

5. A escolha, a formação inicial e o começo da vida profissional na visão de professores de História de duas gerações: a década de 1970 e os anos 2000

Quando tratamos de socialização profissional de professores, temos de lançar nosso olhar sobre os elementos que compõem a socialização profissional como experiências sociais e subjetivas, isto é, transformar-se em profissional de determinada área pressupõe a vivência de um conjunto de experiências individuais e coletivas nas instituições formadoras, na convivência com os pares, na interação com o contexto social.

Decidir ser professor de História em dois momentos distintos da História do Brasil, formar-se professor de História e começar a lecionar em dois contextos históricos diferentes: o que há de comum e de diferente nas gerações trabalhadas? O que pode mobilizar jovens a estudar História e querer ser professor nos dois períodos? Que processos de formação cada geração viveu? Que impasses enfrentaram no início de suas carreiras? Como conseguiram se firmar como professores? Quais condições de trabalho encontravam? Com que realidades sociais lidavam? Essas questões nortearam a pesquisa e, nas conversas com os professores de História, procuramos apurar se e como teria havido certa desqualificação e desprestígio do trabalho do professor nos últimos trinta anos no Brasil, focalizando o aspecto da socialização profissional.

5.1. Escolha profissional

Construir uma trajetória profissional é, sobretudo, construir uma vida. Alguém que reflete sobre que profissão seguir, está também tentando imaginar o que gostaria de estar fazendo no seu dia-a-dia, relacionando suas habilidades e preferências às possibilidades de

inserção ou intervenção social na realidade. As experiências que os indivíduos acumulam ao longo de suas vidas, as condições sociais com que lidam, o contexto familiar e as relações sociais que estabelecem vão influenciar a decisão por uma ou outra profissão.

No caso da profissão docente, Freitas já mencionou que a **socialização antecipatória** – o período pré-formação inicial da socialização profissional -, tem um impacto fundamental tanto na escolha da profissão de professor, quanto na interiorização de modelos de ensino. A pesquisa de Freitas sinalizou que, desde que a criança entra na escola, é informada sobre a responsabilidade profissional e o “status” ocupacional do professor, baseada em Schempp e Graeber e em Su. (Freitas, 1999, p.12)

Lortie, no livro *Schoolteacher. A sociological study*, de 1975, procurou aproximar-se, a partir da fala de professores, de informações sobre os processos informais de socialização que não são imediatamente identificáveis. O autor levanta a questão da própria escolarização geral a que somos submetidos, estimando que, ao passarmos aproximadamente 13.000 horas em contato direto com professores, aprendemos a ensinar, isto é, o estudante aprende a estar no papel do professor e antecipa suas atitudes prováveis como professor. Lortie também aponta os limites dessa observação ao dizer que os estudantes aprendem sobre o ensino de maneira intuitiva e imitativa, mais baseados nas personalidades individuais do que em princípios pedagógicos, o que acaba por reforçar uma concepção tradicional de ensino, direcionado a partir de tendências biográficas, mais do que pela tomada de decisões “pedagógicas”. As observações de Lortie apontam para uma situação **de auto-socialização dos professores**, em que as predisposições pessoais não são apenas relevantes, mas ainda dão suporte à transformação do indivíduo em professor. O autor acrescenta que o processo de socialização do professor se realiza a partir da reflexão sobre suas experiências passadas, configurando-se em uma **retro-socialização**.

Staton e Hunt, referenciados por Freitas, afirmam que o professor, quando desafiado na sua atividade cotidiana, nos momentos de desestabilização e falta de conhecimentos, freqüentemente recorre à

intuição e aos modelos internalizados na socialização antecipatória para superar as dificuldades. Na socialização antecipatória são internalizados conhecimentos, crenças, representações e suposições sobre o trabalho docente. Para Tardif, quando os professores começam a trabalhar, “são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais”. (Tardif, apud Freitas, 1999, p.13).

5.1.1. As lembranças da influência dos professores da Educação Básica

A maioria dos entrevistados citou professores marcantes que influenciaram a escolha da profissão de professor de História. A escolha da profissão, tanto na geração da década de setenta, quanto na atual, tem relação com o fato dos professores terem tido boas experiências escolares e desejarem continuar vivenciando o espaço escolar.

