romanowski e Martins, de 2013 ([Tabela 2](#), n. 2) analisa o tema relativo aos desafios da formação de professores iniciantes e destaca que a maioria das pesquisas que aborda o tema da inserção na docência busca analisar as dificuldades dos professores ao ingressarem na carreira. Para fins dessa breve análise bibliográfica, é importante pontuar que entre as dificuldades mais recorrentes dos professores em início de carreira, as autoras destacam:

- 1) domínio de conhecimentos específicos; 2) relação professor e alunos; 3) relacionamento com a comunidade escolar: pais, pares, direção, alunos e outros profissionais; 4) organização pedagógica das escolas que realizam mudanças de série a cada ano com os professores; 5) falta de material; 6) ausência da direção; 7) processo de ensino, especificamente a não aprendizagem dos alunos, a adequação do trabalho em sala à proposta da escola (ROMANOWSKI e MARTINS, 2013, p. 12-13).

Assim, as autoras defendem que a maior parte dessas dificuldades são provenientes mais das condições de realização do trabalho docente do que de uma formação inicial “deficitária”. Essas análises se fazem importantes para as problemáticas que se colocam nesta tese, ao trazer para o foco das atenções elementos relativos ao trabalho docente e não somente a ideia de uma formação que deveria preparar, por completo, professores capacitados para atuarem em

qualquer espaço escolar, independentemente das especificidades que a cultura de cada escola e que a cultura de cada comunidade espaço-temporalmente situadas demandam para que se desenvolva o trabalho de professores.

O terceiro artigo da Tabela 2, de Silmara Papi, de 2014, ([Tabela 2](#), n. 3), aborda a formação docente e o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes de Pedagogia, buscando analisar a influência, no desenvolvimento profissional das professoras pesquisadas, de aspectos originados da experiência que se caracterizaram, pela autora, como formativos. Assim, são apresentados, no artigo, os resultados de um estudo que buscou compreender como se constitui o processo de desenvolvimento profissional de professores iniciantes, a partir de um estudo de caso de matriz crítico-dialética, sobretudo a partir de estudos de Thompson (1981) e de Goodson (1995).

De acordo com Papi, “a experiência, decorrente das trocas sociais e originada no ambiente social e cultural, é elemento nodal para a constituição do professor” (PAPI, 2014, p. 202). Para fazer essa afirmação, a autora utiliza o conceito de experiência de Thompson que, em sua definição, é: “uma resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981, p. 15 apud PAPI, 2014, p. 201). Assim, a autora afirma que, nas análises feitas a partir de entrevistas com duas professoras iniciantes de Pedagogia, a influência materna na escolha da profissão foi elemento importante para início de processo de formação, bem como a possibilidade de ascensão social que a docência possibilitaria. A autora ainda destaca a importância da retomada consciente de um modelo: a experiência originada como alunas nos anos iniciais na Educação Básica que serviu como parâmetro para as suas práticas no início da docência. Nesse ponto, Papi cita Goodson (1995) para defender que a lembrança dos professores que influenciaram a escolha pela carreira docente lhes servem como um referencial, como um modelo, e chegam a influenciar “provavelmente a visão subsequente da pedagogia desejável, e bem assim, possivelmente, a escolha do próprio curso (especialização, em termos de matéria de ensino)” (GOODSON, 1995, p. 72 apud PAPI, 2014, p. 210). Aqui é importante ressaltar que essa questão da influência de professores da educação básica na escolha da carreira docente de

novos professores também é trabalhada por Monteiro (2005, 2015), quando utiliza a categoria de “professores marcantes”:

(...) entendemos que esta adjetivação implica valores que variam de acordo com a concepção teórica sobre docência e Currículo. O conceito criado identifica profissionais a partir da relação por eles estabelecida com os alunos e com o conhecimento ensinado, estrutura do conhecimento didático em análise. O estudante reconheceu neste profissional uma capacidade de atribuição de significado ao que era ensinado (MONTEIRO, 2005, p. 173).

Essa categoria tem contribuído para a compreensão de como um professor faz, por que e o que faz em suas aulas para ter suas práticas reconhecidas como significativas, ou seja, “marcantes” do ponto de vista da aprendizagem dos alunos (MONTEIRO, RALEJO e AMORIM, 2016, p. 85). Por fim, ainda destacamos que outros trabalhos desenvolvidos a partir do grupo de pesquisa GEHPROF/LEPEH, liderado por Monteiro, e do qual faço parte, também utilizaram a categoria de professores marcantes para desenvolver suas análises (MONTEIRO e PENNA, 2011; MONTEIRO e AMORIM, 2015; MONTEIRO, RALEJO e AMORIM, 2016).

Retomando o trabalho de Papi (2014) buscaremos analisar o início da docência de professores de História não a partir de um viés crítico-dialético, mas a partir de uma visão pós-estruturalista, contribuindo para os debates em torno do tema.

O quarto trabalho da Tabela 2, de Cunha, Braccini e Feldkercher, de 2015, (Tabela 2, n. 4), objetiva analisar os trabalhos apresentados nas três edições do *Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia* (Sevilha, em junho de 2008; em Buenos Aires, em fevereiro de 2010 e em Santiago do Chile, em fevereiro/março de 2012), a partir das seguintes questões relativas às condições dos professores iniciantes: a) que desafios enfrentam em suas práticas?; b) como constroem sua profissionalidade?; e c) que iniciativas institucionais e políticas estão voltadas para a inserção dos novos profissionais? Para responder essas questões, com base nos trabalhos do Congresso citado acima, as autoras partem da ideia de que “o processo de inserção profissional dos professores precisa ser compreendido como não sendo uma responsabilidade

individual dos mesmos, mas um desafio das políticas públicas” (CUNHA, BRACCINI e FELDKERCHER, 2015, p. 76-77). Mesmo esse investimento institucional tendo sido reconhecido em muitos países, como, por exemplo, a estratégia de tutores mentores e de supervisão clínica, essas políticas não conseguem abarcar, de forma geral, os processos de inserção profissional de professores iniciantes, sendo oferecidas pontualmente e de forma dispersa pelos países.

O resultado do trabalho resultou na organização de oito dimensões de estudos sobre a temática dos professores iniciantes, assumindo, no entanto, que a definição dessas dimensões foi arbitrária. Em ordem de incidência de estudos, estão: “saberes de professores/alunos na formação inicial/estágios”; “inserção profissional, políticas públicas e trabalho docente”; “experiências de acompanhamento e formação dos iniciantes”; “construção dos saberes dos professores iniciantes”; “iniciação à docência e à pesquisa”; “formação de formadores dos iniciantes”; “professores principiantes em contextos desfavoráveis”; “avaliação”; e “professores iniciantes e a educação digital” (CUNHA, BRACCINI e FELDKERCHER, 2015, p. 76). Se nosso trabalho pudesse ser encaixado em alguma dessas categorias, ele deveria estar contido em “construção dos saberes dos professores iniciantes”, mas também expandindo seus limites, pois além de analisarmos a constituição dos saberes docentes, analisaremos também a própria constituição da profissionalidade docente.

Por fim, destacamos o trabalho de Zañarta, Veja, Valenzuela, Lara e Klaunning, de 2016 ([Tabela 2](#), n. 5), que parte de uma investigação cujo propósito é analisar as condições de inserção profissional de professores, indagando sobre as dificuldades e os êxitos nos estabelecimentos educacionais nos quais estão iniciando sua carreira. De acordo com os autores, diversas investigações evidenciam como o professor iniciante enfrenta a inserção profissional quase como uma situação de “choque” que o faz viver uma série de dificuldades que deve enfrentar e resolver com seus próprios recursos (ZañARTA, VEJA, VALENZUELA, LARA, KLAUNNING, 2016, p. 333). Citando Feiman-Nemser (2000), os autores salientam que, nesse período, os professores são tanto aprendizes quanto docentes, já que devem ensinar, mas também devem aprender a ensinar. Nesse contexto de aprendizagem, os professores iniciantes devem conhecer seus alunos, a instituição na qual está trabalhando, as famílias dos alunos, o currículo escolar, além de

ensinar e assumir a responsabilidade pela aprendizagem de seus estudantes (ZAÑARTA, VEJA, VALENZUELA, LARA, KLAUNNING, 2016, p. 333). A metodologia desse trabalho se baseou em três questões centrais para analisar as dificuldades e os êxitos dos professores iniciantes e em suas experiências de inserção profissional. A partir de um questionário contendo três eixos de questões, foram problematizados: a) o desempenho profissional dos professores; b) condições de trabalho para o desempenho profissional e c) apoios para a inserção profissional (ZAÑARTA, VEJA, VALENZUELA, LARA, KLAUNNING, 2016, p. 335).

Todos esses artigos levantados pelo Portal Scielo contribuem e servem de interlocução para o trabalho que aqui se desenvolve, principalmente com relação à questão das dificuldades e dos êxitos no início da carreira, e com relação à constituição docente. É interessante notar como determinados elementos, referentes às dificuldades e aos êxitos do início da carreira, repetem-se nas análises dos trabalhos apresentados acima, caracterizando, de certa forma, experiências coletivas de inserção profissional e, ao mesmo tempo, contribuindo para o compartilhamento de determinadas representações sobre o que é ser professor na contemporaneidade. Assim, esses trabalhos servem como contraponto da análise que realizaremos a partir das narrativas de si de professores iniciantes de História, para que possamos pontuar se, em suas narrativas, tais elementos também aparecem, ou, então, se aparecem outros elementos, possibilitando diferentes olhares sobre esse início da carreira docente, sem perder de vista que, neste trabalho, nossos interlocutores são professores iniciantes da disciplina História, carregando, assim, as especificidades relativas a essa disciplina, como a produção da narrativa histórica escolar.

Tabela 3 – Portal da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações

1	PIENTA, Ana Cristina G. <i>Aprendendo a ser professor: dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante</i> . Dissertação (Mestrado). Curitiba: Puc-PR, 2007.	2007
2	KNOBLAUCH, Adriane. <i>Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no</i>	2008

	<i>município de Curitiba</i> . Tese (Doutorado). São Paulo: Puc-SP, 2008.	
3	CANCHERINI, Angela. <i>A socialização do professor iniciante: um difícil começo</i> . Dissertação (Mestrado). Santos: Universidade Católica de Santos, 2009.	2009
4	RODRIGUES, Heloiza. <i>O peão vermelho no jogo da vida: o professor iniciante de história e a construção dos saberes docentes</i> . Dissertação (Mestrado) São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010.	2010
5	CASSÃO, Pamela Aparecida. <i>Professores iniciantes: marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente</i> . Dissertação (Mestrado). Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, 2013.	2013
6	REIS, Marciene Aparecida. <i>Tecendo os fios do início da docência: a constituição da professora iniciante</i> . Dissertação (Mestrado). Campinas: Unicamp, 2013.	2013
7	VIEIRA JUNIOR, José Marcos. <i>A construção do processo de aprendizagem profissional de professores iniciantes</i> . Dissertação (Mestrado). Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2013.	2013
8	DUARTE, Stephanie Marina C. A. <i>Tornar-se docente: o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente</i> . Dissertação (Mestrado). Brasília: UnB, 2014.	2014
9	FERREIRA, Lúcia Gracia. <i>Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional</i> . Tese (Doutorado). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2014.	2014
10	GOMES, Fernanda Oliveira C. <i>As dificuldades da profissão docente no início da carreira: entre desconhecimentos, idealizações, frustrações e realizações</i> . Dissertação (Mestrado). São Paulo: Puc-SP, 2014.	2014
11	LOTUMOLO, Thais Elena. <i>Professores iniciantes: como compreendem o seu trabalho?</i> Dissertação (Mestrado). São Carlos: UFSCar, 2014.	2014

12	SANTOS, Claudineide L. I. <i>Professor iniciante. Aprender a ensinar: sentimentos e emoções no início da docência.</i> Dissertação (Mestrado). São Paulo: Puc-SP, 2014.	2014
13	SILVA, Nathaly P. <i>Tornar-se professor de história: um estudo das experiências de professores iniciantes com a formação e o trabalho docente.</i> Dissertação (Mestrado). São Gonçalo, Universidade do estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2014.	2014
14	FELIX, Carla Fernanda F. <i>Identidade profissional docente: tecendo histórias.</i> Dissertação (Mestrado). Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2015.	2015
15	OLIVEIRA, Rosimeire dos Santos C. <i>Professores de história das séries finais do ensino fundamental em início de carreira: desafios e saberes.</i> Dissertação (Mestrado). São Paulo: Puc-SP, 2015.	2015
16	ZURLO, Bruna Thereza C. P. B. <i>Fatores que influenciam os professores iniciantes a permanecerem na carreira docente.</i> Dissertação (Mestrado). Curitiba: Puc-PR, 2015.	2015

Da pesquisa realizada no Portal da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações¹⁵ dos últimos dez anos, foram encontrados 16 trabalhos, dentre os quais 87,5% são dissertações de mestrado e 12,5% teses de doutorado. Os trabalhos foram defendidos entre 2007 e 2015, excetuando-se os anos de 2011 e 2012. Todas essas dissertações e teses são provenientes de programas de pós-graduação em Educação. Mesmos os trabalhos que trataram de professores iniciantes da disciplina específica de História (trabalhos n. 4, n. 13 e n. 15, da Tabela 3) desenvolveram suas pesquisas a partir do campo da Educação, sendo esses números sintomáticos da importância desse campo para os estudos sobre Formação de Professores e sobre iniciação à docência. Com relação ao levantamento bibliográfico correspondente da Tabela 3, focalizaremos nossa análise sobre os três trabalhos que desenvolvem o tema da inserção na docência a partir de estudos com professores de História, que representam 18,75% do total de trabalhos acessados. Por fim, apresentaremos um panorama geral dos demais trabalhos levantados.

¹⁵ O Portal da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações pode ser acessado em: <http://bdtd.ibict.br/>, último acesso em 15/05/2018.

A dissertação de Rodrigues, de 2010 ([Tabela 3](#), n.4), buscou analisar, a partir de um estudo de caso, o início da docência e os saberes construídos e mobilizados por professores iniciantes de História. Foram realizadas entrevistas com cinco professores iniciantes de História com base em procedimentos da Análise de Conteúdo. Os objetivos da pesquisa foram: a) investigar como se dão os percursos de formação e de experiência dos professores iniciantes da disciplina de História; b) compreender os impasses e desafios dos professores em início de carreira; c) analisar como os professores aprendem a ensinar, levando em consideração o contexto atual que inclui as características da sociedade da informação. Como resultado, a autora defende, em diálogo com Tardif (2002), que a construção dos saberes docentes dos professores entrevistados se dava a partir da relação com situações provenientes da vida pessoal e da vida profissional.

A autora trabalha com a ideia de diferentes etapas na carreira docente, a partir dos estudos de Huberman (1995), reconhecendo, no entanto, que essas etapas não são fixas e que podem ou não ser vivenciadas pelos professores. Já com relação ao trabalho docente de História, Rodrigues desenvolve sua narrativa em torno das correntes teóricas acadêmicas que balizaram o ensino da História, tais como o positivismo, o marxismo e a nova história, abordando aspectos metodológicos e programáticos do ensino de História.

Rodrigues defende que os entrevistados reconheceram a importância da formação acadêmica, mas destacaram a prática como o ponto fundamental da construção de suas profissões, já que suas formações foram mais direcionadas aos conteúdos disciplinares de História do que aos conteúdos e processos pedagógicos exigidos para as suas práticas escolares. Os entrevistados também manifestaram a falta de apoio sistemático no momento de suas inserções profissionais. O estudo, por fim, reforça a necessidade de investimentos no acompanhamento de professores iniciantes. Mesmo trabalhando a partir de outro ponto de vista teórico e metodológico, o trabalho de Rodrigues se aproxima do nosso e serve como referência para a análise dos saberes docentes produzidos e mobilizados por professores de História em início de carreira.

Já a dissertação de Silva, de 2015 ([Tabela 3](#), n. 13), também trata da análise do início da carreira de professores de História e, como já alertado, a mesma

apareceu na primeira pesquisa bibliográfica realizada em 2015 e já fora analisada em momento anterior. Assim, é possível (re)ler as considerações elaboradas sobre essa dissertação na primeira parte desse tópico, quando tratamos dos trabalhos levantados na pesquisa realizada em 2015.

Por fim, a dissertação de Oliveira, de 2015 ([Tabela 3](#), n. 15), apresenta como objetivos a identificação e a problematização de questões que assinalam o início da carreira docente de professores de História no Ensino Fundamental II, bem como suas formas de enfrentamento das dificuldades a partir de uma abordagem qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas com um grupo de três professores de História da rede pública de ensino da cidade de São Paulo. O eixo norteador da pesquisa contemplou a entrada na carreira docente, o ciclo de vida dos professores (HUBERMAN, 1995), os desafios, as dificuldades enfrentadas e os saberes mobilizados pelos professores entrevistados.

O trajeto narrativo da pesquisa passou pela definição da metodologia utilizada para a pesquisa; pelo desenvolvimento histórico da disciplina histórica escolar e das propostas curriculares para o ensino de História; pela análise da relação dos professores com os seus saberes por meio do aporte teórico de Tardif (2002, 2012); e pela análise das entrevistas tendo por base as dificuldades e os desafios enfrentados pelos professores iniciantes de História.

Oliveira apresenta a tipologia dos saberes docentes de acordo com as fontes de aquisição dos saberes, tal como propõe Tardif e Raymond (2000). Essa heterogeneidade de saberes nos auxilia a pensar a constituição desses saberes docentes na análise cartográfica que aqui será desenvolvida. De uma maneira geral, esses saberes se referem aos saberes pessoais dos professores; aos saberes provenientes da formação na escola; aos saberes provenientes da formação profissional para o magistério; aos saberes dos programas e dos livros didáticos utilizados no trabalho e aos saberes provenientes da experiência na profissão, na sala de aula e na escola (TARDIF; RAYMOND, 2000 apud OLIVEIRA, 2015, p. 54). Essas teorias também embasam o trabalho que aqui será desenvolvido e servem como referências para as nossas análises e reflexões.

Os demais trabalhos tratam, também, da análise do início de carreira de professores, delineando suas principais dificuldades e iniciativas para enfrentá-las, a

partir: de pesquisa qualitativa (Tabela 3, trabalhos n. 3, n. 6 e n. 14); de pesquisa qualitativa e grupo focal (Tabela 3, trabalhos n. 1 e n. 16); da perspectiva do materialismo histórico dialético (Tabela 3, trabalho n. 8); do método da análise de conteúdo (Tabela 3, trabalho n. 11); e de uma análise psicogenética, baseada nas teorias de Henri Wallon (Tabela 3, trabalho n. 12). Outros trabalhos apresentam como objetivo a análise da socialização profissional de professores em início de carreira, tendo como aporte teórico os estudos de Pierre Bourdieu e o conceito de *habitus* (Tabela 3, trabalhos n. 2, n. 7 e n. 10). Além desses, há trabalhos que apresentam como objetivo a análise de marcas de alteridade presentes no início do exercício da profissão docente, a partir de uma perspectiva sócio histórica (Tabela 3, trabalho n. 5); e a análise sobre a iniciação à docência de professores da zona rural, a partir do processo de pesquisa-formação, baseado em narrativas (auto)biográficas sobre a vida profissional e pessoal dos sujeitos entrevistados (Tabela 3, trabalho n. 9).

Assim, como pode ser observado, a partir do panorama dos trabalhos levantados do Portal da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, inúmeras são as possibilidades de visadas analíticas sobre a questão da iniciação na docência. Nosso trabalho constitui mais uma possibilidade de entrada nesse tema, mais uma forma de afirmar a importância das análises desta questão no campo da Educação sem, claro, ter a pretensão de esgotar esse tema tão complexo e, ao mesmo tempo, tão urgente.

Tabela 4 – Anais da ANPUH – Associação Nacional de História

1	ZANELLA, Camila. As dificuldades didáticas dos professores iniciantes e os programas de formação inicial e continuada para docentes. <i>Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH</i> . São Paulo, julho 2011.	2011
---	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------

A pesquisa nos anais dos eventos da ANPUH-Nacional¹⁶, que ocorre bianualmente, referente aos últimos dez anos, apresentou apenas um trabalho que

¹⁶ Os Anais da ANPUH-Nacional são publicados nos sites de cada edição do evento. Em 2011,

destacava, como foco de sua problemática, a questão da iniciação à docência. Mesmo levando em consideração a arbitrariedade do levantamento bibliográfico por nós realizado e a possibilidade da publicação de outros trabalhos que tratam da iniciação à docência nos anais da Anpuh-Nacional que eventualmente não tenham sido por nós encontrados, percebemos que esse tema tem sido pouco trabalhado pelo campo específico da História, como também foi possível observar no levantamento de teses e dissertações (Tabela 3) que todas eram provenientes de programas de pós graduação da área da Educação. O próprio trabalho que aqui se desenvolve parte também de um programa de pós-graduação em Educação, deixando assim um alerta para o campo da História sobre a necessidade de desenvolvimento desse tema em um campo que, tradicionalmente, forma professores.

Com relação ao único trabalho levantado, Zanella, em seu texto (Tabela 4, n. 1) analisa práticas didáticas de professores iniciantes, a partir dos programas disponibilizados pelo Ministério da Educação do governo brasileiro para desenvolver a formação inicial e continuada dos docentes. A autora faz uma citação importante sobre a percepção de professores sobre sua formação:

Segundo Behrens, os professores, ao se graduarem, consideram-se prontos e acabados. Este fato tem sido o maior entrave na capacitação docente. Na realidade, muitos professores nunca mais voltam a discutir a teoria e a prática de sua ação docente. Quando muito discutem o conteúdo a ser trabalhado (MEC, 1996, p. 125 apud ZANELLA, 2011, p. 1).

Compartilhamos da mesma ideia de que a formação de professores é um processo contínuo e não finito. Partindo da relação entre docência e devir, também apostamos na formação de professores como um processo que se desenvolve ao longo da profissionalização. Assim, a percepção de uma formação inicial como suporte único necessário para o desenvolvimento profissional do professor acaba gerando, muitas vezes, os “choques de realidades” e as frustrações ao longo da trajetória profissional, sobretudo, em seu início. A própria autora destaca que ela

mesma teve uma “formação inicial deficitária” e, por isso, “baseada no processo de ensaio e erro”, foi aprendendo a ensinar (ZANELLA, 2011, p. 2). Ora, aqui já podemos questionar se julgar a formação inicial “deficitária” não compreende julgar que essa mesma formação inicial deveria ser total e acabada, oferecendo ferramentas para todas as problemáticas e questões decorrentes do ofício docente. Como negamos a ideia de formação inicial “total”, relativizamos também a ideia de uma formação inicial docente “deficitária”.

Segundo Zanella,

as *deficiências* da formação inicial de professores são destacadas após os primeiros anos de trabalho docente, quando, ao entrar em contato com a sala de aula e com os alunos, eles se descobrem em um mundo ao qual não estão preparados. Em vista disso, acabam sofrendo com o domínio de sala e com os métodos necessários para levar os alunos à construção do conhecimento, e acabam optando pela prática de transmissão de conteúdo, mais fácil e cômoda. Sem uma preparação pedagógica real, os professores das diversas licenciaturas acabam mantendo a pedagogia tradicional de repasse de conhecimento. (ZANELLA, 2011, p. 6, grifo nosso)

Qual seria essa “preparação pedagógica real”, citada por Zanella? Como a autora não responde e como nós também não temos ferramentas teóricas para desenvolver essa resposta, já que a própria formulação da questão não contempla uma postura pós-estruturalista de análise, nosso intuito, na tese que aqui se desenvolve, é analisar por meio das narrativas de si dos professores iniciantes e de suas narrativas da História escolar os elementos enfatizados, por esses sujeitos, em sua formação e devir docente, que dão suporte (ou não) para desenvolver suas atividades profissionais e se afirmarem enquanto professores de História. Não buscamos apreender um padrão único e seguro de formação e desenvolvimento profissional docente, ou seja, apreender o que seria essa “preparação pedagógica real”. No entanto, como os sujeitos partilham de uma mesma rede epistêmica, acreditamos encontrar elementos que se repetem nas vozes e nas experiências dos sujeitos participantes dessa pesquisa, assim como os elementos e os discursos que se repetem nos estudos sobre o tema e que podem ser verificados nesta revisão

bibliográfica. E com esses elementos, poderemos tecer nossa análise cartográfica sobre o devir docente de professores iniciantes de História.

Por fim, é importante citar, para fins de desenvolvimento da nossa pesquisa, um panorama, apresentado por Zanella, sobre os projetos desenvolvidos para a formação inicial de professores no Brasil, a saber: Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica; Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid); Educação Para a Diversidade; Programa de Apoio à Implantação e Desenvolvimento de Cursos para Formação de Professores Indígenas (Prolind); Pró-Letramento; Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – Proinfantil; Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio Pró-Licenciatura (ZANELLA, 2011, p. 6). Este trabalho serve, assim, como contraponto e também complemento ao nosso, possibilitando o diálogo e o debate sobre o tema da inserção na docência.

Tabela 5 – Anais da Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

<i>GT 04 – Didática</i>		
1	NASCIMENTO, Maria das Graças C. de A. e SANTOS, Jéssica V. As percepções de professores acerca das condições de trabalho e sua relação com a aprendizagem profissional no início da carreira. <i>37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.</i>	2015
<i>GT 08 – Formação de Professores</i>		
2	NOGUEIRA, Eliane G. D., ALMEIDA, Ordalia A., MELIM, Ana Paula. A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa formação. <i>36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.</i>	2013

3	MOLLICA, Andrea J. P. e ALMEIDA, Laurinda R. de. O professor especialista iniciante e o apoio do coordenador pedagógico. 37 ^a Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.	2015
---	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------

Os anais da Anped¹⁷ são subdivididos a partir de seus Grupos de Trabalho. Buscamos, nos últimos dez anos, trabalhos com a temática da iniciação à docência, nos GTs de Didática, Formação de Professores e Currículo. Desta busca, encontramos apenas um trabalho, publicado em 2015 no GT 04 – Didática e dois trabalhos, publicados em 2013 e 2015, no GT 08 – Formação de Professores.

O trabalho de Nascimento e Santos, de 2015 (Tabela 5, n. 1), buscou analisar como professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, principiantes na profissão, desenvolvem o trabalho docente e a aprendizagem profissional. Os resultados da pesquisa sinalizaram o entusiasmo e compromisso desses professores entrevistados com a docência e também um descontentamento com as condições de trabalho às quais estão submetidos, propiciando, muitas vezes, o desenvolvimento de estratégias individuais para lidar com as dificuldades encontradas nesse caminho. Para a interpretação e análise das informações colhidas, contribuíram os estudos realizados por Tardif e Lessard (2005); Tardif e Raymond (2000); Nóvoa (1999); Huberman (1989); Veenman (1988); Tedesco e Fanfani (2004); Marcelo García (2009), sobre o trabalho docente e o processo de inserção profissional.

O trabalho de Nogueira e Almeida, de 2013 (Tabela 5, n. 2), realizado como uma pesquisa-formação, buscou analisar questões relacionadas à formação de professores iniciantes na Educação Infantil. A pesquisa se fundamentou em duas áreas teóricas – as discussões sobre os processos formativos de professores iniciantes (GOODSON, 2008; NÓVOA, 1995; TARDIF, 2011) e outro que se refere à utilização de narrativas docentes como ferramentas de análise (JOSSO, 2004; SOUZA, 2004; PASSEGI, 2008; DELORY-MOMBEGER, 2008). Com relação à análise de narrativas dos professores entrevistados, Nogueira e Almeida defendem que:

¹⁷ Os anais da Anped podem ser consultados a partir dos links dos GTs - Grupos de Trabalhos, disponíveis em <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho>, último acesso em 15/05/2018.

A utilização das narrativas docentes ocorreu como ferramenta contributiva à formação profissional, já que, ao narrar, o sujeito organiza diferentes acontecimentos de sua trajetória formativa e profissional, que se estruturam a partir de soluções de conflitos e de tensões vividas (NOGUEIRA e ALMEIDA, 2013, p. 5)

Nosso trabalho também se baseia na análise das narrativas de professores iniciantes. Nogueira e Almeida (2013) trabalharam a partir da área da Educação Infantil. Já o nosso trabalho analisa as especificidades da docência em História. De todo modo, esse trabalho dialoga com o que aqui será apresentado, principalmente por basear-se em aportes teóricos semelhantes aos nossos.

Por fim, o trabalho de Mollica e Almeida, de 2015 ([Tabela 5](#), n. 3), buscou analisar quais ações o coordenador pedagógico pode realizar para apoiar o professor iniciante em sua inserção e atuação no contexto de trabalho, a partir da teoria de Henri Wallon. É importante a atuação do coordenador pedagógico para promover a integração do professor iniciante com a equipe escolar. As autoras defendem que também deve existir apoio do coletivo escolar e de outras instâncias extraescolares para o desenvolvimento do trabalho no início da docência. Nosso trabalho não analisa o papel específico dos coordenadores pedagógicos nas escolas, mas não por isso deixaremos de levar em questão as relações pessoais que os professores estabelecem ao desenvolver suas atividades, bem como as relações com os saberes e com os poderes que constituem a trama da profissionalização docente. Assim, o trabalho de Mollica e Almeida (2015) também nos ajuda a pensar, sob novos ângulos, o início da carreira docente de professores de História, bem como os demais trabalhos apresentados ao longo desse levantamento bibliográfico.

3. Sobre a autora

Como ressaltam Miranda e Luca (2004, p.123), é assente, entre os historiadores e pesquisadores, que os sujeitos se posicionam a partir de um lugar social e que seus olhares e narrativas são permanentemente contingenciados em função de tais lugares. Desse modo, nesse tópico será apresentado o lugar do qual projeto minhas análises, tendo em vista meu percurso formativo e minhas experiências profissionais relativas à docência e à pesquisa acadêmica.

Além das pesquisas que realizo na área de Educação, a partir da pesquisa de doutoramento e da convivência, das trocas teóricas e das experiências de pesquisas desenvolvidas no âmbito do GEHPROF/LEPEH/LaNEC/UFRJ¹⁸, com orientação da professora Doutora Ana Maria Monteiro, sou professora de História (Ensino Fundamental II) da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro, em uma escola situada no bairro Vidigal, na zona sul da cidade. Em 2017, passei no concurso para professora substituta das disciplinas de Prática de Ensino em História e Didática Especial de História, na UFRJ, e muitas das leituras, debates e trocas realizadas no âmbito dessas disciplinas compõem a pesquisa que aqui se desenvolve.

Mas a minha vontade de ser professora de História não remonta à época de estudante da Educação Básica. Eu não pensava em ser professora. Como muitos jovens, sabia que queria alguma profissão da área de humanas. Tentei vestibular para o curso de Direito e não passei. Então, no ano seguinte, tentei vestibular para o curso de História com o objetivo maior de entrar em uma Universidade, mudar de cidade e viver novas experiências. Consegui passar no vestibular e me mudei para o Rio de Janeiro. O meu professor de História do pré-vestibular teve muita influência sobre minha escolha: eu adorava o modo como ele argumentava e desenvolvia os conteúdos da disciplina. Comecei a gostar mais de História a partir daquele momento. Quando iniciei o curso de História, fui me apaixonando ainda mais pela disciplina e acabei cursando o mestrado em História Social, no PPGHIS/UFRJ, entre 2009 e 2011.

¹⁸ GEHPROF: Grupo de pesquisas em Ensino de História e Formação de Professores, coordenado pela professora Dra. Ana Maria Monteiro; LEPEH: Laboratório de pesquisas em Ensino de História; e LaNEC: Laboratório de estudos de Currículo – UFRJ.

No entanto, quando comecei a ministrar aulas na Educação Básica, em uma escola municipal do bairro de Honório Gurgel, zona norte do Rio de Janeiro, em 2011, tudo aquilo que eu tinha construído em torno da profissão docente virou ruína. O que, afinal, era ser professora de História da educação básica? Eu era mesmo professora? Se não passei por nenhuma crise ao começar a lecionar no ensino superior (curso de Licenciatura EaD em História da Unirio, em 2009), quando comecei a lecionar como professora de História do Ensino Fundamental II, na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, todas as minhas certezas foram abaladas. Como eu encararia as novidades e os problemas que se apresentavam à minha frente: a cultura escolar específica da escola, a disciplina histórica escolar, as culturas e sociabilidades dos alunos e da comunidade que minha escola atendia, meu posicionamento enquanto professora? Após três anos buscando resolver os problemas e as decorrentes crises a partir dos referenciais obtidos em meu percurso formativo anterior, resolvi voltar a estudar, e a estudar mais especificamente sobre o campo da Educação e sua interseção com o campo do Ensino de História. A Professora Dra. Ana Maria Monteiro me recebeu em seu grupo de pesquisas (GEHPOF/LEPEH/LaNEC/UFRJ) em 2014 e, em 2015, ingressei no doutorado em Educação, no PPGE/UFRJ. Assim, a tese que aqui apresento é o resultado desses anos de estudos sobre Currículo, Formação de Professores, Docência e sobre a especificidade da História escolar. Estudos que, além de contribuir para o campo de Ensino de História, contribuíram significativamente para o desenvolvimento de minha trajetória profissional, principalmente com relação às minhas práticas na Educação Básica, contrastadas e refletidas a partir de meus estudos e pesquisas, cotidianamente.

Esta tese surge, então, de um conjunto de problemas oriundo de minha trajetória particular de formação e profissionalização: como me tornar docente de História da educação básica? Como me posicionar como professora? Como estabelecer uma relação dialógica com os alunos? O que é a História escolar? Questões que se apresentaram em minha prática profissional no início da docência e que até hoje me inquietam. A partir das leituras, das trocas e das experiências de pesquisas vivenciadas no GEHPOF/LEPEH/LaNEC/UFRJ com a orientação da professora Dra. Ana Maria Monteiro, fui podendo problematizar tais questões e refletir sobre a minha prática e minha constituição docente, já que aquelas faziam (e

fazem) parte do bojo de questões e problemas do campo da educação e do Ensino de História.

Assim, o projeto desta tese começou a delimitar-se a partir das leituras realizadas para o desenvolvimento do projeto “Tempo Presente e Ensino de História: historiografia, cultura e didática em diferentes contextos curriculares”, desenvolvido entre 2014 e 2017 e coordenado pela prof.^a Dr.^a Ana Maria Monteiro, que buscou analisar os saberes e práticas criados e mobilizados no fazer curricular de História, considerando as articulações entre historiografia, cultura, didática e questões do tempo presente para a produção de saberes e práticas em diversos contextos, tendo em vista que os processos de didatização são compreendidos ali, segundo Monteiro, enquanto práticas discursivas por meio das quais significados são afirmados, questionados, negociados e fixados. Dessas pesquisas, publicamos um artigo (MONTEIRO e AMORIM, 2015) que, pela primeira vez, introduziu a ideia de “narrativas de si”, de Delory-Momberger, em análises de aulas de “professores marcantes” de História. E, com o projeto atual em andamento, intitulado “Currículo, Docência e Formação de Professores de História: entre tradições e inovações (1985-2015)”, também coordenado pela prof.^a Dr.^a Ana Maria Monteiro, começamos a debater mais sobre referências teóricas de Foucault e de autores pós-estruturalistas em nossos encontros semanais do grupo de pesquisa. Destarte, marcando os lugares pessoal, profissional e institucional de produção desse trabalho, são justificadas as escolhas dos objetos de análise bem como as opções teóricas que embasam essa tese, que serão desenvolvidas, por sua vez, nos capítulos que se seguem.

4. Sobre os professores iniciantes de História

Quatro **sujeitos**¹⁹ fazem parte desta pesquisa e suas narrativas de si possibilitam uma análise cartográfica dos caminhos iniciais da docência em História, ou seja, uma análise dos estriamentos, dos tecidos e das malhas que permitem que eles se movam, se posicionem, se reconheçam e sejam reconhecidos como professores de História. Assim, apresentamos aqui esses sujeitos, resguardando as especificidades que possam vir a identificá-los.

A seleção dos professores iniciantes de História que fazem parte desta pesquisa se deu por meio de consulta aos pares (professores e alunos da Faculdade de Educação da UFRJ e membros do Grupo de Pesquisa em Ensino de História e Formação de Professores – GEHPROF/LEPEH/LaNEC/UFRJ) que indicaram alguns nomes. A partir dessas indicações, entramos em contato com esses docentes para explicar sobre a pesquisa que estava sendo desenvolvida, sobre o papel e a importância dos professores iniciantes nesse processo e para convidá-los a participar deste trabalho por meio de uma entrevista que seria realizada posteriormente.

Os principais critérios para a seleção dos professores iniciantes era ter até cinco anos de formados em História e de atuação profissional na Educação Básica. De um total de 10 professores iniciantes indicados pelos pares e abordados por nós, quatro se dispuseram a participar de todas as etapas da pesquisa, a saber: duas professoras e dois professores. Coincidentemente, todos os quatro professores se formaram em História pela UFRJ e, no momento da pesquisa e da entrevista, estavam inscritos em cursos de pós-graduação na área de História e de Ensino de História, além de estarem atuando na Educação Básica – um dos critérios para a seleção dos mesmos. A coincidência do lugar comum de formação inicial desses professores pode ser explicada pelo fato dos pares, com os quais busquei indicações de professores iniciantes, serem professores da UFRJ e estudantes da mesma Instituição. Então, algumas características comuns entre esses professores podem ser apontadas: são professores iniciantes de História com menos de cinco

¹⁹ A concepção de sujeito com a qual trabalhamos é desenvolvida em dois momentos. No primeiro capítulo da Parte 1 desta tese, intitulado: “Composição do problema da tese”, a partir da página 26 e no segundo capítulo da Parte 2 desta tese, intitulado: “As ‘narrativas de si’, de Delory-Momberger, como ferramentas de análise”, a partir da página 96 – para onde esse *link* segue.

anos de formados e de atuação profissional (no momento da entrevista), formados pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e inscritos em programas de pós-graduação.

Foi explicitado aos professores que o objetivo desse trabalho era cartografar o processo de constituição de suas docências em História, pensando a *docência enquanto devir*²⁰: que não se fixa definitivamente, que não apresenta um modelo ideal a ser seguido e copiado por outros professores e que não se conclui ao término da formação inicial, mas que está em constante processo de constituição e reconstituição. Foi explicado aos professores, também, que essa pesquisa seria possível a partir da análise de suas narrativas de si produzidas por meio de entrevistas, gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

Em meio à conversa com os professores sobre a pesquisa e sobre a sua proposta metodológica, foi enfatizado que o trabalho de análise das entrevistas seria realizado apenas sobre uma segunda versão das mesmas. Ou seja, depois de realizadas as entrevistas, que seriam gravadas em áudio, estas seriam transcritas e enviadas aos professores, por e-mail. Estes, por sua vez, poderiam e deveriam excluir as passagens de suas narrativas que julgassem necessárias, inserir outros apontamentos, desenvolver mais algum ponto que tivessem passado de maneira mais rápida, etc. De fato, os professores puderam reescrever suas entrevistas a partir de uma reflexão instigada pela leitura das mesmas, pela “escuta” de suas próprias vozes acerca de suas experiências profissionais e formativas. Aqui não foi feito um trabalho de análise do que foi suprimido da primeira entrevista ou daquilo que foi reescrito pelos professores; não houve qualquer comparação entre a primeira e a segunda versão de cada entrevista. A primeira versão das entrevistas serviu apenas como base para a elaboração da “narrativa de si” final que, então, foi por nós analisada.

O intuito desta metodologia foi possibilitar aos professores que “escutassem” e “lessem” a si mesmos, e que pudessem refletir sobre a constituição de suas docências e sobre seus processos formativos, a partir de suas narrativas produzidas em um dado espaço e tempo, no diálogo com as questões que propomos e

²⁰ O sentido de docência com o qual nos aproximamos é desenvolvido no quarto capítulo da Parte 2 desta tese, intitulado: “Concepções de Currículo, de Docência e de Ensino de História”, a partir da página 107.

reelaboradas a partir de suas próprias reflexões. Assim, dadas as conceituações dos professores iniciantes sobre suas formações e práticas docentes, no momento da entrevista, eles puderam, posteriormente, reconceituá-las, ler a si mesmos, escutar a si mesmos, concordar/discordar e se reescreverem. Essa proposta de reescrita das narrativas de si, originalmente produzidas de forma oral, é inspirada na metodologia da Pesquisa Biográfica, como proposta por Delory-Momberger (2008), quando descreve o funcionamento dos “Ateliês Biográficos de Projeto”²¹. Assim, mesmo não buscando seguir os passos dessa metodologia, ela nos inspira e nos faz apostar nessa “radicalização da narrativa de si”²², reflexivamente elaborada a partir da leitura de sua primeira versão oralmente produzida.

Sendo assim, dentre os dez professores indicados, cinco deles se dispuseram a participar da pesquisa e com eles realizamos as entrevistas. No entanto, um dos professores entrevistados, após a realização da entrevista, não retornou o arquivo com os adendos, exclusões e/ou inscrições que poderia (e deveria) realizar quando da leitura da transcrição de sua primeira versão. Foi solicitada mais de uma vez ao professor a devolução da transcrição de sua entrevista revisada, mas como a mesma não foi enviada, optamos por não utilizá-la e não analisá-la nessa tese, visto que o nosso objetivo era trabalhar apenas com a segunda versão das entrevistas dos professores, ou seja, após sua revisão e reescrita. Assim, essa pesquisa se desenvolve a partir do diálogo com quatro professores de História que se dispuseram a conversar conosco sobre seus caminhos iniciais da docência em História e a refletir sobre suas próprias falas e conceituações.

Utilizamos pseudônimos para preservar a identidade dos professores que participaram desta pesquisa. A média de idade dos quatro professores, à época da entrevista, era de 25 anos e é importante lembrar que um dos critérios para a seleção dos mesmos era o tempo decorrido (até 5 anos) desde a conclusão de suas formações iniciais em História.