“Nem sei muito bem te dizer de onde saiu isso. Eu me lembro que uma vez, eu estava já no 3º ano, no pré-vestibular e alguém me perguntou: você vai fazer prova para quê? Eu disse, sei lá, acho que para História. E virou verdade. Eu acho que a gente parte muito de uma referência de admirar certas pessoas e eu sempre admirei muito determinadas pessoas, determinados professores. Eu acho que foi uma semente plantada que depois virou flor, sabe? De repente, eu vi que a única coisa que eu gostaria realmente de fazer era estar nessa coisa da escola, da sala de aula. É isso, não tenho lembrança de ter tido uma elaboração maior, nem mais teórica ou justificada não, foi uma coisa que brotou mesmo. Tive a referência do professor Elvio, acho que é uma coisa de conhecer a humanidade da pessoa, porque a relação professor/aluno é sempre tão distanciada, tão marcada por uma questão de domínio, de autoridade e, de repente apareceu uma pessoa que era tão diferente, tão sensível, tão próxima, tão humana, tão acolhedora que me encantou, e fez com que eu me dedicasse muito mais a descobrir a História. E tanto que eu fui ser professora justamente de História. Eu acho que tem muito dele aí.” (Prof. *Juliana*, 2000)

“Desde muito novinha, antes mesmo de me formar professora, eu já tinha uma escolinha em casa. A minha irmã, que tem mais memória do que eu, disse: *Tereza*, com 14 anos você já tinha alunos em casa. Eu gostava, me realizava. Eu posso sair de casa cansada, até preocupada, com vários problemas, mas na sala de aula eu desligo completamente e volto refeita do cansaço. Volto mais feliz. Então, acho que vou morrer dando aula. Porque sempre foi assim, desde antes de me formar, eu tinha uma turma de alfabetização na minha casa, eu era uma juvenzinha.” (Prof. *Tereza*, 1970)

“Ser professora era meio que cópia do que a gente via na sala de aula. Foi pura influência dos professores que eu tive. A partir da 7ª e 8ª série, eu fiz o clássico, eu sou da época que a gente dividia o 2º grau, hoje ensino médio, em clássico e científico, e me senti extremamente dividida entre Português, Literatura e História. E o que definiu mesmo a minha decisão por História foi uma professora que eu tive que era extremamente sedutora ao ensinar e cativar os alunos. E mostrava a importância desse conhecimento. Numa época em que o estudo era

puro conteúdo, eu tive uma professora de História e um de Biologia, que ainda está vivo, que faziam do estudo, do preparo do aluno uma coisa a mais. E eu consegui perceber, eu não deixei isso passar.” (Prof. Léa, 1970)

Alguns professores foram “seduzidos” pelo aspecto intelectual da profissão. Tendo sido bons alunos na disciplina, vislumbraram a possibilidade de seguir a profissão com sucesso, pois a facilidade de absorver os conteúdos específicos poderia abrir caminhos para o sucesso na vida profissional.

“Eu sempre tive bom desempenho em História. Eu fiz o clássico. Trabalhava, comecei a trabalhar cedo e me interessava por História. Numa época também em que a gente acreditava que a História poderia ajudar a mudar o país, a mudar as pessoas, a mudar a vida do Brasil e do mundo. Eu comecei a ficar mais interessado por História por volta de 1968, 1967, por aí. Eu tenho 58 anos, nasci no ano que começava oficialmente, vamos dizer assim entre aspas, a Guerra Fria.” (Prof. Marco Aurélio)

“Por que? Uma era a ligação que eu tinha com História, ou seja, era a facilidade que eu tinha quando eu era aluno. Segundo, foram bons professores que eu tive. Tinha um professor de História, era um ser humano fantástico, não era tão bom em conteúdo, mas você assiste a aula dele e parece que é um teatro e isso acaba te chamando a atenção. Aí, tinha esse cara que não era tão bom em conteúdo, mas tinha um teatro fantástico e fazia com que você gostasse da aula dele e tinha o cara que era muito bom em conteúdo.” (Prof. Fabrício)

Estas são situações importantes para se pensar a influência da etapa inicial da socialização para a decisão de seguir a profissão de professor de História. O fato de “gostar da escola” – e querer permanecer nela –, ou de ter tido bom desempenho em História e ter convivido com professores de História marcantes são elementos que influenciam a escolha pela profissão de professor de História. O conjunto de relações que estes professores estabeleceram com a escola, com os professores e com a disciplina História lhes sugeriu a possibilidade de trabalhar como professor. De História.

5.1.2. O apelo à ação pelo social

Um grupo bastante significativo de professores, de ambas as gerações, relacionou a opção pela área de História em função do desejo de intervenção social na realidade:

“Eu venho de uma época que a gente fez um movimento estudantil muito forte lá em Cabo Frio. Eu cheguei a dar aula lá durante alguns anos e tinha o maior orgulho de quando eu ia, de manhã, dar aula, vendo a molecada entrar pela frente no ônibus, por exemplo, porque a gente ajudou a conquistar o direito ao passe livre. E a influência de alguns professores de História, não só de História, mas de Geografia, da área de humanas de modo geral, foi muito importante para minha opção, a opção de fazer História mesmo. Muito mais do que simplesmente fazer História, ou seja, estudar História, quando eu fui tentar vestibular e tal, a minha intenção era realmente usar a História, estudar História para fazer a História de verdade. Ou seja, enriquecer aquela trajetória minha de vida pessoal, de movimento estudantil, política, eu achava que o curso de História era fundamental para isso. E também porque depois a minha intenção era de ser professor de História mesmo para tentar influenciar as pessoas como eu fui influenciado. Na época, eu ainda achava que estudar História era importante, aquela coisa que a gente aprende na 5ª série, entender o passado para mudar o futuro e tal. Então eu tinha essa visão meio romântica. A opção foi por isso.” (Prof. *Vinícius*, 2000)

“Naquela época a gente freqüentava o Paissandu, Cinema Novo e Cine Clube, e em um desses lugares, eu vi um filme muito bonito chamado “Os companheiros”, de um cineasta italiano, o nome me falha a memória agora, em que o protagonista é um professor que dá aula para as crianças de dia, e de noite se reunia com os operários, pelo incentivo às greves, jornada de oito horas, pela melhoria das condições de trabalho, o trabalho das mulheres, das crianças. Houve época em que crianças trabalhavam até oito horas, era um horror. As pessoas passavam 12, 14, 16 horas... Aqui em Niterói, eu conhecia um rapaz, o pai dele tinha sido dono de fábrica e meu avô também tinha sido dono de fábrica, então ele me dizia cada história da família dele extraordinária. Houve época em que os operários não iam para casa, eles não tinham casa. Eles ficavam dentro da fábrica, dormindo em cima de sacos de linhagem, em cima das caixas de papelão, porque eles trabalhavam o tempo todo [ênfático]. Só paravam para dormir.” (Prof. *Vicente*, 1970)

“Por que você decidiu ser professora?”

Por militância mesmo. Para salvar o mundo. Eu fiz o Curso Normal na Bahia, influenciada pelos meus pais, porque eu queria fazer o científico. Mas muito novinha, aquela coisa, tem que ser professora. Na própria Escola Normal eu já comecei a militância como membro da ABES e depois da UBES. Fui presa em 73 e, menos de um ano antes, eu fiz vestibular e passei para História. Então, eu saí da prisão direto para a faculdade. História tinha tudo a ver com a minha vida naquele momento. Era uma extensão da minha militância e era uma forma de ‘fazer a cabeça’ mesmo das pessoas para uma mudança revolucionária que viria.” (Prof. *Marta*, 1970)

Arriscamos dizer que um dos elementos mais influentes na escolha pela área de História é o desejo de intervenção social, a possibilidade de transformação que é atribuída ao estudo de História. Esse fator permanece desde os anos 60 e 70 até a geração atual. O veio político e a sensibilidade para as questões sociais podem estar na base na escolha da profissão de professor de História, apesar das mudanças da conjuntura social e política do Brasil. As falas que permitem evidenciar esse fato multiplicam-se em relação aos outros fatores mencionados. Os entrevistados que mencionaram a sensibilidade social como fator decisivo

na hora de escolher sua profissão atribuem influência de familiares ou amigos com veio político forte, de professores com posturas marcantes diante da realidade social e da escola, e até mesmo, em alguns casos, identificam a possibilidade de se formar em História como extensão da prática política que já exerciam.