Assim, o primeiro professor que apresentamos é Alberto, que ministrava aulas

²¹ A metodologia empregada nos “Ateliês Biográficos de Projeto” é desenvolvida no terceiro capítulo da Parte 2 desta tese, intitulado: “As entrevistas como opção metodológica”, a partir da página 102.

²² Essa expressão “radicalização das narrativas de si” foi elaborada pelo professor Dr. Marcelo Magalhães, por ocasião de minha participação no evento “Panoramas de Pesquisa 2018 do Grupo de Pesquisa Oficinas de História”, ocorrido na Faculdade de Educação da UFRJ, em 3 de dezembro de 2018. Na ocasião, busquei apresentar um panorama da pesquisa que aqui se desenvolve.

de História, na Educação Básica, há quatro anos e cinco meses quando de sua entrevista, realizada em novembro de 2017. Formado em História pela UFRJ e cursando Doutorado em História, o professor Alberto, à época, trabalhava na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, com turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental.

O segundo é o professor Breno, que ministrava aulas de História, na Educação Básica, há dois anos quando foi realizada sua entrevista, também em novembro de 2017. Formado em História pela UFRJ e cursando uma pós-graduação em Ensino de História, o professor Breno, à época, atuava em uma escola da rede privada, como monitor e professor substituto do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e como professor em um curso de pré-vestibular social, ambos na cidade do Rio de Janeiro.

A terceira professora que apresentamos é Cristina, que ministrava aulas de História, na Educação Básica, há menos de um ano, algo em torno de 10 meses, quando de sua entrevista, realizada em maio de 2018. Formada em História pela UFRJ e cursando Mestrado em História, a professora Cristina, à época, trabalhava em uma escola da rede privada de ensino do Rio de Janeiro, com turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Por fim, a quarta professora que participa desta pesquisa é Daniele, que ministrava aulas de História, na Educação Básica, há um ano e três meses por ocasião de sua entrevista, realizada também em maio de 2018. Formada em História pela UFRJ e cursando Mestrado em História, a professora Daniele, à época, trabalhava em uma escola da rede privada de ensino do Rio de Janeiro, com turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

É nossa intenção sermos breves na apresentação das características individuais dos professores que participaram desta tese, tendo em vista o objetivo de manter suas identidades em anonimato, como acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por ambas as partes, no momento da realização da entrevista. Esse documento faz parte dos requisitos para a realização da entrevista, está de acordo com os termos da Plataforma Brasil²³ e foi aprovado

²³ A Plataforma Brasil pode ser acessada pelo site <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>, último acesso em 10/11/2018.

pelo Comitê de Ética do Decanato do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ. Assim, todos os professores, a qualquer momento poderiam, se sentissem necessidade, retirar-se da pesquisa e desistir de participar, como porventura veio a acontecer com um dos professores, que não retornou a entrevista revisada e que, entendemos, portanto, desistira de participar.

Já que esta apresentação foi breve, sugerimos aos leitores que sigam as narrativas de si dos professores iniciantes que foram destacadas e transcritas nesta pesquisa, como forma de conhecê-los e, também, de poderem se aproximar e elaborar suas próprias interpretações a respeito dos sentidos que os professores atribuem às suas práticas docentes, à Educação, ao Ensino de História, etc. Os trechos destacados de cada professor estão numerados e com *hiperlinks* para facilitar a navegação e a leitura de suas narrativas de si. Basta clicar no *link* de seus nomes para serem direcionados às suas narrativas ou, então, para a versão impressa desta tese, seguir as páginas mencionadas nas notas de rodapé: [Professor Alberto](#)²⁴; [Professor Breno](#)²⁵; [Professora Cristina](#)²⁶; [Professora Daniele](#)²⁷. Outro caminho possível é seguir as nossas interpretações sobre as narrativas dos professores iniciantes que participaram desta pesquisa, na [terceira parte desta tese](#), fazendo assim, ao mesmo tempo, a leitura dessas narrativas e de nossas análises.

As pesquisas são dinâmicas e processuais como o desenvolvimento da própria vida: durante a produção da tese, aqueles nossos objetivos iniciais foram se desviando, transformando-se ao longo do processo de pesquisas e de análises, bem como nossas percepções e nossas chaves de leitura. Nesse sentido, é importante pontuar e explicitar esse aspecto relativo ao encontro, diálogo e produção das entrevistas e das narrativas de si com os professores iniciantes que participaram desse trabalho. Após esses encontros alegres, vivos e potentes, que geraram as entrevistas e a empiria principal desta tese, foi possível produzir os primeiros contornos desta pesquisa. Nossa escrita buscou seguir os professores iniciantes, seguir os fios de saber e de força que percebemos em suas narrativas de si. Se alguns traços contornaram alguns esboços já hipoteticamente pensados, outros se

²⁴ Para seguir para as narrativas de si do professor Alberto, vá para a página 122.

²⁵ Para seguir para as narrativas de si do professor Breno, vá para a página 122.

²⁶ Para seguir para as narrativas de si da professora Cristina, vá para a página 123.

²⁷ Para seguir para as narrativas de si da professora Daniele, vá para a página 128.

desviaram para lugares inesperados. Sou muito grata a todos os professores entrevistados, que contribuíram de forma primordial e protagonista para o conjunto de análises que foram aqui desenvolvidas – e que também me transformaram ao longo desse percurso.

PARTE 2

POSICIONAMENTOS TEÓRICOS E FERRAMENTAS DE ANÁLISE

1. Caminhando com Foucault, Deleuze e Guattari

Os estudos de Foucault, Deleuze e Guattari servem-nos como aportes teóricos na pesquisa e na escrita da tese que aqui se desenvolve. Retomamos o conceito de “cartografia social”, definido por Prado Filho e Teti (2013), como uma cartografia que produz “diagramas de relações, enfrentamentos e cruzamentos entre forças, agenciamentos, jogos de verdade, enunciações, jogos de objetivação e subjetivação, produções e estetizações de si mesmo” (PRADO FILHO e TETI, 2013, p. 45), para que possamos desenvolver os conceitos em jogo, a partir de um viés pós-estruturalista, ao analisarmos cartograficamente a constituição docente de professores iniciantes de História por meio de análise de suas narrativas de si. Assim, nosso objetivo aqui é apresentar alguns conceitos potentes, de Foucault e de Deleuze e Guattari para a problematização e análise das questões que são colocadas em movimento nesta pesquisa.

De acordo com Silvio Gallo (2016), Deleuze e Guattari, ao longo de suas produções intelectuais, não se debruçaram sobre os problemas específicos da Educação. Então, como as ideias, os conceitos e as posições desses autores nos auxiliam a pensar sobre nossas questões? Primeiramente, destacamos as contribuições de Deleuze e Guattari no desenvolvimento da própria ideia de “conceito”, que é tão largamente utilizado nos trabalhos acadêmicos para ancorar as análises e, ao mesmo tempo, tão pouco desenvolvido epistemologicamente em tais trabalhos. Geralmente, os conceitos aparecem como “dados”, como um “sempre já presente”, como algo que não precisa ser explicado, como afirma Gallo (2016, p. 37-38).

Retomando Kant, Gallo (2016) destaca a definição de “conceito” desse autor:

Todos os conhecimentos, isto é, todas as representações, conscientemente referidas a um objeto, são ou intuições ou conceitos. A intuição é uma representação singular, o conceito, uma representação universal ou representação refletida (KANT, 2003, p. 181 apud GALLO, 2016, p. 38).

Diferente desta concepção de “conceito universal”, para Deleuze e Guattari, os conceitos não são representações e muito menos representações universais.

Gallo (2016, p. 38) define “conceito”, na visão dos autores franceses, como sendo “uma aventura do pensamento que institui um acontecimento, vários acontecimentos, que permite um ponto de visada sobre o mundo, sobre o vivido”.

Para dar inteligibilidade à definição acima, Gallo (2016) apresenta algumas características básicas dos conceitos, tal qual formuladas por Deleuze e Guattari, de modo que possamos tratá-los como criações e não como representações universais. Sistematizamos²⁸ essas características da seguinte forma:

1) todo conceito é necessariamente *assinado*, no qual o autor ressignifica um termo da língua com um novo sentido; 2) todo conceito é uma *multiplicidade*, ele totaliza seus componentes ao constituir-se, mas é sempre um todo fragmentado; 3) todo conceito é criado a partir de *problemas*; 4) todo conceito tem uma história, não uma história linear, mas uma história de cruzamentos: *cada conceito remete a outros conceitos* que são tomados, retrabalhados e recriados; 5) todo conceito é uma *heterogênese*, é um ponto de convergência de seus componentes que possibilitam uma significação singular em meio à multiplicidade de possibilidades; 6) todo conceito é um “*incorporal*”, embora esteja sempre encarnado nos corpos. Não pode, entretanto, ser confundido com as coisas: um conceito nunca é a coisa-mesma; 7) um conceito é *absoluto e relativo* ao mesmo tempo. Relativo, pois remete a outros conceitos e a outros problemas. Absoluto, pois condensa uma possibilidade de resposta ao problema; 8) o conceito é um *dispositivo*, um agenciamento, um operador, *algo que faz acontecer, que produz. O conceito é sempre devir* (DELEUZE e GUATTARI, 1992 apud GALLO, 2016, p. 39-42, grifo nosso).

A partir dessas características constitutivas da ideia de conceito, como definidos por Deleuze e Guattari (1992), esquematizados por Gallo (2016) e sintetizados por nós, concordamos com os autores que o conceito não é uma “entidade metafísica”, um “operador lógico”, ou uma “representação mental”. O conceito é uma ferramenta, algo que é inventado e produzido a partir das condições e relações espaço-temporais específicas. O conceito é uma “multiplicidade que

²⁸ A citação que segue é uma síntese realizada por nós, referente às páginas 39 a 42 da obra de Gallo (2016).

totaliza seus elementos”, sempre se remetendo a outros conceitos. Conceitos são dispositivos que “fazem acontecer e que produzem”, são devires. O conceito nos faz pensar,

o que significa dizer que o conceito não aponta nem indica uma suposta verdade, o que paralisaria o pensamento; ao contrário, o conceito é justamente aquilo que nos põe a pensar. Se o conceito é produto, ele também é produtor: produtor de novos pensamentos, produtor de novos conceitos; e, sobretudo, produtor de acontecimentos, na medida em que é o conceito que recorta o acontecimento, que o torna possível (GALLO, 2016, p. 43).

Operando por deslocamentos, Silvio Gallo busca desterritorializar conceitos da obra de Deleuze e Guattari, para reterritorializá-los no campo da Educação. Esses conceitos, segundo Gallo, “passam a ser dispositivos, agenciamentos, intercessores para pensar os problemas educacionais, dispositivos para produzir diferenças e diferenciações no plano educacional” (2016, p. 54). Assim como o autor, utilizaremos conceitos criados por Deleuze e Guattari e também por Foucault e outros autores, não para que sejam anunciadas novas “verdades”, que “paralisam” o pensamento, mas como dimensão de novas possibilidades para pensar os caminhos do início da docência de professores de História e contribuir com os campos do Ensino de História, do Currículo e da Formação de Professores.

Gallo, em outro texto, afirma que para Foucault, a Filosofia e seus conceitos devem ser vistos como “uma caixa de ferramentas: aí encontramos os instrumentos e equipamentos necessários para resolver os problemas que nos são colocados pela realidade que vivemos” (GALLO, 2004, p. 80). Pretendemos, então, apresentar mais algumas ferramentas teóricas com as quais iremos desenvolver nossas análises: caminharemos com Foucault, Deleuze e Guattari, buscando relacionar algumas de suas ideias e conceitos a outros conceitos e teorias de outros autores, de modo a produzir a tessitura na qual as questões e os problemas desta pesquisa podem ser pensadas e colocadas em movimento.

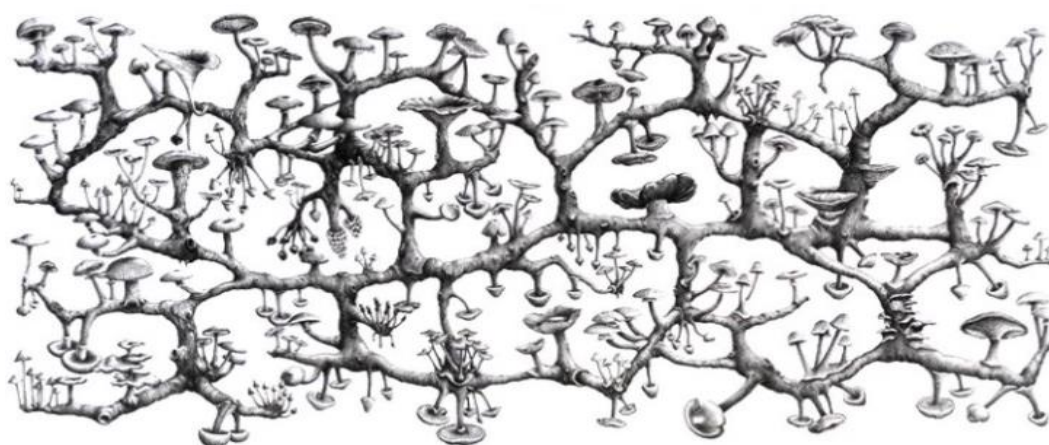
Começamos pelo conceito de rizoma, que está na base de uma análise que se pretende cartográfica, tal qual buscamos desenvolver nessa pesquisa. A introdução do primeiro volume (edição brasileira) de *Mil platôs* (2011), de Deleuze e

Guattari, é dedicada ao desenvolvimento desse conceito. “O mundo perdeu seu pivô”, salientam Deleuze e Guattari (2011, p. 21), ao desenvolverem o conceito de rizoma em contraposição à ideia de uma produção de conhecimento do tipo arbórea, cartesiana, exemplificada pela imagem da “árvore do conhecimento”.

Segundo os autores, a árvore fixa um ponto, uma ordem, uma hierarquia, que tem seu início na raiz e continuidade em seus troncos, folhas, flores e frutos. Os autores ainda lembram que há sempre algo de genealógico na árvore, já que a produção de flores e frutos, por exemplo, é dependente da existência de uma raiz que esteja viva e alimentando a árvore. A raiz, então, pode ser pensada enquanto fundamento, enquanto essência da árvore. Assim, um conhecimento produzido a partir desta concepção aposta na ideia de essência, de elemento fundante, de verdade, sobre a qual é possível pensar e desenvolver todos os demais conhecimentos hierarquicamente. Os autores afirmam que essa imagem arbórea “dominou a realidade ocidental e todo o pensamento ocidental, da botânica à biologia, a anatomia, mas também a gnosiologia, a teologia, a ontologia e a filosofia” (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p. 38).

No entanto, o rizoma, segundo Deleuze e Guattari (2011, p. 21), distingue-se completamente das árvores.

Figura 3 – Rizoma



Richard Giblett – Rizoma de Micélio. Grafite sobre papel, 2008²⁹.

²⁹ Imagem retirada do texto “Por uma mídia menor – Félix Guattari”, publicado na Revista Usina, disponível no site <https://revistausina.com/2017/01/29/por-uma-midia-menor-felix-guattari/>, acessado em 20/08/2017. Esse texto foi publicado originalmente em GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely.

Buscando delimitar o conceito, Deleuze e Guattari (2011) enumeram algumas características aproximativas do rizoma, que podem ser sintetizadas da seguinte forma:

1º e 2º – princípios de conexão e heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo, diferentemente da árvore que fixa um ponto, uma ordem, uma hierarquia (p. 22);

3º – princípio da multiplicidade: inexistência de unidade [no rizoma] que sirva de pivô no objeto ou que se divida no sujeito (...). A noção de unidade aparece unicamente quando se produz numa multiplicidade uma tomada de poder pelo significante ou um processo correspondente de subjetivação (p. 23-24);

4º – princípio da ruptura assignificante: contra os cortes demasiado significantes que separam as estruturas, um rizoma pode ser quebrado e rompido em qualquer lugar e também retomado a partir de qualquer uma de suas linhas. O rizoma é uma “antigenealogia”. (...) Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc., mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar (p. 25);

5º e 6º – princípios de cartografia e de decalcomania: o rizoma é estranho a qualquer ideia de eixo genético ou de estrutura profunda. O rizoma é mapa e não decalque. (...) o mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. O mapa é aberto e conectável em todas as suas dimensões. O decalque, por sua vez, já traduziu o mapa em imagem, já transformou o rizoma em raízes e radículas. Organizou, estabilizou, neutralizou as multiplicidades segundo eixos de significância e de subjetivação que são os seus. Ele gerou, estruturalizou o rizoma, e o decalque já não reproduz senão ele mesmo quando crê reproduzir outra coisa (p.30-31) (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p. 22-31, grifo dos autores).

Essas características aproximativas da ideia de rizoma, como propostas por Deleuze e Guattari (2011), influenciam a pesquisa e a escrita desta tese. A ideia de

rizoma funciona como um modo de pensamento pelo qual nossas questões e nossas análises se desenvolvem. Dito de outro modo, lançamos mão aqui de um "pensamento rizomático", um pensamento que propõe a análise das alianças e das relações entre os elementos, linhas e traçados que se enredam e constituem os tecidos nos quais os professores iniciantes de História podem constituir-se, posicionar-se, reconhecer-se e serem reconhecidos como professores. O pensamento rizomático não privilegia qualquer tipo de hierarquia, como faz o pensamento arborescente; ele não se assenta sobre uma unidade fundante ou sobre um elemento que lhe sirva como pivô; ele não se propõe a construir genealogias ou histórias que visam fixar um início, um meio ou um fim às diversas possibilidades de trajetórias. Um pensamento rizomático corre pelo meio, entre as linhas, derrama-se sobre o(s) objeto(s) de estudo (e sobre os sujeitos que estudam e pesquisam) como uma erva daninha: se espalha e se multiplica sem que se reconheça, por fim, onde ele começa e onde ele termina.

Segundo Deleuze e Guattari (2011),

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e...e...e...". Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. (...) instaurar uma lógica do E, reverter a ontologia, destruir o fundamento, anular fim e começo. (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p. 48-49, grifo dos autores).

E sobre a ideia de um "pensamento rizomático", a seguinte citação é provocativa:

O pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. O que se chama equivocadamente de "dendritos" não assegura uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de microfendas sinápticas, o salto de cada mensagem por cima dessas fendas fazem do cérebro uma multiplicidade que, no seu plano de consistência ou em sua articulação, banha todo um sistema, probabilístico incerto, *uncertain*

nervous system. Muitas pessoas têm uma árvore plantada na cabeça, mas o próprio cérebro é muito mais uma erva do que uma árvore (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p. 34, grifo dos autores).

Levando em consideração que “nosso próprio cérebro é muito mais uma erva do que uma árvore”, o conceito de rizoma, como proposto por Deleuze e Guattari (2011) nos abre a possibilidade de pensar, de outras formas, a constituição docente de professores iniciantes de História. Não objetivamos construir uma história linear do início do percurso na docência amparada nas histórias de vida e profissional de professores. O que buscamos é cartografar os caminhos e rotas que cada um deles traça, compreender a costura realizada por esses professores, em suas narrativas de si, com as diferentes linhas ligadas aos seus saberes, suas práticas, suas posições e os jogos de poder nos quais estão envolvidos. Lançaremos um “olhar rizomático” sobre esse início, procurando analisar como esses professores constroem as suas docências. Em uma análise cartográfica, não se busca apreender uma estrutura fixa ou algum processo universal, ao contrário, busca-se compreender, em meio às diferenças, o modo como algumas unidades, em um dado momento, podem ser arbitrariamente constituídas e quais seus processos correspondentes de objetivação e subjetivação.

Pensar rizomaticamente a constituição docente e relacioná-la com a ideia de devir, remete-nos a esse processo contínuo de constituição e reconstituição pelos quais passam/vivem os sujeitos posicionados nessa profissão. Aqui, o conceito de rizoma nos abre a possibilidade de pensar sobre as relações que são estabelecidas também de maneira processual, sem buscar fixá-los definitivamente, mas compreender como, em um espaço-tempo específico, eles podem se desenvolver e se constituir. Trabalhar com as conjunções “e...e...e...” na tessitura desse processo é nosso objetivo ao cartografar os caminhos iniciais da docência de professores de História.

Já o conceito de episteme, como proposto por Foucault em seu livro *As palavras e as coisas* (1999), também nos ajuda a pensar sobre nossas questões, ou seja, serve também como uma importante ferramenta teórica nesta tese. Segundo Foucault (1999), a episteme “define as condições de possibilidade de todo saber. Tanto aquele que se manifesta numa teoria quanto aquele que é silenciosamente

investido numa prática” (FOUCAULT, 1999, p. 229). Assim, nesse livro, Foucault interroga, a partir da ideia de episteme, sobre “as condições que tornaram possível, nos dois mil anos de cultura ocidental, a verdade, ou, mais precisamente, os modos diversos de aparecimento de discursos aceitos como verdadeiros”, defendendo a tese de que a verdade “não existe fora das condições de sua produção” (TERNES, 2009, p. 156-157).

Para compreender melhor o conceito de episteme, é preciso ter em vista que, para Foucault, a linguagem não é um instrumento de correspondência que liga o nosso pensamento à “coisa pensada”. Segundo Veiga-Neto (2007), Foucault “assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo” (VEIGA-NETO, 2007, p. 89). Seguindo esse raciocínio, Foucault defende que cada um de nós nasce em um mundo que já é de linguagem, em espaços-tempos específicos em que os discursos já estão circulando muito antes de nosso nascimento e que, portanto, nós acabamos nos tornando “sujeitos derivados desses discursos” (VEIGA-NETO, 2007, p. 91). A linguagem constitui nosso pensamento e cria as condições, a partir de uma episteme, para que algo seja pensado por nós, durante nossa vida. Assim, os discursos que proferimos possuem como suporte de inteligibilidade essa episteme, que é ela mesma histórica, como demonstra Foucault em sua tese sobre a descontinuidade da episteme clássica para a episteme moderna, no Ocidente, sobretudo na Europa, no livro *As palavras e as coisas* (1999). De acordo com Machado, a episteme “é a ordem específica do saber; a configuração, a disposição que o saber assume em determinada época, e que lhe confere uma positividade como saber” (MACHADO, 2006, p. 95).

Como afirma Veiga-Neto (2007, p. 96), “cada episteme apresenta regimes de discursos – que enunciados são proibidos ou sem sentidos, verdadeiros ou falsos”. Assim, os discursos definem regimes de verdade “que separam, daquilo que pode ser dito, o que é verdadeiro e o que é falso” (VEIGA-NETO, 2007, p. 101). Segundo esse raciocínio, a verdade não é postulada metafisicamente, é construção discursiva. Para Foucault, a “vontade de verdade” é uma maquinaria de exclusão, “marcando e sinalizando os discursos por sistemas de exclusão” (VEIGA-NETO, 2007, p. 103). Esses sistemas, segundo Veiga-Neto (2007, p. 103), definem o dizível e o indizível, o pensável e o impensável, e dentro do dizível e do pensável,

distinguem o verdadeiro do falso, deixando nas sombras, à parte, o impensável e o indizível. Nesse sentido, para Foucault, o sujeito de um discurso “não é o dono (original e autônomo) de uma intenção comunicativa, como se fosse capaz de se posicionar fora desse discurso para sobre ele falar” (VEIGA-NETO, 2007, p. 91). O próprio Foucault elucida bem essa questão na seguinte passagem:

Os códigos fundamentais de uma cultura — aqueles que regem sua linguagem, seus esquemas perceptivos, suas trocas, suas técnicas, seus valores, a hierarquia de suas práticas — fixam, logo de entrada, para cada homem, as ordens empíricas com as quais terá de lidar e nas quais se há de encontrar (FOUCAULT, 1999, p. XV).

Trazendo essa questão para o campo pedagógico, Díaz afirma:

Não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico, nem fora dos processos que definem suas posições nos significados. A existência de um sujeito pedagógico não está ligada a vontades ou individualidades autônomas e livremente fundadoras de suas práticas. O sujeito pedagógico está constituído, é formado e regulado no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece. O sujeito pedagógico é uma função do discurso no interior da escola e, contemporaneamente, no interior das agências de controle (DÍAZ, 1998, p. 15 apud VEIGA-NETO, 2007, p. 92).

Desta forma, a episteme, em cada época, pode ser considerada como a condição de possibilidade de pensar e de atribuir sentido e significado às práticas e às coisas. A linguagem não é vista aqui como representação, mas como constitutiva do próprio pensamento e, por conseguinte, das visões de mundo. Nascemos em um mundo de linguagem onde os discursos já circulam e, durante nossa vida, vamos nos posicionando em meio a eles e nos constituindo por meio deles. Essa ideia de episteme nos ajuda a analisar o processo de constituição (devir) de professores iniciantes de História, visto que, a partir das narrativas de si desses professores, teremos ferramentas teóricas para examinar que ideias e concepções, compartilhadas socialmente, estão na base de suas instituições, ou seja, teremos condições de analisar os discursos e os sentidos que dão suporte para que esses

professores se constituam. O que os professores iniciantes de História entendem por desafios e por sucessos na profissão? Se passaram/passam por algum “choque de realidade”, que realidade é essa que suas narrativas desenham? Que sentidos de docência e de ensino de História subjazem às suas práticas? Como cada sujeito monta seu mapa, traça seu caminho profissional, a partir dos saberes que circulam na contemporaneidade? Essas são algumas das questões que podem ser desenvolvidas a partir do conceito foucaultiano de episteme.

No entanto, importa destacar que esse conceito de episteme, formulado por Foucault, engendrou muitas críticas na década de 1960. Como aponta Revel, essas críticas devem-se a dois motivos principais:

(...) de um lado, interpreta-se a episteme como um sistema unitário, coerente e fechado, isto é, como uma coerção histórica, que implica uma sobredeterminação rígida dos discursos; e, de outro lado, acusa-se Foucault de um certo relativismo histórico, isto é, ele foi instado a explicar a ruptura epistêmica e a descontinuidade que a passagem de uma episteme a outra necessariamente implica (REVEL, 2005, p. 41)

De acordo com Revel, Foucault responde a primeira questão da seguinte forma: a episteme de uma época não é

a soma de seus conhecimentos ou o estilo geral de suas pesquisas, mas o desvio, as distâncias, as oposições, as diferenças, as relações de seus múltiplos discursos científicos: a *episteme* não é *uma espécie de grande teoria subjacente*, é um espaço de *dispersão*, é um *campo aberto* (...) a *episteme* não é *uma cobertura* de história comum a todas as ciências; é *um jogo simultâneo de remanências específicas* (FOUCAULT, 1968 apud REVEL, 2005, p. 41-42, grifo da autora).

Assim, Foucault (1968) descreve a episteme não como um sistema unitário, mas como um “feixe de relações e de deslocamentos (...) como proliferação e articulação de múltiplos sistemas que remetem uns aos outros” (REVEL, 2005, p. 42). Aqui podemos aproximar a ideia de episteme, de Foucault, da ideia de rizoma, de Deleuze e Guattari.

A episteme não é um sistema fechado, total, que determina os pensamentos sobre todas as ciências de uma época. A episteme é o conjunto de sistemas, eles mesmos móveis e históricos, que não se estruturam de forma hierarquizada (por mais que processos de objetivação e de subjetivação possam vir a hierarquizá-los e hegemonizá-los temporariamente), mas se relacionam e se remetem uns aos outros, assim como a ideia de rizoma, que se constitui como uma rede: de qualquer um de seus pontos é possível acessar a qualquer outro, sendo engendrado a partir das conjunções “e...e...e...” que não cessam de produzir, também, linhas de fuga.

Com relação ao segundo questionamento, de acordo com Revel, Foucault reivindica a substituição da questão da mudança (relativa a uma ideia de ruptura) para “os diferentes tipos de transformações” que ocorrem na episteme (REVEL, 2005, p. 42). Revel ainda destaca que Foucault foi abandonando, aos poucos, a noção de episteme em seus trabalhos devido ao deslocamento de seu interesse dos discursos para as práticas, estratégias e instituições (REVEL, 2005, p. 42). Esse deslocamento de interesses de Foucault é sistematizado por alguns autores como fases distintas de produção, de delimitação de objetos de estudo e de metodologias empregadas pelo autor.

Machado (1988) divide a produção de Foucault em três fases: a “arqueológica”, iniciada com *As palavras e as coisas*, de 1966; a “genealógica”, com *Vigiar e Punir*, de 1975; e a “ética”, a partir da publicação da *Vontade de saber*, em 1976. Já o autor espanhol Miguel Morey (1991) propõe a articulação de três “eixos” para a compreensão da obra foucaultiana: o “ser-saber”, o “ser-poder” e o “ser-consigo”, afirmando sua unidade na produção de uma ontologia do presente (apud GALLO, 2004, p. 81). Veiga-Neto (2003), por sua vez, opera com o critério de Morey, mas utiliza a ideia de “domínios” do pensamento foucaultiano e não de “eixos”, para “não dar uma conotação de espacialidade e fuga do domínio temporal-histórico” tão presente nas obras de Foucault (GALLO, 2004, p. 81). Já Cardoso Júnior (2011, p. 18-19) afirma que, para Deleuze, Foucault teria inventado três ontologias históricas: “ser-saber”, o “ser-poder” e o “ser-si” ou “dobra do ser”:

O ser-saber diz respeito a um “estrato” ou “formação histórica” subdividido em duas séries, o “enunciável” e o “visível”, que têm existência singular de acordo com o momento considerado. Trata-se da “arqueologia do saber”, para utilizar a denominação consagrada.

Da mesma forma, o ser-poder consiste em relações que obrigam as séries de enunciados e de visibilidades a um corpo a corpo, apesar de sua exterioridade relativamente aos estratos. Desse modo, temos a conhecida “genealogia do poder”. Essas relações sempre se distribuem de acordo com o momento, isto é, para cada confronto entre um enunciado e uma visibilidade, há uma determinada relação. Conforme Guattari e Rolnik, o modo deleuzeano de entender o “ser-si”, na sua formulação foucaultiana, relaciona-se à noção de “produção de subjetividades”, na qual se observa, não apenas a sua relação com os estratos, como também o seu papel nos “processos de singularização” que caracterizam uma “estética da existência”. (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 25-30 apud CARDOSO JÚNIOR, 2011, p. 18-19).

Assim, de acordo com Cardoso Junior (2011), Deleuze propõe as seguintes questões a partir da obra foucaultiana: “o que eu posso saber, ou o que eu posso enunciar e ver em tais condições? Que posso fazer, que poder pretender e quais resistências opor? E o que eu posso ser, de que dobras me envolver ou como me produzir como sujeito?” (DELEUZE, 1986, p. 122 apud CARDOSO JÚNIOR, 2011, p. 20).

Partindo da própria noção de conceito, como exposto no início deste capítulo, enquanto um “dispositivo, um agenciamento, um operador, algo que faz acontecer, que produz” (DELEUZE e GUATTARI, 1992. *Apud.* GALLO, 2016, p. 42) faz-se importante nesta pesquisa o conceito de episteme, que, embora tenha sido usado por Foucault em apenas uma parte de suas obras, continua agindo com força criativa, possibilitando-nos pensar sob novas perspectivas o processo de constituição docente, como uma chave analítica importante para analisarmos as narrativas de si de professores iniciantes de História. Partimos do pressuposto de que nenhum conceito carrega uma verdade ou um sentido em si. Eles são, antes, ferramentas que nos fazem “ir além”, pensar novos contornos, produzir novos problemas e questões. E é isso que almejamos quando lançamos mão da ideia de episteme, de Foucault, articulada à ideia de rizoma, de Deleuze e Guattari. Destarte, importa frisar que, segundo Veiga-Neto e Fischer (2004), nós jamais iremos encontrar

numa palavra ou num conceito – seja nos diferentes momentos e nos diferentes domínios em que Foucault se desenvolve (ser-saber, ser-poder, ser-consigo) – alguma estabilidade. Foucault não tem esses conceitos amarrados. Ele não é um estruturalista na forma de pensar” (VEIGA NETO e FISCHER, 2004, p. 11).

O conceito de episteme de Foucault, elaborado no livro *As palavras e as coisas*, não constitui para nós uma chave analítica verdadeira e determinada/determinante, mas, como dito anteriormente, como um operador que produz novas possibilidades para pensarmos e analisarmos alguns processos de constituição docente. De todo modo, não podemos deixar de ressaltar que a noção de “dispositivo”, segundo Revel (2005), substituiu pouco a pouco a noção de episteme, na obra de Foucault. Uma das definições de dispositivo elaboradas por Foucault e citada por Revel, caracteriza-o como:

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma: o dito e o não-dito (...). O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 1999, p. 244 apud REVEL, 2005, p. 40).

Ainda segundo Revel, o aparecimento do conceito de “dispositivo” na obra de Foucault está provavelmente ligado à sua utilização por Deleuze e Guattari em o *Anti-Édipo*, de 1972. Assim, a episteme passa a ser considerada como um dispositivo especificamente discursivo, enquanto que o conceito geral de dispositivo também engloba instituições e práticas (REVEL, 2005, p. 39-40). Ao elaborar uma de suas análises sobre a obra de Foucault, Deleuze propõe a seguinte definição de dispositivo:

é uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear. É composto por linhas de natureza diferente e essas linhas do dispositivo não abarcam nem delimitam sistemas homogêneos por sua própria conta (o objeto, o sujeito, a linguagem), mas seguem direções diferentes, formam processos sempre em desequilíbrio, e essas linhas tanto se aproximam como se afastam uma das outras. (...) Os objetos visíveis, as enunciações formuláveis, as forças em

exercício, os sujeitos numa determinada posição, são como que vetores ou tensores. Dessa maneira, as três grandes instâncias que Foucault distingue sucessivamente (Saber, Poder e Subjetividade) não possuem, de modo definitivo, contornos definitivos; são antes cadeias de variáveis relacionadas entre si (DELEUZE, 1990, p. 155).

Se o conceito de episteme formulado na década de 1960, por Foucault, é considerado por nós como uma ferramenta heurística potente para analisar as narrativas de si e narrativas históricas escolares de professores iniciantes de História, a ideia de episteme já atrelada a um dispositivo mais geral e especificada como um “dispositivo discursivo”, aqui também nos servirá como mais uma chave de leitura para as nossas análises, levando em consideração que esses professores não são somente sujeitos discursivos, mas estão também situados em meio a jogos de poder, vontades de verdade, jogos de objetivação e subjetivação, ou seja, são sujeitos que não têm “contornos definitivos”, são parte dessas “cadeias de variáveis relacionadas entre si” (DELEUZE, 1990, p. 155).

Assim sendo, propomos uma caminhada (leituras e análises dessas rotas textuais) acompanhada pelas reflexões que esses autores sugerem e colocam em funcionamento, uma caminhada livre por esse texto que: propõe cruzamentos; delimita temporariamente algumas considerações; e que também se abre e se dispersa por linhas que fogem e que irrompem a territorialidade arbitrária desta escrita.

2. As “narrativas de si”, de Delory-Momberger, como ferramentas de análise

O conceito de “narrativas de si” desenvolvido por Delory-Momberger (2008, 2012a, 2012b) constitui, tal como aqueles conceitos definidos no tópico anterior, um importante suporte para as nossas análises. Retomando a ideia de conceito, conforme definida por Deleuze e Guattari (1992), neste tópico apresentaremos a autora que assina o conceito de narrativas de si e discorreremos sobre sua heterogênesse, ou seja, sobre os componentes que se encontram presentes nesse conceito, destacando sua potencialidade para as análises que serão desenvolvidas nos próximos capítulos. Como aponta Gallo (2016, p. 43), um conceito não indica uma suposta “verdade”. Se ele é produto, ele também é produtor: de novos pensamentos e de novas possibilidades de leituras e de análises.

Começamos destacando duas tradições de pesquisas que buscam relacionar histórias e narrativas (auto)biográficas e estudos do campo da Educação, para especificar e localizar a abordagem de Delory-Momberger (2008, 2012a, 2012b). A primeira delas se relaciona às “Histórias de Vida em Formação” que, de acordo com Passeggi (2008, p. 15) surgiu na França nos finais dos anos 1970 e, em Portugal, a partir de 1980, com o livro *O método (auto)biográfico e a formação*, de Antônio Nóvoa e Mathias Finger (1998), que trazia a colaboração de autores pioneiros dessa área, como Gaston Pineau, Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso. Passeggi aponta que essa tradição “propõe que o sujeito se aproprie de seu processo de formação ao se tornar autor de sua história”, principalmente no âmbito da formação continuada (PASSEGGI, 2008, p. 15-16).

De um ponto de vista epistemológico e metodológico, os pressupostos teóricos que subjazem aos procedimentos de formação pelas “Histórias de Vida” podem ser apresentados sob dois aspectos, como destacado por Delory-Momberger (2008, p. 95): a) com relação ao estatuto da narrativa nas experiências dos sujeitos ao produzirem suas próprias histórias; b) referente à dimensão de projeto constitutivo da história de vida e do processo de formação. Nesse sentido, como aponta Delory-Momberger (2008, p. 99), a capacidade de mudança postulada nos procedimentos de formação das “Histórias de Vida” repousa no reconhecimento da vida como experiência formadora e da formação como estrutura da existência.

A segunda tradição aqui apresentada é a da “Pesquisa Biográfica” (*Biography*

research, Biographieforschung), constituída, segundo Passeggi (2008, p. 15), como um campo disciplinar em países anglo-saxões e na Alemanha, cujas filiações remontam ao século XVIII e ao *Bildungsroman* (romance de formação), com a obra fundadora *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*, de Goethe. Inserida nessa segunda tradição, no campo da Pesquisa Biográfica, Delory-Momberger (2008) busca articular a “atividade biográfica” e a educação em todos os tempos da vida, em todos os aspectos e em todos os espaços de aprendizagem (PASSEGGI, 2008, p. 16). A autora considera o “biográfico” como uma das formas privilegiadas da atividade reflexiva, na qual o ser humano se constitui e compreende a si mesmo em um espaço-tempo específico, permitindo, assim, ao sujeito “integrar, estruturar e interpretar as situações e os acontecimentos vividos” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 26).

De acordo com Delory-Momberger (2008, p. 96), o modelo de inteligibilidade que baliza as práticas biográficas da contemporaneidade permanece o da “narrativa de formação”: nele, a vida é percebida a partir de um curso progressivo e linear, no qual é preciso primeiro traçar seu percurso para que posteriormente seja possível desvendar o seu sentido. O objetivo de “reapropriação de sua história”, segundo a autora, apoia-se na hipótese de que há uma história que precisa ser contada, e que essas histórias contêm um sentido que precisa ser conhecido e desvendado. Ou seja, seria a tarefa da formação pelas “Histórias de Vida”, de um modo geral, narrar essas histórias já constituídas e “trilhadas” pelos sujeitos, buscando conhecer os seus sentidos. No entanto, Delory-Momberger destaca que a fórmula

‘tornar-se sujeito de sua própria história’ (...) coloca os dois termos, o de sujeito e o de história, como evidências e dá a entender que o objetivo da formação é restabelecer o vínculo entre duas entidades reconhecidas como separadas, dissociadas, mas cuja existência como tal não é problematizada (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 96).

Segundo Delory-Momberger (2008, p. 97) “fazer a história da sua vida” ou “reapropriar-se de sua história”, assim como a frase destacada acima, “tornar-se sujeito de sua própria história”, remetem à ideia de que os acontecimentos passados carregam um sentido em si mesmos, de modo que bastaria, para reconstruir essas

histórias, ter acesso aos sentidos que, por algum motivo, permaneceram escondidos ao longo do tempo. Contrapondo-se a essa ideia de um realismo da linguagem, Delory-Momberger defende, no entanto, que a narrativa não apresenta “fatos”, mas “palavras” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 95). Para desenvolver essa ideia, oposta à concepção realista (ou representacionista) da linguagem, nas próximas páginas apresentaremos como Delory-Momberger problematiza as categorias de narrativa, de história e de sujeito, e como o cruzamento desses conceitos dá forma à ideia de narrativas de si, com a qual iremos trabalhar nessa tese.

A autora começa invertendo a lógica da relação entre as categorias de história e de narrativa, defendendo que é a narrativa que dá uma história à nossa vida: “nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossas vidas” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 97). Destarte, Delory-Momberger desenvolve o conceito de “biografização” e o apresenta como uma ação permanente de “figuração de si” concomitante à ação do sujeito ao narrar sua história. Desse modo, segundo a autora, não há uma história prévia (com sentidos definidos) que deva e mereça ser contada. A história só é possível por meio da narrativa, que a cria e a atualiza no momento da ação de narrar. Além disso, de acordo com a autora, a biografização é designada como:

uma *hermenêutica prática*, um quadro de estruturação e de significação da experiência por intermédio do qual o indivíduo se atribui uma figura no tempo, ou seja, uma *história* que ele reporta a um *si mesmo*. Esses espaços-tempos biográficos não são, no entanto, criações espontâneas, nascidas unicamente da criação individual: trazem a marca de sua inscrição histórica e cultural e têm origem nos modelos de figuração narrativa e nas formas de relação do indivíduo consigo mesmo e com a coletividade, elaborados pelas sociedades nas quais se inscrevem (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 27, grifo da autora).

A atividade de biografização aparece como uma “hermenêutica prática”, na qual o sujeito constrói tanto as formas quanto os sentidos de suas experiências não de uma maneira individualizada, mas inscritas em espaços-tempos específicos. Contra o dualismo (indivíduo x sociedade) que repousa numa concepção essencialista de sujeito, a posição defendida por Delory-Momberger (2008) visa

mostrar que individualização e socialização compõem, juntas, a atividade biográfica. Nessa atividade, os sujeitos atualizam e incorporam elementos dos contextos dos quais participam. Assim entendida, a biografização é um processo de socialização e de construção da realidade social (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 28-29).