5.2. Visões retrospectivas do tempo da formação

A socialização profissional de professores, segundo Lüdke (1992), apresenta duas dimensões básicas: a formação inicial ou pré-serviço e o componente do exercício ou experiência profissional. Nesta pesquisa, foram explorados esses dois aspectos da socialização profissional nas duas gerações focalizadas. Por formação inicial, segundo Lüdke, pode-se entender todo o período que antecede o exercício profissional, desde a socialização operada pela família, passando pela escolarização até a entrada na instituição de formação profissional. Procuramos chamar a atenção para a socialização operada pela instituição formadora. Será um momento essencial na “fabricação” da identidade profissional? Que influências os professores atribuem ter tido da instituição formadora? Sobre cada geração trabalhada, com específicas condições políticas e culturais, procuraremos levantar pontos de reflexão sobre o clima institucional de formação. A professora *Simone* pode ilustrar uma questão importante sobre o tema:

“Eu acho que os professores de História saem com um perfil.

Como? Mais ou menos, explica...

Eu acho que todo mundo meio de esquerda, todo mundo vota no PT. Quando eu falo todo mundo, eu estou exagerando, mas eu acho que tem uma coisa que forma. Como eu sou uma pessoa meio insurreta com essas coisas que formam, eu fico assim desconfiada. Eu fico pensando: por quê? Será que é isso mesmo? Será que o sujeito é assim ou ele foi feito assim? Essa é uma dúvida que eu tenho, não sei se é uma máquina de fazer pessoas daquele mesmo jeitinho ou se o sujeito vai lá e... é isso mesmo, eu sou assim, eu só me expando naquele ambiente.” (Prof. *Simone*, 1970)

Simone tem uma dúvida sobre o impacto da instituição formadora sobre o sujeito. A instituição *molda* o indivíduo, ou o indivíduo, a partir de suas predisposições pessoais, apenas se *expande* no ambiente de

formação? Sem intenção de responder a questão por uma ou outra alternativa, importante é reconhecer a ambigüidade do processo de construção da identidade profissional, em que aspectos subjetivos e objetivos se mesclam na constituição do “profissional”.

Dubar contribui para refinar a questão com sua teoria da identidade. Para o autor, a noção de identidade apresenta uma dualidade na sua própria definição. *Identidade para si e identidade para o outro* estão ligadas entre si e de forma problemática. Estas dimensões da identidade, na perspectiva sociológica, se colocam no interior do processo de socialização. Para Dubar, a identidade é “resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições”. (Dubar, 1997, p.105)

Dubar diz que há dois processos distintos que a sociologia tende a reduzir a um mesmo mecanismo. O primeiro é a atribuição de identidade pelas instituições e por agentes em contato direto com os indivíduos. Esse processo, Goffman, citado por Dubar, chama de “identidades sociais virtuais”. O segundo processo é a incorporação da identidade pelo indivíduo. Não se pode analisar o indivíduo fora das trajetórias sociais através das quais se constrói a identidade para si. Goffman chama esse processo de “identidades sociais reais”. (Dubar, p.107) Para Dubar, os dois processos descritos não coincidem obrigatoriamente. As “estratégias identitárias” buscam reduzir a distância entre como o indivíduo se vê e como é visto pelo Outro. As “estratégias identitárias” podem assumir duas formas, segundo o autor:

- Transações externas: entre o indivíduo e outros fatores que pretendem acomodar a identidade para si à identidade do Outro (transação objetiva)
- Transações internas: entre salvaguardar identidades anteriores – herdadas – e construir para si novas identidades no futuro, procurando assimilar a identidade para o Outro à identidade para si. (transação subjetiva)

A articulação entre as duas transações é a chave do processo de construção de identidades sociais. A análise das identidades pode envolver continuidade ou ruptura entre a identidade herdada e a identidade visada, acordos e desacordos entre a identidade real e a identidade virtual. A relação entre as identidades herdadas, aceites ou recusadas e as identidades visadas depende do modo de reconhecimento pelas instituições legítimas e pelos agentes. (Dubar, p.108)

Dubar contribui para visualizar a complexidade da construção da identidade social. Seu trabalho não focaliza o caso dos professores, no entanto seu estudo contribui para perceber melhor a questão da socialização profissional de professores de duas gerações. A partir do esquema teórico exposto acima, o sociólogo francês afirma que os indivíduos de cada geração constroem suas identidades reais a partir das identidades herdadas, aceites ou recusadas da geração anterior, das identidades virtuais (escolares) adquiridas na socialização inicial e das identidades possíveis acessíveis durante a socialização secundária (profissional).

5.2.1. O ideal e a experiência concreta no tempo da formação por professores de História das gerações de 1970 e de 2000

“Eu entrei na universidade acreditando que eu tinha entrado num lugar onde se respirava revolução. Era a impressão que eu tinha da História. A impressão que eu tinha que me foi passada pelos meus professores, pela leitura que eu tinha da História ao longo do ensino fundamental e médio. Quando eu entrei na universidade, eu entrei com todo gás. Com gás de quem entra numa universidade federal, o gás de quem passou no primeiro vestibular que fez, com gás de quem queria mudar o mundo.” (Prof. *Raul*, 2000)

Na fala do professor *Raul*, da geração recente de professores de História, é possível visualizar que suas vivências escolares deixaram uma idéia do que significava estudar História em nível universitário. O professor começou a cursar História em 1997 e possuía a imagem do estudo histórico contribuindo para a transformação social, algo que lhe foi informado pelos seus professores da Educação Básica. Ele mesmo tinha um “projeto”, uma identidade visada, tinha uma intenção de “mudar o mundo” e acreditou que a estratégia para tal poderia ser a formação em

História e o trabalho como professor. Essa visão foi compartilhada por Antônio, que afirmou que

“A opção de fazer História, no meu caso, teve a ver com um processo de politização meu. Na época do pré-vestibular, eu estava bastante ativo no PT, militante, muito interessado nas questões políticas do país. E por isso, no meu caso, foi o que me levou a um interesse maior pela História. (...) Eu acho que o professor de História tem condições de se tornar um sujeito político importante dentro da área de atuação dele. O tipo de conhecimento que, na faculdade de História, eu acho que desenvolveria, eu acho que é um tipo de conhecimento mais interessante para eu conhecer o país, no qual eu gostaria de intervir”. (Prof. Antônio, 2000)

Raul e Antônio partiram de uma imagem que se tinha do estudo de História para a opção pela formação em História. Em muitos casos, nas duas gerações, é possível perceber a relação entre a produção de uma leitura de mundo, na formação em História, e o desejo de intervenção social instrumentalizada pelo estudo histórico. Ao menos, em relação ao curso, esta era uma expectativa recorrente nos relatos dos professores de História. Mas o que cada geração encontrou efetivamente no curso de formação? Em que condições cursaram História? Que influências do curso de formação podemos destacar em cada geração?

Gilberto teve duas experiências de formação. Antes de ingressar em uma universidade pública, frequentou uma faculdade de História que ele considerava conservadora. Sobre a diferença entre os dois cursos, ele diz:

“(...) lá (na faculdade considerada por ele conservadora) não foi muito bom não, porque os professores estavam muito mal preparados, não se permitia nenhum tipo de discussão política, inclusive coronéis dando aula de Educação Moral e Cívica, aquele esquema meio complicado, né? Lá eu tive a oportunidade de ter aula com alguns bons professores, mas eram poucos os professores que tinham um nível de conhecimento, a maioria dos professores era um pessoal ligado à direção da escola e que de uma certa forma mantinha o status quo ali, não criticava nada, não rompia com barreira nenhuma. Mas eu passei lá um ano só e não foi muito proveitoso. Foi quando eu vim para a UFRJ que eu vi que o nível era muito bom, eu tinha até dificuldade de acompanhar algumas matérias. (...) Os professores da UFRJ eram muito melhores, pessoas bem preparadas, com conhecimento muito bom, enfim, eu acho que eu cresci muito profissionalmente, em nível de conhecimento, dentro da UFRJ”. (Prof. Gilberto, 1970)