A atividade de biografização, tal como definida por Delory-Momberger, pode ser articulada à ideia de episteme, tal como definida por Foucault e desenvolvida por nós, no capítulo anterior: nascemos em um mundo que já é de linguagem (VEIGA-NETO, 2007, p. 91) e, por isso, os discursos que proferimos, bem como as narrativas que produzimos sobre nós mesmos, não são produzidas por meio de uma criação “original” ou individual, elas são inscritas em espaços-tempos definidos e só são possíveis de ser enunciadas segundo determinados regimes de verdades ou epistemes, que sustentam as possibilidades de atribuição de sentidos às ações e às coisas, diferenciando o “verdadeiro” do “falso”. Assim, nessa atividade de biografização, nesse “quadro de estruturação e de significação da experiência por intermédio do qual o indivíduo se atribui uma figura no tempo” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 27), os sujeitos se narram a partir das condições do regime de verdade, de uma malha de discursos já validados, da episteme de sua época. Como destaca Delory-Momberger, a atividade de biografização remete à compreensão sobre “como o ‘caminhante constrói a paisagem’ mas, da mesma forma – visto que é a mesma coisa – como ‘a paisagem constrói o caminhante’” (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 73). Segundo a autora:

as ‘histórias’ que contamos sobre nós mesmos e que, segundo alguns, nós dirigimos a outros, longe de nos jogar numa intimidade inacessível, tem por efeito articular nosso espaço-tempo individual ao espaço-tempo social. Efeito que pode ser obtido só porque a sequência narrativa que construímos, em suas formas e seus conteúdos, implica um conhecimento dos contextos, das instituições, das práticas, pois ela põe em cena uma racionalidade social na qual nós estamos envolvidos. (...) De alguma maneira, não podemos impedir que as histórias que contamos a nosso respeito e a nós mesmos sejam ao mesmo tempo histórias de sociedade (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 75).

Ainda segundo Delory-Momberger, as palavras que o sujeito profere de si

mesmo abrangem formas diversas, devido à pluralidade de perspectivas enunciativas e tipos de discursos que entram ali em ação, como os discursos descritivos, explicativos, avaliativos argumentativos, etc. (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 76). No entanto, a autora dá um destaque especial ao discurso narrativo, pois defende que a especificidade desse discurso reside no fato dele possuir uma relação direta com a dimensão temporal: “o discurso narrativo, construindo sequências de ação, constitui a trama sobre a qual são tecidas outras formas de discursos que descrevem, explicam, argumentam, avaliam as ‘ações’ relatadas” (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 77). Assim, a pesquisa biográfica, tal qual desenvolvida por Delory-Momberger, faz a “reflexão da inserção do agir e do pensar humanos nas figuras orientadas e articuladas no tempo” – nas narrativas – “que organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma razão narrativa” (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 73).

Essa razão narrativa é exemplificada na ideia de que os sujeitos vivem cada instante de suas vidas como um momento de uma história: história de um instante, de uma hora, de um dia, de uma vida, etc., com destaque para o caráter processual e contínuo da atividade biográfica que remete, por sua vez, a “todas as operações mentais, comportamentais e verbais pelas quais os indivíduos não cessam de inscrever suas experiências e sua ação em esquemas temporais orientados e finalizados” (DELORY-MOMBERGER, 2012b, p. 524-525). No entanto, como aponta Delory-Momberger, no cotidiano da existência, essas operações de configuração narrativa têm uma dimensão de automaticidade e não solicitam uma consciência ativa por parte dos sujeitos (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 74).

Assim, dando continuidade ao delineamento do conceito de narrativa com o qual Delory-Momberger trabalha e que serve de base para as análises empreendidas neste trabalho, importa ressaltar que a autora retoma o conceito de narrativa desenvolvido por Paul Ricoeur em *Tempo e Narrativa*. Nessa obra, Ricoeur (1997) desenvolve o conceito de “operação historiográfica”, que remete à produção da história acadêmica e consiste na interação entre vivência (tempo vivido) e reconhecimento (narrativa), estabelecida em três momentos, que, em linhas gerais, podem ser definidos da seguinte maneira, de acordo com Reis (2006): *mimese 1* – a prefiguração do campo prático (o “vivido”, que já contém pré-narrativas, que permitem que o historiador apreenda-as e que o leitor compreenda-as e se

identifique); *mimese 2* – configuração textual desse campo (a “intriga”, o texto, a conexão dos eventos passados em uma configuração lógica e a construção de um tempo narrativo em um determinado padrão que o torne inteligível aos contemporâneos); e *mimese 3* – a refiguração pela recepção da obra (a reapropriação do leitor, colocando-o em lugar de recriador da obra) (REIS, 2006, p. 28-35).

Destarte, a narrativa é vista como produto de uma operação de configuração (textual), que pode ser designada também pelo termo “tessitura da intriga”. Essa operação de configuração a partir de uma diversidade de acontecimentos ou fatos sucessivos da “história vivida” produz uma história escrita, elaborada de forma organizada e fechada (total), atribuindo a ela um início, um meio e um fim. Essa *mise en intrigue* (ou organização em enredo) apresenta uma tríplice característica, como aponta Delory-Momberger:

ela transforma uma diversidade de eventos ou de incidentes sucessivos numa história organizada e tomada como um todo (configuração); ela reúne e organiza elementos tão díspares como agentes, fins, meios, interações, circunstâncias, resultados (síntese do heterogêneo); enfim, ela transforma a relação de sucessão dos acontecimentos em encadeamentos finalizados e dá a cada elemento sua função e seu sentido de acordo com a contribuição que ele fornece para o acabamento da história contada (círculo hermenêutico) (RICOEUR, 1983, p. 102-103 apud DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 81).

A partir desta concepção, Delory-Momberger defende a narrativa como o discurso no qual inscrevemos nossa vida, ou ainda, para retomar a terminologia de Paul Ricoeur (1983), como o “operador da tessitura da intriga”, segundo a qual fazemos de nossa vida uma história³⁰:

³⁰ Transcrevemos aqui, por considerarmos importante para o desenvolvimento do raciocínio apresentado, a nota de rodapé nº 4 de Delory-Momberger (2008, p. 37): Ricoeur apresenta a narrativa como produto de uma operação de configuração, que designa pelo termo tessitura da intriga. A tessitura da intriga transforma uma diversidade de acontecimentos ou de incidentes sucessivos numa história organizada e considerada como um todo: “uma história deve ser mais do que uma enumeração de acontecimentos numa ordem seriada, ela deve organizá-los numa totalidade inteligível (...). A tessitura da intriga é a operação que faz de uma simples sucessão uma

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

Contra-pondo-se à concepção de que existem histórias que merecem ser contadas, ou seja, à concepção que define a “existência” da história fora do discurso e da narrativa, uma história factual que a narrativa pretenda representar e dar-lhe novamente vida; Delory-Momberger defende, pelo contrário, que a história acontece na narrativa e é dependente dela, já que é a narrativa organiza seu sentido e lhe institui uma totalização, um fechamento: um início, um meio e um fim. Desse modo, segundo a autora, o que dá forma ao vivido e à experiência dos sujeitos são as narrativas que eles fazem de si. Portanto, “a narração não é apenas o instrumento de formação, a linguagem na qual essa se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual elabora e experimenta a história de sua vida” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 56). Isso porque, como característica da narrativa, a organização em enredo tem, segundo Delory-Momberger, uma dimensão performativa, ou seja, ela efetua, ela “realiza” o ato que ela significa. Portanto, a narrativa “não é apenas o produto de um ‘ato de contar’, ela também tem um poder de efetuação sobre o que narra” (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 82). Segundo a autora:

O relato, então, não é somente o produto de um “ato de contar”, ele tem também o poder de produzir efeitos sobre aquilo que relata. É nesse “poder de agir” do relato que se baseiam, aliás, as propostas

de formação que se valem das histórias de vida para dar início a processos de mudança e de desenvolvimentos nos sujeitos. E é igualmente o que fundamenta o interesse primordial da pesquisa biográfica pelo relato, já que este, pelas operações de configuração e metabolização que introduz, é um poderoso “ator” – senão o principal – da biografização, uma vez que é na linguagem e pela linguagem do relato que os indivíduos constroem “o mundo interior do mundo exterior” (...) O relato convida a observar o trabalho hermenêutico realizado pelo sujeito na configuração, interpretação e avaliação de sua própria ação (DELORY-MOMBERGER, 2012b, p. 53).

Além disso, Delory-Momberger defende que “inscrita na temporalidade movediça do presente, a forma da vida que construímos (nossa *biografia*) está submetida a uma perpétua reconfiguração” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 58), ou seja, o sentido que damos ao percurso de nossa vida não se cristaliza em formas definitivamente fixas: está sempre sendo constituída e reconstituída. Segundo a autora:

a narrativa de vida é uma matéria movente, transitória, *viva*, que se recompõe sempre no momento em que é enunciada. Amarrada ao presente de sua enunciação, ao mesmo tempo meio e fim de uma interação, a narrativa de vida nunca é “de uma vez por todas”; ela se reconstrói a cada uma de suas enunciações e reconstrói com ela o sentido da história que enuncia. Essa história, por definição, nunca está “acabada”, mas submetida à inconclusão perpétua ou, o que dá no mesmo, é levada a uma conclusão que está sempre *diante* dela (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 96, grifo da autora).

Podemos relacionar essa ideia de “inconclusão perpétua” das narrativas de si, de Delory-Momberger (2008), com a ideia de devir³¹, como conceituada no primeiro capítulo da Parte 1 desta tese, a partir de Deleuze e Guattari (1997). Ou seja, o conceito de narrativas de si compreende a ideia de que a elaboração de uma conclusão nunca se fixa, não é definitiva, mas sempre está “diante dela”, em constante devir. Isso implica também a ideia de um “ser” que não “é” em definitivo,

³¹ O conceito de devir com o qual trabalhamos é desenvolvido no primeiro capítulo da Parte 1 desta tese, intitulado: “Composição do problema da tese”, a partir da página 23.

que nunca está completo, mas que está sempre “sendo”, em constante processo de constituição, transformação, diferenciação e reconstituição, sobretudo por meio das narrativas que constrói de si mesmo e do mundo. Delory-Momberger explora essa ideia de devir quando delimita o objetivo da pesquisa biográfica:

O objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. E, conjuntamente, como os indivíduos – pelas linguagens culturais e sociais que atualizam nas operações de biografização – contribuem para dar existência, para reproduzir e produzir a realidade social (DELORY-MOMBERGER, 2012b, p. 524).

Tendo, então, problematizado a concepção de história como uma configuração narrativa e desenvolvido, também, o próprio conceito de narrativa como uma operação de configuração em constante devir, exploramos a seguir a concepção de sujeito com a qual Delory-Momberger trabalha, para finalizar a delimitação dos conceitos que estão envolvidos na construção da ideia de narrativas de si – uma das ferramentas de análise centrais desta tese. A autora defende a ideia de um sujeito destituído da dimensão “essencialista e atemporal” conferida pela filosofia clássica e sugere sua inscrição em uma “realidade sócio-histórica movente e instável” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 69). Assim, a questão do sujeito está, para Delory-Momberger, vinculada à linguagem, por ser a linguagem “o lugar no qual se fabricam, ao mesmo tempo e indissociavelmente, uma ‘história’ e o ‘sujeito’ dessa história” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 98). Segundo a autora, o que chamamos de “sujeito”:

não é um dado do qual poderíamos constatar a existência e demonstrar o *estado*, mas uma construção sempre em ato, ou seja, um conjunto dinâmico de *operações*, um *processo*. O sujeito não cessa de se instituir como sujeito; ele é o objeto incessante de sua própria instituição (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 99, grifo da autora).

Lembramos aqui, como apontado no [primeiro capítulo da Parte 1](#)³² desta tese, que também para Foucault, a linguagem não é um instrumento de correspondência que liga o nosso pensamento à “coisa pensada”, ela é “constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 89). Assim, para Foucault, o sujeito de um discurso “não é o dono (original e autônomo) de uma intenção comunicativa, como se fosse capaz de posicionar-se fora desse discurso para sobre ele falar” (VEIGA-NETO, 2007, p. 91). O [sujeito](#)³³, ao contrário, é instituído por meio desses discursos, pela posição que ocupa na rede maior de dispositivos que conformam os espaços-tempos específicos em que eles se movimentam, narram e atribuem sentidos a si mesmos e às suas histórias.

O conceito de narrativas de si, tal como formulado por Delory-Momberger (2008) compreende, assim, a noção de história como uma configuração narrativa e a noção de narrativa, por sua vez, como uma operação de configuração sempre em devir, que organiza e constrói as experiências dos sujeitos por meio da inscrição do agir e do pensar humanos nas figuras orientadas e articuladas no tempo, atribuindo às histórias de vida um fechamento, uma totalização: um início, um meio e um fim (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 73-74). Além desses dois conceitos (de história e de narrativa), a ideia de narrativas de si também é composta por uma definição específica de sujeito “como construção sempre em ato, ou seja, um conjunto dinâmico de operações, um processo” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 99).

Afinada com as ideias que dão corpo ao conceito de narrativas de si, esta pesquisa parte, também, da proposta de professores de História em devir, em constante processo constituição e reconstituição, e busca produzir uma cartografia dos diferentes saberes e linhas de força que estão em jogo no processo de constituição das docências de professores iniciantes de História por meio das análises de suas narrativas de si. Nosso objetivo é produzir mapas, cartografar como cada sujeito entrevistado agrupa e arranja os saberes que detém e que produz em sua constituição docente, em meio a jogos de verdade e de poder espaço-temporalmente situados. Portanto, o conceito de “narrativas de si” se torna central

³² O primeiro capítulo da Parte 1 desta tese, intitulado: “Composição do problema da tese” se inicia na página 21 deste texto.

³³ A concepção de sujeito com a qual trabalhamos também é desenvolvida no primeiro capítulo da Parte 1 deste trabalho, intitulado: “Composição do problema da tese”, a partir da página 26.

nesta pesquisa e depreendemos, a partir desse construto, os conceitos de “história”, de “narrativa” e de “sujeito” com os quais operamos.

3. As entrevistas como opção metodológica

O método escolhido para a produção de narrativas de si (a principal empiria desta pesquisa) foi a realização de entrevistas com os professores iniciantes de História que participam desta tese, por meio da transcrição das mesmas e posterior leitura, revisão e reescrita das narrativas pelos próprios professores. Importa ressaltar que este capítulo dá continuidade a alguns elementos metodológicos abordados no [quarto capítulo da Parte 1](#)³⁴ desta tese, que objetiva apresentar os professores participantes desta pesquisa.

Partimos de uma concepção de entrevista que a compreende enquanto “um evento discursivo complexo” (SILVEIRA, 2002, p. 120), forjado não só pelos sujeitos entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, concepções, expectativas e outras vozes que compõem as narrativas que orientam e que são produzidas no ato da entrevista. A partir da perspectiva da interação, a entrevista não é vista por nós como um método de “coleta de dados”, mas como narrativas situadas e permeadas de jogos de linguagem:

As lógicas culturais embutidas nas perguntas dos entrevistadores e nas respostas dos entrevistados não têm nada de transcendente, de revelação íntima, de estabelecimento da ‘verdade’: elas são embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos (SILVEIRA, 2002, p. 130).

Ou seja, a entrevista é aqui entendida como construção e não como revelação – e mais: como uma construção entrevistadora-entrevistados, cultural e temporalmente situada. Desse modo, esta pesquisa resulta da análise de narrativas de si de professores iniciantes de História construídas não isoladamente pelos sujeitos, mas a partir de uma atividade conjunta, de uma negociação entre entrevistados e entrevistadora. Portanto, afirmamos a epistemologia específica deste projeto, que parte da relação sujeito-sujeito para a construção de conhecimento e não da relação sujeito-objeto, como em uma epistemologia tradicional. Assim, os quatro professores iniciantes entrevistados são sujeitos desta pesquisa, são vozes

³⁴ O quarto capítulo da Parte 1 desta tese, intitulado: “Sobre os professores iniciantes de História” se inicia na página 67.

que compõem o enredo das análises que aqui se desenvolvem e são coautores desta tese que visa cartografar os caminhos iniciais de suas docências. Portanto, justificamos a escrita desta tese na terceira pessoa do plural, deixando claro que muitas são as falas, as narrativas, as vozes que compõem essa trama.

As entrevistas não foram pensadas a partir de perguntas a serem respondidas, mas a partir de eixos de reflexão, a partir dos quais os professores foram convidados a narrarem sobre suas experiências, suas trajetórias e suas expectativas sobre/da profissão. Destacamos aqui os eixos de reflexão que nortearam as entrevistas realizadas: a) trajetória formativa; b) experiência profissional; c) conceituação da prática docente; d) planejamento de aulas; e) expectativas e frustrações da carreira no magistério. Esse foi o norte das entrevistas, mas como qualquer interação social, situada espaço-temporalmente, as entrevistas ocorreram de maneiras diversas, em tempos diversos e por caminhos únicos na relação com cada professor participante.

Antes de realizarmos as entrevistas, os professores iniciantes receberam por e-mail os capítulos iniciais desta tese, para que pudessem avaliar ou, pelo menos, aproximar-se do tipo e do teor da pesquisa que estava sendo desenvolvida. Isso, de certo modo, pode ter induzido os professores a realizarem suas narrativas a partir daquilo que eles capturaram e entenderam ao ler ou folhear parte desta tese. Todos afirmaram que leram, em linhas gerais, o trabalho que fora enviado. Como dito anteriormente, a entrevista é por nós pensada como essa conversa que atravessa os sujeitos que dela fazem parte, interferindo na escolha daquilo que vai ser dito e daquilo que será silenciado. Se os mesmos professores dessem uma entrevista parecida a outro pesquisador ou a algum outro veículo de comunicação, como um jornal, por exemplo, provavelmente seriam produzidas outras narrativas: outras falas seriam selecionadas como importantes de serem ditas. É essa interação que não podemos perder de vista: os professores iniciantes estão respondendo a alguém e a concepção que fazem desse “alguém” contribui para a delimitação daquilo que vão dizer. Portanto, não trabalhamos com ideias de verdade, com sentidos objetivos, com narrativas representacionistas de uma realidade factível de ser alcançada; trabalhamos com narrativas elaboradas em espaço e tempo específicos e para ouvidos e lentes de análises também específicos: narrativas produzidas a partir da interação dos professores com essa pesquisa.

Alguns dos professores elaboraram suas narrativas de si refletindo sobre cada um dos eixos apresentados, na ordem em que foram propostos, a partir de pequenas intervenções da pesquisadora. Outros elaboraram uma longa narrativa que ia dando conta dos eixos reflexivos anteriormente apresentados, pois junto com os capítulos iniciais da tese, foi enviado para os professores também o roteiro dessas entrevistas. Podemos afirmar, após realizarmos todas as entrevistas, que nenhuma se acomodou somente nos temas propostos. Todas as entrevistas deslizaram para outros temas e lugares, e esses deslizamentos indicam aquilo que foi significativo também de ser dito por cada professor entrevistado, sugerindo-nos outros possíveis caminhos de análises.

Depois de realizadas as entrevistas, que foram gravadas em áudio, elas foram transcritas e enviadas aos professores, via e-mail. Estes, por sua vez, puderam excluir as passagens de suas narrativas que julgassem necessárias, inserir outros apontamentos, desenvolver mais algum ponto que tivessem passado de maneira mais rápida, dentre outras intervenções. Dessa forma, os professores reescreveram suas entrevistas (que haviam sido produzidas oralmente) a partir de uma reflexão instigada pela sua leitura, pela “escuta” de suas próprias vozes acerca de suas experiências profissionais e formativas. De algum modo, os professores puderam ouvir-se, escutar-se, ler-se, reescrever a si mesmos e assim, puderam refletir sobre os sentidos que atribuem às práticas. Aqui não foi feito um trabalho de análise do que foi suprimido da primeira para a segunda versão da entrevista, ou daquilo que foi reescrito ou reelaborado; não houve qualquer comparação entre a primeira e a segunda versões da entrevista. A primeira versão da entrevista serviu apenas como base para a elaboração reflexiva das narrativas de si pelos professores iniciantes que, de fato, foram analisadas por nós.

Então, um dos objetivos desta escolha metodológica foi também propiciar aos professores um tempo de reflexão sobre suas práticas, um olhar para si mesmos, uma leitura de si. É importante esse movimento autorreflexivo para a prática profissional docente. No entanto, muitas vezes olhamos só para fora, só para os acontecimentos externos e esquecemos de refletir sobre nossos posicionamentos diante de todas as demandas e coerções que nos acometem. Após a leitura de suas narrativas de si, os professores puderam modificar, excluir e inserir outros elementos em suas narrativas. Assim, como expresso anteriormente, aqui trabalhamos com

essa segunda versão das entrevistas, essa segunda versão que foi lida e revisada pelos professores.

Essa proposta de reescrita das narrativas de si, originalmente produzidas de forma oral por meio de entrevistas com os professores, é inspirada na metodologia da Pesquisa Biográfica, como proposta por Delory-Momberger (2008), quando descreve o funcionamento dos “Ateliês Biográficos de Projeto”, dispositivo que pode, segundo a autora, “se aplicar aos diversos setores da formação de adultos, interessar a públicos tanto universitários como profissionais, inscrever-se em ações de orientação ou de reorientação profissional ou acompanhar dispositivos de inserção profissional” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 100). Os Ateliês registram a “história de vida” em uma “dinâmica prospectiva, unindo as três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro) e visam dar as bases para o futuro do sujeito e fazer emergir seu projeto pessoal” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 99).

Em grupos de no máximo 12 pessoas, os encontros dos Ateliês Biográficos de Projeto se desenvolvem em seis etapas: 1) momento de informação sobre a atividade; 2) momento de elaboração, negociação e ratificação coletiva do contrato biográfico; 3) produção das primeiras narrativas autobiográficas; 4) os participantes são divididos em trios e suas narrativas são contadas (após serem lidas) e questionadas pelos demais; 5) socialização das narrativas autobiográficas; 6) momento de síntese das discussões e questões levantadas quando da produção e da socialização das narrativas (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 100-102). Sobre os Ateliês, a autora deixa claro seu objetivo estritamente formativo:

Se os ateliês biográficos visam a um efeito transformador, este não pode ser confundido com o efeito de um trabalho introspectivo realizado no contexto de uma psicoterapia. O projeto de si engajado no trabalho biográfico, da maneira com o entendemos, desenvolve-se no âmbito da socialização de uma narrativa de vida que postula uma inteligibilidade partilhada do mesmo e do outro: disponho da competência e da experiência biográficas que me permitem compreender o outro e compreender a mim mesmo através do outro. As reconstruções operadas são postas, de imediato, como hipóteses no interior de um trabalho coletivo de narração e objetivação da

narrativa de vida. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 103).

Assim, mesmo não buscando seguir os passos dessa metodologia e realizar encontros entre os professores participantes, os Ateliês Biográficos nos inspiram e nos fazem apostar nessa “radicalização das narrativas de si”³⁵, reflexivamente elaborada a partir da leitura de sua primeira versão oralmente produzida. Os professores não trocaram suas experiências e suas narrativas com os demais, mas puderam trocar consigo próprios alguns sentidos e algumas concepções que carregam sobre suas docências e seus caminhos iniciais na profissão. Recomendamos uma leitura mais esmiuçada dos “Ateliês Biográficos de Projeto”, de Delory-Momberger (2008) acreditando que dela podem surgir outros *insights* e outras formas de pensar metodologicamente pesquisas sobre o início da docência e sobre o Ensino de História.

As análises das narrativas de si dos quatro professores iniciantes de História entrevistados, disponíveis na segunda versão da entrevista, não foram enquadradas em categorias ou padrões anteriormente formulados. Nós não buscamos recortar tais narrativas a partir de padrões ou moldes pré-elaborados. Não fizemos um movimento analítico de comprovação de nossas hipóteses a partir das análises das narrativas de si dos professores. Após realizarmos os levantamentos bibliográficos e a definição de algumas de nossas ferramentas teóricas, buscamos ler e analisar as narrativas de si dos professores de História para perceber nelas algumas tramas, enredos e sentidos que se repetiam nas versões de cada professor sobre suas trajetórias formativas e profissionais. Essa abordagem analítica possibilitou a formulação de quatro mapas, de quatro desenhos de linhas de força, de poderes e de saberes que se destacaram nos textos dos professores entrevistados, a partir de nossas leituras e análises. São eles: [Mapa 1](#) – a relação entre suas trajetórias formativas e a constituição de suas docências; [Mapa 2](#) – as concepções de docência em História; [Mapa 3](#) – algumas linhas de força que atravessam as narrativas docentes, tais como: a relação com os alunos; a relação com os pares; e a relação com as instituições escolares; e [Mapa 4](#) – docência e afeto.

³⁵ Como afirmado na nota de rodapé n. 19, na página 69, essa expressão “radicalização das narrativas de si” foi elaborada pelo professor Dr. Marcelo Magalhães, por ocasião de minha participação no evento “Panoramas de Pesquisa 2018 do Grupo de Pesquisa Oficinas de História”, ocorrido na Faculdade de Educação da UFRJ, em 3 de dezembro de 2018. Na ocasião, busquei apresentar um panorama da pesquisa que aqui se desenvolve.

Assim, o desenho desses quatro mapas, produzidos por meio de uma **análise cartográfica**³⁶, permitiu-nos compreender algumas das linhas, dos enredos e territórios de saberes e poderes no processo de constituição das docências dos quatro professores incitantes de História, analisados nos quatro capítulos que compõem a Parte 3 desta tese.

³⁶ A concepção de “análise cartográfica” é desenvolvida no primeiro capítulo da Parte 1 desta tese, intitulado: “Composição do problema da tese”, a partir da página 23.

4. Concepções de Currículo, de Docência e de Ensino de História

Nesta pesquisa, partimos da concepção de Currículo como um “espaço-tempo de fronteira cultural” (MACEDO, 2006), no qual o Currículo se define como a própria fronteira – o lugar de encontro e, por isso, de disputas, negociações e traduções – entre as variantes culturais da contemporaneidade e as decorrentes lutas políticas simbólicas e discursivas. A possibilidade de construção desse conceito de Currículo pressupõe que sua base esteja atrelada a um conceito de Cultura como *locus* de enunciação (BHABHA, 1998 apud MACEDO, 2006, p. 292), promovendo um deslocamento da ideia de um saber escolar como um “objeto em si” para um saber escolar como uma “prática discursiva” (GABRIEL, 2008, p. 11). Assim, segundo Gabriel (2008), defender o Currículo como um “lugar de fronteira” nos permite destacar a relação entre os próprios conhecimentos que estão em jogo nos “terrenos” escolares e, também, permite-nos desnaturalizá-lo e enfatizar os jogos e as redes discursivas nos quais ele é produzido, disputado e hegemonizado temporariamente.

Em *Discurso historiográfico e pesquisa biográfica: diálogos possíveis em contexto escolar do tempo presente*, Gabriel (2015, p. 220), a partir de uma abordagem pós-fundacional, busca problematizar os sentidos atribuídos aos termos “estrutura”, “sujeito”, “sociedade” e “indivíduo”, compreendidos como produções resultantes de disputas constitutivas de processos de significação por meio de discursos. Segundo a autora, esse texto é uma primeira tentativa de sistematização da definição de “Currículo de História como espaço biográfico” na medida em que investiga os efeitos das narrativas de brasilidade nas “narrativas de si”, produzidas pelos sujeitos que com elas interagem por meio dos textos curriculares de História. Assim, se nos idos dos anos de 2008, Gabriel estava mais próxima da ideia de currículo como “lugar de fronteira”, a partir do texto destacado acima, de 2015, a autora passa a defender o Currículo como “espaço biográfico”. Nesse sentido, o Currículo de História, por exemplo, é visto como um espaço de entrecruzamento de biografias coletivas e singulares (GABRIEL, 2015, p. 224).

Gabriel (2015) trabalha a partir da ideia de “condição biográfica”, de Delory-Momberger (2011, 2012), que parte de uma dupla e mútua condição: a possibilidade do sujeito singular tornar-se presença e também a do sujeito assujeitar-se às novas

formas de regulação social (GABRIEL, 2015, p. 226). Assim, a partir dessas perspectivas teórico-metodológicas, a autora contribui para o debate em torno dos processos de objetivação do conhecimento histórico escolar e de subjetivação dos sujeitos de conhecimento (professor/aluno) no âmbito da disciplina História escolar.

Já em trabalho posterior, Gabriel (2016) busca delimitar os aportes teóricos que possibilitam a formulação da ideia de “Currículo de História como espaço autobiográfico” a partir das contribuições das teorizações pós-fundacionais do discurso, sobretudo de Laclau & Mouffe (2004) e Marchart (2009) e da pesquisa autobiográfica, com destaque para Delory-Momberger (2012, 2012a, 2013, 2013a), Niewiadomsky (2010, 2012) e Passeggi, Souza & Vicentini (2014). A tessitura teórica que sustenta tal concepção de Currículo, segundo a autora, é possibilitada pelas suas críticas às leituras essencialistas e/ou deterministas de mundo, de sociedade, de sujeito, etc. No entanto, enfatiza Gabriel, essas críticas aos fundamentos não são “antifundacionistas”. O problema que a autora coloca não é relativo ao esforço de conceituação que nos leva às fundamentações, mas uma crítica a uma visada ontológica das mesmas. Ou seja, a crítica faz referência à concepção de fundamentos enquanto universais-fixos e atemporais, defendendo a ideia de fundamentos espaço-temporalmente localizados e contingenciais. Desse modo, a autora questiona o estatuto ontológico dos fundamentos, apostando na ideia de que “o esforço de conceituação é uma forma de participação na luta política de cada presente” (GABRIEL, 2016, p. 235), e busca formular a concepção de “Currículo como espaço biográfico”, lançando novas questões ao campo da Educação e do Currículo, e, conseqüentemente, possibilitando a construção de novos caminhos nessa paisagem discursiva, desestabilizando as concepções de sujeito e de Currículo que as produzem e das quais fazem parte, ou seja, nas palavras da autora: “refletir sobre a tensão entre estruturação da ordem e processos de subjetivação em contexto de formação” (GABRIEL, 2016, p. 236).

De acordo com Gabriel (2016, p. 237), as teorizações do discurso permitem desestabilizar os pares dicotômicos, como objetivação/subjetivação; indivíduo/sociedade; singular/coletivo; estrutura/sujeito, a partir das análises das disputas pela homogeneização de sentidos desses termos. A autora destaca duas categorias importantes nessas análises: “hegemonia”, como produção de pontos nodais que fixam e universalizam sentidos e “antagonismo”, como produção do outro

antagônico que é expelido da cadeia hegemônica. Já os aportes teóricos da pesquisa autobiográfica permitem pensar as “estratégias de subjetivação que posicionam sujeitos como “alunos/estudantes” e/ou “docentes” de História” (GABRIEL, 2016, p. 246).

Mesmo não trabalhando a partir desta concepção de “Currículo como espaço biográfico” (GABRIEL, 2016), é mister citar essa possibilidade conceitual e de análise que certamente enriquece nossas leituras, nos aponta novos caminhos e nos faz repensar as relações estrutura/sujeito/sociedade, suas produções e reproduções, seus movimentos e as linhas de forças atuantes nesses cenários, bem como os processos de objetivação do conhecimento e subjetivação dos atores sociais em questão. Sem deixar de levar em consideração as contribuições da conceitualização de Currículo como espaço biográfico, como dito anteriormente, aqui apostamos na ideia de currículo como “espaço-tempo de fronteira cultural” (MACEDO, 2006) e o relacionamos às ideias de cartografia, de Foucault, e de rizoma, de Deleuze e Guattari, possibilitando a defesa de um Currículo visto de modo rizomático, um “entre”, um “entrelugar”, um espaço de diálogo, de comunicação, que interliga História, Educação, sociedade e os sujeitos que participam dessa produção, sem categorizar polos opostos ou um início e/ou um fim definidos e/ou definitivos. Assim, o conceito de Currículo com o qual trabalhamos nos auxilia no trabalho de compreensão das alianças que são fabricadas e colocadas em movimento no processo de constituição docente de professores iniciantes de História.

Com relação ao sentido de docência com o qual operamos também temos considerações a fazer. Se fôssemos seguir uma linha platônica (essencialista) de definição desse conceito, teríamos que, primeiramente, delimitar a Ideia (verdadeira) de docência para depois podermos analisar práticas docentes consideradas reproduções fiéis ao modelo exposto, julgando-as boas ou más cópias. Porém, quando se destitui a Ideia de um modelo verdadeiro que dá forma e define as práticas e as coisas, quando não se trabalha com essa natureza transcendental dos significados, das práticas, dos sentidos e das matérias, como definir algo? Concordamos com Gabriel (2016) que essas definições não são universais e atemporais, mas espaço-temporalmente localizadas e contingenciais. Assim, aqui buscamos realizar um esforço de aproximação com aquilo que consideramos

docência, muito mais para perceber como ela “funciona” e que elementos coloca em movimento, produz e reproduz, do que para fechar um sentido restrito e fixo de sua conceituação.

Uma concepção de docência possível é desenvolvida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, de 2015, que buscam consolidar as normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a Educação Básica. As Diretrizes definem a docência como:

ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (DCN-FP, 2015, p. 2).

A característica central da docência, segundo o documento acima, aparece então como ação educativa, como desenvolvimento de um processo pedagógico intencional e metódico, que envolve diversos conhecimentos, saberes, valores e culturas. Cruz e André (2012), ao analisarem o aprendizado da docência na perspectiva dos professores formadores, desenvolvem a ideia de docência a partir de Roldão (2007):

Roldão (2007), em alentado texto que discute a função docente, argumenta que a ação de ensinar é o que caracteriza o docente ao longo do tempo, apesar de esta distinção decorrer de *construção histórica e social em permanente evolução*. Sumariamente, o ato de ensinar pode ser compreendido pela perspectiva de “professar um saber”, prevalecendo a postura do professor transmissor, com ênfase nos saberes de cunho disciplinar; como também pode ser compreendido na perspectiva de “fazer aprender alguma coisa a alguém”, cuja postura é considerada mais pedagógica e envolve a pluralidade de saberes que um docente deve ter (CRUZ e ANDRÉ, 2012, p. 84, grifo nosso).

Aqui, destacamos a perspectiva de docência a partir da ideia “fazer aprender

alguma coisa a alguém” (ROLDÃO, 2007 apud CRUZ e ANDRÉ, 2012, p. 84), pressupondo da docência uma pluralidade de saberes e afirmando-a como um ofício que se constitui de modo processual, histórico e do ponto de vista social. Outras autoras também definem a docência como ação educativa, como Gabriel (2015b, p. 428), que elenca o "ato de ensinar" como a especificidade do trabalho docente e Monteiro (2013), que, ao dissertar sobre a atividade docente, afirma que os

professores, ao atuar em contexto educacional, têm como desafios definir o que ensinar – em um processo de seleção político-cultural no qual atuam muitas vezes de forma tácita –, e como ensinar – processo de produção de saberes no qual realizam mediações didáticas para tornar possível de ser aprendido o que está sendo ensinado. Esse processo de didatização é processo de mediação cultural pelo qual sentidos são produzidos com base nos significados que os docentes atribuem aos saberes ensinados em suas explicações e que buscam controlar mediante as avaliações exigidas pelos sistemas educacionais (MONTEIRO, 2013, p. 30)

Segundo Monteiro (2001, p.121), a relação dos professores com os saberes que ensinam é fundamental para a configuração de suas docências. Do mesmo modo, Gabriel (2015b, p. 425) defende que o conhecimento escolar pode ser concebido como “um dos vetores constitutivos da docência”, e destaca o papel do conhecimento escolar no “processo de definição da especificidade do trabalho/ofício/prática docente” (GABRIEL, 2015b, p. 427). Ou seja, a autora afirma a importância das relações dos professores com os saberes que criam e mobilizam em seu cotidiano profissional, sendo essa relação como um elemento que, para Gabriel, qualifica a singularidade do trabalho docente (GABRIEL, 2015b, p.428). Nesse sentido, cabe destacar que nesta pesquisa não trabalhamos a partir de uma ideia mais geral de docência, mas aquela atrelada à docência em História e que, portanto, carrega as especificidades do ensino dessa disciplina para a constituição e atuação docentes.

Assim, aproximamo-nos das teorias que compreendem a configuração e a constituição docentes de professores de História sempre em processo, em movimento, em constante constituição e reconstituição. Nesta pesquisa, a docência funciona enquanto ação educativa e enquanto devir: como um processo que não se

finda e não se fixa definitivamente (apenas provisoriamente), já que tanto *o que* se ensina quanto *quem* ensina passa por constantes revisões, reelaborações, mudanças, transformações, etc.

Também concordamos com as autoras acima citadas, quanto à ideia de que os saberes docentes são múltiplos e que, portanto, não é apenas o saber da disciplina de referência que configura e que conforma a docência, mesmo que esse saber contribua para especificar uma prática docente. De acordo com Monteiro, a categoria “saber docente”

permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, sob uma nova ótica, ou seja, mediadas por e criadoras de saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissionais (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991; PERRENOUD, 1993, 1999; THERRIEN, 1996; TARDIF, 1999; MOREIRA, LOPES e MACEDO, 1998 apud MONTEIRO, 2001, p. 123)

Para refletir sobre os saberes docentes, os estudos de Tardif (2013) nos auxiliam. Segundo o autor (TARDIF, 2013, p. 33-42), os saberes docentes são: a) plurais – saberes oriundos: da formação profissional (campo da Educação e saberes pedagógicos); dos saberes das disciplinas (Instituições universitárias); dos Currículos (os saberes a serem ensinados, resultados de um processo de seleção cultural); e dos saberes da experiência (fundados no trabalho e no conhecimento do meio); b) estratégicos – são responsáveis pela divulgação e publicização dos saberes; e c) desvalorizados – pois são vistos como técnicos, meros transmissores de saberes produzidos por outros. Com relação a essa última característica dos saberes docentes, Tardif aponta que, a despeito do senso comum, os professores não são meros transmissores de conhecimentos produzidos alhures e por outrem. Eles também produzem e mobilizam saberes em suas práticas docentes (TARDIF, 2013). É mister pontuar que o autor atribui à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de *saber-fazer* e de *saber-ser*” (TARDIF, 2013, p. 60, grifo do autor). De acordo com

Tardif

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos e heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente (TARDIF, 2013, p. 61).

Tardif (2013, p. 62-63) apresenta, em forma de quadro, um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores, buscando dar conta do pluralismo do saber profissional, relacioná-lo com os lugares nos quais os professores geralmente atuam e também sugerir as fontes de aquisição desses saberes e seus modos de integração ao trabalho docente:

Quadro 1 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Quadro reproduzido, na íntegra, de Tardif (2013, p.63)

Mesmo que esse modelo tipológico desenhado por Tardif (2013) não dê conta de todas as variantes, vetores e linhas de força e de saberes que atuam e interferem na constituição dos saberes docentes, ele nos sugere caminhos reflexivos importantes para analisarmos, nesta pesquisa, o processo de constituição docente de professores de História. Os saberes docentes, segundo esse modelo proposto por Tardif (2013), são oriundos das experiências da vida pessoal dos professores; da formação escolar na Educação Básica; da formação profissional; dos currículos; e da experiência profissional prática. O autor trabalha com a ideia de “episteme do cotidiano”, que se constitui de saberes comuns e implícitos que estão na base tanto da produção científica quanto dos nossos discursos e atos cotidianos: “quando discutimos ou agimos com os outros, admitimos a existência de saberes comuns e implícitos que pressupomos sem maiores discussões e que nos evitam ter que começar sempre do nada” (TARDIF, 2013, p. 201).

Com relação ao ensino, Tardif (2013, p. 201) cita as rotinas, as repetições das situações escolares, como ilustração dos saberes implícitos dos professores. Os saberes docentes dos professores, para o autor, não reside no sujeito, incluindo aí “todos os discursos e atos para os quais os docentes são incapazes de apresentar razões com o objetivo de justificá-los” (TARDIF, 2013, p. 206). Para Tardif, o saber profissional reside nas “razões públicas que um sujeito apresenta para tentar validar, em e através de uma argumentação, um pensamento, uma proposição, um ato, um meio, etc”. (TARDIF, 2013, p. 206-207, grifo nosso). Ou seja, para Tardif, a condição de possibilidade para a realização de uma pesquisa sobre os saberes docentes é que eles possam ser expressos pelas narrativas que os sujeitos produzem:

Decorre daí, concretamente, que uma das principais estratégias de pesquisa relacionada com essa visão do saber consiste em observar atores e/ou falar com eles [professores], mas fazendo-lhes perguntas sobre suas razões de agir ou de discorrer, ou seja, no fundo, sobre os saberes nos quais eles se baseiam para agir ou discorrer (TARDIF, 2013, p. 200).

Assim, uma pesquisa que pretenda analisar os saberes docentes, sob o viés explicitado acima, deve partir dos seguintes questionamentos: como os professores mobilizam os saberes que produzem e dominam quando buscam ensinar História?

Quais são as razões de seu agir? Que concepções de aluno, escola, Ensino de História, etc, dão sustentação aos seus discursos, às suas narrativas? Essas reflexões e problematizações que o trabalho de Tardif (2013) sugerem se fazem presentes na tese que aqui se apresenta e contribuíram para refinar nosso olhar analítico sobre as narrativas de si dos quatro professores de História entrevistados, na medida em que analisamos cartograficamente os saberes em jogo no processo de constituição de suas docências.

Gabriel (2018) busca revisitar a noção de “saber docente” a partir de teorizações sociais e políticas pós-fundacionais (Laclau e Mouffe, 2004; Laclau, 1990, 2005; Marchart, 2009; Retamozo, 2009, 2011, 2012). A autora defende a importância dessa noção como possibilidade de singularização do ofício docente, mas, ao revisita-la, busca problematizar concepções essencialistas que podem vir a qualificar os conceitos de “saber” e de “sujeito” (docente). Assim, a autora discute a objetivação do “saber” (específico da docência), pensando em outras formas de objetivação do conhecimento que não sejam pautadas em leituras metafísicas:

Trata-se de compreender os processos de objetivação do social a partir da ideia de produção de fundamentos contingentes, o que pressupõe a compreensão de que eles são produzidos em meio a jogos da linguagem (GABRIEL, 2018, p. 9).