Os anos 70, apesar de serem marcados pela repressão e censura à livre manifestação do pensamento e expressão, também comportaram

grandes mudanças em nível de reflexão historiográfica. O depoimento do professor Gilberto evidencia tanto a provável limitação da construção do pensamento histórico quanto à possibilidade de desenvolvimento do conhecimento. Amaral Lapa, referenciado por Mello (1993) atenta para o fato de ter acontecido, no período da ditadura militar, transformações no processo de produção do conhecimento histórico e na própria reflexão a respeito da responsabilidade social do historiador e do professor de História. Amaral Lapa menciona a interiorização do ensino superior, a institucionalização da pós-graduação e reestruturação da Associação Nacional dos Professores Universitários de História – ANPUH, como fatores que contribuíram para as importantes mudanças sobre a produção e difusão do conhecimento histórico. A ampliação da comunidade de historiadores e professores universitários e a possibilidade de socialização e troca do conhecimento produzido através de encontros regionais e nacionais constituíram significativo estímulo à ampliação do debate historiográfico. Fonseca, no livro *Ser professor no Brasil*, afirma que, durante os anos 40 e 50, eram muito restritos os espaços de formação de professores e de produção de conhecimento no Brasil. Concentravam-se, sobretudo, em São Paulo e no Rio de Janeiro e, mesmo nesses lugares, poucos ingressavam em cursos secundários e faculdades. Havia, também, escassez de professores habilitados, o que justificou, à época, a demanda da ampliação do curso secundário pela Reforma Educacional Capanema. (Fonseca, 1997, p.186). Os anos 60 e 70 assistiram uma expansão do ensino, uma ampliação considerável da graduação e da pós-graduação. *Francisco* falou sobre o tema:

“A formação... Eu gosto do currículo da UFF. Eu acho que, você poder fazer as escolhas e ir direcionando uma área de estudos, eu acho interessante. Eu acabei direcionando meus estudos para a Baixa Idade Média e História Moderna, História do Cristianismo, nessa área. Mas o problema que eu vejo é que, e aí eu tenho uma avaliação muito pessoal, eu acho que tem que haver uma avaliação histórica do Brasil que vem da ditadura. Ironicamente, no Brasil, na ditadura se formaram vários centros de pesquisa, com verba, a UFF, a UFRJ, a USP ganharam muita grana nessa época. Então teve um investimento muito grande na coisa da pesquisa, em nível de pós-graduação, inclusive para capacitar as universidades brasileiras, mas por outro lado, a ditadura tomou muito cuidado em não divulgar o conhecimento. Eu acho que já havia um hiato entre o que se estudava na universidade e o que se praticava dentro de sala de aula, eu acho que esse hiato propostal da ditadura, ou seja, a ditadura incentiva a pesquisa,

mas não incentiva as editoras universitárias, não incentiva esses meios de divulgação do que foi produzido na universidade. Aquela coisa, vocês querem pensar, mas pensem isolados”. (Prof. *Francisco*, 2000)

Fonseca, analisando os *caminhos da história ensinada*, já tinha chamado a atenção para o fato de ter ocorrido uma grande produção intelectual durante a ditadura, *apesar de e contra* a repressão. A autora exemplifica o ocorrido dizendo que foram produzidas 761 teses e dissertações entre 73 e 85, sendo a maior parte relativa à história político-institucional e, no caso da política brasileira, houve uma concentração no período imperial, seguido de colônia e república. As maiores produções vieram da UNICAMP, da USP, da PUC e da UFF (Fonseca, 1993). Amaral, citado por Mello, lembra que, pouco a pouco, crescia o interesse pela história contemporânea. (Mello, 1993)

As produções procuravam salientar concepções socialmente críticas da história, especialmente a marxista. (Fonseca, 1993, p.115). No entanto, como observa Mello, por estar limitado o debate de idéias para fora dos muros da universidade, os intelectuais se voltam para o estatuto da sua própria produção. Mello diz que “uma maior preocupação metodológica se impôs, exigindo-se a reflexão e elaboração conceituais e a explicitação dos marcos teóricos que referenciavam o trabalho empírico”. (Mello, 1993, p.133) A teoria da História se faz presente de uma forma marcante nas preocupações do historiador. Observamos que *Francisco* faz uma análise atenta desse acontecimento e ainda acrescenta uma crítica à parca divulgação dos resultados de pesquisa que prejudica uma atualização do conhecimento histórico pelos professores da Educação Básica. O professor diz também que “se você pega o livro didático hoje, ele não traz um décimo do que a gente discute em termos de historiografia ou de problemas para a História que nós vemos na faculdade”.