E, do mesmo modo, defende uma concepção de “sujeito” (docente) desancorado de uma concepção de fundamento universal, apontando o “saber da experiência” como elemento central do saber docente. A autora define o conceito de experiência a partir de Larossa (2002) e de Scott (1999):

O termo experiência carrega o potencial de exercer essa função discursiva ao evocar simultaneamente a singularidade da cultura profissional docente e dar sentido às práticas pedagógicas cotidianas a despeito das diferentes formas de lidar com esse ofício em função das trajetórias singulares dos indivíduos em formação. Em torno desse termo tende-se a se consolidar, estabilizar uma cadeia definidora da cultura profissional docente (GABRIEL, 2018, p. 19).

A importância de afirmar os saberes docentes dos professores, tanto na

produção de Tardif (2013) quanto de Gabriel (2018), reside na defesa de que essa não é uma profissão “sem saberes”, que não é uma profissão que se funda apenas em práticas tácitas, como se exigisse do profissional apenas o domínio do conteúdo a ser transmitido. Com relação a essa questão, Monteiro (2007a) defende que

o reconhecimento dos professores como profissionais, sujeitos de uma prática docente que implica um domínio de saberes que são resultado de elaboração pessoal, mas de autonomia relativa, resultantes de um quadro de referências social e culturalmente construídas, a cultura profissional, geradora de disposições e predisposições, constrangimentos e orientações (MONTEIRO, 2007a, p. 34).

E continua:

para a realização do ensino, os professores mobilizam um conjunto de saberes que inclui os saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e da experiência, que se articulam numa teia complexa na qual os saberes da experiência desempenham um papel estratégico na identificação do que é válido para a ação (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991, apud MONTEIRO, 2007a, p. 38).

Monteiro, nesse trabalho citado anteriormente, não utilizou referências foucaultianas para desenvolver suas análises, mas na pesquisa que aqui se apresenta, podemos realizar essa articulação e corroborar suas afirmações – relativas à ideia de saberes docentes “que se articulam em uma teia complexa” – a partir da noção de episteme, de Foucault: uma teia discursiva, dinâmica e histórica, a partir da qual se torna possível a produção e articulação dos saberes, bem como os posicionamentos enquanto professores e seu respectivo reconhecimento e legitimidade. Dessa maneira, com relação à produção das docências de professores de História, podemos perceber alguns sentidos que constituem essa episteme na qual se torna possível definir-se professor e ser reconhecido enquanto tal.

Tanto a concepção de Currículo quanto a concepção de docência são pensadas, neste trabalho, como entrelugares, como espaços-tempos que interligam diversos saberes, poderes e sujeitos e que estão em constante processo de

construção e reconstrução, em devir. Seguindo o mesmo caminho, a ideia de Ensino de História com a qual trabalhamos a define como um “lugar de fronteira” (MONTEIRO, 2007b). Nessa perspectiva, ensinar História, na escola, remete às relações entre as concepções de Currículo; de conhecimento histórico escolar; de produção e distribuição desse conhecimento; e dos saberes docentes e discentes. De acordo com Monteiro (2007b) e Monteiro & Penna (2011):

A proposta de pensar a pesquisa sobre o Ensino de História como um *lugar de fronteira* utiliza uma analogia com um elemento da geopolítica: a questão das *fronteiras*, que podem ser entendidas no sentido norte-americano de *frontier*, terra além da qual se estende um vazio, uma terra de ninguém, ou de *border* – “lugar de marcação de diferenças, mas que também permite o encontro, as trocas” (SANTOS, 1994 apud MONTEIRO, 2007b, p. 76, grifo da autora).

A fronteira é lugar onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos, ou distanciamento entre culturas que entram em contato (MONTEIRO & PENNA, 2011, p. 194).

Segundo as concepções apresentadas acima, o conhecimento histórico escolar é produzido a partir das fronteiras que envolvem os campos da História acadêmica, da Educação e dos elementos constituintes de uma “transposição didática” ou de um “trabalho de didatização”, na qual professores e alunos são sujeitos ativos nesse processo. Com relação à ideia de “transposição didática”³⁷, destacamos as contribuições de Chevallard (1985). O autor defende a existência de momentos distintos de transposições – o “saber a ensinar” produzido a partir de uma transposição efetuada na e pela *noosfera*³⁸, o “saber ensinado” elaborado a partir de

³⁷ O conceito de transposição didática foi usado por Chevallard no âmbito da disciplina Matemática. Monteiro (2002, 2007, 2009, 2010), Gabriel (2003, 2006, 2008, 2012) e Gabriel e Monteiro (2007, 2014) desenvolveram pesquisas investigando a potencialidade desse conceito para a análise da transposição didática no âmbito da disciplina História. (apud MONTEIRO, RALEJO e AMORIM, 2016, p. 84).

³⁸ Segundo Monteiro, Ralejo e Amorim (2016), a *noosfera* é definida por Chevallard (1991) como lugar em que se viabiliza a manutenção da compatibilidade entre o sistema de ensino (núcleo formado pela interação entre professor, aluno e saber) e o entorno social (lugar de onde vêm as demandas políticas e sociais) (MONTEIRO, RALEJO e AMORIM, 2016, p. 84).

uma transposição interna efetuada pelo professor, no espaço escolar e o “saber aprendido” pelos alunos, que também se torna significativo e significativa. O desdobramento do conhecimento escolar em diversos saberes (“a ensinar”, “ensinado” e “aprendido”) pressupõe que ele próprio seja híbrido, constituindo-se pela e na relação entre esses múltiplos momentos de transposições. A partir da transposição didática, Chevallard defende a possibilidade da transformação de um objeto de saber em um objeto de ensino (GABRIEL e MONTEIRO, 2007 e 2014). A potencialidade da ideia de produção do conhecimento escolar, tal como produzido por Chevallard (1985) reside na proposição da ideia de um conhecimento constituído por múltiplos saberes, entre os quais linhas de força e de subjetividade também atuam, quando da seleção, da organização e da publicização desse conhecimento.

No mesmo sentido, a ideia de “trabalho de didatização”, como proposto por Develay (1992), também distingue momentos de didatização: o “saber a ensinar” é definido como o resultado de uma didatização do saber acadêmico (saber sábio), levando em consideração as práticas sociais de referência permeadas de escolhas axiológicas, a partir de um contexto sociopolítico cultural específico e histórico; e, também são destacados o “saber ensinado”, desenvolvido pelo professor em sala de aula e o “saber assimilado ou aprendido” pelos alunos. Segundo Monteiro (2007b), trabalhar com a ideia de “saberes escolares” (no plural) é uma forma de retirá-lo de uma suposta posição inferior ou subordinada ao conhecimento acadêmico. O conhecimento acadêmico é o campo de referência dos saberes escolares, mas não o único – ele é articulado com saberes oriundos de outras áreas, o que marca a especificidade epistemológica dos saberes escolares, que não se resumem a uma suposta simplificação do saber acadêmico. Nesse sentido, de acordo com Monteiro (2007b), a didática deixa de ser uma mera racionalidade instrumental e o currículo deixa de ser visto como um “universal”, passando a ser compreendido como um produto de relações entre diversos saberes oriundos da cultura, da cultura escolar, da cultura da escola, do conhecimento acadêmico, das políticas públicas, dos saberes dos professores, dos saberes dos alunos, dentre outros.

Assim, de acordo com essa perspectiva, não é possível explicar, definir ou analisar epistemologicamente a História escolar apenas a partir dos aportes teóricos do campo da História acadêmica. É necessário que se leve em consideração os papéis do professor e dos saberes docentes na elaboração desse conhecimento,

dos saberes dos alunos, dos contextos escolares, das contribuições do campo da Educação além das contribuições do campo da História – que é o saber de referência da História escolar.

A ideia de “fronteira” para pensar e analisar o Ensino de História e a produção curricular se faz pertinente para a proposta de uma análise cartográfica da qual essa tese parte, já que o conceito de cartografia, aqui utilizado, apresenta-se como possibilidade de produção de “mapas-diagramas”, que se referem a desenhos analíticos de movimentos de relações de poder, de linhas de forças, de saberes e de agenciamentos, que podem ser demarcadas nessas fronteiras – e, portanto, nas alianças – onde o Ensino de História e o Currículo são pensados em sua produção e em sua prática.

Assim, tendo apresentado as concepções de currículo, docência e ensino de História, finalizamos este capítulo – parte do desenvolvimento do escopo teórico-metodológico que colocamos em funcionamento ao realizar essa pesquisa, que visa cartografar a constituição das docências de quatro professores iniciantes de História.

PARTE 3
PRODUÇÃO DE MAPAS

1. Mapa 1 – Relações entre trajetórias formativas e constituições das docências

As análises cartográficas dos processos de constituição das docências dos professores iniciantes de História, desenvolvidas nos quatro capítulos da Parte 3 desta tese, buscam destacar e analisar os territórios, as linhas de saberes e as linhas de forças que compõem os mapas: 1) de suas formações iniciais; 2) de seus processos de constituição docente; 3) dos desafios e potencialidades da docência e 4) das relações entre docência e afeto. Essas cartografias foram produzidas por meio da análise das narrativas de si de cada um dos quatro professores, produzidas por entrevistas orais individuais, que foram transcritas e posteriormente lidas, revistas e reescritas por cada professor entrevistado. Esses mapas foram possíveis de ser produzidos a partir dos **eixos**³⁹ que nortearam as entrevistas com os professores iniciantes. E a partir das narrativas de si produzidas (e reescritas) na relação com esses eixos sugeridos, algumas linhas de sentidos, de saberes e de poderes se repetiram nas vozes dos professores, dando indícios de uma **episteme**⁴⁰ em relação a qual os professores de História podem se posicionar, caminhar e constituir suas docências na atualidade.

A produção dos mapas buscou “seguir” as narrativas dos professores iniciantes. Ou seja, nossas análises não trabalharam para a confirmação de hipóteses e de mapeamentos pré-estabelecidos. A produção dos mapas, nesta tese, deu-se a partir da análise dos elementos que se repetiram e que se destacaram nas narrativas de si dos professores iniciantes – por isso, mapas situados e não generalizáveis. Claro, sempre é importante lembrar que nossas leituras e interpretações são feitas a partir de nossas limitações. Pode ser que, para os próprios professores, que narraram sobre si mesmos, outras questões sejam mais urgentes e talvez nem tenham ganhado o destaque que julgam merecido nas páginas desta tese. Ora, essa sempre será uma questão incontornável, sempre uma questão posta, já que qualquer pesquisa parte da subjetividade de seus autores, que selecionam e classificam os assuntos e as questões que merecem ser

³⁹ Os eixos estão descritos no terceiro capítulo da Parte 2 desta tese, intitulado: “As entrevistas como opção metodológica”, a partir da página 100. Os eixos também são apresentados no **Apêndice** deste texto, página 207.

⁴⁰ A ideia de episteme é desenvolvida no capítulo 1 da Parte 2 desta tese, intitulado: “Caminhando com Foucault, Deleuze e Guattari”, a partir da página 80.

desenvolvidos e pormenorizados. Esta tese, portanto, não trabalha exaustivamente sobre as narrativas dos professores, mas sugere e trabalha sobre questões pertinentes para pensar-se a docência, a Formação de Professores e o Ensino de História na contemporaneidade.

Começamos com o primeiro mapa, relativo à relação entre suas formações iniciais e o processo de constituição de suas docências. Como explicitado no [quarto capítulo da Parte 1](#) desta tese⁴¹, dois professores e duas professoras iniciantes de História participaram dessa pesquisa e, coincidentemente, todos se formaram na mesma instituição de ensino superior: entre os anos de 2008 e de 2017 foram alunos da UFRJ. Com intenções e objetivos iniciais diferentes para o ingresso no curso e em tempos e ritmos diferentes, esses quatro professores concluíram o curso de Licenciatura em História na instituição de ensino superior supracitada.

Até o ano de 2009, o curso de História da UFRJ era atrelado ao IFCS – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. No ano de 2010, o curso de História passou a integrar o recém fundado IH – Instituto de História, que continuou funcionando na mesma localidade do IFCS, no Largo de São Francisco de Paula, no centro da cidade do Rio de Janeiro. Essa mudança, no entanto, gerou uma reformulação curricular apenas com relação ao código das disciplinas e à periodização recomendada⁴². Além desse *campus*, a FE – Faculdade de Educação da UFRJ, localizada na Urca, zona sul do Rio de Janeiro, também é responsável pela formação de professores de História, oferecendo disciplinas que compõem a grade curricular dos cursos de Licenciatura da UFRJ. Assim, se os quatro professores iniciantes participaram de um mesmo ambiente de formação, não podemos deixar de levar em consideração as variações de trajetórias, de ementas, de leituras e de experiências de cada um quanto à escolha das disciplinas optativas e eletivas;

⁴¹ Capítulo intitulado: “Sobre os professores iniciantes de História”, a partir da página 67.

⁴² De acordo com a versão curricular 2011/1 a 2015/1 (atual) do curso de História (integral), disponibilizado no site da UFRJ, endereço <https://www.siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/22C222DE-92A4-F79C-196D-A6494F193E47.html>, atualizado em 10/01/2019 às 14:16 e acessado em 07/02/2019: “A transformação do Departamento de História / IFCS em Instituto de História, aprovada pelo CONSUNI em 09/10/2010, implicou na mudança de localização do curso de História do IFCS para o Instituto de História. Para incorporar as modificações decorrentes foi gerada uma nova versão curricular para o curso de História / IH. As atividades acadêmicas, obrigatórias e optativas, tiveram seus códigos alterados devido à nova localização e a periodização recomendada sofreu alguns ajustes. A versão curricular 2011/1 (IH), no entanto, mantém as condições para colação de grau exigidas na versão de 1997/1 (IFCS)”.

quanto à escolha de professores distintos das disciplinas obrigatórias, que necessariamente modifica o conjunto de leituras e a experiência nas disciplinas; quanto ao tempo de permanência na universidade; e quanto à Instituição de ensino onde realizaram seus Estágios Supervisionados. Desse modo, cada um pôde construir seu percurso de formação inicial mesmo compartilhando de um mesmo ambiente de formação inicial.

Podemos destacar algumas características do curso de História da UFRJ entre os anos 2008 e 2017, a partir das narrativas dos professores iniciantes entrevistados, ressaltando que não é possível e não é a intenção, nessa análise, dar conta das variações e das mudanças das ementas das disciplinas optativas e eletivas, dos tópicos especiais e todas as atividades, inclusive laboratórios, que compõem o currículo do curso junto com as disciplinas obrigatórias.

O currículo do curso de Licenciatura em História da UFRJ estava, entre 2008 e 2017, em processo de reformulação para atender a Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena; e também a Resolução CNE/CP 2/2015, alterada pela Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda Licenciatura) e para a formação continuada. Assim, com a mesma entrada (mesma matrícula) a partir do vestibular e da pontuação no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), os professores participantes desta pesquisa, então alunos, puderam cursar tanto o curso de Bacharelado quanto o de Licenciatura em História.

Desse modo, o currículo do curso de História da UFRJ, entre 2008 e 2017, era desenvolvido a partir das disciplinas oferecidas no Instituto de História (IH) e na Faculdade de Educação (FE) no formato “3 + 1”⁴³. Ou seja, os alunos eram direcionados a realizar as disciplinas específicas de História e de ciências vizinhas, como Economia, Filosofia e Antropologia nos três primeiros anos de curso,

⁴³ No momento em que encerramos a escrita dessa tese (2019) há uma comissão, formada por representantes dos professores do Instituto de História (IH), dos professores da Faculdade de Educação (FE) e dos alunos por meio do Centro Acadêmico Manuel Maurício de Albuquerque (CAMMA), criada para reformular o currículo de Licenciatura em História da UFRJ.

intercalando com a realização de disciplinas da Faculdade de Educação (caso quisessem receber além do diploma de Bacharel, também o diploma de Licenciatura em História) e, no último ano, a grade oficial do curso sugeria que os alunos realizassem as disciplinas de Didática Especial de História I e II e Prática de Ensino em História (cursada em até três semestres), oferecidas por professores da FE, e o Estágio Supervisionado em escolas da Educação Básica, com o acompanhamento de professores das instituições escolares e da FE. Havia, portanto, um distanciamento espacial e temporal entre a oferta das disciplinas relacionadas ao campo da Educação e do Ensino de História, que, em sua maioria, eram realizadas no campus da FE e por professores vinculados à FE; e das disciplinas relacionadas ao campo específico da História, que eram oferecidas no IH, por professores vinculados ao IH.

Quando convidados a elaborar algumas apreciações sobre seus percursos relativos à formação inicial, três dos quatro professores iniciantes mencionaram esses distanciamentos espaciais e temporais entre disciplinas de História e das disciplinas pedagógicas e de Ensino de História na Instituição, destacando a pouca interlocução entre as mesmas:

*Narrativa A-1 (próxima)*⁴⁴

Entre na graduação em 2008, terminei o Bacharelado quatro anos depois e no quinto ano eu fiz a Licenciatura e a Didática Especial... E o meu estágio no CAP da UFRJ. (Professor Alberto)

*Narrativa B-1 (próxima)*⁴⁵

Durante o curso, todas as minhas atividades, tanto de extensão quanto de iniciação científica, sempre foram voltadas para pesquisa, para pesquisa não relacionada à Educação. (...) Então, em minha graduação toda, o único contato que eu tive com Ensino de História foi nas matérias de Licenciatura mesmo, para ser mais exato, nas matérias de Didática Especial e Prática de Ensino. (Professor Breno)

⁴⁴ Para ler a *Narrativa A-2*, siga para a página 127.

⁴⁵ Para ler a *Narrativa B-2*, siga para a página 126.

*Narrativa C-1 (próxima)*⁴⁶

(...) quando eu entrei na Universidade, para mim foi muito difícil. Primeiro período... Eu tinha todo esse sonho... Eu queria ser professora, eu nunca pensei em pesquisa, nem nada desse tipo no momento que eu estava passando do Ensino Médio para a Faculdade. Então, eu não tinha essa ideia de ser uma pessoa que vai pesquisar, a gente não tem muita noção desse universo, né, quando a gente está no Ensino Médio. Então eu entrei ali, eu encarei no meu primeiro período uma série de professores que falavam muito sobre ser pesquisador e muito pouco sobre ser professor, né? (...) Então, assim, eu me sentia muito mal com esse universo porque eu estava esperando, assim, o momento: *'quando é que eu vou aprender a dar aula, quando é que eu vou aprender a ser professora?'*. Eu estava lá discutindo vários conceitos e tal, lendo milhares de livros... E aquele mundo não parecia fazer tanto sentido pra mim, assim, no começo. (...) Muita gente se decepcionou muito no primeiro período, no meu ano. Então eu vi que não era algo muito pessoal meu não, era uma experiência coletiva. E alguns professores no decorrer do curso de graduação iam acentuando isso, outros iam melhorando a situação. E aí a gente pensava: *'Não, ok, tem alguns professores que estão interessados em serem professores, além de serem pesquisadores'*. (...) *vai ter um momento que eu vou poder fazer as aulas de Educação. E vai voltar a fazer sentido.* (...) Mas assim, com certeza *poder entrar na Faculdade de Educação finalmente, no final da graduação*, deu essa reavivada e permitiu que eu encarasse um pouco melhor essa minha profissão e entender que tem sim, que tem espaço pra mim nesse mundo. (Professora Cristina, grifo nosso)

A narrativa da professora Cristina aponta que, nos primeiros anos de sua formação, havia uma ênfase maior, por parte dos professores do IH, na formação do pesquisador em História, incentivando os alunos a serem historiadores; e pouco estímulo para a formação de professores de História. A professora Cristina destaca que muitos de seus colegas (alunos) de curso se decepcionaram, em seu primeiro ano de estudos, pois as expectativas relativas à aprendizagem da docência em História na Educação Básica não foram atingidas naquele período inicial. Por fim, a

⁴⁶ Para ler a *Narrativa C-2*, siga para a página 126.

professora afirma que, somente no final do curso, realizou seu Estágio Supervisionado, quando “entrou” na Faculdade de Educação, o que nos evidencia não só uma distância espacial e temporal, já mencionadas acima, mas também diferenças de prestígios, de ênfases e de importância relacionadas aos jogos de poder curriculares que, nesse caso, destinou mais tempo à formação de historiadores em detrimento da formação de professores de História.

A narrativa do professor Breno também segue nesta direção, quando afirma que suas atividades de extensão e iniciação científica, ao longo de sua formação inicial, voltaram-se para a História e Historiografia e não para o campo da Educação e do Ensino de História. E, com relação ao professor Alberto, sua narrativa menciona que os quatro primeiros anos de sua formação foram destinados ao Bacharelado e o quinto e último, destinado à Licenciatura.

Esse distanciamento espaço-temporal – que também aponta nuances dos jogos de poder que envolvem as questões curriculares entre as disciplinas do campo estrito da História e dos campos da Educação e do Ensino de História – não é uma característica exclusiva do curso de História da UFRJ. Caimi (2008) afirma que essa prática pode ser observada em diversas instituições de ensino superior:

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, envolvendo disciplinas tais como Didática, Psicologia da Educação, etc. (...) O primeiro bloco ocupa cerca de três anos do curso e é predominantemente ministrado por professores formados em História, ao passo que o segundo bloco se desenvolve em cerca de dois semestres, geralmente ao final do curso, sob a responsabilidade de professores da faculdade de educação (...) trata-se do já conhecido esquema três mais um, tão questionado e problematizado por diversos autores, dentre os quais podemos referir Fenelon (1983, 1987), Villalta (1992-1993), Ciampi (1992), Fonseca (1997 e 2003) e Caimi (2001). (CAIMI, 2008, p. 23).

Esse distanciamento e essa divisão temporal desigual entre os saberes ditos “específicos” e os saberes ditos “pedagógicos”, como cita acima Caimi (2008)

remete também, como já mencionado, às relações de poder, ou melhor, às relações assimétricas de poder constituídas pelos currículos de formação de professores. Como apontam Rocha e Coelho:

A formação de professores hoje apresenta o desafio de superação da formação docente como um ser de duas faces discrepantes – disciplinar (maioria da grade do curso) e pedagógica (minoridade da grade) – que sugere uma hierarquia desses conhecimentos (ROCHA e COELHO, 2013, p. 15).

O discurso que apresenta o curso de História da UFRJ no site oficial da Instituição é um exemplo desse distanciamento, sugere essa hierarquia de conhecimentos e corrobora a *narrativa C-1 da professora Cristina*.⁴⁷, pois dá ênfase ao curso de Bacharelado e à formação de historiadores na UFRJ e não atrela a mesma importância ao curso de Licenciatura em História e à formação de professores. Com relação ao curso, afirma Cortes em um texto disponível na página oficial do Instituto de História da UFRJ⁴⁸:

E, desde os anos 1980, [seus docentes] dedicam-se, com igual intensidade e envolvimento, às atividades da pesquisa e extensão. Porque, se, no passado, nos tempos da antiga Nacional de Filosofia, tais frentes de atuação foram consideradas excludentes – já que se preferiu o ensino para o magistério em detrimento à formação do pesquisador – desde a redemocratização política da sociedade brasileira, assinalando o retorno ao estado de direito e, mais notadamente ainda, durante os anos noventa do século XX – com a abertura do turno noturno no curso de Graduação (1994), com a realização de sucessivos concursos públicos para provimento de vagas docentes (que resultaram num impressionante sopro renovador do quadro permanente), com a consolidação do curso de Mestrado e a criação do Doutorado nos programas de Pós-graduação em História – enfim, com o somatório combinado de todos esses fatores políticos ou sociais e esforços para a reorganização institucional e reestruturação acadêmica, *o curso de História da UFRJ tem se consagrado como um importante núcleo da produção*

⁴⁷ *Narrativa C-1*, página 123.

⁴⁸ O site pode ser acessado no endereço: <http://historia.ufrj.br/> (Acessado em julho de 2018).

historiográfica brasileira e de formação profissional de historiadores (CÔRTEZ, 2009, p. 16, grifo nosso).

Esse é um discurso oficial que não está somente inscrito na apresentação formal do curso, mas que é também colocado em prática na Instituição, a partir das falas de muitos dos professores responsáveis pelas disciplinas “específicas”: discurso sentido e vivido pelos alunos que ali se formam, como apontam as narrativas dos professores iniciantes que fazem parte desta pesquisa. A formação inicial dos alunos é atravessada por discursos que buscam afirmar o curso de História da UFRJ como um *locus* de formação profissional de historiadores, assim como a apresentação oficial do curso o significa e o justifica. Segundo os professores iniciantes:

*Narrativa B-2 (próxima)*⁴⁹

(...) eu acho que é o que acontece com todo mundo que tá na graduação de História na UFRJ, não sei se nos outros cursos é assim, que é muito ‘– ah, você vai terminar a graduação e você vai entrar no mestrado logo, né?’ É isso que é meio que dito pra gente. (Professor Breno)

*Narrativa C-2 (próxima)*⁵⁰

Eu acho que a gente era muito preparado pra sair dali, terminar e no ano seguinte já estar no mestrado, porque não existe espaço para a gente se a gente não fizer isso, né. Esperam que você já tenha um mestrado, já terminou a faculdade, tem que entrar no mestrado, e é uma pressão muito forte. (...) Então a formação, assim, para gente, parece que tem um molde já preparado que você tem que seguir, um caminho que já está ali descrito para você, determinado: você tem que sair da graduação, entrar no mestrado, sair do mestrado, entrar no doutorado e tem que seguir com a sua pesquisa e tem que publicar. (Professora Cristina)

As narrativas de si apresentadas acima sugerem que talvez não se constitua

⁴⁹ Para ler a *Narrativa B-3*, siga para a página 127.

⁵⁰ Para ler a *Narrativa C-3*, siga para a página 127.

completa coincidência os quatro professores iniciantes entrevistados estarem matriculados em programas de pós-graduação mesmo tendo recentemente finalizado os cursos de Bacharelado e Licenciatura em História. Os discursos que circularam em seus percursos formativos, bem como seus sentidos, podem ter contribuído para a construção da profissionalidade desses sujeitos, pontuando e destacando, em seus horizontes de possibilidades, *loci* de prestígio atrelados à pesquisa acadêmica. No entanto, é importante ressaltar, também, que esses sujeitos, quando da entrada na Universidade e em seus percursos da formação inicial, não estavam despojados de motivações, de expectativas e de interesses – tanto direcionados à formação docente quanto à formação acadêmica.

Com relação às expectativas ao entrar no curso (já que, em uma única entrada, a partir de um único processo seletivo, os alunos poderiam escolher a carreira de Bacharelado ou de Bacharelado e Licenciatura em História), dois dos professores iniciantes, o professor Breno e a professora Cristina, entraram no curso com o objetivo de se formarem professores da Educação Básica; já o professor Alberto e a professora Daniele entraram com o objetivo de seguir a carreira acadêmica, como suas narrativas apontam:

*Narrativa B-3 (próxima)*⁵¹

E diferente do que eu ouço muita gente falando ‘ai... eu gosto de História, mas não quero ser professor’, eu sempre tive vontade de ser professor. (Professor Breno)

*Narrativa C-3 (próxima)*⁵²

Minha perspectiva sempre foi ser professora de escola pública, sempre foi uma coisa que eu quis fazer. (Professora Cristina)

*Narrativa A-2 (próxima)*⁵³

Eu inclusive dizia, quando entrei na Faculdade, que eu não ia dar

⁵¹ Para ler a *Narrativa B-4*, siga para a página 140.

⁵² Para ler a *Narrativa C-4*, siga para a página 136.

⁵³ Para ler a *Narrativa A-3*, siga para a página 133.

aula, que eu não me imaginava dando aula (Professor Alberto)

*Narrativa D-1 (próxima)*⁵⁴

(...) é bem curioso porque eu nunca me interessei por Educação da Educação Básica. Meus pais são pesquisadores, fizeram doutorado, pós-doutorado, e eu sempre quis a vida acadêmica universitária. Então, eu comecei a minha graduação, não queria nem fazer Licenciatura. (Professora Daniele)

Podemos observar, a partir das narrativas dos professores iniciantes sobre suas expectativas sobre a formação, cultivadas antes da entrada na Universidade, que os professores que destacaram a ênfase do curso da UFRJ na formação de historiadores são exatamente aqueles que entraram para a Universidade com a expectativa de se formarem professores de História da Educação Básica (professor Breno e professora Cristina). Percebemos, assim, que suas expectativas (com relação à aprendizagem da docência em História), de algum modo se chocaram com o desenvolvimento curricular do curso (que incentiva a formação de historiadores), marcando suas trajetórias e sendo destacadas em suas narrativas de si. Já o professor Alberto e a professora Daniele não mencionam essa questão curricular em suas narrativas. Entraram no curso com a expectativa de se formarem historiadores e, provavelmente, essas expectativas foram alcançadas durante a realização do curso, pois no momento da entrevista estavam inscritos em programas de pós-graduação em História.

Essa observação feita acima ainda pode ser desdobrada: mesmo o discurso hegemônico do IH direcionando sua ênfase ao Bacharelado em História e à formação de historiadores, os dois professores, Alberto e Daniele, no percurso de sua formação inicial, sentiram-se motivados a seguir a carreira docente na Educação Básica. As projeções que faziam por ocasião da sua entrada na Universidade se modificaram ao longo de seus percursos na graduação, possibilitando que, em seus horizontes, fosse avistada a possibilidade de cursar a Licenciatura em História. Então, percebemos que mesmo em meio às tramas já constituídas, de poder, de prestígio e de *status*, que atravessam o curso de História da UFRJ, os professores

⁵⁴ Para ler a *Narrativa D-2*, siga para a página 134.

iniciantes que participam desta pesquisa puderam tecer e compor seus caminhos iniciais de formação de modo processual, a partir de suas experiências e de suas expectativas, que foram se reconfigurando ao longo da formação.

Como desenvolvido no [quarto capítulo da Parte 2](#) desta pesquisa⁵⁵, compreendemos o Currículo como disputa, como fronteira, como entrecruzamento de concepções que estão em constante tensão em busca de afirmar, consolidar e estabilizar determinados sentidos e poderes. No currículo do curso de História da UFRJ, discursos dão ênfase à pesquisa acadêmica, sobretudo veiculados e produzidos a partir dos docentes que atuam no IH e outros discursos defendem a formação de professores e a docência, produzidos em grande parte a partir de docentes vinculados à FE. Não há muita interação e diálogo entre as disciplinas de Bacharelado e de Licenciatura. O que percebemos é uma disputa por *status*, prestígio e poder e, no meio desses discursos e dessas linhas de força que tensionam a formação em História na UFRJ, os alunos são formados e se formam.

E então questionamos: de que modo essas tensões, esses distanciamentos espaço-temporais implicaram na formação e na constituição (processual) da docência dos professores iniciantes que participam desta pesquisa? Aqueles que ingressam no curso de História a partir de uma vontade inicial de serem professores da Educação Básica já entraram com um estímulo para a constituição da docência cultivado em outros ambientes que não a universidade. Para esses sujeitos, como manter esse desejo latente? Como materializar esse desejo e construir a possibilidade de posicionar-se como professores de História? E para aqueles que entraram no curso sem desejar serem professores? Quais foram os “pontos de virada”? Em que momento essa possibilidade da docência se tornou factível e/ou almejada?

O processo de constituição da docência bem como os seus saberes são permeados de diversos espaços-tempos, seja da experiência profissional dos professores, seja da própria formação, seja de suas histórias de vida, seja da troca com outros professores e com os alunos, como aponta Tardif (2013). Então, como uma tentativa de perseguir as questões acima e buscar compreender a tessitura dessas tramas, no próximo capítulo analisaremos o processo de constituição

⁵⁵ Capítulo intitulado: “Concepções de Currículo, Docência e de Ensino de História”, página 105.

docente dos quatro professores de História iniciantes. Assim, as análises referentes à relação entre as trajetórias formativas e à constituição da docência não se concluem aqui, elas transbordam e se esparramam pelas próximas páginas.

2. Mapa 2 – Concepções de docência em História

No [quarto capítulo da Parte 2](#) desta tese⁵⁶, realizamos um esforço de aproximação daquilo que consideramos docência, para podermos analisar como ela funciona e como cada professor entrevistado a constitui. E ainda, é importante reafirmar aqui que não trabalhamos com uma ideia mais geral de docência, mas aquela atrelada à docência em História e que, portanto, carrega as especificidades do ensino dessa disciplina para a constituição e atuação docentes.

Uma característica importante relativa à especificidade da docência em História e destacada pelos professores entrevistados é a contínua disputa de narrativas que o ensino e a aprendizagem da disciplina colocam em movimento. Além das disputas que envolvem as produções nos âmbitos nacionais, estaduais e municipais sobre narrativas ou versões da História que devem ser produzidas e tornadas curriculares, validadas, oficializadas, divulgadas e distribuídas (GABRIEL, 2003, 2006, 2008), de diversas formas e muitas vezes, as narrativas históricas escolares que os professores produzem e mobilizam em sala de aula vão de encontro às narrativas oriundas das famílias, das religiões e das histórias de vida dos alunos, bem como das versões que circulam em suas redes sociais e, porventura, em alguns meios de comunicação. Outras vezes, as narrativas históricas escolares elaboradas pelos professores passam longe das vivências e experiências dos alunos, dificultando a compreensão e as atribuições de sentido aos temas trabalhados em sala de aula. Por isso, a importância das analogias e da aproximação discursiva dos temas históricos com as vivências dos alunos, sempre cautelosa com relação ao anacronismo (MONTEIRO, 2007; MONTEIRO & PENNA, 2011). Isso para que as narrativas das aulas de História possam tocar e afetar os alunos, promovendo aulas significativas; para que os alunos possam enredar, com o auxílio do conhecimento histórico escolar, novas tramas e outras possibilidades de narrativas históricas que incluam suas vidas, suas posições e suas histórias, ampliando as possibilidades de leituras de mundo e de si mesmos.

A narrativa⁵⁷ é um instrumento importante na construção da História escolar,

⁵⁶ Capítulo intitulado: “Concepções de Currículo, Docência e de Ensino de História”, página 105.

⁵⁷ Nesta pesquisa, utilizamos o conceito de narrativa formulado por Ricoeur (1997) e também desenvolvido por Delory-Momberger (2008, 2012a) quando da definição da ideia de “narrativas de si”. Assim, nossas considerações sobre esse conceito podem ser lidas no segundo capítulo da Parte 2 desta tese, intitulado “As ‘narrativas de si’, de Delory-Momberger, como ferramentas de análise” a partir da página 88.

sendo ela a própria condição da produção do conhecimento histórico e também do tempo histórico, que pode ser definido como modos de conectar passado, presente e futuro na escrita da História (HARTOG, 1996). Assim, partimos de uma concepção de “narrativa como a guardiã do tempo, na medida em que só haveria tempo pensado quando narrado” (RICOUER, 1997 apud GABRIEL e MONTEIRO, 2007). Trazendo a questão da relação entre tempo e narrativa para o âmbito da História escolar Albuquerque Jr. afirma:

Esquecemos, talvez, que dar aula é narrar, que a História é um relato, que a historiografia é um gênero narrativo e, tal como o espaço da aula, depende da narrativa para existir. Se não tem capacidade narrativa, se não tem habilidade em relatar, em contar, o professor de História não só não consegue dar existência ao passado, à historiografia, à História, como não consegue fazer a aula de História existir. O aprendizado do ensinar História, mais do que uma questão de acúmulo de conteúdos e a aquisição de informações, é o aprendizado da habilidade em enredar, em formular um relato, com todos os elementos que o constituem e são indispensáveis para que faça efeito do conhecimento, de convencimento e de afecção; embora sem erudição, sem conhecimento não há bom relato (ALBUQUERQUE JR, 2016, p. 31)

Portanto, narrar possibilita aos alunos “se liberar das prisões de seu tempo, das temporalidades que os constituíram e lhes foram ensinadas fora do ambiente escolar” (ALBUQUERQUE JR, 2016, p. 29), diferentemente de uma História escolar calcada na periodização, em que o caráter quantitativo pouco contribui para a construção de uma consciência histórica (temporal) nos/dos alunos. A importância da narrativa histórica escolar reside no fato dela auxiliar os alunos a estruturar o próprio conhecimento sobre a História e a dar sentido aos temas que, em um primeiro momento, podem parecer desconexos, como os inúmeros fatos, datas, personagens e conceitos como descobrimento, progresso e revolução (BLANCH & FERNANDEZ, 2010). Ainda segundo Albuquerque Jr.

O professor de História é um deslocador, e nisso é um educador: ele desloca os alunos de suas temporalidades para que, através da experimentação de outros tempos, eles possam retornar aos seus

tempos transformados. Com seu discurso crítico, o professor de História deve ser capaz de produzir uma crise em seu aluno, ou seja, uma separação momentânea, o afastamento da adesão aos valores, costumes, formas de pensar, ideologias, estruturas que constituem a ordem do seu presente. (ALBUQUERQUE JR, 2016, p. 27)

Desse modo, algumas questões que surgem a partir das análises das narrativas de si dos professores iniciantes de História remetem às disputas narrativas nas quais se envolvem: como os professores buscam “deslocar” seus alunos? Que importâncias atribuem às narrativas históricas escolares? E como buscam, a partir delas, afetar seus alunos? Afinal, quais são as concepções de ensino de História desses professores iniciantes? E como, a partir dessas concepções, os professores constituem suas docências: como se inscrevem, posicionam-se e são posicionados como professores de História em meio às linhas já instituídas de saberes e de poderes que sustentam a docência relativa ao ensino de História?

Na análise das concepções de docência dos professores entrevistados, retomamos suas trajetórias da formação inicial, já que suas narrativas destacam as experiências do Estágio Supervisionado nesse percurso. Aqui é interessante notar como essa experiência prática de inserção e experimentação da profissão marcaram aqueles sujeitos que, a princípio, quando decidiram cursar História não pretendiam se formar professores da Educação Básica (professor Alberto e professora Daniele). Como a literatura aponta⁵⁸, a experiência do estágio é muito importante para a formação de professores, para a experimentação da docência, para a socialização profissional e para o processo de constituição docente. Segundo a narrativa dos professores:

*Narrativa A-3 (próxima)*⁵⁹

Da minha formação enquanto professor, uma experiência profundamente significativa foi o estágio do CAp. (...) Então a minha primeira experiência mais significativa de formação, do ponto de vista

⁵⁸ Sem a pretensão de listar todas as produções significativas da área de Educação e de História, aqui sugerimos alguns dos estudos que abordam a importância do Estágio na formação de professores: AGOSTINI e PAIM, 2005; BARREIRO e GEBRAN, 2006; CAINELLI, 1999; FONTANA, 2000; MONTEIRO, 1999 e 2002; PIMENTA, 2005; VIELLA, 2003.

⁵⁹ Para ler a *Narrativa A-4*, siga para a página 142.

de professor, foi a experiência no CAp. Foi muito importante pra mim.
(Professor Alberto)

*Narrativa D-2 (próxima)*⁶⁰

Aí, como eu mencionei, eu fiz a Didática Especial, comecei em um ano, tranquei e fiz no ano seguinte, (...) eu fiz no CAp da UFRJ, e o professor que me orientou lá era muito bom (...). E aquilo ali começou a mudar a minha cabeça. O ambiente escolar, de fato, começou a me ganhar. E aquilo foi me deixando interessada. (Professora Daniele)

É importante pontuar que os licenciandos de História da UFRJ devem realizar seus estágios supervisionados em Instituições escolares públicas do Rio de Janeiro. O professor Alberto e a professora Daniele realizaram seus Estágios Supervisionados no Colégio de Aplicação da UFRJ, situado na Lagoa, zona sul do Rio de Janeiro. Uma importante característica desta instituição se refere ao fato de ser um colégio que também tem como objetivo a formação de professores, ou seja, um colégio que conta com um quadro docente e administrativo que prevê, em suas funções, a orientação e a formação de licenciandos em conjunto com a universidade.

Segundo a resolução nº 01/2006 do Conselho Pedagógico que visa normatizar o Estágio Supervisionado no CAp-UFRJ, a finalidade do colégio é expressa da seguinte forma:

Art 1º – O Colégio de Aplicação é um órgão suplementar do CFCH da UFRJ que tem como finalidade ensino, pesquisa e extensão na área de Educação Básica, se constituindo em campo de estágio supervisionado para a formação de profissionais de educação e áreas afins. No que diz respeito à formação inicial destes futuros profissionais, o Colégio de Aplicação tem como função atuar na orientação, supervisão e avaliação do estágio em parceria com a Faculdade de Educação. No que diz respeito à formação continuada, uma outra de suas finalidades reside na participação do CAp na articulação de propostas de trabalho acadêmico a ser desenvolvido

⁶⁰ Para ler a *Narrativa D-3*, siga para a página 148.

com a Faculdade de Educação e os Institutos de origem. (Resolução Nº 01/2006, CAP/UFRJ, p. 1)

E com relação aos objetivos do Estágio Supervisionado nessa Instituição de ensino:

Art 2º – O Estágio Supervisionado tem por objetivo: a) proporcionar ao estagiário situações de exercício profissional, possibilitando diálogos entre as dimensões teórica e prática de sua formação; b) oferecer oportunidades de participação do estagiário nos projetos de ensino, pesquisa e extensão e nas atividades científicas e culturais do CAp; c) integrar social e profissionalmente os estagiários com a comunidade do CAp. d) possibilitar a interação dos estagiários e profissionais de diferentes áreas do conhecimento, propiciando experiência de caráter transdisciplinar (Resolução Nº 01/2006, CAP/UFRJ, p. 1).

Assim, os licenciandos que realizam seus estágios no Colégio de Aplicação da UFRJ contam não só com as experiências de participação e co-participação nas aulas regulares de História dos ensinos fundamental e médio, mas também com a participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão e com encontros semanais com os professores regentes da instituição escolar para debater sobre os planejamentos das aulas, sobre as atividades e sobre os desenvolvimentos subsequentes das experiências de estágio. Retomando as narrativas dos professores iniciantes, segundo o professor Alberto, o estágio foi a sua primeira experiência significativa com relação à docência, tendo marcado sua formação; e segundo a professora Daniele, a orientação e o acompanhamento das aulas e atividades do professor regente da instituição escolar fizeram com que ela se interessasse pela educação na Educação Básica, ampliando seus horizontes de atuação profissional.

Essas narrativas corroboram aquilo que Monteiro (2001) afirma acerca da Prática de Ensino e das atividades de Estágio Supervisionado: que elas podem, muitas vezes, ser vistas como momentos marcantes da formação inicial e da profissão, quando as primeiras experiências de ensino são realizadas com apoio de professores e colegas, que auxiliam a superação de barreiras e de medos que os licenciandos porventura possam possuir. Segundo Agostini e Paim (2006), o estágio

é considerado de extrema importância para os professores, principalmente para aquele professor (estagiário) que nunca entrou em uma sala de aula. (...) Assim: 'o estágio representa para o aluno uma oportunidade de verificar o acerto de sua escolha profissional, já que é o momento em que a situação ensino-aprendizagem se realiza em toda a sua plenitude' (PONTUSCHKA, 1991, p. 179 apud AGOSTINI e PAIM, 2006, p. 191).

Percebemos, nas narrativas dos professores iniciantes entrevistados, que o momento de estágio foi considerado, como apontam Agostini e Paim (2006), como oportuno para que esses sujeitos verificassem a possibilidade de construção de suas posições docentes. O professor Alberto e a professora Daniele definem suas experiências de estágio como “pontos de virada” importantes, como momentos que contribuíram para o alargamento de seus horizontes profissionais, incluindo neles a possibilidade da docência na Educação Básica.

Já a professora Cristina, que nutria um desejo pela docência em História na Educação Básica antes mesmo da entrada na universidade, destaca o seu período de Estágio Supervisionado, realizado em uma instituição federal de ensino do Rio de Janeiro, como o primeiro momento em que experimentou a sala de aula a partir da posição docente, como o primeiro momento em que se reconheceu enquanto professora:

Narrativa C-4 (próxima)⁶¹

sala de aula mesmo foi durante o Estágio (...). E o que aconteceu? A minha experiência foi um pouco diferenciada porque o meu professor, que é o professor regente, né (...) chegou para o nosso grupo de estagiários, éramos 5, e falou assim: 'Olha gente, eu não vou estar aqui'. Ele tinha feito uma cirurgia (...). E ele falou: 'Eu não vou estar aqui e vocês vão tomar conta das turmas pra mim'. E então a gente não tinha aquele acompanhamento, éramos só nós ali dentro (...). Então a gente teve a experiência de dar aula mesmo, totalmente nós montarmos o programa e chegar lá dar a aula, saímos e avisávamos para ele por e-mail de vez em quando o que tinha acontecido. (Professora Cristina)

⁶¹ Para ler a *Narrativa C-5*, siga para a página 138.

O que é esperado de um Estágio Supervisionado em um curso de Licenciatura? O que os currículos e os discursos hegemônicos que circulam e que validam essas práticas sugerem? Geralmente, esses discursos propõem que os alunos sejam supervisionados e orientados por professores da instituição escolar e da universidade; e que eles possam trocar conhecimentos e experiências com seus professores e com seus colegas de turma que também estão vivendo esse processo. Segundo Barreiro e Gebran (2006), a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado devem propiciar aos alunos

não apenas a vivência em sala de aula, como também o contato com a dinâmica escolar em seus diferentes aspectos, garantindo e permitindo a interação teórico-prática. A partir de observações, relatórios e análise do espaço escolar e da sala de aula, esse processo ultrapassa a situação da dinâmica ensino-aprendizagem, favorecendo os espaços de reflexão e o desenvolvimento de ações coletivas e integradoras. Propõe-se que a organização da Prática de Ensino perpassa toda a formação profissional do futuro professor, tendo como referência básica tanto a proposta pedagógica da escola, na qual o futuro docente é supervisionado, quanto os conteúdos a serem ensinados e as políticas educacionais formuladas em nível nacional e regional (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 91).

A Prática de Ensino não perpassou toda a formação profissional dos professores por nós entrevistados, ao contrário, localizou-se, invariavelmente, ao final de seus percursos de formação inicial. No entanto, se os professores A. e D. destacam esse momento de estágio como significativos para sugerir e estimular o processo de constituição de suas docências, apontando o papel da supervisão e da orientação de seus professores nesse contexto, a professora Cristina afirma que sua experiência foi diferente daquilo que era esperado. Segundo a narrativa da professora Cristina, ela e seus colegas de estágio assumiram, por um tempo, a turma do professor da instituição escolar – com pouco ou nenhum acompanhamento e/ou orientação:

*Narrativa C-5 (próxima)*⁶²

Assim, eu não achei que eu teria tanta experiência quanto eu tive, eu achei que ia ser algo mais controladinho, mas não, a gente teve que se virar muito, e então eu tive a oportunidade de pegar no pesado.

(...)

como acontecia: éramos um grupo de cinco e dois já davam aula em escolas e outros três eram bem mais novinhos – era eu e duas meninas que estavam no mesmo nível que a gente – os outros dois já estavam no mestrado, já estavam fazendo a Faculdade de Educação muito depois e eles, por causa das experiências deles, eles já tinham as metodologias deles sobre o que fazer. *Então, eles falavam coisas assustadoras do tipo: ‘Não, não precisa planejar aula não, vai lá e fala o que você quiser’.* Eu falava: ‘Não, eu não consigo fazer isso ainda, não tenho esse domínio, eu fico super nervosa, não tenho esse traquejo ainda’. Então eu falava: ‘Não, gente, eu tenho que planejar a minha aula, aquele planejamento com tabelinha’. E ele, ‘Não, isso não é aula não, você tem que chegar lá e falar o que vier na sua cabeça’. ‘Cara, eu não consigo ainda, eu entendo que você já deu muita aula e está tudo na sua cabeça, mas na minha ainda não está, tem coisas que eu não sei se eles perguntarem’. Então tinha muito esse conflito, se vai planejar aula, se não vai planejar aula. Então não planejava, eu e a minha amiga a gente ia, planejava na surdina e fingia que não estava planejando para gente conseguir se impor também de alguma forma, porque estava parecendo que a gente era totalmente inexperiente e eles eram muito mais, e eram o mesmo, mas assim, a gente também tinha que trabalhar ali dentro, então criava um probleminha, mas deu certo no final das contas. (Professora Cristina, grifo nosso)

A realização de um Estágio Supervisionado sem a supervisão de um professor regente que orientasse os alunos pode ter contribuído para esvaziar, em certa medida, essa experiência de uma reflexão teórica a partir da prática experimentada cotidianamente. Dizemos em certa medida, pois, esses alunos, ao mesmo tempo, realizavam aulas de Prática e Didática de Ensino de História na Universidade e podiam contar ali com essas discussões. De todo modo, durante a

⁶² Para ler a *Narrativa C-6*, siga para a página 147.

prática na escola, as experimentações docentes vivenciadas pelos licenciandos em questão, segundo a professora Cristina, eram desvinculadas de seus embasamentos teóricos.

Assim, é interessante notar como, para a professora Cristina, a negação da necessidade de um planejamento de aula, por parte de seus colegas de Estágio que já possuíam experiência no magistério, soou como “assustador”. Esse conflito em torno da atividade de planejamento de uma aula parte, necessariamente, de concepções distintas sobre o significado e sobre a função do planejamento. Segundo Rocha (2015, p. 86), a questão relativa ao planejamento das aulas geralmente ocupa um lugar secundarizado na formação inicial de História. E esse lugar secundarizado pode ser observado também na prática dos professores, inclusive aqueles professores que orientam os alunos em contexto de estágio nas instituições de Educação Básica. Sendo assim, a fala dos colegas de estágio da professora Cristina não parece tão desconectada da prática docente que é muitas vezes desenvolvida nas escolas. Ainda sobre a questão do planejamento das aulas de História, é importante ressaltar que, neste trabalho, não estamos nos referindo a uma dada racionalidade técnica que visa somente distribuir os conteúdos de História previamente selecionados para aumentar a eficiência e a eficácia de seu ensino. Concordamos com Rocha (2015, p. 88) quando afirma que planejar a aula de História não significa apenas "distribuir os conteúdos no tempo, estabelecendo formas pretendidas de ensinar e aprender":

Planejar aulas de História é concatenar aspectos diversos. Há a considerar as finalidades educacionais que estão no horizonte da disciplina, características do conteúdo a ser ministrado, do alunado e sua trajetória de aprendizagens, da escola e suas condições para a realização da aula, dos materiais disponíveis para viabilizar certas formas de ensino e aprendizagem e do próprio professor, com sua experiência de administração de cada um desses fatores (ROCHA, 2015, p. 87-88).

Com relação às experiências de Estágio, o professor Breno, que entrou no curso de História com o interesse inicial de ser professor da Educação Básica, destaca que buscou, ainda enquanto estava na formação inicial, estágios extracurriculares em escolas onde pudesse atuar como professor e experimentar a

docência. Neste sentido, sua narrativa destaca mais essas experiências de estágios extracurriculares do que sua passagem pelo Estágio Supervisionado obrigatório, diferindo, assim, das narrativas dos demais professores iniciantes entrevistados:

*Narrativa B-4 (próxima)*⁶³

Então decidi no final de 2015 e início de 2016 procurar um colégio ou um outro espaço onde eu pudesse atuar como professor, *até mesmo porque eu queria descobrir se era aquilo mesmo que eu tinha vontade de fazer*. Então eu consegui, ao mesmo tempo, eu consegui uma escola, né, para começar, que é a escola que eu estou até hoje da rede privada, pra começar como monitor e professor de dependência e também substituindo, dando aulas de recuperação, dando aulas de reforço. E consegui, ao mesmo tempo, um pré-vestibular (...). E dessas duas opções, o 'pré' foi um lugar que eu consegui, vamos dizer melhor, satisfazer esse meu desejo de atuar mesmo em sala, porque lá, nós tínhamos e temos até hoje duas turmas, e lá eu realmente tinha as minhas turmas, ou seja, 'aqui eu vou atuar'. Eram minhas turmas, eu fazia meu cronograma, eu fazia o planejamento, eu decidia que atividade fazer ou não, então, no pré-vestibular mesmo que eu tive essa *sensação de estar na sala de aula* e continuo lá, né, e pretendo continuar no próximo ano. (...) Isso foi em 2016 e eu me formei só agora início de 2017 (Professor Breno, grifo nosso).

Como experimentar, na prática, a docência em História? Como materializar aquela idealização sobre a docência cultivada desde a escolha pelo curso de Licenciatura em História? Essas são indagações que o professor Breno fez a si próprio, a partir de um desejo de verificação da possibilidade de constituição de sua docência. Essas são indagações que perduram ao longo da vida profissional e que não cessam de ser novamente colocadas, respondidas e ressignificadas. E que processo permitiu que o professor Breno tivesse uma resposta positiva com relação à sua formação e atuação docente? Sua narrativa destaca que ter "suas" turmas, construir os cronogramas das aulas, realizar um planejamento das mesmas e atuar ativamente no desenvolvimento das tarefas didáticas foram experiências que

⁶³ Para ler a *Narrativa B-5*, siga para a página 146.

contribuíram para satisfazer e reafirmar seu desejo de atuar como professor – um discurso bem próximo da narrativa da professora Cristina, que também narrou sua primeira experimentação da docência a partir do momento em que se viu “responsável” por uma turma, tendo que realizar seus planejamentos e ministrar aulas de História. Assim, compreendemos que a posição de professor, a partir desta narrativa do professor Breno, passa pela seleção, organização e gerenciamento das atividades em uma sala de aula – e esse trabalho docente, portanto, é destacado como o estímulo para seu processo de constituição como professor e posicionamento enquanto tal.

Esse momento de experimentação da docência, vivenciado ainda na formação inicial por meio de Estágios Supervisionados, Práticas de Ensino e estágios extracurriculares, segundo Monteiro (2002), dá início ao processo de constituição do saber da experiência, um saber que Tardif, Lessard e Lahaye (1991) consideram o "núcleo vital do saber docente". Os saberes da experiência formam um

conjunto de saberes atualizados, adquiridos e requeridos na prática da profissão docente (...) conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991, p. 227, 228 apud MONTEIRO, 2002, p. 181)

E sobre a ideia de experiência, atrelada à noção de saberes, Monteiro (2002) afirma:

A experiência é concebida aqui *não* como a oportunidade para perceber e se apropriar de modelos para serem copiados, e sim como um conjunto de vivências significativas através das quais o sujeito identifica, seleciona, destaca os conhecimentos necessários e válidos para a atividade profissional e exclui aqueles não validados pela sua própria ação (MONTEIRO, 2002, p. 186, grifo nosso).

Assim, os saberes da experiência defendidos por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e interpretados por Monteiro (2002) se aproximam da ideia de docência com a qual trabalhamos: uma docência compreendida como devir, como processo, como construção permanente. Um conceito de docência e de experiência que não a atrela

a uma ideia fixa, a um modelo fixo, passível de ser imitado, replicado e julgado como boa ou má cópia de acordo com um modelo postulado como “verdadeiro”. Sobre o conceito de experiência relacionado aos saberes docentes, Gabriel (2018) discorre a partir de Larossa (2002) e de Scott (1999):

O termo experiência carrega o potencial de exercer essa função discursiva ao evocar simultaneamente a singularidade da cultura profissional docente e dar sentido às práticas pedagógicas cotidianas a despeito das diferentes formas de lidar com esse ofício em função das trajetórias singulares dos indivíduos em formação. Em torno desse termo tende-se a se consolidar, estabilizar uma cadeia definidora da cultura profissional docente (GABRIEL, 2018, p. 19).

Assim, concordamos que os saberes da experiência enquanto conjunto de vivências/experiências significativas para os professores começam a ser constituídos quando os mesmos começam a se sentir participantes da profissão. Segundo Nóvoa (1995, p. 25), a formação se constrói “através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”.

Enquanto o professor Breno e a professora Cristina destacam, em suas narrativas, a importância da experimentação da docência concomitante ao período de suas formações iniciais, o professor Alberto narra o movimento de constituição de sua docência relacionando-o à sua primeira experiência profissional como professor, após a finalização de sua Licenciatura, quando começou a lecionar em uma escola pública do município do Rio de Janeiro:

*Narrativa A-4 (próxima)*⁶⁴

(...) quando eu terminei o meu estágio [no CAP/UFRJ], eu passei no concurso da Prefeitura. Foi imediato. Então... tanto que eu tive que fazer uma colação de grau extraordinária. Foi assim, foi super rápido. E, em 2013, eu entrei aqui. (...) E aí o momento que você entra em sala de aula que aí que você meio que enfrenta uma outra coisa, que não é nem aquele conhecimento da universidade, que você se

⁶⁴ Para ler a *Narrativa A-5*, siga para a página 145.

aproximou no estágio do CAP, mas que também não era a mesma coisa que o do estágio. E foi dessa forma. *Foi aí que eu comecei a me tornar professor.* (Professor Alberto, grifo nosso)

O professor Alberto afirma que sua primeira experiência profissional foi decisiva para começar a “tornar-se” professor. Aqui compreendemos esse “tornar-se” professor como um processo de afirmação de sua docência por meio de uma narrativa de si que a nomeia e de um posicionamento docente que pode ser reconhecido por outrem. Assim, ao mesmo tempo em que se narra, nomeia-se e se posiciona, o professor Alberto passa a constituir processualmente sua docência.

Como aponta Delory-Momberger, uma importante característica das narrativas de si é sua organização em enredo, sua dimensão performativa, a possibilidade de efetuar, de “realizar” o ato que significa. Ou seja, a narrativa “não é apenas o produto de um ‘ato de contar’, ela também tem um poder de efetuação sobre o que narra” (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 82). Concordamos com Delory-Momberger (2008) quando afirma que a narrativa de si não é uma representação de uma história, que narrar a si mesmo não significa apropriar-se de uma história existente anteriormente e externamente à narrativa. Para a autora, ao contrário, a história acontece na narrativa e é dependente dela: o que dá forma ao vivido e à experiência dos sujeitos são as narrativas que eles fazem de si. Portanto, “a narração não é apenas o instrumento de formação, a linguagem na qual essa se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual elabora e experimenta a história de sua vida” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 56).

Um trabalho de referência sobre a questão relativa ao “tornar-se professor” foi elaborado por Paim, em 2005. Com as contribuições teóricas de Bakhtin, Benjamin, Thompson e Vygotsky, o autor buscou analisar como os professores de História, em início de carreira, avaliavam suas experiências profissionais. Nessa pesquisa, Paim defendeu a tese de que, para além de formar-se professores, há um “fazer-se professor”: que se dá por meio de um processo relacional com os professores universitários, com os colegas de trabalho, com os alunos, com os autores dos livros acadêmicos e didáticos, com a comunidade escolar, etc. Concordamos com essa tese defendida por Paim e ela nos inspira e nos possibilita vários *insights* e reflexões sobre o processo de constituição da docência em História. No entanto, é importante

reafirmar, que nossa pesquisa se diferencia do trabalho de Paim ao examinar as narrativas de si de professores iniciantes de História e inverter a lógica de análise das narrativas dos entrevistados. Se Paim defende que por meio da rememoração de suas experiências os professores vão construindo sua autonomia profissional, partindo da ideia de que a apropriação de suas histórias contribui para a atribuição de sentido às suas práticas, a nossa pesquisa parte da ideia de que a produção de suas histórias por meio das narrativas de si é concomitante (e não posterior) à constituição docente. Ou seja, ao mesmo tempo em que os entrevistados se narram e narram suas práticas, atribuindo sentido a elas, constituem-se professores de História. Assim, corroborando as ideias de Delory-Momberger (2008, 2012) defendemos a ideia de que o processo de constituição das docências é dependente de narrativas que afirmem a própria docência.

Ao narrar sua constituição docente, o professor Alberto destaca que, ao entrar em sala de aula, foi preciso enfrentar uma “outra coisa”, diferente daquilo que foi estudado e construído ao longo da formação inicial. Sua concepção de docência leva em consideração essa “outra coisa”: além dos conhecimentos e saberes necessários para o ensino de História, o papel ativo do professor na construção de um ambiente que possibilite uma relação dialógica com os alunos, também ativos nessa relação. Aqui, podemos perceber como a conceituação da docência em História para o professor Alberto contrasta com outro tipo de discurso: que “basta saber, dominar um conteúdo disciplinar específico para ser um bom professor”. Discursos parecidos com esse vêm de uma ideia que acredita no “notório saber”, ou seja, que acredita que o ensino (na Educação Básica) depende unicamente do domínio do conteúdo a ser “passado”, a ser “transmitido” para os alunos; visão essa que carrega concepções de Educação mais próximas das orientações tecnicista e tradicional, que entende a figura do professor como um mero “transmissor” ou um “reprodutor” de saberes produzidos alhures e de aluno como um receptor passivo, que não precisa ser levado em consideração no processo de ensino-aprendizagem, já que basta o professor dominar um conteúdo para que a aula seja considerada “boa”. Monteiro (2001), neste sentido, cita o modelo da “racionalidade técnica”, no qual o professor era considerado um técnico cuja atividade profissional consistiria na aplicação rigorosa de técnicas cientificamente fundamentadas. Segundo Monteiro (2001), esse modelo foi concebido, em grande parte, para possibilitar a cópia e

reprodução de modelos, dentro da lógica da racionalidade técnica.

A concepção de docência em História do professor Alberto, porém, não remete a esse modelo de racionalidade técnica. A continuação de sua narrativa é bastante elucidativa: ela ressalta a importância dos estudos teóricos relativos à Didática e ao Ensino de História e a articulação desses conhecimentos com a prática em sala de aula.

*Narrativa A-5 (próxima)*⁶⁵

(...) quando eu fiz Didática, um dos debates que eu tive na disciplina foi justamente o que o conhecimento histórico escolar tinha de específico. Ou seja, que lugar é esse que você vai construir um conhecimento histórico que não é o da academia, ao mesmo tempo, ele tem um compromisso com a verdade, como tem o conhecimento acadêmico, mas ele tem outra natureza epistemológica. E justamente isso, esse saber, esse conhecimento que você constrói – histórico – na escola, ele mobiliza saberes não escolares, inclusive: da realidade dos alunos, da visão de mundo que eles trazem, das experiências que esses sujeitos, que esses alunos trazem... E aí lá no debate na Didática falava assim, ah... A gente buscava entender essa prática docente como situada, ou seja, ela acontece em um lugar, para um grupo de pessoas e por isso as estratégias tinham que ser diferentes, né. Isso me foi profundamente significativo lá na época ainda, *aquilo ficou marcado*. E quando entrei em sala de aula eu percebi, vamos dizer assim, a realidade disso. E é isso mesmo, não adianta. Mesmo existindo Diretrizes Curriculares, existindo orientações, aqueles padrões nacionais que são importantes pra dar um norte para o trabalho do professor, tem algo de muito próprio, muito particular e muito único ali na sala de aula. *E eu entendo o meu papel como a pessoa que constrói esse lugar*, que pode ser numa sala de aula, que pode ser num auditório, como a gente está aqui hoje, teve uma aula de História, né? Enfim, lá fora, na biblioteca... Enfim, a pessoa que mobiliza isso é o professor (Professor Alberto, grifo nosso).

A concepção de docência do professor Alberto parte então da compreensão

⁶⁵ Para ler a *Narrativa A-6*, siga para a página 154.

de seu papel enquanto construtor desse “lugar”, desse ambiente de ensino e aprendizagem, levando em consideração as especificidades do Ensino de História e propondo sua participação ativa na mobilização dos conhecimentos e na produção não só de saberes, mas também de ambientes, na relação com os alunos. Aqui importa analisar como cada professor iniciante vai (re)produzindo as malhas que permitem que eles se fixem temporariamente: e então possam ver-se e também serem vistos como professores. O professor Alberto, nesse sentido, utiliza-se dos conhecimentos de sua formação inicial e de suas experiências em sala de aula para (re)produzir a rede, a teia onde possa ir se movimentando nesse início de percurso na profissão docente. A narrativa do professor Breno também relaciona teoria e prática:

*Narrativa B-5 (próxima)*⁶⁶

(...) eu tô num momento que até pelas leituras que eu tenho feito na pós, as leituras que eu tenho escolhido fazer, eu tô com uma dimensão um tanto quanto poética e romântica da atuação do professor, mas tendo a consciência, ao mesmo tempo, que não é só isso. Então, eu tô num momento assim que *eu acredito muito no poder transformador do professor, né*. Talvez não aquilo de imediato de transformação da sociedade, mas transformação do indivíduo, né. Então, eu acho que a atuação do professor tem que ir (pelo menos é o que eu procuro fazer), tem que ir muito nesse sentido de transformação do indivíduo. Então acho que a minha, as minhas aulas têm que ir para além de transmissão de conteúdo, transferir saber, né, que acho que isso é algo que já ficou muito lá atrás dentro da Educação, já mudou, né, agora a questão da troca de experiência, de escutar o que o aluno tem, qual é o conhecimento que o aluno traz, e eu acho que o papel do professor tem que ir muito nesse sentido, né, é o que eu tento fazer nas minhas aulas, tentar puxar um pouco do conhecimento que o aluno traz, que tá ali com ele, que ele observa no cotidiano, que ele observa nas relações pessoais dele. E ao mesmo tempo enxergar as minhas aulas, *a sala de aula como uma janela*, uma janela pra... na qual ele consiga enxergar outros horizontes, na qual ele consiga enxergar outras realidades (Professor Breno, grifo nosso).

⁶⁶ Para ler a *Narrativa B-6*, siga para a página 152.

O professor Breno narra o processo de constituição de sua docência a partir da posição que ocupa, como professor de História de um pré-vestibular social. E, mais uma vez, a ideia de docência apenas enquanto transmissão de conteúdo é refutada, sendo entendida a docência, pelo professor Breno, enquanto relação dialógica entre professores e alunos, como escuta e como possibilidade de produção de “janelas” nos ambientes de conhecimento nos quais os alunos estão inseridos – docência em História enquanto transformação.

Para a professora Cristina, tanto as atividades do Estágio Supervisionado quanto a sua primeira experiência depois de formada contribuíram para alimentar e motivar a constituição de sua docência. O estágio fora realizado em uma instituição federal de ensino do Rio de Janeiro. Já a sua primeira experiência profissional se desenvolve em uma escola confessional, com religião e cultura completamente diferentes das da professora e do ambiente em que ela se formou e realizou as suas primeiras experimentações docentes. Ela leciona para turmas formadas apenas por meninas e grande parte do conteúdo de suas aulas (principalmente aqueles que remetem à violência e a outras religiões) são censurados. O material de suas aulas bem como suas narrativas são constantemente controlados pela instituição de ensino onde trabalha para não ir de encontro aos preceitos religiosos da escola⁶⁷. Segundo a professora Cristina:

*Narrativa C-6 (próxima)*⁶⁸

Então na aula de História eu virei uma pequena subversiva, assim, dentro da escola. Eu sempre tentava trazer algo que fizessem elas se questionarem um pouco ali dentro, mesmo que, assim, é aquela coisa de jogar uma bomba e sair correndo, eu sempre deixava uma pergunta no final da aula e ia embora. Do tipo, elas não podem falar sobre violência e eu falava: ‘Ah, pergunta para os seus pais o que está acontecendo em tal lugar’. Porque elas têm que perguntar para os pais, né, elas não têm acesso aos meios de comunicação.

(...)

Eu só quero que elas aprendam a questionar mesmo, eu não posso colocar ali a minha posição de uma maneira muito forte, eu só quero

⁶⁷ Os modos como a professora Cristina atua na instituição de ensino onde trabalha e como planeja suas aulas são abordados nas *Narrativa C-7* e *Narrativa C-8*.

⁶⁸ Para ler a *Narrativa C-7*, siga para a página 156.

que elas façam perguntas. Esse é o meu objetivo agora, né. ‘Discutam algumas coisas com os seus pais’, eu sei que elas não têm poder de discussão, principalmente por serem meninas, muito difícil uma menina responder ao pai, fazer um questionamento, mas só de elas tentarem e estarem se perguntando na própria cabeça, eu acho sensacional e já saio me sentindo vitoriosa, porque ali é muito fácil você ir perdendo. ‘Uh, perdi hoje, nossa...’. É terrível e as crianças só acreditam nisso, nisso e nisso... Elas não estão questionando absolutamente nada e eu prefiro quando elas me desafiam na sala de aula (...) aí eu falo: ‘Ah, pode ser, mas vamos discutir sobre isso aí, né’. Só por ter essa experiência de ter um debate, isso pra mim já é extremamente válido, então esse é meu objetivo agora, assim, jogar a bomba e sair correndo, sempre fazer elas questionarem alguma coisa dentro de casa em algum nível. (Professora Cristina)

A narrativa da professora Cristina destaca que, a todo momento, ela busca fazer um movimento de alteridade, a fim de compreender a cultura de suas alunas e da escola onde trabalha e compreender como a escola funciona, os papéis atribuídos a cada um ali dentro e os sentidos que circulam naquele ambiente tão diferente daqueles que ela se insere. Mas, ao mesmo tempo, sem conseguir abrir mão de suas bagagens e de sua concepção de docência e de educação, a professora Cristina busca instigar as alunas a questionarem e a perguntarem, busca alimentar a curiosidade delas, e, de alguma forma, contribuir para a ampliação de mundo dessas meninas, mesmo sendo tão limitado esse movimento, segundo a professora Cristina Assim, para ela, ser professora é também “abrir janelas” e ampliar horizontes, narrativa que se aproxima daquela do professor Breno

Já a professora Daniele, por sua vez, define sua concepção de docência a partir de sua primeira atuação profissional, uma escola particular localizada no Rio de Janeiro:

*Narrativa D-3 (próxima)*⁶⁹

Qual o papel do professor ali [na Educação Básica]? São

⁶⁹ Para ler a *Narrativa D-4*, siga para a página 155.

adolescentes, você é um formador de opinião, que é um termo não me agrada muito... A ideia não é 'formar opinião', mas que eles tenham os instrumentos para pensar por si e eles mesmos formarem a própria opinião deles, sabe? Você está ali dando combustível, digamos, dando 'coisas' para eles pensarem e instrumentos para isso, botando lenha na fogueira para eles pensarem, para eles questionarem, estimular a criação de senso crítico neles para que eles pensem por si mesmos. Então isso... E, ao mesmo tempo, controlando comportamento, ética, etc.

(...)

E isso para mim é ensinar História. É quando você chega nesse ponto de integrar aquele conteúdo de escola, aquela matéria, com a vida. Então se eu tivesse que definir o que é ser professor de História, o que é ensinar História nesse momento, eu acho que eu diria que é você conseguir fazer com que um conteúdo que, por preconceito, é considerado ultrapassado, como aquela minha aluna inicialmente colocou, e ver no olhar, no sorriso dessa mesma aluna agora, o reconhecimento, uma reação. A reação deles às aulas. Quando você vê que você mexeu com eles, quando eles se surpreendem, quando você faz um *link*... Então se eu for definir... (...) é você conseguir passar para eles a relevância daquilo. (Professora Daniele)

Para a professora Daniele, a docência em História passa pela atribuição de sentidos, pelos alunos, aos conteúdos trabalhados em sala de aula; passa pela relação entre História e vida, pela possibilidade de produção de *links* entre o que se estuda e o que se vive. Esse sentido de Ensino de História, como orientação para a vida prática, circula entre os profissionais da área, assim como ensino de História como prática transformadora e como contribuição para a construção de uma consciência crítica. Desse modo, é sobre essas teias de sentido que a professora Daniele pode caminhar, posicionar-se e constituir sua docência, ao atribuir tais sentidos às suas práticas.

As análises das narrativas de si dos professores de História sugerem que a docência não se refere somente ao sujeito professor em sua individualidade, que a docência não se constrói, não se constitui apenas a partir dos professores e de seus aportes teóricos. A docência não se limita apenas às ações tácitas e deliberadas dos

professores analisados isoladamente. A docência é um substantivo que presume ação, ação essa nunca isolada, mas sempre com-partilhada. É nesse sentido que devemos ter em mente que os sentidos de docência que os professores iniciantes narram aqui é estreitamente relacionado aos seus espaços-tempos profissionais atuais. Como aponta Marcelo Garcia (2009), o desenvolvimento profissional docente envolve: a) uma dimensão pessoal; b) uma dimensão ambiental e c) uma dimensão de conhecimento. Assim, “converter-se em professor se constitui num processo complexo, que se caracteriza por sua natureza multidimensional, idiossincrática e contextual” (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 86). Importa dizer, ainda, que certamente esse é um “contexto de lutas e conflitos e um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão e não uma condição adquirida” (NÓVOA, 1992, p. 16). Desse modo, compreender a docência enquanto devir significa levar em consideração esses movimentos, essas transformações que ocorrem na vida pessoal dos professores, nas sociedades, nos ambientes educacionais nos quais atuam e nas disciplinas específicas de referência. Assim, a docência está sempre sendo constituída, ou seja, a docência pode ser percebida como um processo.

Os professores iniciantes entrevistados, ao narrarem seus processos de constituição docente, narraram também seus percursos formativos. E o professor Breno e a professora Cristina destacaram suas posições simultâneas como professores e como alunos, a partir de suas experiências de estágio. Assim, podemos perceber como esses processos (formativos e profissionais) se cruzam e como são indissociáveis. A formação, para esses professores iniciantes, incentiva, confirma e potencializa a construção de suas docências. Nestes casos aqui analisados, na cartografia produzida a partir dessas narrativas, a formação inicial é uma das linhas que compõem os tecidos, as malhas, as estrias a partir das quais os professores podem constituir-se, posicionar-se, afirmar-se e serem reconhecidos como professores de História.

Os professores iniciantes que ouvimos e que participam desta tese compartilham de uma mesma *episteme*⁷⁰, de uma rede discursiva de poderes e saberes a partir dos quais a profissão docente se torna visível, factível e possível de ser construída e desenvolvida. Nessa rede de enunciados compartilhados, os

⁷⁰ A ideia de *episteme*, de Foucault (1999), é desenvolvida na página 80, no primeiro capítulo da Parte 2 desta tese, intitulado: “Caminhando com Foucault, Deleuze e Guattari”.

professores se posicionam e são posicionados enquanto tais, tecendo, a partir dessas malhas discursivas, a constituição de suas docências. Sendo assim, muitas das características que os professores destacam na composição cartográfica de suas docências são compartilhadas pelos demais, muitos estriamentos se repetem na fala dos professores e são passíveis de ser destacadas e analisadas. No entanto, essas linhas de saberes e poderes não determinam, não são molduras fixas que cercam as possibilidades de percursos e caminhos dos professores. Esses enunciados compartilhados são repetidos e replicados, mas não conformam modelos ideais, universais e irrevogáveis. Portanto, ao longo de nossas análises, os processos de constituição das docências dos professores iniciantes ora se aproximam, ora se afastam, já que esses sujeitos não são determinados pelas redes por meio das quais se posicionam.

As narrativas de si dos professores iniciantes constituem seus sentidos de docência articulados à característica do ensino de História como disputa narrativa, principalmente quando narram de que forma buscam conciliar narrativas históricas escolares às narrativas dos alunos, produzidas em ambientes não escolares. Assim, algumas linhas de sentido se repetem nas tessituras docentes desses professores, como a promoção de uma relação dialógica com os alunos, o reconhecimento e o incentivo do papel ativo destes nas aulas de História, o Ensino de História como uma articulação de diversos saberes e como uma possibilidade de alargamento de visões de mundo dos alunos. Outras linhas também se destacam nas narrativas dos professores entrevistados, como sentidos de docências em História relacionados à criação de um “lugar” de ensino e aprendizagem, para o professor Alberto; a uma ação deliberadamente transformadora das “realidades” dos alunos, para o professor Breno; a um ensino problematizador que enfatize a possibilidade de construção de um pensamento reflexivo sobre o cotidiano, para a professora Cristina; e à construção de uma consciência histórica crítica, para a professora Daniele

Esses sentidos de docência em História, elaborados por meio das narrativas de si dos professores iniciantes entrevistados, destacam as disputas narrativas que os professores colocam em movimento ao relacionarem-se com os alunos durante as aulas: uma disputa, de acordo com os professores, que remete às articulações narrativas, às produções de sentido e ao alargamento de visões de mundo e, portanto, à ampliação de possibilidades narrativas dos alunos.

Ao analisarmos, no [primeiro capítulo desta Parte 3](#)⁷¹, as narrativas dos professores iniciantes referentes às suas experiências de estágio, desenvolvemos algumas problematizações a respeito da questão dos planejamentos de aulas. Na ocasião, partimos das narrativas da professora Cristina, que se espantou com o fato de seus colegas darem pouca ou nenhuma importância aos planejamentos durante as atividades de estágio. A partir daí, começamos a examinar a importância atribuída a essa prática pela professora Cristina, que a via como um modo de selecionar e de apropriar-se do conhecimento a ser ensinado, como suporte de segurança com relação ao conteúdo a ser trabalhado e para a reflexão sobre a metodologia do ensino a ser utilizada. Desse modo, retomaremos essas questões buscando compreender, agora, como funciona o planejamento das aulas de História para os professores iniciantes entrevistados, pois partimos da ideia de que, ao narrar seus planejamentos e seus processos de produção de suas aulas, os professores também expressam seus posicionamentos sobre sentidos, funções, desafios e/ou potencialidades da docência em História.

*Narrativa B-6 (próxima)*⁷²

Ano passado, eu trabalhei com História 1; esse ano eu trabalhei com História 2 e o planejamento é feito por mim em diálogo com os professores que compõem a equipe de História.

(...)

E como eu preparo as minhas aulas? Tenho alguns livros didáticos em casa e utilizo esses livros didáticos, né, vejo como é que tá lá o conteúdo e, além do livro didático, uso outras produções também. Utilizo livros acadêmicos, leio textos que... releio textos que já tive na... durante a graduação, que li durante a graduação... utilizo também artigos tanto de revistas acadêmicas, quanto de revistas de divulgação – uma revista que eu recorro muito é a antiga, que infelizmente acabou, que é a Revista de História da Biblioteca Nacional. Muitos artigos lá eu acabava lendo pra construir a minha aula e ali nessa revista também tinha várias indicações de leituras, então eu tô sempre percorrendo esses caminhos e tento não me apartar do que é produzido dentro da academia, né. Utilizo livro

⁷¹ Capítulo intitulado “Mapa 1 – Relação entre trajetórias formativas e constituições das docências”, a partir da página 119.

⁷² Para ler a *Narrativa B-7*, siga para a página 153.

didático, mas minha aula não é só no livro didático, né (Professor Breno).

Essa narrativa sobre o planejamento de aulas do professor Breno focaliza a questão dos conteúdos. Planejar significa, assim, selecionar, dentre as diversas fontes – livros didáticos, textos acadêmicos, jornais e revistas – os conteúdos a serem articulados e ensinados nas aulas. Essa seleção promovida pelo professor Breno dá pistas sobre a ideia de História escolar da qual parte: uma História que não se resume ao conhecimento acadêmico, mas que é elaborada a partir da relação entre aquele e os conhecimentos históricos didatizados nos livros escolares e aqueles publicados em revistas especializadas. Além disso, o planejamento do professor Breno também remete à promoção de uma relação dialógica com os alunos:

*Narrativa B-7 (próxima)*⁷³

Então, a minha aula eu construo basicamente assim. E eu tento ir... agora na prática mesmo, eu tento fazer os meus alunos falarem sempre. Eu detesto, às vezes acontece, de ser uma aula muito conteudista até porque nós somos seres humanos, às vezes nós temos vários problemas que fazem com que a gente também não esteja legal no dia da aula, e às vezes você não tá legal, a turma não tá legal, então fica aquele negócio monótono. E toda vez que eu saio das minhas aulas eu tento fazer uma autoavaliação: ‘pô, será que a aula foi boa?’ e geralmente a aula é boa quando meus alunos interagem comigo, quando eu consigo fazer eles falarem, eles discutirem, eles fazerem reflexões, né. Então, eu tento ao máximo fazer com que minhas aulas não sejam monótonas e que elas... e fazer com que elas... fazer elas irem além do conteúdo. Eu acho que eu tento sempre sair... não sair, mas ir além do conteúdo, criar discussões... (Professor Breno)

Assim, o professor Breno destaca o seu movimento de sempre tentar ir além do conteúdo selecionado previamente; de buscar criar discussões com os alunos; de propiciar uma participação ativa dos alunos em suas aulas – como uma tentativa de

⁷³ Para ler a *Narrativa B-8*, siga para a página 167.

superar a ideia de uma aula “muito conteudista”, o que nem sempre é alcançado, como afirma. E essas narrativas nos indicam que uma das funções do Ensino de História, para o professor Breno, é criar discussões, é fazer com que os alunos reflitam sobre os conteúdos trabalhados em sala, sendo esta tarefa, ao mesmo tempo, um grande desafio e uma potencialidade desse ensino. Já o professor Alberto, ao narrar os seus planejamentos, destaca a convivência com os alunos como um dos fatores centrais para a sua produção:

*Narrativa A-6 (próxima)*⁷⁴

De uma forma geral, tem o planejamento anual que a gente faz no início do ano. Que ele é um horizonte que a gente parte das orientações curriculares. Então, pelo menos do ponto de vista temático, já dá pra pensar quais temas eu vou abordar primeiro... E o planejamento microscópico, digamos assim, aula por aula, vai ao longo do ano, normalmente na semana anterior... Quando você já tem algum material – e tá começando a ser meu caso agora – é mais fácil porque aí você tem algum material que, se você não pode usar de uma maneira, você pode usar de outra. (...) Então, esse tipo de planejamento micro é só ao longo do ano que dá pra fazer, não dá pra ter tudo pronto. E como eu falei, vai muito das conveniências, a gente vai ajustando, vai tendo ideias novas... Às vezes, acontece também... você lê um livro, você vê um filme e novas coisas vão ocorrendo. (Professor Alberto)

O planejamento, para o professor Alberto, passa pela seleção de materiais e pela mobilização desses materiais a partir da convivência com os alunos. Para esse professor, o planejamento não é possível de ser realizado todo previamente; ele é produzido ao longo do ano letivo, geralmente na semana anterior das aulas em questão, sendo ajustado de acordo com a interação cotidiana em sala de aula. Assim, a narrativa do professor Alberto indica a necessidade do planejamento adequar-se às características de cada turma específica, ou seja, sugere que o planejamento é específico e que se relaciona com uma determinada turma num determinado espaço-tempo, não sendo, portanto, geral ou universalizável. Assim como o professor Breno, o professor Alberto também parte de uma concepção de

⁷⁴ Para ler a *Narrativa A-7*, siga para a página 162.

História escolar que não se resume a uma simplificação da historiografia. Suas referências para montagem e planejamento das aulas também são atravessadas (e constituídas) pelos diversos livros que lê, pelos filmes que assiste e pelas transformações que ocorrem no cotidiano.

E as professoras Cristina e Daniele narram as formas como planejam as aulas articulando essa prática à cultura escolar dos ambientes profissionais onde atuam. O professor Alberto também faz essa relação, porém especificamente quando trata de um planejamento anual, temático, mais geral. Quando trata do planejamento referido como “micro”, ele já não o relaciona ao modo geral de atuar na escola onde trabalha – uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro. O professor Breno também não relaciona sua prática de planejamento a algum tipo de diretriz fixada pelo pré-vestibular social onde atua. Percebemos, assim, que as atividades docentes das professoras Cristina e Daniele são mais controladas ou, pelo menos, mais institucionalizadas, já que suas narrativas remetem às culturas e às dinâmicas específicas das instituições escolares onde atuam:

*Narrativa D-4 (próxima)*⁷⁵

Lá tem muita liberdade para você montar o seu currículo, principalmente na História. Tem alguns livros, mas você tem a sua liberdade. Por exemplo, tem professor que usa mais o livro, eu uso menos ou não. (...) Quanto ao planejamento em si, depende dos departamentos. Na História, cada um está planejando um ano, eu planejo uns dois ou três (...). O coordenador é muito liberal com isso, ele deixa a gente fazer e pensar e não prende a gente. Em geral, cada um planeja uma ou duas séries (...). A gente segue o planejamento do outro, mas a gente tem reunião semanal e a gente vai discutindo o que pode fazer de atividade, (...) o que vai entrar para nota... o que que não vai entrar. (Professora Daniele)

A professora Daniele destaca a relação com os pares (professores de História) no que tange à realização dos planejamentos de suas aulas. Segundo a narrativa da professora Daniele, a elaboração dos planejamentos é dividida por série/ano para cada professor; e é discutido e seguido (não rigorosamente) pelos

⁷⁵ Para ler a *Narrativa D-5*, siga para a página 156.

demais. Ao mesmo tempo em que a professora cita a atividade conjunta de planejamento, sugere também brechas de escolhas e ações individuais de cada professor na execução das atividades pedagógicas nos cotidianos das aulas de História. E destaca que, “no final, todo mundo [todas as turmas de uma mesma série/ano] chega na mesma conclusão e vê praticamente as mesmas coisas” (professora Daniele). Se a professora Daniele aponta brechas de ações individuais dos professores nas aulas de História, ela também narra uma certa padronização metodológica das mesmas, exigida pela instituição de ensino, principalmente no que se refere à necessidade de promoção da participação dos alunos nas aulas, seja por meio de atividades complementares, seja por meio de debates, etc:

*Narrativa D-5 (próxima)*⁷⁶

(...) a escola é bastante contra essa educação tradicionalista, do professor “cospe-giz”. Não, tem que ter interação com o aluno, tem que ter uma atividade. Uma aula que é só o professor falando não é uma aula boa. Tem que ter uma atividade, tem que algum tipo de interação com eles. Ou um debate, ou uma proposta de você propor (sic) uma atividade que complemente o que você está falando, tem que ter isso. (Professora Daniele)

Já a professora Cristina destaca um controle maior da Instituição de ensino sobre suas atividades:

*Narrativa C-7 (próxima)*⁷⁷

E é isso que a gente tem que fazer, né: pega um livro, bloqueia as palavras que não podem ser ditas (...). Enfim, várias coisas que não podem aparecer. E eu pensei ‘caramba, essa é minha realidade agora, é isso que eu vou fazer’. Então, meu primeiro dia foi assustador, porque eu não sabia o que podia dizer, o que não podia dizer, e eu já tinha sido alertada que algumas palavras eram proibidas. Por exemplo, eu me lembro da diretora, no dia que ela me contratou: a gente teve uma entrevista e foi mais ela me dizendo o que eu não podia fazer, com uma lista de coisas. E, mesmo assim,

⁷⁶ Para ler a *Narrativa D-6*, siga para a página 163.

⁷⁷ Para ler a *Narrativa C-8*, siga para a página 158.

não é uma lista completa, cada dia aparece algo novo.

(...)

o meu trabalho é muito editado, qualquer material que eu produzo – que eu sou obrigada a produzir todos os materiais, de todas as aulas (todos os professores têm que fazer sua própria apostila). É até uma discussão, porque na virada do ano surgiu, né: ‘Então vamos produzir apostilas da escola para ter o nosso material já preparado de acordo com a religião’. (...) Você abre a apostila e são coisas copiadas da *Wikipédia* e do *Infoescola*, são textos copiados e colados, imagens do *Google*, não tem o menor cuidado, o texto não está nem justificado. E eu que sou louca pela ABNT, já fico nervosa, né, não tá nem justificado esse texto! Não teve nenhum cuidado, você vê que tem partes que estão em azul sublinhadas porque tem *hiperlink*. Você fala, “gente, a pessoa copiou, não teve o menor cuidado”, não tem conhecimento mesmo, né, de produção de material escolar, de material didático (...). Então, a gente trabalha com um material muito ruim e tem que seguir aquele material, então a aula é quase que a reprodução de uma apostila ruim, então fica ruim. A gente não tem o suporte para ser o melhor que a gente pode ser, porque o professor precisa do suporte da escola, eu preciso que a escola me dê o apoio que eu preciso, porque eu quero ser o melhor que eu posso ser, mas eu não posso, é muito frustrante. Eu não posso falar sobre todas as coisas que eu gostaria de falar, na minha aula eu me sinto censurada o tempo todo. (...) Eu só quero que elas aprendam a questionar mesmo, eu não posso colocar ali a minha posição de uma maneira muito forte, eu só quero que elas façam perguntas. Esse é o meu objetivo agora, né. (Professora Cristina)

A professora Cristina trabalha, como mencionado anteriormente, em uma escola confessional muito rígida com relação à adequação do conteúdo das disciplinas curriculares aos ensinamentos e dogmas da religião. Os textos de História que são trabalhados em sala de aula passam por uma vigilância prévia, na qual são bloqueadas (riscadas) as palavras e os termos que as alunas não devem e não podem ler. Assim, a professora Cristina destaca que seu trabalho docente sofre forte coerção já que é preciso adequar o conteúdo disciplinar de História e suas narrativas históricas escolares à cultura religiosa da instituição. Elementos que se

refiram a outras religiões e que exibam qualquer expressão de violência, por exemplo, devem ser suprimidos dos textos e das narrativas da professora:

*Narrativa C-8 (próxima)*⁷⁸

Eu acho que eu sempre entro em sala de aula com medo, que é o pior sentimento possível, né, medo de falar alguma besteira, que para mim é só uma matéria, mas para eles é algo ofensivo, medo de ofender o aluno principalmente, medo de ser demitida porque eu falei algo impensável, que eu não poderia imaginar que era problemático, jamais. Todos os dias eu descubro algo novo que eu não poderia falar sobre. (Professora Cristina)

A professora Cristina menciona que, no ano anterior (em 2017), era ela quem elaborava os materiais usados em sala de aula e, portanto, que era ela quem planejava suas aulas. Esses materiais eram sempre muito editados e censurados, mas partiam de uma produção e/ou seleção autoral da mesma. Já neste ano (2018, quando foi realizada a entrevista), a direção da escola decidiu padronizar as apostilas das disciplinas, mas segundo a professora Cristina, sem nenhuma preocupação com relação à forma e à “[transposição didática](#)”⁷⁹. Assim, a professora Cristina se sente controlada e censurada, sente-se geralmente frustrada por não conseguir desenvolver uma aula de História como acredita que deva ser, restando a possibilidade de fazer, então, suas alunas questionarem, de trabalhar esse lado crítico e curioso, mesmo não podendo referir-se a determinados assuntos e/ou temas.

Aqui percebemos outras disputas narrativas nas quais a docência em História se envolve. Na disputa narrada pela professora Cristina, a narrativa religiosa da instituição escolar vence e impõe limites e barreiras ao que pode ser ensinado nas aulas de História para as alunas da escola. No entanto, podemos perceber, a partir das narrativas dos professores, que mesmo em ambientes educacionais mais controlados, os professores têm brechas para sua atuação autoral, para

⁷⁸ Para ler a *Narrativa C-9*, siga para a página 167.

⁷⁹ O conceito de transposição didática é desenvolvido no quarto capítulo da Parte 2 desta tese, intitulado: “Concepções de Currículo, de Docência e de Ensino de História”, a partir da página 115.

desenvolverem assuntos, ideias, reflexões e/ou práticas que fogem às determinações e aos estriamentos institucionais já constituídos. E essa é uma característica da ação docente que não podemos deixar de levar em consideração: o professor é sujeito ativo em sua atuação profissional, mas também sempre relacional, sempre contextualizado espaço-temporalmente por malhas que o limita, mas que também sugerem linhas de fuga e que se desterritorializam justamente pela ação docente (na relação com as ações discentes), produzindo possibilidades outras de atuação. Diante das dificuldades que a instituição escolar impõe à professora Cristina, ela consegue produzir brechas e deslizar por linhas de fuga para conseguir tornar significativa a sua atuação docente; para que seu trabalho profissional faça algum sentido dentre os aportes teóricos e axiológicos que carrega, e sobre os quais se posiciona e se constitui.

Ao analisarmos as narrativas de si dos professores iniciantes, percebemos que os processos de constituição de suas docências remetem às concepções de docência que eles mesmos carregam, e que são atreladas, por sua vez, às concepções de ensino de História que defendem. Nesse sentido, os professores entrevistados não definem docências gerais, ideais ou genéricas, mas docências em História, articuladas ao ensino desta disciplina: docências que se constituem na relação com a disciplina histórica escolar. Portanto, as relações com o conhecimento histórico escolar não podem deixar de ser levadas em consideração ao tratarmos das linhas e das tramas que constituem o tecido das docências desses professores. Outras linhas também devem ser levadas em consideração, como as trajetórias formativas e as linhas de força que tensionam, movem e/ou paralisam a atividade desses docentes e, portanto, o processo contínuo de constituição de suas docências.

Desse modo, o terceiro mapa que desenhamos (no próximo capítulo) remete à algumas linhas de força e de poder nas quais os professores se movimentam e constituem suas docências. As linhas analisadas referem-se: a) às relações dos professores com os alunos; b) à relação com os pares e c) à relação com a direção das escolas. Do mesmo modo que as linhas de saberes, essas linhas de poder mencionadas não esgotam a malha na qual esses professores se constituem, circulam e se posicionam. As linhas destacadas aqui são entendidas enquanto forças que podem estimular e potencializar as ações docentes, quando positivas; ou

podem frustrar, dificultar e desestimular as mesmas ações, quando negativas. Assim, as tensões envolvidas no processo de constituição e desenvolvimento da docência sugerem movimentos constantes entre esses polos de força e são alguns desses aspectos que procuramos investigar nas próximas páginas.

3. Mapa 3 – Linhas de força que atravessam as narrativas docentes

Os “**choques de realidade**”⁸⁰ e as dificuldades sentidas pelos professores iniciantes são inúmeros, forçando-os a pensarem sobre suas práticas e a refletirem sobre seus cotidianos profissionais na intenção de contornar ou mesmo superar os problemas e as questões que enfrentam. Entre as dificuldades mais recorrentes dos professores em início de carreira, as autoras Romanowski e Martins (2013) destacam:

- 1) domínio de conhecimentos específicos; 2) relação professor e alunos; 3) relacionamento com a comunidade escolar: pais, pares, direção, alunos e outros profissionais; 4) organização pedagógica das escolas que realizam mudanças de série a cada ano com os professores; 5) falta de material; 6) ausência da direção; 7) processo de ensino, especificamente a não aprendizagem dos alunos, a adequação do trabalho em sala à proposta da escola (ROMANOWSKI e MARTINS, 2013, p. 12-13).

Algumas das questões apontadas pelas autoras se repetiram nas narrativas dos professores por nós entrevistados. Em suas narrativas, os temas mais recorrentes foram: a) a relação com os alunos; b) as relações com os pares nas escolas e c) a relação com a direção das escolas. As narrativas de si indicam que esses mesmos *loci* de dificuldades também se apresentam como potencialidades, como promotoras e incentivadoras de práticas significativas com relação ao ensino de História e à constituição de suas docências.

As narrativas de si, destacadas para as análises neste mapa, remetem à importância do desenvolvimento de uma “alfabetização micropolítica” (*micro-political literacy*)⁸¹, por meio da qual os professores iniciantes podem lidar com a micropolítica dos conflitos nos locais de trabalho, compreendendo as ideias que circulam e a importância das relações de confiança e de poder em seus próprios processos de aprendizagem e constituição da docência (SHANKS, 2019).

Segundo Shanks (2019), essa alfabetização micropolítica não é comumente

⁸⁰ Sobre a concepção de “choque de realidade”, ver nota n.9, página 31.

⁸¹ O conceito “alfabetização micropolítica” é desenvolvido no artigo “Micro-political literacy and new teachers’ professional learning”, da autora Rachel Shanks, ainda no prelo, a ser publicado na Revista Currículo sem Fronteiras, em 2019.

abordada nas formações iniciais dos professores, ou seja, os conflitos e as tensões que geralmente povoam as escolas e as relações implicadas na profissão docente são pouco debatidas ainda durante a formação. Nesse sentido, o processo de alfabetização micropolítica tende a ser colocado em funcionamento nos primeiros anos de docência. Esse processo, segundo a autora, pode ser desenvolvido pelos professores iniciantes de maneira muito mais fácil se tiverem o apoio dos pares e principalmente dos demais professores iniciantes, pois os novos professores podem compartilhar ideias e informações de maneira mais aberta entre si do que com seus diretores ou coordenadores. Assim, esse apoio entre pares pode ajudar no desenvolvimento da alfabetização micropolítica, ou seja, na aprendizagem das articulações e discussões das questões políticas cotidianas que são produzidas e disputadas em suas escolas.

Essas micropolíticas escolares são específicas de cada instituição de ensino. Dessa maneira, a alfabetização micropolítica não sugere o estudo de manuais de resolução dos conflitos que ocorrem nos cotidianos escolares. De outro modo, essa ideia lança luz e instiga reflexões sobre as linhas de saberes e de poderes que são produzidas e reproduzidas nas escolas e por dentre as quais os professores, alunos, direção e demais sujeitos se movimentam, posicionam-se e, porventura, fogem. Como os professores iniciantes que entrevistamos compreendem essas micropolíticas, essas linhas de saberes e poderes que atravessam o processo de constituição de suas docências?

Começamos então com a análise de uma das linhas de força que atravessam as narrativas de si dos professores iniciantes, a saber: suas relações com os alunos. As narrativas apontam uma relação que pode ser experimentada a partir de um sentimento de insegurança e medo, mas também enquanto potencializadora e incentivadora da própria atuação docente:

Narrativa A-7 (próxima)⁸²

Eu tive muita insegurança. Porque eu tava começando, né, como eu falei, por mais que o estágio seja uma aproximação fundamental, ainda não era de fato, né. (...) *A minha insegurança não era exatamente do ponto de vista do conteúdo, porque, enfim, isso eu*

⁸² Para ler a *Narrativa A-8*, siga para a página 164.

acabo me organizando e eu não teria problema. Mas como eu queria construir e forjar essa relação com os alunos e como é que eu ia construir as estratégias de sala de aula. Então, essa era a minha principal preocupação, ela não passou, é constante, né, mas no primeiro momento ela foi mais assim... assustadora pra mim. O que que eu iria utilizar? (...) O que ia fazer com que eles se interessassem por História? Legitimasse o meu lugar de fala? Porque eu entrei na escola com 22 anos. Eu tinha aluno aqui com 17, 18. Ou seja, era um cara quatro anos mais novo que eu e eu era professor dele. Então, como é que eu ia fazer isso? Essa era a minha preocupação. (Professor Alberto, grifo nosso)

Narrativa D-6 (próxima)⁸³

(...) então, eu falei: 'Meu Deus do céu, como eu vou chegar na frente de uma sala de aula e ser professora?'. Esse era um medo que eu tinha muito grande também. Como é que vai ser isso, essa interação? Como é que eu vou me fazer respeitar? Eu tenho que me enxergar como professora. Como é que vai ser isso? Alguém que é capaz de não só passar conhecimento, mas de receber naquele momento e processar isso de alguma forma, como é que vai ser? (Professora Daniele, grifo nosso)

As falas do professor Alberto e da professora Daniele caminham no mesmo sentido: esboçam a insegurança e o medo inicial de não serem reconhecidos como professores, de não conseguirem legitimar suas posições docentes e mesmo de não enxergarem a si próprios enquanto professores. Assim, a insegurança marca esses momentos de construção de suas posições enquanto professores de História, no início de suas carreiras. E, nesse momento, para ambos os professores, não é a produção do conhecimento histórico escolar o que mais provoca a insegurança: em suas narrativas ganham destaque os receios iniciais relativos às suas interações com os alunos e à produção de suas posições docentes.

A prática docente se baseia na relação entre professores e alunos. E essa relação é produzida e trançada com as malhas dos conhecimentos escolares, a

⁸³ Para ler a *Narrativa D-7*, siga para a página 165.

partir do ensino e da aprendizagem das disciplinas. Mas ao ouvir os professores, também consideramos que não basta ter o domínio do conhecimento disciplinar, no nosso caso, de História, para poder ensinar, para estabelecer uma relação com os alunos e para poder afirmar-se e posicionar-se enquanto professor. Para dar conta dessas ações, outros saberes também precisam ser produzidos e mobilizados. Como aponta Tardif (2013), os saberes dos professores são plurais: são saberes oriundos da formação profissional; dos saberes das disciplinas; dos Currículos e dos saberes da experiência. Além disso, os saberes dos professores também são estratégicos: são responsáveis por sua própria divulgação e publicização. E, por fim, o autor aponta que esses saberes são, no entanto, desvalorizados, já que os professores são vistos como técnicos, como meros transmissores de saberes produzidos por outros. Com relação a essa última característica dos saberes docentes, Tardif (2013) aponta que, a despeito do senso comum, os professores não são meros transmissores de conhecimentos produzidos alhures e por outrem. Eles também produzem e mobilizam saberes em suas práticas docentes. É mister pontuar que o autor atribui à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2013, p. 60).

Assim, dentre esses saberes plurais e estratégicos dos professores, a relação forjada com os alunos suscitou insegurança no professor Alberto e na professora Daniele quando do início de suas atuações docentes. Suas narrativas se referiram à insegurança em forjar uma relação com os alunos, em posicionar-se, frente a eles, enquanto professores, atribuindo e se afirmando professores para que os alunos pudessem, também, enxergá-los enquanto tais. Mas, se a relação com os alunos pode provocar insegurança nos professores e, porventura, até desestimular suas atuações profissionais, essa mesma relação é vista como o combustível que alimenta a vontade de continuar se posicionando como professor e tecendo as relações decorrentes desta posição:

Narrativa A-8 (próxima)⁸⁴

Quando a gente consegue atingir o aluno e trazê-lo pra proposta da

⁸⁴ Para ler a *Narrativa A-9*, siga para a página 169.

aula. Vou dar alguns exemplos aqui. A gente viveu hoje essa situação do Festival da Canção, que é um projeto que eu criei e que eu tive boas respostas. Então isso foi muito legal. É muito prazeroso para o professor quando a gente tem uma proposta pedagógica, o aluno compra e funciona. É perfeito. É muito bom, dá uma alegria muito grande. Como eu já fiz atividades em sala com *jingles* de política, foi um negócio que eu achei que não ia dar certo e funcionou, foi super legal, eles tinham que identificar os candidatos pelos *jingles*, alguns eram mais fáceis, tinham os nomes, outros não, e aí eles iam revisando conteúdos de História do Brasil e depois eles fizeram uma paródia do *jingle*. Foi muito legal, entendeu? (Professor Alberto)

Para o professor Alberto é muito estimulante quando os alunos participam das aulas, quando “compram a proposta pedagógica” e a aula “funciona”. E, para ele, a aula “dá certo” quando há participação dos alunos, quando eles experimentam a aula a partir de uma posição ativa e dialógica. Portanto, se a narrativa do professor Alberto destaca que, quando iniciou sua atividade profissional docente, sentiu-se bastante inseguro em forjar essas relações com seus alunos, posteriormente destaca, também, que, ao produzir e participar desta relação conseguiu, enfim, posicionar-se enquanto professor e atribuir juízos de valor às suas aulas, usando como termômetro de suas avaliações a própria relação com a turma e seus *feedbacks* positivos.

A troca de experiências, de leituras e de reflexões com os alunos a partir do Ensino da História é um dos importantes elementos de estímulo da atuação docente para a professora D, que também narrou nutrir uma insegurança com relação ao seu posicionamento enquanto professora de História diante de seus alunos:

*Narrativa D-7 (próxima)*⁸⁵

E aí eu falei de Revolução Russa esse ano e ele [o aluno] veio falar comigo, que é uma coisa que nunca aconteceu. (...) E aí ele veio falar comigo depois: ‘Eu li *A Revolução dos Bichos*... É sobre isso [Revolução Russa]?’. Eu falei: ‘Sim, é isso, é isso!’. Aí eu fui falar com a mãe dele que é coordenadora de Inglês, perguntar onde ele

⁸⁵ Para ler a *Narrativa D-8*, siga para a página 169.

tinha lido, se para a escola ou em casa – e ele tinha lido por interesse próprio nas férias! Ele explicou o livro na outra aula, que era sobre Revolução Russa, ficou super feliz, tímido, mas você podia ver que ele tinha ficado feliz de ter sido reconhecido. E aí a postura dele mudou também.

(...)

como fazer para a História ser interessante, como tornar aquilo relevante para um aluno, para um adolescente, como aquilo vai fazer uma diferença para ele, por que ele precisa saber aquilo? Isso é uma coisa que eu sempre tento trazer para eles. (...) É quando você chega nesse ponto de integrar aquele conteúdo de escola, aquela matéria, com a vida. Então *se eu tivesse que definir o que é ser professor de História, o que é ensinar História nesse momento, eu acho que eu diria que é você conseguir fazer com que um conteúdo que, por preconceito, é considerado ultrapassado, como aquela minha aluna inicialmente colocou, e ver no olhar, no sorriso dessa mesma aluna agora, o reconhecimento, uma reação*. A reação deles às aulas. Quando você vê que você mexeu com eles, quando eles se surpreendem, quando você faz um *link*... (Professora Daniele, grifo nosso)

A narrativa da professora Daniele sugere que, a partir da sua observação e constatação da relação elaborada, pelos alunos, entre o conteúdo de História e suas vidas particulares, ela consegue, então, posicionar-se como professora de História e definir o sentido de sua atuação profissional. Ser professora de História, para a professora Daniele, é buscar fazer com que o conteúdo e as reflexões das aulas façam sentido para a vida de seus alunos; é buscar estimular uma participação ativa da turma, estimular reações explícitas sobre o que é trabalhado em sala de aula; é mexer com os alunos, buscando surpreendê-los. Assim como narra a professora Daniele, essas mudanças de posicionamento dos próprios alunos, a mudança da forma como colocam as questões e como as pensam, ao longo do ano letivo, também são destacadas pelo professor Breno como fatores de estímulo para a atuação docente:

*Narrativa B-8 (próxima)*⁸⁶

o mais legal é quando a gente observa, né, aquele aluno no início do ano, no meio e no final e a gente consegue observar que teve uma mudança ali, né, em relação à forma como ele se colocava, às dúvidas que ele tirava, como essas dúvidas vão mudando... Às vezes, é uma dúvida muito simples que, ao longo do ano, vai mudando e a gente vai vendo que é a partir da dúvida que ele já tá pensando de uma forma diferente, que ele já tá pensando outras coisas, né. Então, isso é legal, é muito legal, né. (Professor Breno)

Essas narrativas apontam para a qualidade da relação entre professores e alunos por meio do ensino e da aprendizagem do conhecimento histórico escolar vista como um termômetro das aulas de História. Uma aula motivadora, uma aula “bem-sucedida”, na visão desses professores iniciantes, é uma aula onde se estabelece claramente uma relação direta entre professores e alunos e nas quais os alunos tomam uma postura ativa e dialógica, absorvendo, sintetizando, produzindo conhecimentos e compartilhando-os com os colegas e professores, atribuindo, portanto, sentido aos conteúdos e às atividades trabalhadas em sala de aula.

Essa relação dialógica e interessada funciona como um incentivo ao desenvolvimento e afirmação da prática docente; afeta positivamente os corpos que ocupam as salas e/ou ambientes escolares; e estimulam os professores a continuarem apostando na docência em História. A narrativa da professora Cristina também caminha nesse sentido. Diante das interdições e dificuldades que atravessam o cotidiano profissional da professora Cristina com relação à produção de suas aulas, diante das dificuldades que a direção e a cultura da escola impõem, o que alimenta, o que estimula a professora Cristina a continuar lecionando nessa instituição de ensino é a relação tecida cotidianamente com as suas alunas:

*Narrativa C-9 (próxima)*⁸⁷

Eu penso todo dia, caramba, eu que tenho que sair dessa escola porque é desgastante e não está me fazendo muito bem em muitos níveis, tem dias que eu volto pra casa chorando. No começo chorava

⁸⁶ Para ler a *Narrativa B-9*, siga para a página 175.

⁸⁷ Para ler a *Narrativa C-10*, siga para a página 169.

todo dia, chegava em casa e chorava, caramba, não consigo fazer nada, me sinto totalmente podada, não era isso que eu sonhava, né, eu sabia que era um ambiente difícil, que a minha profissão é desvalorizada, eu sabia que eu ia sofrer uma série de interdições, assim, limitações mesmo. Eu queria dar aula em escola pública, então, o que mais eu podia esperar? Mas aí encontrei uma série de outras interdições que eu não estava preparada para. Então é aquele baque, né, o que aconteceu? *Então agora eu tô assim, agora eu quero sair daqui, mas, ao mesmo tempo penso, caramba, eu gosto tanto das minhas alunas, tenho uma empatia muito grande e um afeto muito grande por todas elas, são poucas e você se apega com facilidade, e elas se apegam a você com muita facilidade.* (Professora Cristina)

A professora Cristina narra um possível “**choque de realidade**”⁸⁸ com relação à sua primeira atuação profissional: narra uma série de interdições e dificuldades que não esperava encontrar no início de sua docência. Narra o “baque” sentido ao deparar-se com uma cultura escolar tão distante daquelas possibilidades imaginadas durante sua formação inicial; narra sobre a vontade de deserção que quase todos os dias assombra seus pensamentos sobre sua profissão. No entanto, a professora Cristina também narra que afeto e empatia pelas alunas são os grandes incentivos que alimentam a permanência de sua atuação docente na escola onde trabalha. E, a partir de mais essa narrativa, podemos perceber como é importante, para os professores iniciantes entrevistados, a relação que estabelecem e desenvolvem com os alunos.

Uma segunda linha de força que atravessa as narrativas de si dos professores iniciantes – outro *locus* de insegurança e de dificuldades, mas também de potencialidades para o Ensino de História e para a constituição de suas docências – refere-se às relações tecidas com os demais professores (com os pares) das instituições escolares nas quais atuam:

⁸⁸ O conceito de “choque de realidade”, de Veenman (1984) é desenvolvido na nota de rodapé n.8, no primeiro capítulo da Parte 1 desta tese, intitulado: “Composição do problema da tese”, página 31.

*Narrativa A-9 (próxima)*⁸⁹

eu imaginava que eu ia ter muita dificuldade de me relacionar com os alunos e que a relação com os colegas seria mais fácil. E o que eu vi na prática que foi ao contrário. Eu tive muito mais facilidade de criar essa relação com os alunos, mais do que eu podia imaginar; foi totalmente surpreendente pra mim. E, com os colegas, foi muito mais difícil, embora eu também tenha uma boa relação na escola que eu trabalho. Mas teve mais momentos difíceis, de enfrentamentos... Por existirem concepções pedagógicas distintas, por existirem consciência de políticas distintas, valores até, às vezes, distintos. *Então, os meus momentos mais tensos nesses anos que eu tive foram questões com colegas* ou, enfim, como eu falei, de algumas dessa natureza. (Professor Alberto, grifo nosso)

*Narrativa D-8 (próxima)*⁹⁰

E as pessoas devem ter horror a mim, em certa medida, porque eu sou 'a chata' interdisciplinar. (...) Então eu já tive reunião com o departamento de inglês, com o departamento de teatro, de como fazer interação, de como juntar, de como fazer atividade interdisciplinar (...) *eu estava muito desestimulada ano passado porque é muito difícil quando você tenta lidar com outros professores, você sair do seu usual é pedir muito a algumas pessoas, às vezes.* (Professora Daniele, grifo nosso)

*Narrativa C-10 (próxima)*⁹¹

Meu primeiro conselho de classe eu sofri muito no ano passado. A professora de Matemática concorda com essa ideia de que História e Geografia não servem para nada e ela fez a seguinte proposta na frente da direção (...): de que no ano de 2018 (o ano seguinte, agora, né), a gente não tivesse mais História e Geografia. Que a gente boicotasse o MEC na escola e a gente tivesse só aulas de Português

⁸⁹ Para ler a *Narrativa A-10*, siga para a página 174.

⁹⁰ Para ler a *Narrativa D-9*, siga para a página 172.

⁹¹ Para ler a *Narrativa C-11*, siga para a página 176.

e Matemática. E que os professores de História e Geografia entrassem em sala só para falar de assuntos atuais, assim, só para dar uma pincelada em alguma coisa. (...) E eu falei: 'Gente, não, não dá, as crianças querem conhecer o mundo'. E essa professora, ela falou: 'Ah, crianças são muito burras, elas têm que aprender Português e Matemática'. Com essas palavras: 'Elas são burras, elas não sabem o que é fazer uma expressão, elas não sabem fazer uma conta'. E eu acho que essa professora está lá há mais de, talvez, quarenta anos, não sei, está lá há muito tempo, é uma senhora já e é muito difícil bater de frente com ela. *A gente se sente intimidado, está lá há muito tempo, é a prata da casa, digamos assim.* E aí, eu ficava pensando, caramba, ela não tem noção de como as crianças são extremamente inteligentes, surreal para mim. (Professora Cristina, grifo nosso)

A narrativa do professor Alberto remete às dificuldades na relação com os outros professores da escola onde trabalha, como concepções pedagógicas distintas, consciência políticas distintas, valores distintos, etc. Assim, o professor Alberto aponta que os momentos "mais tensos" que viveu durante esse início de carreira foram decorrentes da relação com pares. Já a professora Daniele se refere à dificuldade de discutir e acordar, com professores de outras disciplinas, propostas pedagógicas inovadoras, fora do usual e do tradicional na instituição escolar onde trabalha. A professora narra, então, essa resistência dos outros professores em produzir coletivamente atividades interdisciplinares. Já a professora Cristina se refere às relações de poder nas quais estão inseridos os professores e, conseqüentemente, as disciplinas escolares. Ela se refere ao prestígio das disciplinas e dos professores de Matemática e Português em detrimento dos professores e das disciplinas de História e Geografia na escola onde atua. Desse modo, a relação com alguns professores da escola é tão difícil para a professora Cristina que ela se sente intimidada, coagida e constrangida, já que, além de ser uma professora em início de carreira, também faz parte de um setor disciplinar desprestigiado naquele ambiente, o que cria dificuldades nas relações cotidianas com os demais professores.

De acordo com Papi e Martins (2010), os primeiros anos de docência dos

professores são estratégicos para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão:

Podem tornar-se um período mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa do desenvolvimento profissional (PAPI e MARTINS, 2010, p. 43).

As narrativas dos professores indicam que a falta de um trabalho em conjunto com outros professores ou mesmo a indisponibilidade dos pares para pensar sobre outras formas de atuação pedagógica são uma constante em seus percursos profissionais. Assim, essas relações de poder na relação com os pares, enfrentadas no cotidiano de suas atuações profissionais, podem afetar de maneira negativa a constituição dessas docências ou mesmo desestimular a cooperação, os trabalhos em conjunto e sugerir o desenvolvimento de atuações docentes cada vez mais individuais. É nesse sentido que Cochran-Smith (2012) afirma a necessidade de uma “desprivatização da prática” docente. Segundo a autora,

Uso este termo ["desprivatização"] aqui para chamar à atenção o fato de que, por muitos anos, o ensino tem sido considerado como um trabalho privado. Embora esta visão tenha mudado de alguma maneira em algumas escolas, pesquisas sobre a inserção inicial de professores mostram que o ensino vem sendo concebido como uma atividade altamente individual e privada, algo que acontece mais enfaticamente atrás das portas fechadas das classes individuais, e no isolamento de outros professores e colegas. (...) Colocando dessa maneira, a desprivatização da prática seria o interromper do ensino como um ato privado. (...) estimulando a colaboração com outros. (COCHRAN-SMITH, 2012, p. 6)

Aqui é mister retomar a defesa, de Shanks (2019), da importância do desenvolvimento de uma alfabetização micropolítica, por meio da qual os professores iniciantes podem compreender melhor e lidar com as relações de poder nas escolas onde trabalham, compreendendo que ideias circulam e a importância das relações de confiança em seus processos de constituição da docência

(SHANKS, 2019). A partir da compreensão de algumas das linhas de poderes e de saberes que atravessam seus ambientes de atuação profissional, os professores podem ter mais sucesso na criação de redes de apoio e na desprivatização de suas práticas, potencializando a constituição e afirmação de suas docências.

Ainda sobre as dificuldades experimentadas nesse início de carreira, relativas às relações que estabelecem com outros colegas de profissão, a professora Daniele narra uma situação bastante constrangedora ocorrida em sua primeira reunião de pais, na qual outra professora da escola onde leciona (também mãe de um de seus alunos) desautorizou-a enquanto professora e ainda inferiorizou a disciplina História, na qual seu filho (aluno da professora Daniele) havia ficado de recuperação:

*Narrativa D-9 (próxima)*⁹²

Aí eu larguei a minha turma, eu tive que pedir cobertura para minha turma porque eu tive que ir para a reunião, e basicamente ela [outra professora da escola] falou na minha cara que eu não sabia o que eu estava fazendo. E ela falou: ‘Olha, eu sou professora há 24 anos, e você não sabe o que você está fazendo’”. E eu banquei, eu falei: ‘Olha, você vai me desculpar, eu posso ser nova...’, eu tinha 24 na época, eu falei assim: ‘Eu posso ser jovem, eu acabei de sair da Universidade, mas eu sei o que estou fazendo. Eu fiz a minha formação. Estou no meu Mestrado. Eu fiz o Bacharelado, fiz a Licenciatura, o seu filho tem isso, isso e isso. Essa postura aqui não é só na aula de História...’. Porque o que aconteceu? Como ela era conhecida no primário por ser uma pessoa chata e que pega no pé, a maioria dos professores passou o menino, com cinco, seis, mas passou. E não vai passar comigo! Se não tem nota, se não tem condição de passar, não vai passar.

(...)

Então assim, ‘eu sei o que estou fazendo e eu preciso que você confie em mim’. ‘Mas eu não confio em você. Eu não confio em você porque você não sabe o que você está fazendo. Ele está muito afetado com isso, você não sabe o que você está fazendo para o meu filho, etc., etc., etc.’. Questionou a relevância de História, no sentido de ‘o que é tão importante nesse início de disciplina que o

⁹² Para ler a *Narrativa D-10*, siga para a página 180.

levaria a ficar de recuperação? Para que deixá-lo de recuperação com o que foi visto até aqui?’. Se fosse Matemática, algo assim, a recuperação faria mais sentido?’. Enfim, foi bem pesado... A reclamação pela forma com que ela me tratou foi parar na coordenação, meu coordenador de departamento deixou muito claro: ‘não pode tratar a minha professora assim’. Eu falei para ela: ‘Olha, a escola me contratou, então você está indo contra a escola”. Isso foi a primeira reunião de pais, foi uma situação muito complicada, claro, assim que ela saiu, eu desabei. *Meu coordenador me deu todo o apoio, porque eu estava construindo aquela imagem, veio uma também professora, jogou tudo por terra, e como é que eu ia reagir àquilo? Eu estava construindo a minha figura, a minha carreira, como eu me via como professora, e veio alguém e tentou desestruturar isso.* (Professora Daniele, grifo nosso)

A professora Daniele, na narrativa transcrita acima, defende a legitimidade de suas práticas docentes a partir de sua formação (Licenciatura, Bacharelado e Mestrado em História). Percebemos que a narrativa na qual ela afirma sua docência articula todos os saberes desenvolvidos nos três cursos de formação relacionados a História que fizera, e não apenas à sua Licenciatura. A citação dessas três formações busca autorizar sua docência em resposta à argumentação da outra professora citada de que ela seria muito nova e, por tanto, teria pouco tempo para ter desenvolvidos seu “saber de experiência” – que, segundo Tardif (2013) constitui o núcleo do saber docente dos professores.

A narrativa da professora Daniele destaca um momento negativamente marcante em sua carreira. Uma situação em que outra professora da escola onde trabalha desautorizou sua atuação docente e também a disciplina que ministrava. Uma narrativa que demonstra que a professora Daniele sentiu abalados os sentidos de docência e de ensino de História que projetava e carregava, no momento de construção de sua imagem enquanto professora de História, no momento de construção e afirmação de sua docência. A professora Daniele ainda destaca a importância do apoio de seu coordenador que a defendeu diante das agressões verbais da outra professora da escola que foram destacadas em sua narrativa. Percebemos, assim, a importância das redes de apoio no acolhimento dos professores iniciantes. Como apontam Papi e Martins (2010), os primeiros anos de

atuação docente:

Podem tornar-se um período mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa do desenvolvimento profissional (PAPI e MARTINS, 2010, p. 43).

Assim, quando professores que atuam numa mesma Instituição de ensino conseguem conciliar e compartilhar suas atividades, as mesmas potencializam o desenvolvimento do trabalho docente, ampliam as possibilidades subjetivas e disciplinares de cada professor, alargando os contornos da própria ação pedagógica. Nesse sentido, mesmo o professor Alberto tendo afirmado que uma das maiores dificuldades de seu início de carreira foi a relação desenvolvida com os demais professores da escola onde trabalha, o mesmo aponta as potencialidades e os benefícios dos momentos em que essas relações entre pares se materializaram e produziram resultados significativos não só para os professores, mas também para os alunos:

*Narrativa A-10 (próxima)*⁹³

quando eu fui entrar pra rede municipal muita gente disse assim ‘ah, um lado positivo de trabalhar no município é que se, você tiver colegas que querem, vocês conseguem fazer coisas muito legais’ e que, nesse ponto, seria meio uma ilusão que você conseguiria trabalhar sozinho. E foi isso mesmo. Essa expectativa se cumpriu. Eu tive a sorte de encontrar colegas que, em alguns momentos, não em todos, eu consegui fazer trabalhos muito legais, né, com teatro, com dança, com interpretação, com português, literatura e eu não conseguiria fazer isso sozinho mesmo. (Professor Alberto)

O professor Alberto afirma que conseguiu, em conjunto com os outros professores, realizar trabalhos que relacionassem História e outras áreas e disciplinas, como Teatro, Dança, Português, Literatura, etc. Assim, podemos afirmar que essas relações com os colegas de profissão podem potencializar o trabalho

⁹³ Para ler a *Narrativa A-11*, siga para a página 179.

docente dos próprios professores, possibilitando a elaboração e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, por exemplo, como foi exposto pelo professor Alberto O trabalho de planejamento das aulas realizado em equipe, pelos profissionais ligados à cadeira de História da escola onde a professora Daniele trabalha também caminha nessa direção na medida em que potencializa as atividades docentes ali desenvolvidas. Dessa forma, as narrativas de si dos professores iniciantes destacam esses movimentos, essas relações com outros professores, de força e de poder nas quais inscrevem suas docências. De acordo com Mizukami (2005-2006, p. 5), as interações entre os pares podem ser consideradas como fonte de aprendizagem profissional para os professores e, reafirmamos, de estímulo para o desenvolvimento de suas docências. No entanto, quando essas relações são negativamente sentidas e narradas, elas podem desestimular e enfraquecer o processo de constituição e posicionamento docentes.

Para finalizar este capítulo, uma terceira linha de força mapeada a partir das análises das narrativas de si dos professores iniciantes se refere às suas relações com as direções das escolas onde trabalham. Se o corpo dirigente de uma instituição escolar pode, por vezes, apoiar as ações dos professores em início de carreira, como ocorrido com a professora Daniele – que foi apoiada e acolhida por seu coordenador quando participou de sua primeira reunião de pais e foi desautorizada por outra professora da escola onde atua, como visto anteriormente⁹⁴ –, outras vezes, os trabalhos docentes podem ser desacreditados ou diminuídos, pela própria direção das escolas, no que diz respeito à sua importância para a educação oferecida nessas instituições. Ao citar algumas características de sua profissão, o professor Breno narra:

*Narrativa B-9 (próxima)*⁹⁵

Bom, eu acho que a [característica] negativa tá muito relacionada à minha atuação na escola, na escola privada onde eu trabalho. Eu acho que o negativo, primeiro, é a questão da desvalorização da atividade do professor, da desvalorização do professor enquanto profissão mesmo. É, eu acho que não tem muito... lá nesse colégio que eu trabalho, qualquer professor que acaba fazendo um curso,

⁹⁴ Essa passagem refere-se à *Narrativa D-9*, localizada na página 172.

⁹⁵ Para ler a *Narrativa B-10*, siga para a página 187.

uma pós-graduação, um mestrado, o colégio não leva em conta aquilo. O colégio não tá muito preocupado com o que o professor tem ali pra desenvolver. Outra coisa que é muito negativa é essa questão da lógica do aluno como um cliente. Essa ideia mercadológica da Educação. E que, às vezes, a gente acaba ouvindo coisas como o que eu já ouvi como 'eu pago seu salário, então você tem que deixar fazer o que eu quero'. Isso cria um conflito ali com o aluno e que muitas vezes não é o aluno que pensou aquilo, ele escuta aquilo em casa e além de escutar em casa, o próprio colégio adota uma lógica que legitima aquilo. (Professor Breno)

Narrativa C-11 (próxima)⁹⁶

a própria diretora, que era diretora no ano passado, disse inúmeras vezes para mim que História e Geografia não importam, são matérias que não importam, que eles não vão usar para nada. Caramba, a minha própria chefe está minando a minha vontade de trabalhar, porque foi o que eu disse, se não importa, por que você me contratou? Falar o quê? O que que você espera, qual é sua expectativa sobre a aula que eu tenho que dar? Ela disse 'Ah, fala sobre umas atualidades para elas, o que é importante para elas entenderem'. (Professora Cristina)

A desvalorização da carreira docente, como aponta Tardif (2013), pode refletir nas relações dos professores com a direção das escolas que, paradoxalmente, muitas vezes também acaba desvalorizando essa profissão. Essa desvalorização é apontada pelo professor Breno como práticas de ratificação, por parte da direção da escola, de uma lógica empresarial da Educação, na qual o aluno é visto como cliente e o professor como um prestador de serviços, um técnico. O professor Breno também destaca o fato da direção da escola onde trabalha não valorizar a formação continuada de seus professores, uma desvalorização do desenvolvimento profissional – desvalorização essa que também passa por questões salariais: um dos fatores principais de desprestígio da profissão docente. Por conseguinte, a desvalorização da docência passa não somente pela questão do conhecimento,

⁹⁶ Para ler a *Narrativa C-12*, siga para a página 185.

como se o professor fosse apenas um técnico, reproduzidor e/ou transmissor de conhecimentos produzidos por outrem e alhures, como citam Tardif (2013) e Monteiro (2007). A desvalorização também atinge determinadas disciplinas escolares, geralmente aquelas relativas à área de humanidades, disciplinas que apresentam uma carga horária reduzida, no currículo, em relação às disciplinas de exatas ou de linguagens, que podem, por isso, ter menos prestígios nas escolas e menos linhas de poder que as sustentem, como aponta a narrativa da professora C⁹⁷.

Assim, essas questões relativas à relação com as direções das escolas acabam atravessando os caminhos da docência e muitos professores se deparam com esses tipos de conflito no início de suas atuações profissionais, como no caso do professor Breno e da professora Cristina. Nóvoa (2017) afirma que a desvalorização da carreira docente se manifesta de maneiras muito distintas:

incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controle. O discurso da eficiência e da prestação de contas tem reforçado políticas baseadas em 'medidas de valor acrescentado', que remuneram os professores em função dos resultados dos alunos, desvalorizando assim outras dimensões da profissionalidade (DARLING-HAMMOND, 2016). O regresso de ideologias que afirmam a possibilidade de atribuir funções docentes a pessoas que tenham 'notório saber' de uma dada matéria, como se isso bastasse, também contribui para o desprestígio da profissão (NÓVOA, 2017, p. 1109).

Como podemos perceber, a partir da leitura das narrativas de si do professor Breno e da professora Cristina, essas maneiras de desvalorização, expressas por Nóvoa, encontram-se nas experiências destacadas e narradas pelos professores iniciantes. A questão salarial decorrente da não valorização de uma formação continuada; uma lógica da eficiência na qual as escolas tratam os alunos enquanto clientes; a desvalorização do saber docente e de determinadas disciplinas escolares, como o caso da disciplina histórica escolar – são falas destacadas pelos professores ao narrarem suas relações com a direção das instituições escolares onde atuam. Ou

⁹⁷ Essa passagem se refere à [Narrativa C-11](#), localizada na página 176.

seja, a despeito da desvalorização social e política do magistério⁹⁸, essa desvalorização da docência, narrada pelos professores é atrelada à cultura, à política e à filosofia educacionais das escolas onde trabalham. Assim, percebemos como o processo de constituição de suas docências também é afetado por essas relações descritas acima, no caso do professor Breno e da professora Cristina, de modo negativo, como linhas de força que atravessam suas experiências e atuações docentes.

Nesse sentido, este terceiro mapa buscou produzir uma análise sobre algumas das dificuldades vivenciadas pelos professores iniciantes de História, dificuldades que se repetiram nas narrativas dos professores por nós entrevistados. As objeções mais relatadas referiram-se a) às suas relações com os alunos; b) às relações com os pares nas escolas; e c) à relação com o corpo dirigente das instituições de ensino onde atuam. Essas dificuldades narradas pelos professores iniciantes também foram, em outros momentos, vistas como promotoras e incentivadoras de práticas significativas com relação ao ensino de História e à constituição de suas docências. É claro que a atuação docente não se resume às relações com os alunos, com pares e com a direção das escolas. A atuação docente se desenvolve de forma mais complexa e também na relação com outros atores sociais aqui não citados, como os demais funcionários das escolas, familiares dos alunos e comunidade na qual a escola está localizada, por exemplo. No entanto, destacamos aquelas três relações específicas, em nossas análises, por serem estas as mais citadas e narradas pelos professores que entrevistamos, ou seja, as tensões relativas às linhas de força que amarram essas relações específicas foram as mais esmiuçadas nas narrativas de si dos professores iniciantes de História.

⁹⁸ Sobre a desvalorização social e política do magistério no Brasil, indicamos a leitura dos textos: SAMPAIO & MARIN, 2004; LÜDKE & BOING, 2004; OLIVEIRA, 2004; ALVES & PINTO, 2011 e NOVOA, 2017.

4. Mapa 4 – Docência e Afeto

Professores e alunos ocupam um mesmo ambiente escolar durante todo o ano letivo e desenvolvem suas relações por intermédio do ensino e da aprendizagem dos conhecimentos escolares. Nos espaços das salas de aula, as relações de afeto podem constituir-se em elementos-chave que contribuem para a construção de um lugar que propicie ensino e aprendizagem significativos, experimentados tanto por professores, quanto por alunos. Segundo Espinosa (2008, p. 237), afetos são as “afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções”. Nesse sentido, Espinosa afirma que, a todo momento, somos afetados e que, dependendo do tipo de encontro que experimentamos, oscilamos entre afetos alegres (que nos impulsionam, que nos estimulam) e tristes (que nos paralisam ou nos desanimam). Ainda segundo o autor, podemos ser passivos diante das situações que nos acometem, mas também podemos agir, aprendendo a observar quais encontros nos fortalecem e aqueles que nos enfraquecem e, assim, poder aumentar a potência de nossas vidas.

A questão do afeto na relação entre professores e alunos é uma das linhas de força, uma das potências que atravessam as narrativas dos quatro professores iniciantes de História que participam desta pesquisa. Todos destacam a importância dos afetos para a constituição de suas docências, como estímulos para a construção de suas relações com os alunos e para o desenvolvimento e avaliação de suas aulas.

Narrativa A-11 (próxima)⁹⁹

A gente trabalha nessa base do afeto, da relação pessoal. E isso é inescapável. Não tem como. Não tem como você achar que você vai chegar numa sala de aula com adolescentes de 12 anos, fazer igual ao que alguns professores faziam na universidade: pegar aquelas fichinhas de papel e começar a ler ‘Ah, o império romano caiu há...’ Assim, não. 90% eu acho do esforço do nosso trabalho é a gente construir essa teia de relações na sala e moldar as estratégias pra trabalhar o conhecimento. (Professor Alberto, grifo nosso)

⁹⁹ Para ler a *Narrativa A-12*, siga para a página 195.

A ideia de afeto, para o professor Alberto refere-se às relações pessoais, ou seja, à possibilidade de construção de uma teia de relações que são primordiais para que conhecimento disciplinar possa ser trabalhado, ensinado e aprendido em sala de aula. Para o professor Alberto, a dedicação para a construção desta rede de afetos compõe 90% do esforço do trabalho docente, pois é a partir e por meio dele que é possível pensar sobre as estratégias para trabalhar o conhecimento. Assim, o afeto é significado e sentido pelo professor Alberto como a base da docência, como base para o desenvolvimento de uma relação entre professor e alunos que propicie o ensino e a aprendizagem significativos da História escolar.

Aumentar a potência das aulas de História ao produzir encontros alegres entre os corpos que compartilham uma sala de aula é, assim, para o professor Alberto o núcleo, a base do trabalho docente. E essas relações de afeto, nas quais a potência de agir pode ser aumentada ou diminuída, é também narrada pela professora Daniele ao destacar momentos marcantes em sua carreira. Momentos que se mostram relacionados às dificuldades iniciais e às posteriores possibilidades de construção de relações estreitas com determinados alunos: de promoção de uma relação dialógica e potente, tanto para a sua constituição docente quanto para a promoção do ensino e da aprendizagem em História.

Narrativa D-10 ([próxima](#))¹⁰⁰

Então às vezes eles ficam com essa ideia de que a gente não gosta, eles partem do 'ah, Fulano não gosta de mim', e aí eles *assumem uma postura muito defensiva, né, em relação ao professor*. Você vê esses alunos com outros professores com essa postura, e a partir do momento que eles identificam – e não é você falando – eles identificam por uma outra fonte que você, de fato, não tem problema com eles, *eles mudam*.

(...)

E foram dois casos em que você tem uma postura negativa do aluno, e que muda a partir do momento em que eles percebem que o professor não tem nada contra eles. E *isso foi uma coisa muito marcante pra mim*, ainda mais que a minha carreira é muito curta, né,

¹⁰⁰ Para ler a *Narrativa D-11*, siga para a página 182.

eu estou trabalhando há um ano e meio agora.

(...)

E isso, depois do começo que eu tive, começar a ter esses retornos, é muito significativo, sabe? É... é alguma coisa que você está fazendo certo. E é muito difícil, eu até falo com um amigo meu, ele é professor universitário, e, às vezes, ele sente muita falta de um retorno, porque o ambiente acadêmico é totalmente outro. Eu falei 'bom, então entra para a educação da Educação Básica, aí você vai ver o que é retorno imediato'. (Professora Daniele, grifo nosso)

“Retorno imediato”, para a professora Daniele, significa possibilidade de construção de uma relação sem barreiras, sem “defesas” entre professora e alunos, uma relação aberta e dialógica, que, por sua vez, permite e instiga *feedbacks* positivos dos alunos com relação às aulas de História. Trata-se de um reconhecimento da importância do ensino dessa disciplina por aqueles alunos que, inicialmente, não davam credibilidade ou importância a mesma; e um reconhecimento e legitimação da posição ocupada pela professora, reconhecendo os seus saberes e a importância de sua atuação. Portanto, um retorno com relação ao próprio comportamento dos alunos, que, ao longo do tempo, “desarmam-se” e desconstruem seus “bloqueios” com relação à disciplina História e à atuação docente.

A questão do afeto também passa pelo acolhimento, pela escuta e pela confiança estabelecida e desenvolvida na relação com os alunos. A professora Daniele destaca que a postura defensiva de alguns alunos em relação à sua atuação profissional e também com relação à disciplina prejudicava a participação deles nas aulas de História. Então, buscar meios para “desarmar” esses alunos faz parte do trabalho docente, ou seja, faz parte do trabalho docente a criação de ambientes propícios para as trocas, para o ensino e para a aprendizagem, a criação de vínculos afetivos que proporcionem aulas de História significativas.

E como a professora Daniele buscou “desarmar” esses alunos? Claro, não tem um modelo, não tem um padrão para a construção desses vínculos afetivos. Cada professor, à sua maneira e no cotidiano com seus diferentes alunos e turmas, busca tecer essa rede de relações e de trocas que potencializam os encontros e as aulas de História. Nesse caso específico, a professora Daniele agiu de modo

parecido com dois de seus alunos. Sua narrativa destaca que uma de suas alunas das suas primeiras turmas na escola falou, mais de uma vez em sala de aula, para ela e para os demais alunos da classe que não gostava de História, que achava inútil. Essa era uma aluna considerada muito “difícil”, na visão da professora Daniele, uma aluna que, segundo a professora, batia muito de frente com os professores na escola. Mas na reunião de pais, a professora Daniele narra o seguinte diálogo com os pais da referida aluna:

Narrativa D-11(próxima)¹⁰¹

Os pais vieram e aí já chegaram assim, com aquela cara assim, porque são pais que já estão acostumados a ouvir ‘Fulana não respeita’, ‘Fulana bate de frente’. (...) Aí eu falei: ‘Então, Fulana é realmente complicada, ela bate de frente, mas ela é uma aluna brilhante. Se ela usasse a capacidade dela de argumentação positivamente, não no sentido provocador, mas no sentido de colocar coisas, de acrescentar, ela vai longe, mas a questão é que ela usa esse senso crítico, ela usa essa capacidade dela para atrapalhar – com a arrogância que ela tem... Ela coloca de uma forma negativa, mas ela é uma aluna com muito potencial e é uma aluna muito boa. Ela tem isso’. Aí passou, tudo muito bem. Chegou no dia seguinte, ela olhou para a minha cara e falou: ‘[Professora], você falou bem de mim para os meus pais!’. Encafifadíssima. Eu falei: ‘Não, eu falei a verdade: que você é muito boa, mas você é arrogante. Você sabe que é’. Depois disso, ela mudou comigo completamente, ela me adora.

(...)

E ela foi uma das que me fez chorar na minha primeira semana praticamente inteira. *Então isso me marcou muito.* (Professora Daniele, grifo nosso)

Sobre a situação um pouco parecida que ocorrera com o outro aluno, a professora Daniele narra:

¹⁰¹ Para ler a *Narrativa D-12*, siga para a página 183.

*Narrativa D-12 (próxima)*¹⁰²

Foi um começo bem difícil, eu sentia muita resistência dos alunos, batia de frente. Teve um que resolveu deitar, fazer ioga, deitar no chão... Meu Deus, criança, por favor! E aí eu fui descobrindo como lidar com isso. (...) E esse outro menino (...) ele agora, há pouco tempo, que ele começou a mudar. E é engraçado porque foi um caso muito parecido. (...) esses alunos difíceis, ou o aluno que está com algum tipo de problema, têm o coordenador da série, que manda um e-mail para todos os professores daquele aluno pedindo que escrevam um pouco sobre a vida acadêmica, como é que o aluno está em sala, trabalhos, responsabilidades e tudo. E eu escrevi 'bem' de novo – o que eles consideram 'falar bem' e 'falar mal' numa visão bem maniqueísta. (...) Eu falei mesmo: 'Ele é muito bom, ele foi a maior nota da minha prova, ele não quer nada, assim, em sala ficava atrapalhando, mesma coisa, fazia quizumba, falava fora de hora, hiperativo, ficava se mexendo, levantava e sentava, ficava interrompendo para falar inutilidades...'. Com todos os professores, a mesma coisa, o que sempre dá aquele calor no coração, não é só comigo. (...) E aí ele veio conversar comigo e ele falou: '[Professora], o coordenador veio me perguntar se eu tinha pedido para você falar bem de mim'. E eu falei: 'Não sei do que se trata, meu querido, porque é óbvio que você sabe que você não veio 'me perguntar', e eu não falei bem, falei o que eu acho que é – de novo: um aluno com muito potencial, mas (...) que está usando seu potencial da forma errada'. E, de novo, mudou. Então, às vezes, eles ficam com essa ideia de que a gente não gosta, eles partem do 'ah, Fulano não gosta de mim', e aí eles assumem uma postura muito defensiva, né, em relação ao professor, você vê esses alunos com outros professores com essa postura, e a partir do momento que eles identificam – e não é você falando, eles identificam por uma outra fonte que você, de fato, não tem problema com eles, eles mudam. (Professora Daniele)

Analisando as narrativas da professora Daniele, podemos perceber que ela foi compreendendo, na interação com suas primeiras turmas na escola onde

¹⁰² Para ler a *Narrativa D-13*, siga para a página 190.

trabalha, que não adiantava “bater de frente” com os alunos. Esse “bater de frente” pode significar também, em alguma medida, levantar as próprias barreiras nas relações com as “barreiras” que os alunos porventura constroem. “Desarmar-se” e “desarmar” os alunos passa pelo afeto, pela construção de laços afetivos e, nesse sentido, passa pela escuta, pela atenção e pela percepção dos alunos também em suas individualidades. Nos casos expostos acima, parece que, quando os alunos souberam que a professora os percebia e, além disso, ainda destacava suas qualidades, eles mudaram suas relações com a mesma. Outro exemplo de mudança de comportamento de um aluno, narrado pela professora Daniele foi expresso na *Narrativa D-7*¹⁰³ – que narra a importância do reconhecimento dos saberes dos alunos nas aulas como importante fator para a criação de laços afetivos e relações mais próximas com os alunos. Assim, canais de diálogo puderam ser abertos e a diluição daquelas barreiras anteriormente narradas permitiram a criação e o desenvolvimento de vínculos afetivos potentes entre professora e alunos, produzindo encontros e aulas de História que marcaram a professora Daniele. E esses movimentos são importantes para todos aqueles envolvidos na relação, podendo marcar positivamente não só os professores, mas também os alunos:

Segundo Albuquerque Jr.:

O sentido primeiro da palavra ensino remete a esse ato de produzir marcas em alguém. Sabemos por nossas experiências profissionais que nossos melhores professores, aqueles que chamamos de mestres, foram aqueles que nos marcaram de forma definitiva, no pensamento, no corpo e na subjetividade. (ALBUQUERQUE JR, 2016, p. 35)

Dentro das salas de aula, relações vivas e intensivas são atravessadas por diversos mecanismos de controle, linhas de saberes e de poderes, sendo sentidas pelos cérebros pensantes, de professores e alunos, mas também por corpos desejantes, que afetam e são afetados, que abrem ou dificultam os caminhos para o desenvolvimento cognitivo, motor e subjetivo a partir das disciplinas curriculares. Aqui é mister destacar que Monteiro (2015) trabalha com a categoria de professores “marcantes” – professores que, em um espaço-tempo específico, foram

¹⁰³ A *Narrativa D-7* pode ser lida na página 157.

considerados bem-sucedidos em suas práticas ao propiciarem uma aprendizagem significativa que marcasse seus alunos. Esses professores marcantes de História foram indicados em questionário de pesquisa, que buscava indagar se os alunos do primeiro período de graduação em História (de universidades federais e estaduais do Rio de Janeiro) haviam tido um professor marcante no ensino fundamental ou médio. A partir da localização desses professores “marcantes”, de entrevista com os mesmos e de análise de suas aulas, Monteiro (2015) fez um estudo sobre as práticas e os saberes docentes de professores de História. A pesquisa também apontou que muitos dos alunos que responderam aos questionários iniciaram a graduação em História e se sentiram impulsionados a escolher essa carreira por causa das marcas que aqueles professores citados deixaram em suas mentes e corpos. Segundo Espinosa (2008), o afeto é sempre uma passagem, passagem de uma potência menor para uma potência maior. Como somos afetados, como afetamos? As análises das aulas de professores “marcantes” (MONTEIRO, 2015) nos indicam caminhos para pensar essas questões. E a pesquisa que aqui desenvolvemos também nos aponta que o ensino pode provocar marcas não só nos alunos, mas também nos professores, atuando positivamente na constituição de suas docências:

Narrativa C-12 (próxima)¹⁰⁴

Mas uma coisa que me surpreende muito é... minhas alunas percebem quando eu estou nervosa, né, assim, quando eu vejo que a aula não está indo do jeito que eu quero. Eu fico nervosa. Falo, às vezes, a escola, às vezes, não me dá um recurso, por exemplo, um computador, não posso passar um *slide*, não posso mostrar uma imagem. Então é muito difícil, às vezes, você transmitir algumas ideias, assim, com pouco recurso, que você preparou com tanto carinho e aí... aí ‘que droga, perdi todo o recurso que tinha’. Aí você tem que, não sei, reinventar. Enfim, eu fico super nervosa e as minhas alunas falam: ‘está tudo bem’. Elas são as primeiras pessoas a me trazer de volta pro eixo, e olha, é uma coisa muito da cultura delas, da religião delas: elas aprendem que a gente deve sempre ajudar as pessoas que precisam de nossa ajuda independente da

¹⁰⁴ Para ler a *Narrativa C-13*, siga para a página 191.

religião, independente de onde elas vêm.

(...)

E elas falam: 'Não, você não precisa ficar nervosa...'. E elas falam umas coisas muito religiosas, tipo 'Ah, Deus escreve certo por linhas tortas. Você vai conseguir dar sua aula, tudo bem. A gente aprecia tudo o que você faz'. Eu nunca esperei que um aluno fosse falar isso pra mim. Uma coisa muito engraçada: elas agradecem toda vez que eu termino a aula: 'Muito obrigada pela aula de hoje'. E você fica: 'que esquisito!'. Da primeira vez que aconteceu, eu falei: 'Ok, o que está acontecendo, o que é isso?' e elas: 'Não, muito obrigada pela aula de hoje, não sei o que... obrigada por fazer a diferença no nosso dia'. Que bizarro! Eu nunca imaginei que um aluno fosse falar assim comigo. Mas é muito cultural delas, principalmente as mais novas fazem isso, de agradecer, de dizer: 'Nossa, você faz a diferença no meu dia (...) obrigada por acrescentar algo no nosso dia que, do contrário, se não fosse você, não teria'. Entendeu? A partir dessas pequenas experiências, você percebe, caramba, eu sou capaz de mudar o mundo de alguém, sim, né. É totalmente possível. E eu posso não fazer revolução no mundo inteiro, eu não achei que eu tivesse essa capacidade em momento nenhum, mas assim, é de mudar a vida de alguém, de alguma forma, tocar a vida de alguém de alguma forma (...) assim, *isso pra mim é ser professora, né. Eu conseguir tocar os meus alunos de alguma forma. E eles me tocam da mesma forma. Eles me alcançam da mesma forma e me ensinam muita coisa.* Hoje em dia eu acho que sou uma pessoa muito mais tranquila, muito mais gentil, pela experiência pequena que eu tive com elas. (Professora Cristina, grifo nosso)

Os afetos, as afecções em mentes e corpos, as relações e os momentos marcantes são narrados pelos professores iniciantes ao discorrerem sobre suas experiências formativas e profissionais. Aquilo que os marca geralmente é aquilo que é selecionado para narrar, para desenvolver, para exemplificar nas entrevistas que foram oralmente narradas e posteriormente revisadas e reescritas pelos professores. É interessante analisar como esses professores foram tocados ao longo de suas atuações profissionais; quais sentidos atribuíram a esses encontros; que elementos destacaram em suas constituições docentes. Para a professora

Cristina, a relação com suas alunas é o ponto central de sua atuação docente, já que a instituição escolar onde trabalha, além de desvalorizar a disciplina História, não oferece os recursos necessários para o desenvolvimento de aulas não tradicionais (aulas expositivas), oferecendo apenas apostilas muito limitadas com relação ao conteúdo e às discussões, segundo a professora. Então, fazer suas alunas questionarem, problematizar o mundo em que vivem e ter o retorno e o reconhecimento dessas alunas ao final de cada aula é o que mais motiva o trabalho docente da professora Cristina nessa escola onde atua. Dessa forma, percebemos como a questão dos afetos atravessa as narrativas dos professores, entrelaçando suas concepções de docência e suas constituições docentes.

O professor Breno destaca a forma como busca marcar seus alunos, intencionalmente, e produzir aulas significativas:

*Narrativa B-10 (próxima)*¹⁰⁵

vou retomar aqui o Rubem Alves, que eu também tô num momento que tô lendo Rubem Alves. Então um livro dele que é *Entre a Ciência e a Sapiência* em que ele fala que o professor ele tem que, assim, ele tem que seduzir, ele tem que tentar seduzir o aluno. É... tentar mostrar a relevância daquilo que ele tá ali abordando na sala de aula e, ao mesmo tempo, tentar seduzir com esses outros universos, né, com esses outros olhares e, de alguma forma, a partir disso, tentar fazer com que o aluno se interesse por alguma coisa, né. Ter interesse mesmo de conhecer coisas novas e eu acho que quando a gente tá na sala de aula e sendo professor de História – porque a História, quando a gente dá aula de História, a gente abre um tremendo leque, né, de épocas diferentes, de espaços diferentes, de pessoas diferentes, né, então eu acho que, *através das minhas aulas eu procuro seduzir o meu aluno* mesmo, como o Rubem Alves fala, para ele de alguma forma ter uma, uma inclinação pro estudo, ele ter vontade de estudar, ele ter vontade de conhecer coisas novas. (Professor Breno, grifo nosso)

Seduzir é uma forma de afetar esses alunos, de envolvê-los na aula de

¹⁰⁵ Para ler a *Narrativa B-11*, siga para a página 188.

História, de motivá-los e incentivá-los a estudar. É uma ação que o professor Breno faz questão de explicitar em sua narrativa, demonstrando a importância de tocar os alunos para que seja possível construir uma aula significativa, um ensino e uma aprendizagem que façam sentido e que estimule a própria vontade de conhecer mais. Segundo Rubem Alves (2015), no livro citado pelo professor Breno:

Os sedutores sabem que a sedução se faz com coisas mínimas. ‘*Sermões e lógicas jamais convencem*’, dizia Whitman. ‘*Só se convence fazendo sonhar*’, dizia Bachelard. Sedução por imagens mínimas, palavras pouca, haicais, aperitivos (ALVES, 2015, p. 18, grifo do autor).

E continua o professor Breno:

*Narrativa B-11 (próxima)*¹⁰⁶

Eu, então, eu enxergo muito isso, né? Eu acho que esse é o objetivo de estar na sala de aula, né, de ser professor e de ser professor de História – alimentar o interesse, fazer com que os meus alunos eles vejam que há outras possibilidades de viver, que nem tudo se resume ao presente, e que no presente encontra-se o tempo todo do passado. (Professor Breno, grifo nosso)

Seduzir é “fazer sonhar”, é “oferecer aperitivos”, segundo Rubem Alves (2015, p. 18). E o professor Breno, influenciado por essa perspectiva, afirma que busca “alimentar” o interesse de seus alunos, oferecer aperitivos de outras possibilidades de vida, de outras historicidades. Assim, um dos lados positivos da profissão, um dos estímulos para o desenvolvimento do trabalho docente, para o professor Breno, passa pela percepção do interesse dos alunos pelas aulas, pelos conceitos que são discutidos, pelos assuntos que são tratados. Passa pelo êxito na “sedução” de seus alunos, no envolvimento deles com os conhecimentos que estão sendo trabalhados em sala de aula e que surgem a partir desses debates:

¹⁰⁶ Para ler a *Narrativa B-12*, siga para a página 189.

*Narrativa B-12 (próxima)*¹⁰⁷

quando a gente consegue observar transformações no aluno (...) em que, às vezes, o aluno mesmo traz alguma coisa que ele foi pesquisar depois da tua aula aí ele chega pra você: 'eu fui pesquisar aquilo que você falou... pô, eu descobri isso' e se você começa a conversar, você vê que aquele aluno, você vê que criou um interesse nele, algum interesse. É... eu acho que se a gente não vai fazer os alunos entenderem como era a civilização do açúcar, como era essa dinâmica do engenho, essa dinâmica de entrar mercadorias, sair mercadorias, de implantar a escravidão africana, se ele não vai conseguir aprender isso tudo, pelo menos algum interesse, pelo menos ele tem que sair dali. Eu acho que é isso que eu tento sempre fazer. É claro que eu quero que o meu aluno entenda o que eu estou falando. É claro que eu quero que ele saia dali entendendo civilização do açúcar, entendendo Primeira República, entendendo Revolução Francesa, é claro que eu quero isso e é claro que eu quero que ele se interesse, que ele aprenda História, mas se eu não conseguir isso, eu quero pelo menos que eu consiga fazer com que eles se interessem por alguma coisa, pelo conhecimento, por algum tipo de conhecimento. Então, eu acho que a parte positiva é quando a gente vê que isso acontece e quando nós observamos também resultados que são quantitativos, que vão para além do qualitativo, que é num pré-vestibular social muitos alunos serem aprovados, muitos alunos entrarem na universidade pública. (Professor Breno)

Despertar o interesse nos alunos, seduzindo-os para o conhecimento se destaca, então, como elemento significativo nas narrativas tecidas pelo professor Breno a respeito de sua constituição e concepção docentes. E essas ações necessitam de um canal aberto de diálogo para funcionar e para desenvolver-se, precisam estar baseadas em uma rede de afetos em que professor e alunos se sintam confortáveis para expor suas questões e seus interesses. Com relação à ideia de “seduzir os alunos”, Albuquerque Jr (2016) também desenvolve argumentos que vão ao encontro dos apresentados anteriormente:

¹⁰⁷ Para ler a *Narrativa B-13*, siga para a página 191.

Devemos romper completamente com a imagem racionalista do ensino, que o pensava como direcionado apenas à razão, à consciência (...) Nós humanos somos racionalidade, mas também emoção, sentimento, afeição, inconsciente. A aula não falará apenas com a consciência, ela será bem mais efetiva se provocar emoções, se levar o aluno a sair fora de si no sentido de se comover, mover seu pensamento, mas também seu sentimento para longe daqueles que tinha inicialmente a respeito de dado tema. A capacidade de impregnação, de subjetivação, de fazer efeito de uma aula está na razão direta de sua capacidade de seduzir, de encantar, de fascinar, de emocionar, de comocionar quem a presencia. (ALBUQUERQUE JR, 2016, p. 35)

As relações de afeto construídas entre professores e alunos são conectivos importantes que dão liga e sustentação às atividades docentes e discentes, estimulando esses trabalhos e abrindo caminhos para a promoção de aulas potentes, de aulas alegres que impulsionam a vontade de aprender, de trocar e de ensinar. A narrativa da professora Daniele caminha nesse sentido, mostrando como a relação com os alunos é o elemento-chave que dá sentido e estimula a sua atuação docente:

Narrativa D-13

Então, isso é uma coisa que eu não tenho muito como explicar. *Eles [os alunos] são minha vida, assim, agora...* Claro, não são a minha vida, mas, enfim, eu faço todo o esforço possível por eles, trabalhei no final de semana, saí de lá nove horas da noite, e *a Educação Básica me ganhou completamente*. Desisti da Universidade? Não sei... não. Gostaria de dar aula na Universidade? Gostaria, não desisti do Acadêmico, mas realmente eles mudaram a minha cabeça completamente, tanto os maravilhosos quanto os que, a princípio, não são, mas que têm potencial, que querem. (Professora Daniele, grifo nosso)

É interessante perseguir a narrativa da professora Daniele, e perceber que seu texto destaca que, ao entrar no curso de História, seu desejo era ser pesquisadora. Mas quando realizou seu estágio supervisionado, a relação com o

professor da instituição de ensino e com os alunos fez com que suas concepções sobre o ensino na Educação Básica mudassem, abrindo, em seu horizonte, a possibilidade também desta atuação e não só da pesquisa acadêmica. E o trajeto de sua narrativa finaliza com o argumento de que a Educação Básica a ganhou completamente – e principalmente pelo fato de ter esse retorno rápido dos alunos, de conseguir tocá-los, de ser tocada e de conseguir produzir e desenvolver aulas significativas de História. A mesma narrativa que aponta a dificuldade inicial de legitimar-se como professora – e de também ser legitimada – finaliza com o seu posicionamento enquanto professora que afirma a potência de sua docência. E esses afetos alegres, que nos impulsionam e nos estimulam, tendem a sobrepor-se aos desafios e às dificuldades da profissão, como sugere a professora Cristina e o professor Breno:

Narrativa C-13

A nossa profissão é extremamente desgastante. Mas, ao mesmo tempo, tem alguma coisa que te faz voltar, e o que te faz voltar é o fato de você gostar muito e acreditar muito naquilo que você faz.
(Professora Cristina)

Narrativa B-13

(...) isso é o combustível, pelo menos pra mim; é o que me alimenta. Não só os resultados quantitativos, que foram grandes, como os qualitativos também. Então, acho que é isso que, apesar de tudo, né, apesar da desvalorização, apesar do baixo salário, apesar do cansaço... porque o nosso trabalho é o tempo todo: a gente trabalha dentro da sala de aula, a gente trabalha em casa preparando aula, a gente trabalha no ônibus, no metrô, às vezes, lendo alguma coisa, ou preparando ali no celular alguma lista de exercícios; a gente trabalha o tempo todo. É desgastante tanto fisicamente quanto psicologicamente, mas são esses êxitos que me alimentam e que me fazem acreditar na profissão que eu escolhi, não só acreditar como desejar continuar nessa profissão e não enxergar tendo uma outra profissão. (Professor, B)

Sendo o ensino e a aprendizagem das disciplinas escolares consequências de uma relação recíproca, de uma efetiva troca entre professores e alunos, podemos afirmar que, do mesmo modo que alguns de nossos professores nos marcaram de forma positiva, muitas vezes o que estimula nossa docência são as reações a essas marcas, são as marcas que os alunos também nos imprimem e que se inscrevem, por sua vez, em nós. E percebemos essas inscrições nas narrativas dos professores iniciantes de História que entrevistamos, marcas de uma docência que se constitui processualmente por meio da relação com os alunos, com os pares, com as escolas, com o conhecimento disciplinar e com outras linhas de saberes e de forças que não puderam ser analisadas neste trabalho aqui desenvolvido. Por isso, mais uma vez sugerimos que vocês, leitores, percorram as narrativas dos professores iniciantes a partir de seus horizontes e limites de leitura: certamente outras linhas, outros enredos e outros territórios de saberes e poderes serão percebidos pelas suas lentes.

As relações entre afeto e docência nos fazem refletir não só sobre as marcas que o ensino de História produz nas mentes de professores e alunos, mas também nos corpos que dividem, durante todo o ano letivo, os ambientes escolares. Geralmente, estamos acostumados a lidar com cabeças pensantes em sala de aula e, assim, preocupamo-nos com a forma como vamos desenvolver as narrativas históricas para que elas sejam inteligíveis para os alunos. Segundo Louro (2000),

o corpo parece ter ficado fora da escola. Essa é, usualmente, a primeira impressão quando observamos as mais consagradas teorias educacionais ou os cursos de preparação docente. E talvez não nos surpreendamos com isso, já que nossa formação no contexto filosófico do dualismo ocidental leva-nos a operar, em princípio, com a noção de uma separação entre corpo e mente. Importante teórica negra feminista, Bell Hooks, lembra-nos de tal dicotomia, afirmando que, por isso, nós, professoras e professores, entramos numa sala de aula como se apenas a mente estivesse presente, como se fôssemos, todas, 'espíritos descorporificados' (HOOKS, 1999, p. 115 apud LOURO, 2000, p. 60).

Na maioria das vezes, marcamos nossos alunos com as histórias que

contamos, com as narrativas que produzimos, com os trabalhos e atividades que construímos e desenvolvemos com as nossas turmas. Geralmente concentramos nossos esforços na produção de uma narrativa histórica escolar que seja inteligível para os alunos, que seja diversificada, atendendo aos diversos tipos de linguagem e que trabalhe com diversas fontes, para exemplificar e provar aquilo que estamos ensinando. Mas por que não sugerir a proposta de aprender História com o corpo? Somos corpos, que afetam e são afetados, que tocam, que apreendem e que experimentam o ambiente e as relações por meio também do nosso maior e mais sensível órgão do corpo humano – a pele. No entanto, a ideia de aprender História com o corpo é muito pouco debatida entre nós, professores de História. Pouco refletimos sobre os nossos corpos quando tratamos de Ensino de História em nossas formações iniciais e continuada. A relação com o corpo nas aulas de História ainda é uma dessas linhas não territorializadas, não estriadas, não normalizadas. Esta não é reconhecida como uma prática tradicional no Ensino da História, apesar de sabermos da existência de professores que aliam, por exemplo, o ensino de História às práticas teatrais, à dança, aos jogos, às atividades lúdicas¹⁰⁸, etc.

De acordo com Louro (2000),

Aparentemente estamos, nas escolas e universidades, lidando exclusivamente com ideias e conceitos que de algum modo fluem de seres incorpóreos. Por outro lado, a história da educação nos mostra que tudo isso está muito longe da verdade: a preocupação com o corpo sempre foi central no engendramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas. O disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres.

(...)

Na tradição dualista, que se mantém e se multiplica em inúmeras polaridades, natureza e cultura estão separadas; o corpo, localizado

¹⁰⁸ Sem o objetivo de esgotar as possibilidades de indicação bibliográfica, seguem alguns trabalhos realizam análises que relacionam Ensino de História e práticas teatrais, dança, jogos e atividades lúdicas: ALMEIDA, 2016 e 2017; FLORES, PÖTTER E TEIXEIRA, 2015; e GIACOMONI E PEREIRA, 2013.

no âmbito da natureza, é negado na instância da cultura. Na concepção de muitos, o corpo é 'dado' ao nascer; ele é um legado que carrega 'naturalmente' certas características, que traz uma determinada forma, que possui algumas 'marcas' distintivas. Para outros, no entanto, é impossível separar as duas dimensões. Nessa perspectiva, o corpo não é 'dado', mas sim produzido – cultural e discursivamente – e, nesse processo, ele adquire as 'marcas' da cultura, tornando-se distinto. As formas de intervir nos corpos – ou de reconhecer a intervenção – irão variar conforme a perspectiva assumida. Ilusório será acreditar, contudo, que, em algum momento, as instâncias pedagógicas deixaram de se ocupar e se preocupar com eles (LOURO, 2000, p. 60-61).

Levando em consideração todos os constrangimentos e coerções que os corpos de alunos e de professores sofrem nas escolas; levando em consideração todo o aparato que visa educar, disciplinar e docilizar os corpos e também as mentes de alunos e professores; levando em consideração as estruturas físicas das escolas e salas de aula que impõem limites e regras às atuações docentes e discentes; levando em consideração nossa formação em História que prioriza a narrativa oral e escrita como método de estudo e ensino; como proposta para finalizar esse capítulo sugerimos um exercício analítico que visa ampliar nossa própria possibilidade de pensar as aulas de História e nossas atuações docentes para além daquelas limitações que nos são impostas e que acabamos reproduzindo.

Aqui não propomos a dicotomia do organismo humano dividido em mente e corpo, ao contrário, propomos pensar na potencialidade de trabalhar com nosso organismo sem a lógica dicotômica, buscando sensibilizar e tocar, de diversas formas, os alunos, expandindo nossas possibilidades de ensino e buscando trabalhar mentes e corpos para além daquelas coerções e limitações anteriormente expostas. E o exemplo que destacamos é extraído da narrativa do professor Alberto, que realizou, no quarto bimestre do ano letivo de 2017, junto aos seus alunos do 9º ano (de uma escola municipal do Rio de Janeiro), o “Festival da Canção”.

No trecho transcrito abaixo, o professor Alberto começa a explicar como funciona, ou melhor, como funcionou, naquele ano de 2017, o desenvolvimento do projeto do “Festival da Canção” com seus alunos das turmas de 9º ano. O professor

Alberto selecionou algumas músicas que foram lançadas no contexto da Ditadura Militar no Brasil para trabalhar com os alunos em sala de aula. Após algumas aulas expositivas de História sobre o tema em questão, o professor sugeriu a divisão da turma em grupos e indicou uma música para cada grupo. Cada um desses grupos foi, então, convidado a elaborar um trabalho de interpretação das músicas, de acordo com uma ficha (um guia de análise) formulado pelo professor. Além de pesquisar sobre o nome da música, sobre a autoria e sobre o(s) intérprete(s), os alunos tinham que, a partir do ano de lançamento da música, descrever e analisar o seu contexto de produção e circulação e, posteriormente, analisar e relacionar letra e melodia da canção selecionada com o contexto político, econômico e social brasileiro. Ao término das pesquisas, os alunos deveriam apresentá-las aos demais alunos da turma, em sala de aula. Um trabalho, portanto, de fôlego: de análise crítica de documentos e de percepção das possibilidades de produções e interpretações da História. Um trabalho, segundo o professor Alberto, não com o objetivo de formar um historiador, mas com o objetivo de formar um jovem crítico, fazendo-o compreender a História de seu país, por meio de algumas das metodologias da produção histórica e a partir do ponto de vista da história escolar:

Narrativa A-12 (próxima)¹⁰⁹

O Festival da Canção (...) foi um a ideia que eu tive quando eu vi um vídeo que era um clipe/paródia de 'Roda Viva' e eu achei genial assim... pô, legal, ele fez e tal... e aí eu comecei a pensar como é que eu posso trabalhar isso em sala de aula? Tá. Eles podem dançar as músicas. Mas tá bom, as músicas não foram feitas para serem dançadas. E a música eu vou encará-la como um documento também histórico, né, como é que eu vou fazer isso com o aluno? Enfim, lógico, não dá pra fazer isso com todos, mas enfim, a gente força, né, a gente vai e constrói. Bom, aí eu comecei a pensar: o que eu posso fazer? Aí me veio a ideia de mandá-los pesquisarem. Mas qual era o meu medo? Eles vão me bater tudo na internet igual. Sem ter nenhum critério. Aí eu tive a ideia de criar uma ficha, entendeu? Um historiador ele forja isso sozinho, mas eles não são historiadores, né... então vamos lá. Eu criei uma ficha (...) onde eu tinha que

¹⁰⁹ Para ler a *Narrativa A-13*, siga para a página 197.

direcioná-los (...). Bom, eu tinha que dar para eles um parâmetro pra eles pesquisarem, né? Então: nome; autor; intérprete; ano de lançamento. Aí primeira coisa: sobre o contexto histórico da época do lançamento. Aí qual foi a orientação que eu dei pra eles: vocês estudaram aqui os governos, falei mais ou menos da linha dura e tal, dos mais moderados... enfim, e aí eles tinham que falar primeiro só do contexto histórico e aí num segundo momento, que fala da relação entre a canção (letra e melodia), porque tem isso também, porque eu bati um papo com eles sobre os movimentos que tinham na época como a Jovem Guarda, a Tropicália, só para eles entenderem que tinham questões que, não é porque o país vivia uma ditadura, que tudo girava em torno da ditadura. Tinham questões que extrapolavam a ditadura... eram questões culturais, estéticas... né, enfim, bastante tempo que precisa para trabalhar isso. Foi esse bimestre quase todo. Em torno da matéria e de entrar nessas questões mais... enfim, aí relação entre a canção e o contexto histórico. Aí que eles vão construir, né, ou seja, aí que entra a percepção dessa música como um possível documento histórico sobre aquele período. Lógico, isso tem seus limites... eu sempre falo pra eles: ‘ – não é literal, você não vai achar que o cara...’; enfim, mas eu achei que é uma porta de entrada possível. Afinal de contas, eles vão fazer um exercício de interpretação de um documento, que é o que os historiadores fazem o tempo inteiro, né? Em algum nível, né? Por mais que isso não seja uma pesquisa, como eu disse, histórica. Ela é histórica do ponto de vista do conhecimento histórico escolar, o historiador não poderia fazer isso só, ele teria que consultar uma série de outras coisas. Mas se o meu aluno consegue entender que a História é feita com documentos e que ela é passível de interpretações distintas e, de quebra, ele percebe algumas nuances políticas e culturais, eu alcancei meu objetivo. Eu não estou formando um historiador, eu tô formando um jovem que precisa saber que o país dele teve uma ditadura e que houve quem apoiasse, houve quem era contra. (Professor Alberto)

Aos olhos de muitos professores de História, essa descrição de atividade já seria compreendida como um trabalho completo, que alia exposição de conteúdo por

parte do professor; pesquisa e análise de fontes por parte dos alunos, com a orientação do professor; e posterior exposição e reelaboração do conteúdo, por parte dos alunos, para a turma. Ou seja, um trabalho que compreende narrativa histórica oral, leituras e análises de fontes, escritas e novas narrativas históricas. No entanto, o professor foi além: e por que não sugerir a proposta de aprender História também com o corpo?

Narrativa A-13

Então, nesse sentido, eu acho que o Festival é bem legal. Porque... Até porque isso *gera uma aproximação interessante*. É sempre assim: Quando eu dou a ideia no início, eles resistem. ‘– Ah essa música velha... esses negócios assim...’. Mas no final estão cantando. Você viu aqui. No final eles estão cantando. Porque eles ouvem, eles acabam gostando e acabam conhecendo, isso é muito importante. Eu brinco: você vai ouvir essa música daqui a 10 anos e você vai se lembrar de mim... Eu falo assim... Entendeu? *E eles vivem aquele conteúdo corporalmente*.

(...)

Como eu falei, eu não tenho formação em dança, mas essa escola ela tem profissionais que têm formação em dança e eu caí aqui e fui muito influenciado por isso. Claro, né? Enfim, o que que é interessante? Como eu falei... De repente pra um, como eu falei, pra um pesquisador acadêmico isso não tem relevância, *mas no contexto da escola, a relação do indivíduo com o corpo e a questão do entendimento daquele contexto... Isso é muito relevante*. (...) Eu divido os grupos em sala, aí eu dei a seguinte orientação: ‘– Vocês começam pelo figurino. Vocês vão decidir como vocês vão estar vestidos para se apresentar’. Não sei se você percebeu, todos eles escolheram algum tipo de figurino. Aí eu falei: ‘– Não quero criação, dinheiro por fora, não quero nada disso. Tem um camarim aqui e tem a criatividade de vocês. E eu quero saber por que vocês querem se vestir assim’. Aí eles começam... Por exemplo, o primeiro grupo que apresentou ‘Pra não dizer que não falei das flores’, eles escolheram um traje mais escuro, uma música pesada... ‘– Ah, por que é pesada? Quando foi lançada? Ah, o que é que se estava vivendo?

Que significado essa música teve para muitas pessoas naquela época, que não necessariamente foi o significado que o autor da canção pensou...?”. Vou dar outro exemplo, teve um grupo, da 93, (...) que, no ‘O Bêbado e a Equilibrista’, a menina entrava de esperança, ela entrou de verde, e isso é dela. ‘– Ó, a esperança podia ser verde, né?’. Eu falei: ‘– Ótimo!’. Então (n)isso, nesse momento, que ela completa, (n)isso, ela tá esmiuçando a interpretação da música e o conhecimento histórico ao mesmo tempo ali; acontece ao mesmo tempo. E isso é legal. E todos os grupos tiveram essa reflexão. Todos eles. Esse do ‘Ponteio’. ‘Ponteio’ é uma música mais pra cima, né, embora tenha uma tensão também... Aí eles escolheram fazer uma coisa mais jovem... o ‘Inútil’, de propósito, que é a abertura política, é uma crítica muito ácida, né, inútil... Então eles vieram, né, veio de amarelo.. e isso é o quê, né? E esse amadurecimento, lógico, eu ajudei em algumas coisas, mas parte deles, basicamente. Partiu deles, assim. Eu só orientei. Alguns grupos a gente tem que entrar um pouquinho mais: ‘– Ó, o que que isso significa?’. Aí nos ensaios eu ouvia de novo. Aqui em cima tem uma sala de dança. Então eu levava, eu deixava parte da turma aqui e vinha só com a turma do grupo, com o grupo pra sala de dança. E eu perguntava: ‘– Vamos lá, o que isso aqui quer dizer?’ (...) Aí, a gente vai construindo. *Então ali ele tá completando um conhecimento histórico que faz sentido na escola, porque aqui ele tá vendo a relação dele com o corpo dele, com o movimento, por exemplo, ao longo dos ensaios, eu falava ‘– Gente, vai devagar, olha a música... é lenta...’, aí é ritmo, e numa fase em que o corpo tem uma importância muito grande, né, na adolescência...* Tem sempre, né, mas na adolescência isso é muito patente, né? Então eu gostei muito desse trabalho por isso, ele é bem completo e acho que mesmo que ele não fique... ah, alguns grupos erraram... um falou assim: ‘– Pode voltar?’. Não tem problema. Eu acho que a riqueza tá no processo. Entendeu? Eu acho que eles... Ao fim dessa atividade acho vão saber mais desse período do que saberiam se eu só tivesse dado uma aula expositiva. (Professor A, grifo nosso)

O professor Alberto, ao narrar o funcionamento do “Festival da Canção”, destaca que o projeto gera uma aproximação interessante entre ele e os alunos.

Uma aproximação que estimula e facilita a interação e a promoção de atividades como essa, que precisam do engajamento dos alunos para “dar certo” e para atingir seus objetivos. E um dos objetivos do Festival, segundo o professor Alberto, é que eles vivessem esse conteúdo corporalmente, que as músicas marcassem não só a memória auditiva deles, mas que as coreografias também marcassem seus corpos, produzindo sentidos e interpretações a respeito da História, mais especificamente sobre a história da Ditadura Militar no Brasil.

Assim, os alunos foram estimulados a sentirem as músicas, a pensar em figurinos possíveis para interpretá-las, além de pensarem em coreografias que remetessem ao sentidos (interpretados) das músicas. Depois de todo esse trabalho de ensaio coreográfico das músicas, eles as apresentaram para os demais alunos da sala, em um auditório na mesma escola. Esse momento foi o fechamento da atividade e, ao mesmo tempo, seu clímax. E uma das frases do professor Alberto, em sua entrevista, é “então ali ele [o aluno] tá completando um conhecimento histórico que faz sentido na escola porque aqui ele tá vendo a relação dele com o corpo dele”. Ou seja, o professor sugere que seus alunos têm a possibilidade de sentir o conhecimento histórico escolar na pele, no corpo. E mais: sugere que eles percebam que outras pessoas, como eles, viveram essa História também em seus corpos. Os alunos têm a possibilidade de sentir os dramas do contexto histórico estudado, compreendendo que a História não é apenas uma narrativa escrita no livro, mas é História de pessoas, de carne e osso, que viveram em outras épocas, em outros tempos. Isso parece óbvio, mas geralmente um racionalismo exacerbado, como aponta Albuquerque Jr (2016, p. 39), de historiadores e de professores de História, pode apaziguar, por exemplo, por meio de suas narrativas, os efeitos dos crimes mais hediondos cometidos pela humanidade:

Enquanto vamos ao cinema para assistir um filme que trata da história de uma família judia durante a Segunda Guerra Mundial e saímos, pelo sofrimento que assistimos, pelas emoções que vivemos, com uma dimensão mais exata do que foi o drama do Holocausto, nas aulas de História sobre esse conflito o aluno terá acesso a uma síntese racionalizada em que a tragédia humana representada por esse conflito é explicada através das motivações do conflito, de seus principais eventos, de seus resultados. No

máximo, em meio ao texto ficaremos sabendo que morreram 85 milhões de pessoas, transformando em cifra, em número uma tragédia humana da qual não se tomará consciência porque não a terá sentido. O historiador e o professor de História são capazes de sair da Segunda Guerra Mundial com seus aventais totalmente brancos (ALBUQUERQUE JR., 2016, p. 39).

Múltiplas são as formas de aprender. Múltiplas podem ser também as formas de ensinar, de tocar e de marcar. Diferenças constituem as salas de aula que, por práticas de controle e de disciplina de corpos e mentes, fazem-nos parecer mais homogêneas. No entanto, quanto mais diversificadas forem as metodologias e didáticas de ensino, maiores as probabilidades de produzir aulas significativas, de construir afetos, de afetar os alunos e de ser afetado por eles. Assim, finalizamos esse capítulo com a análise de uma atividade que relaciona sensações, corpos e mentes na docência em História. Uma atividade que busca afetar de vários modos (na pele, na mente e emocionalmente) os alunos, atividade essa vista como uma linha de fuga em meio aos estriamentos e territorializações tradicionais do Ensino de História.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

As três partes que compõem esta tese, bem como os capítulos que configuram cada uma delas, foram produzidas a partir de uma questão central: como os quatro professores iniciantes de História, que participam desta pesquisa, constituem suas docências?

Essa pesquisa foi realizada com professores de História iniciantes por compreendermos que, no momento de ingresso na carreira docente, somos forçados a pensar sobre as dificuldades e sobre os êxitos vividos em virtude do início da prática profissional; e por compreendermos que os primeiros anos de docência dos professores são estratégicos para a configuração das ações profissionais e para a própria permanência na profissão (PAPI e MARTINS, 2010, p. 43).

Nosso traçado investigativo seguiu um viés cartográfico (PRADO FILHO e TETI, 2013; DELEUZE e GUATTARI, 2011) que remete à produção de mapas, tendo em vista que os elementos de um mapa fazem parte de um mesmo plano, comunicam-se, estabelecem fronteiras e se relacionam de forma horizontalizada e não hierárquica. Dessa forma, nossa investigação produziu desenhos analíticos, ou seja, mapas dos processos de constituição docente dos quatro professores iniciantes de História entrevistados.

Os quatro mapas aqui produzidos são conectados entre si, apresentam ligações que remetem uns aos outros. Esses mapas são produtos de uma análise cartográfica que busca compreender como os quatro professores iniciantes de História constituem suas docências: que saberes produzem, mobilizam e colocam em movimento nas narrativas sobre seus percursos de formação inicial; que sentidos atribuem à docência em História; que linhas de força, sobre as quais se posicionam e se deslocam, são destacadas em suas narrativas sobre suas atuações profissionais e como as relações de afeto desenvolvidas com os alunos impulsionam, potencializam e estimulam o processo de constituição de suas docências.

Desse modo, no desenho do primeiro Mapa ganham destaque as narrativas sobre as trajetórias formativas iniciais dos professores entrevistados, principalmente

no tocante às suas experiências de estágio. Essas experiências são descritas como espaços-tempos de grande importância, pois, segundo os professores, elas contribuíram para inscrever a docência como possibilidade em seus horizontes profissionais (professor Alberto e professora Daniele) e ratificaram o desejo de atuação docente na Educação Básica (professora Cristina e professor Breno). Essas narrativas corroboram aquilo que Monteiro (2002) afirma acerca da Prática de Ensino e das atividades de Estágio Supervisionado: que elas podem, muitas vezes, ser vistas como momentos marcantes da formação inicial e da profissão, quando as primeiras experiências de ensino são realizadas com apoio de professores e colegas.

Já o segundo Mapa buscou desenhar as concepções de docência em História dos quatro professores entrevistados. As análises de suas narrativas de si nos permitiram compreender como suas concepções de docência remetem às ideias de Ensino de História que defendem, sugerindo algumas das disputas narrativas características do ensino dessa disciplina escolar. Assim, algumas linhas de sentido se repetiram nas narrativas dos professores, como: a valorização da promoção de uma relação dialógica com os alunos; o reconhecimento e o incentivo do papel ativo dos alunos nas aulas de História; a concepção de Ensino de História enquanto articulação de diversos saberes e enquanto possibilidade de alargamento de visões de mundo dos alunos. Outras linhas relativas aos sentidos da docência em História também se destacaram, relacionados: à criação de um “lugar” de ensino e aprendizagem, para o professor Alberto; a uma ação deliberadamente transformadora das “realidades” dos alunos, para o professor Breno; a um ensino problematizador que enfatize a possibilidade de construção de um pensamento reflexivo sobre o cotidiano, para a professora Cristina e à construção de uma consciência histórica crítica, para a professora Daniele.

O terceiro Mapa buscou desenhar outras linhas de força atravessam as narrativas de si dos professores de História iniciantes e tensionam seus processos de constituição docente. Em suas narrativas, os temas mais recorrentes foram relativos: a) à relação com os alunos, vista como um termômetro das aulas de História, ou seja, uma aula motivadora, uma aula “bem-sucedida”, na visão desses professores iniciantes, é uma aula onde se desenvolve uma relação direta com os alunos, nas quais os últimos podem assumir uma postura ativa e dialógica,

absorvendo, sintetizando, produzindo conhecimentos e compartilhando-os com os colegas e professores; b) às relações com os pares nas escolas, que pode ser tanto desestimulante – quando são difíceis de serem tecidas, como narra a professora Daniele – quanto potencializadoras da docência, como narra o professor Alberto, – já que as condições de trabalho dos professores se desenvolvem mais significativamente quando redes de apoio e projetos docentes são possíveis de serem criados e compartilhados nas escolas, possibilitando uma “desprivatização da prática”, como aponta Cochran-Smith (2012) e c) à relação com a direção das escolas onde atuam, já que nessas narrativas, alguns modos de desvalorização da profissão docente, expressas por Nóvoa (2017), encontram-se nas experiências destacadas e narradas pelos professores iniciantes, como a questão salarial decorrente da não valorização de uma formação continuada dos professores e uma lógica da eficiência na qual as escolas tratam os alunos enquanto clientes, como narra o professor Breno; e a desvalorização do saber docente e de determinadas disciplinas escolares, como o caso da disciplina histórica escolar na escola onde a professora Cristina atua. Desse modo, compreendemos que essas linhas de força que atravessam a constituição docente dos professores entrevistados podem tanto estimular e potencializar suas atuações docentes quanto desestimulá-las. Essas linhas tensionam, a todo o momento, suas docências, dinamizando seus processos de constituição.

E o desenho do quarto Mapa buscou analisar como as relações de afeto se constituíram em elementos-chave para a construção da docência desses professores. A ideia de afeto, segundo as narrativas do professor Alberto, refere-se às relações pessoais, ou seja, à possibilidade de construção de uma teia de relações que são primordiais para que conhecimento disciplinar possa ser trabalhado, ensinado e aprendido em sala de aula. Para o professor Alberto, a dedicação para a construção dessa rede de afetos compõe 90% do esforço do trabalho docente, pois é a partir e por meio dessa rede que é possível pensar sobre as estratégias para trabalhar o conhecimento. As narrativas da professora Daniele destacam essas relações de afeto enquanto um “retorno imediato” dos alunos, que pode ser experimentado na docência na Educação Básica. Essas relações significam, para a professora Daniele, uma possibilidade de construção de uma relação sem barreiras, sem “defesas” entre professora e alunos – uma relação

aberta e dialógica, que por sua vez permite e instiga *feedbacks* positivos dos alunos com relação às aulas de História. As narrativas da professora Cristina destacam que a relação com suas alunas é o ponto central de sua atuação docente. Desse modo, fazer suas alunas questionarem e problematizarem o mundo em que vivem e, ao mesmo tempo, ter o retorno e o reconhecimento dessas alunas, ao final de cada aula, é o que mais motiva o trabalho docente da professora Cristina na escola onde atua. Já o professor Breno busca afetar seus alunos, busca “alimentar” os seus interesses, oferecer aperitivos de outras possibilidades de vida, de outras historicidades. Assim, um dos principais estímulos para o desenvolvimento do trabalho docente, para o professor Breno, passa pelo êxito na “sedução” de seus alunos – na percepção do envolvimento deles com os conhecimentos que estão sendo trabalhados em sala de aula.

Esses quatro mapas não pretendem desenhar rotas passíveis de serem percorridas por quaisquer professores que os leiam, como se fossem decalques “seguros” de um processo imaginado objetivo e finalizado (ou finalizável). A cartografia desses mapas não desenha caminhos objetivos e características essenciais para a construção de docências em História. Pensando a docência e seu processo de constituição enquanto devir, os mapas analíticos produzidos nesta tese também se caracterizam por essa dinâmica e por essa incompletude, buscando provocar o trabalho do pensamento e a reflexão dos leitores sobre seus próprios processos de constituição docente, que podem ora distanciar-se e ora aproximar-se dos desenhos aqui elaborados. Assim, buscamos cartografar os caminhos e rotas que cada um dos professores entrevistados traçou, compreendendo a costura realizada pelos mesmos em suas narrativas de si, a partir de diferentes linhas ligadas aos seus saberes, suas práticas, suas posições e os jogos de poder nos quais estão envolvidos.

Nossa análise cartográfica teve como inspiração o modo de pensamento rizomático (DELEUZE e GUATTARI, 2011). Este tipo de pensamento não privilegia qualquer tipo de hierarquia; não se assenta sobre uma unidade fundante ou sobre um elemento que lhe sirva como pivô; não se propõe a construir genealogias ou histórias que visam fixar um início, um meio e um fim às diversas possibilidades de trajetórias docentes. Um pensamento rizomático corre pelo meio, entre as linhas, derrama-se sobre nossa questão central e, como uma erva daninha, espalha-se e se

multiplica. Assim, esse pensamento rizomático sugere a análise de alianças e de relações entre algumas das linhas de força e de saberes que se enredam e constituem os tecidos a partir dos quais os professores iniciantes de História podem posicionar-se, constituir suas docências, reconhecer-se e serem reconhecidos enquanto tais.

A produção desses mapas-diagramas foi possível pela análise das narrativas de si (DELORY-MOMBERGER, 2008, 2012a, 2012b) dos professores iniciantes de História, elaboradas por meio de entrevistas orais individuais e posterior transcrição e revisão do material transcrito por parte dos próprios professores entrevistados. Não concebemos as narrativas de si como verdades inquestionáveis, como discursos que refletem uma dada realidade, e tampouco desconfiamos delas no sentido de ter que buscar meios de comprová-las a partir de uma comparação com as práticas (“realmente” efetivadas) dos professores entrevistados em sala de aula. Entendemos que, quando os professores narram sobre si, eles estão, ao mesmo tempo, constituindo-se: eles selecionam, na interação com a entrevista específica elaborada para esta pesquisa, aquilo que importa ser dito, aquilo que importa ser explicado e desenvolvido sobre suas formações, atuações, concepções e constituições docentes.

Compreendemos, então, por meio das análises das narrativas de si, que um grande fator de estímulo para a atuação docente se refere às marcas que os alunos imprimem e inscrevem nos professores. E percebemos essas inscrições nas narrativas dos professores iniciantes de História que entrevistamos, marcas que produzem a docência processualmente por meio de relações: com os alunos, com os pares, com a direção das escolas, com o conhecimento histórico escolar, com seus processos formativos e com outras tantas linhas de saberes e de forças que transbordam as análises aqui desenvolvidas.

Por fim, esperamos que tanto os mapas produzidos na Parte 3 desta tese, quanto os referenciais teórico-metodológicos desenvolvidos nas Partes 1 e 2 contribuam para os estudos dos campos do Currículo, da Formação de Professores, e do Ensino de História. Que eles possam instigar novas pesquisas e provocar *insights* nos leitores e pesquisadores das áreas citadas. E que possam, também, contribuir para a promoção de debates no âmbito da formação de professores em

História, não com o objetivo de propor um manual ou um modelo, mas com o objetivo de ser um convite lançado ao pensamento.

APÊNDICE 1: Roteiro das entrevistas

Entrevistas com professores iniciantes de História

Eixo de questões:

- Trajetória formativa;
- Experiência profissional;
- Conceituação da prática docente;
- Planejamento de aulas;
- Expectativas e frustrações da carreira no magistério.

DOCUMENTOS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Documentos:

Normas de Estágio No Cap - Resolução Nº 01/2006 do Conselho Pedagógico. Direção Adjunta de Licenciatura, Pesquisa e Extensão. Colégio de Aplicação da Ufrj. Disponível em: <http://cap.ufrj.br/images/cap/PDF/ensino/normasestagio.pdf>, acessado em 07/12/2018.

Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. In: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf, acessado em 07/12/2018.

Resolução CNE/CP 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12; Alterada pela Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018. In: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98191-res-cp-02-2015&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192 acessado em 07/12/2018.

Referências bibliográficas:

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. Às margens d'O Mediterrâneo: Michel Foucault, historiador dos espaços. In.: ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; e SOUZA FILHO, Alípio (Org.). *Cartografias de Foucault*. 2 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011, p. 93-107.

_____. Regimes de Historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do Ensino de História. In.: GABRIEL, Carmen Teresa, MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa e MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (orgs). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016, p. 21-42.

ALBUQUERQUE JR; VEIGA-NETO & SOUZA FILHO. (Orgs.). *Cartografias de Foucault*. Belo horizonte: Autêntica, 2008.

ALMEIDA, Maria Helena Gondim. O teatro como linguagem no ensino de história: relato de experiência. *Fato e Versões*, Coxim: MS, v. 09, n. 16, PP 84-112. Set-Dez 2016.

_____. *História, teatro e ensino de história: possibilidades metodológicas*. Programa de Pós-graduação em História – Mestrado Profissional: História, cultura e formação de professores. Universidade federal de Goiás, regional Catalão, Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Catalão – GO, 2017.

ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

ALVES, T., & PINTO, J. M. de R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa*, maio/ago., 2011, pp. 606-639.

AGOSTINI, Sandra; PAIM, Elison Antonio. Estágio: contribuições para a formação do professor de História. *História & Ensino*, Londrina. v, 12, p. 187-202, ago. 2006.

AMORIM, Mariana de Oliveira. *Folhetins Teatrais e Conservatório Dramático Brasileiro: o espetáculo francês nos palcos da corte (1843-1864)*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2008. Disponível em: <http://www.bn.br/portal/arquivos/pdf/MarianaAmorim.pdf>, acessado em 20/08/2017.

_____. *O teatro em letras redondas: a Companhia Dramática Francesa (1840-1860)*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: PPGHIS/UFRJ, 2011.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v.42, n.145, p.112-129, jan./abr. 2012.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas e GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARROS, J. D. História e Literatura: novas relações para novos tempos. *Revista Contemporâneos*, nº6, 2010.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BLANCH, J. P. & FERNANDÉZ, A. S. La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico em la educación primaria. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 30, n. 82, 2010.

BURKE, P., FESSLER, R., & CHRISTENSEN, J. *Teacher career stage: implications for staff development*. Fastback, 1984.

CAIMI, Flávia Eloisa. *Aprendendo a ser professor de História*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2008.

CAINELLI, Marlene Rosa. O lugar da Prática de Ensino na produção do saber escolar. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; CAINELLI, Marlene Rosa. *III Encontro: Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba : Aos Quatro Ventos, p.143-148,1999.

CANCHERINI, Angela. *A socialização do professor iniciante: um difícil começo*. Dissertação (Mestrado). Santos: Universidade Católica de Santos, 2009.

CARDOSO JUNIOR, Hélio Rebello. Foucault, história do presente e ontologia histórica: o que estamos nos tornando? In.: CARDOSO JUNIOR, Hélio Rebello e LEMOS, Flávia C. Silveira. *Foucault e Deleuze/Guattari: corpos, instituições e subjetividades*. São Paulo: Fapesp, 2011. p.15-26

CASSÃO, Pamela Aparecida. *Professores iniciantes: marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente*. Dissertação (Mestrado). Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, 2013.

CAVACO, Maria Helena. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In.: NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão Professor*. Porto: Editora, 1995.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage, 1985. E em espanhol: _____. *La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers: Learning of teach over time. In: *Kappa Delta pi Record*, july-sept, 2012 (p. 108-122). Tradução: GEPED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores)

CORSI, A. M. *Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental*. 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 11/07/2007.

CÔRTEZ, Norma. Setenta anos de História na UFRJ (1939-2009). *PHOÊNIX*, Rio de Janeiro, 15-2: 13-28, 2009.

CRUZ, Giseli Barreto da e ANDRÉ, Marli. O ensino de Didática e o aprendizado da docência na visão de professores formadores. *Revista Diálogo Educ.*, Curitiba, v.12, n.35, p.79-101, jan./abr. 2012.

CUNHA, Maria Isabel da, BRACCINI, Marja leão, FELDKERCHER, Nadiane. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 73-86, mar. 2015.

DARLING-HAMMOND, L. Research on teaching and teacher education and its influences on policy and practice. *Educational Researcher*, v. 45, n. 2, p. 83-91, 2016.

DELEUZE, Gilles. ¿Que és un dispositivo? In: *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161.

_____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *L'Anti-Oedipe*. Paris: Minuit, 1972. O Anti-Édipo. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, vol.1*. São Paulo: Editora 34, 2011.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, vol.4*. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

_____. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B; PASSEGGI, M. (Org.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica: Tomo I*. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador, EDUNEB, 2012a. p. 71-93.

_____. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*. V. 17, n.51. set-dez de 2012b.

_____. Experiencia y Formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, n. 62, 2014, p. 695-710.

DEVELAY, Michel. *De l'apprentissage à l'enseignement. Por une épistémologie scolaire*. Paris: ESF Éditeur, 1992.

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In.: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Liberdades reguladas: as pedagogias construtivistas e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.

DUARTE, Stephanie Marina C. A. *Tornar-se docente: o início da carreira e o*

processo de constituição da especificidade da ação docente. Dissertação (Mestrado). Brasília: UnB, 2014.

DUBAR, C. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais.* Portugal: Porto Editora, 1997.

ELIAS, Nobert. *Sobre o tempo.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

ESPINOSA, Bento de. *Ética.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves e PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FEIMAN-Nemser, S. Learning to teach. In: SHULMAN, L.; SYKES, G. (Eds.). *Handbook of teaching and policy.* New York: Longman, 1983.

_____. *From preparation to practice, designing a continuum to strengthen and sustain teaching.* Teachers College Record, 103, 1013-1055, 2000.

FELIX, Carla Fernanda F. *Identidade profissional docente: tecendo histórias.* Dissertação (Mestrado). Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2015.

FERREIRA, Lúcia Gracia. *Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional.* Tese (Doutorado). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2014.

FLORES, Andressa de Rodrigues; PÖTTER, Deise de Siqueira e TEIXEIRA, Janaina Souza. A ludicidade como recurso didático pedagógico na aula de História: possibilidades. *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, num.3, vol.2, jul/dez. 2015.

FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos Tornamos Professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FONSECA, T. M. G. & KIRST, P.G. *Cartografia e devires: a construção do presente*. Porto alegre: UFRGS, 2003.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Organização e introdução de Roberto Machado. 3.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Réponse à une question. In: *Esprit*, nº 371, maio 1968. (Retomado em *Dits et Écrits*, vol. I, texto N° 58. Paris: Gallimard, 1991)

GABRIEL, Carmen Teresa. *Um objeto de ensino chamado História: a disciplina escolar História nas tramas da didatização*. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2003.

_____. O processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplina de História: tensões e perspectivas. Rio de Janeiro: *Anais da XIII Reunião do ENDIPE*, 2006.

_____. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos-pós”. In: MOREIRA, Antônio Flávio & CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Teoria da história, didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 32, n. 64, p. 187-210, 2012.

_____. Discurso historiográfico e pesquisa biográfica: diálogos possíveis em contexto escolar do tempo presente. In.: SOUZA, Eliseu Clementino (Org.). (Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015a, pp. 219-242.

_____. Docência, demanda e conhecimento escolar: articulações em tempos de crise. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 2, p. 425-444, maio/ago. 2015b.

_____. Currículo de História como espaço autobiográfico. In: Ines Ferreira de Souza Braganca; Maria Helena Mena Barreto Abrahao; Maria Santos Ferreira. (Org.). *Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográficas*. 1ed. Curitiba: CRV, 2016, v. 1, p. 235-254.

_____. Objetivação e subjetivação nos currículos de licenciaturas: revisitando a categoria saber docente. *Revista Brasileira de Educação* v. 23; 2018.

GABRIEL, Carmen Teresa e MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Currículo, História e Narrativa*. 30ª reunião da Anped. GT Currículo nº12, 2007.

_____. Currículo de História e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In.: MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; GABRIEL, Carmen Teresa; COSTA, Warley da; ARAÚJO, Cinthia Monteiro de (Orgs.). *Pesquisa em Ensino de História: desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X / Faperj, 2014, p. 23-40.

GALLO, Silvio. Repensar a Educação: Foucault. *Educação e Realidade*, n. 29, p. 79-97, jan/jun 2004.

_____. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

GIACOMONI, Marcello Paniz e PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). *Jogos e ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

GOETHE, Johann Wolfgang Von. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. Materialien zur Geschichte der Farbenlehre. In.: WERKE (org.). *Trunz*. Hamburgo, t. XIV, 1960.

GOMES, Fernanda Oliveira C. *As dificuldades da profissão docente no início da carreira: entre desconhecimentos, idealizações, frustrações e realizações*. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Puc-SP, 2014.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. *Conhecimento e vida profissional: estudos sobre educação e mudança*. PORTO: Porto Editora, 2008.

GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

HARTOG, F. *Time, History and the Writing of History: the Order of Time*. KVHAA, Konferenser, nº 37, Stockholm, 1996.

HOOKS, Bell. "Eros, erotismo e o processo pedagógico". In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999: 113-123.

HUBERMAN, Michael. On teachers careers: once over light, with a broad brush. In.: *International Journal of Educational Research*, v.13, n. 4, 1989, pp. 347-62.

_____. O ciclo de vida profissional dos professores. In.: NÓVOA, Antônio (Org.) *Vida de professores*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-62.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KNOBLAUCH, Adriane. *Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba*. Tese (Doutorado). São Paulo: Puc-SP, 2008.

KOSELLECK, R. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*.

Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LACLAU, E. *New Reflexions on the Revolution of Our Time*. London: Verso, 1990.

_____. *La raison populiste*. Paris: Editions du Seuil, 2005.

LACLAU, E. e MOUFFE, C. Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: *Fondo de Cultura Económica de Argentina*, 2004.

LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, s./v., n.19, p. 20-29, jan.-abr. 2002.

LOTUMOLO, Thais Elena. *Professores iniciantes: como compreendem o seu trabalho?* Dissertação (Mestrado). São Carlos: UFSCar, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. *Educação & Realidade*, 25(2):59-76, jul./dez., 2000.

LÜDKE, M., & BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*, setembro/dezembro, 2004, pp.159-1180.

MACEDO, Elisabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.32, mai/ago. 2006.

MACHADO, Roberto. *Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault*. 2ªed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. *Foucault, a ciência e o saber*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

_____. O professor e o filósofo. *Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência*. Vol. 8, nº 2, p.01-15, 2015.

MARCELO GARCÍA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto Editora, 1999.

_____. (org). *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro, 2008.

_____. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. *Sísifo – Revista das Ciências da Educação*, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009a.

_____. Los comienzos em la docencia: um profesorado com buenos principios. In: *Revista Currículum y Formación del Profesorado*. Espanha, v. 13, n. 1, pp. 1-25, 2009b.

_____. *Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. Santiago: Preal, 2011. (Documento do Preal, n. 52)

MARCELO GARCÍA, C.; VAILLANT, D. *Ensinando a Ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

MARCHART, O. El pensamiento político pós-fundacional, la diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau. Buenos Aires: *Fondo de cultura Económica*, 2009.

MARIANO, A. L. S. *Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da ANPED*. 2005.

MIRANDA, Sonia Regina e LUCA, Tânia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, nº 48, p.123-144, 2004.

MIRANDA, Cláudia e PIMENTEL, Fernando Guimarães. CURRÍCULO DE HISTÓRIA NA UERJ E NA UFRJ: todos os caminhos levam à Europa? *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 3, p. 793-815, set./dez. 2015.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006.

MOLLICA, Andrea J. P. e ALMEIDA, Laurinda R. de. O professor especialista iniciante e o apoio do coordenador pedagógico. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. O Lugar da Prática de Ensino na Formação do Professor: um espaço de socialização Profissional. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa (Orgs.). *III Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999, p. 122-134.

_____. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

_____. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. 2 ed., RJ:DP & A, 2002, p. 129-147.

_____. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no Ensino de História. *Cadernos Cedes*, v.25, n.67, p. 333-347, Campinas: Unicamp. 2005.

_____. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2007(a).

_____. Ensino de História: lugar de fronteira. História: guerra e paz. XXIII Simpósio Nacional de História. In: ARIAS NETO, José Miguel (Org.). Londrina: ANPUH/ Mídia, 2007(b).

_____. Formação de professores: entre demandas e projetos. *Revista História Hoje*, v. 2, nº 3, p. 19-42, 2013.

_____. Aulas de História: questões do/no tempo presente. *Educar em revista* (impresso), v.58, p. 165-182, 2015.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa e PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação & Realidade*, v.36, n.1, p. 191-211, jan-abr. 2011.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa, GABRIEL, Carmen Teresa, ARAÚJO, Cinthia Monteiro de, COSTA, Warley (org). *Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro, Mauad X: Faperj 2014.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa e AMORIM, Mariana de Oliveira. Potencialidades das "Narrativas de si" em narrativas da História escolar. *Revista História Hoje*, v.4, p. 15-31, 2015.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa, RALEJO, Adriana e AMORIM, Mariana de Oliveira. Entre o vivido e o narrado: sentidos de Rio de Janeiro em aulas de História. In.: GABRIEL, Carmen Teresa, MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa e MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (orgs). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

MOREIRA, A.F.B., LOPES, A.C. e MACEDO, E. *Socialização profissional de professores: As instituições formadoras*. Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro, UFRJ, 1998.

MOREY, Miguel. La cuestión del método. In: FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991, p. 9-44.

MÜLLER-FOHRBRODT, G., CLOETTA, B., & DANN, H. D. *Der Praxisschock bei junger Lehrern*. Stuttgart: Klett, 1978.

NASCIMENTO, Maria das Graças C. de A. e SANTOS, Jéssica V. As percepções de professores acerca das condições de trabalho e sua relação com a aprendizagem profissional no início da carreira. *37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis*.

NOGUEIRA, Eliane G. D., ALMEIDA, Ordalia A., MELIM, Ana Paula. A docência

expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa formação. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. *Processos de Formação de Professoras Iniciantes*. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 10 jul. 2007.

NÓVOA, António. *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

_____. Para uma análise das instituições escolares. In: _____ (org.). *As organizações escolares em análise*. Publicações Dom Quixote. Lisboa: 1995a. p.13-42.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995b. p.15-33.

_____. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa* v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

NÓVOA, António e FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa, Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, setembro/dezembro, 2004, pp. 1127-1144.

OLIVEIRA, Jezabel Gontijo Machado de. *Trajetórias de constituição do ser docente*. Brasília: UNB, 2011 (Dissertação de Mestrado).

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira. *Cultura escolar: revisitando cocneitos*. *RBPAE*,

v.19, n.2, jul.dez. 2003

OLIVEIRA, Rosimeire dos Santos C. *Professores de história das séries finais do ensino fundamental em início de carreira: desafios e saberes*. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Puc-SP, 2015.

OLIVEIRA, Tatiana Pinheiro de, e CRUZ, Giseli Barreto da. Inserção profissional docente no ensino superior. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 25, n.78, 2017.

PAIM, Elison Antônio. *Memórias e experiências do fazer-se professor*. Campinas, SP: Unicamp, 2005 (tese de Doutorado).

PAPI, Silmara de O G. e MARTINS, Pura Lúcia O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n.03, p.39-56, dez 2010.

PAPI, Silmara O. G. Professoras iniciantes: formação, experiência e desenvolvimento profissional. *Pro-Posições*, v. 25, n. 1 (73), p. 199-218, jan./abr. 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Prefácio à edição em língua portuguesa. In.: DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008a

_____. A (re)invenção de si na formação docente. In: SOUZA, E.C. de; MIGNOT, A.C.V. (Orgs.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet, 2008b.

PASSOS, E. KASTRUP, V. & ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. *Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIENTA, Ana Cristina G. *Aprendendo a ser professor: dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante*. Dissertação (Mestrado). Curitiba: Puc-PR, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?* 6ª ed., São Paulo: Cortez, 2005.

PINCHEIRA, André E. Reyes. *Rememorar a experiência docente: relatos de professores de História da rede pública estadual de São Paulo*. São Paulo: USP, 2007 (Dissertação de Mestrado).

PRADO FILHO, Kleber e TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. *Barbarói*, Santa Cruz do Sul, n.38, p.45-59, jan./jun. 2013.

PRAZERES, Sandra Mary Gonçalves. *Constituição da subjetividade docente: as implicações na prática educativa*. Brasília: UnB, 2007 (Dissertação de Mestrado).

REIS, J. C. Tempo, História e Compreensão Narrativa em Paul Ricoeur. *Locus*, vol.12, nº1, jan/jul 2006, pp.28-35.

REIS, Marciane Aparecida. *Tecendo os fios do início da docência: a constituição da professora iniciante*. Dissertação (Mestrado). Campinas: Unicamp, 2013.

RETAMOZO, M. Las demandas sociales y El estudio de los movimientos sociales. Santiago: *Cinta Moebio*, v. 35, p. 110-127, 2009.

_____. *Sujetos políticos: teoría y epistemología. Un diálogo entre la teoría del discurso, el (re)constructivismo y la filosofía de la liberación en perspectiva latinoamericana*. *Ciencia ergo sum*, Toluca: Universidad Autónoma del Estado de Mexico, v. 18, n. 1, p. 81-89, 2011.

_____. Constructivismo: epistemología y metodología en las ciencias sociales. In: De La Garza Toledo, E.; Leyva, G. (Org.). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. México: FCE/UAM, 2012.

REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. Campinas: Papirus, 1997.

_____. *Temps et Récit*. 3 tomes. Paris: Seuil, 1983.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Aula de História: evento, ideia, escrita. *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 83-103, jul./dez. 2015

ROCHA, Helenice A. B. e COELHO, Wilma Baía. Apresentação - Dossiê O lugar da formação do professor nos cursos de História. *Revista História Hoje*, v. 2, nº 3, p. 15-18, 2013.

ROCHA, Silvia Pimenta Velloso. “Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação”. *3º Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación*. FFYL – UNAM – ALFE, 2015.

RODRIGUES, Heloiza. *O peão vermelho no jogo da vida: o professor iniciante de história e a construção dos saberes docentes*. Dissertação (Mestrado) São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-181, 2007.

ROLNIK, Suely. *Ninguém é Deleuziano*. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, PUC-SP, 1995.

Disponível

em:

<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/ninguem.pdf>

acessado

em 08/08/2017.

_____. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROMANOWSKI, Joana P. e MARTINS, Pura Lúcia O. Desafios da formação de professores iniciantes. *Pág. Educ.* vol.6 no.1, Montevideo jun. 2013.

SAMPAIO, M. das M. F., & MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação e Sociedade*, 25-89, set./dez., 2004, 1203-1225.

SANTOS, Claudineide L. I. *Professor iniciante. Aprender a ensinar: sentimentos e emoções no início da docência*. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Puc-SP, 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela Mão de Alice. O social e o político na pós modernidade*. Porto: Afrontamento, 1994.

SHANKS, Rachel. *Micro-political literacy and new teachers' professional learning*. Revista Currículo sem Fronteiras, 2019.

SCOTT, J. W. Experiência. In: Silva, A. L.; Lago, M. C. S.; Ramos, T. R. O. (Org.) *Falas de Gênero*. Tradução de Ana Cecília Adoli Lima. Santa Catarina: Editora Mulheres, 1999.

SILVA, Nathaly P. *Tornar-se professor de história: um estudo das experiências de professores iniciantes com a formação e o trabalho docente*. Dissertação (Mestrado). São Gonçalo, Universidade do estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2014.

SILVA, Tomás Tadeu da (Org), HALL, Stuart e WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp.119-142.

SOUZA, E. C. de. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação de professores*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002 e 2012.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. 15^a ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, M; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação / Centro de Estudos Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 73, SP: Cortez; Campinas: CEDES, 2000, pp. 209-244.

TEDESCO, J. C.; FANFANI, E. T. Novos docentes e novos alunos. In: *Ofício de professor na América Latina e Caribe: trabalhos apresentados na Conferência Regional. O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe - novas prioridades*. Brasília, julho de 2002. SP: Fundação Victor Civita; Brasília: UNESCO. Brasília, 2004.

TERNES, José. Foucault e a Educação: em defesa do pensamento. *Educação e Realidade*, n. 29p. 155-168, jan/jun 2004.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo e FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault, um diálogo. *Educação e Realidade*, n. 29, p. 7-25, jan/jun, 2004.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, Catholic University of Nijmegen, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

_____. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (coord.). *Perspectivas, problemas de la función docente*. Madrid: Warcea, 1988.

VIEIRA JUNIOR, José Marcos. *A construção do processo de aprendizagem profissional de professores iniciantes*. Dissertação (Mestrado). Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2013.

VIELLA, Maria dos Anjos (Org.). *Tempos e Espaços de Formação*. Chapecó: Argos, 2003.

VONK, R.A. *A micromechanical investigation of concrete loaded in compression*. *Heron*, 38, n. 3, 1993.

WALLON, H. Psicologia e materialismo dialético. In: WALLON H. *Objetivos e métodos da Psicologia*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

_____. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: Werebe, M. J. G.; Nadel-Brulfert, J. (Org). *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986, p. 168-178.

_____. *A Evolução Psicológica da Criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZAÑARTA, María Cristina S., VEGA, Claudio N., VALENZUELA, Inés C., LARA, Nelson Vásquez, KLAUNNING, Sylvia R. Inserción profesional docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes. *Estudios Pedagógicos XLII*, N° 2: 331-342,

2016.

ZANELLA, Camila. As dificuldades didáticas dos professores iniciantes e os programas de formação inicial e continuada para docentes. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*. São Paulo, julho 2011.

ZOURABICHVILI, François. *O vocabulário de Deleuze*. Rio de Janeiro, 2004.

ZURLO, Bruna Thereza C. P. B. *Fatores que influenciam os professores iniciantes a permanecerem na carreira docente*. Dissertação (Mestrado). Curitiba: Puc-PR, 2015.