A especialização trabalhada nas universidades é vista de muitas maneiras pelos professores entrevistados. A geração atual frisou mais o assunto, a professora *Bruna* fala da sua expectativa de estudo quando ingressou na universidade:

“O que eu senti na graduação é que os cursos são muito virados para a pesquisa. E muitos cursos, infelizmente, são a pesquisa do professor. Ele coloca um nome genérico e... Às vezes, isso é legal. Por exemplo, eu fiz uma matéria que era Movimentos Sociais Urbanos, mas era sobre o grafite, especificamente sobre o grafite, por exemplo, história da juventude, pixação, etc. Mas era a pesquisa do professor. Esse foi legal, mas teve outros que não eram tão interessantes assim. Até no Básico, tem professores que, no Básico, não dão o Básico, os cursos são o que eles estão estudando”. (Prof. *Bruna*, 2000)

Bruna e outros professores de sua geração se ressentem, muitas vezes, da instabilidade da oferta dos cursos. As disciplinas possibilitam, em alguns casos, um mergulho mais profundo em determinados temas, mas descartam muitos outros fundamentais à formação do futuro professor. A prática de utilizar o espaço das disciplinas para ampliar o horizonte das pesquisas dos professores universitários pareceu ser comum na formação dos professores da geração atual entrevistados. Vejamos outras falas a esse respeito:

“A experiência de UFF foi maravilhosa, a despeito da universidade não formar professores, o que hoje, na pele, a gente sente um pouco isso. Eu não tenho pensamento sistematizado de professor, no sentido didático do termo. Você entrar numa sala de aula e saber encadear, da introdução à conclusão da aula. Vai de um certo jeito... Porque na UFF, a especialização é muito forte. (...) De 92 para 93, houve a mudança de currículo. Antes era aquilo: Brasil I, II e III, História Econômica, Antigüidade Oriental, Ocidental. E a mudança de currículo se propunha a flexibilizar mais os conteúdos, as temáticas e tal. E, de certa forma, ficou bom e ficou ruim. Porque você passa a entender mais sobre determinados temas, mas em compensação, você perde a discussão de alguns temas que, na hora que você vai dar aula, você [pensa]: Não fiz essa discussão. Tem que pegar manual, pegar uma discussão que nós não fizemos.” (Prof. *César*, 2000)

“A universidade não me habilitou para ser professora, definitivamente. Eu acho que a universidade me habilitou para uma série de reflexões, para uma prática de pesquisa muito grande, sobretudo porque eu tive bolsa de iniciação científica e trabalhei com pesquisa durante toda a graduação. Agora, tanto a parte da licenciatura, especificamente ligada à Faculdade de Educação, quanto a própria questão ligada ao ensino de História pelos professores de História, aí... Primeiro que a gente não vê professores agindo como professores na universidade. Eles não tem nenhuma preocupação didática, com planejamento, com objetivos a serem atingidos, a coisa fica muito mais numa esfera de autonomia, e aí eu não sei se é essa exatamente a opção a ser feita no meio universitário. Deixar o aluno mesmo construir seu próprio saber, eu acho que isso é muito mais para pós-graduação, eu acho que a graduação ainda tem que ser uma coisa muito mais de formação”. (Prof. *Juliana*, 2000)

Em geral, os professores da geração atual consideram que têm uma boa bagagem intelectual, oferecida pelos seus cursos de formação. Criticam a ausência de algumas discussões durante a formação e a necessidade da procura por essas discussões no momento em que já se

formaram professores, atribuindo uma falha no processo de formação, em relação à atividade de professor que exerceriam. O planejamento dos cursos e as temáticas priorizadas raramente levam em consideração interesses e expectativas dos estudantes universitários ao ver dos entrevistados. A autonomia de cada estudante para “construir seu próprio saber”, ou “interferir na prática política” torna-se relativa nessa situação, pois são reduzidos os espaços de discussão e de decisão coletiva das questões curriculares no cotidiano. *Rose*, da geração da década de 1970, chegou a mencionar a questão da oferta dos cursos – tão comentada pela geração atual:

“Pra mim, em relação ao curso, eu tinha uma expectativa, e aconteceu outra. Quando eu entrei [1976], mudou o currículo. No currículo anterior, eram dois anos de Básico, e a partir daí, você escolhia as disciplinas que você queria fazer. Eram disciplinas opcionais mesmo. As pessoas, de repente, que queriam trabalhar mais com História do Brasil, faziam mais disciplinas de História do Brasil. No meu currículo, a gente dizia que as disciplinas eram optatórias, porque na verdade eu tive que fazer disciplinas de todas as áreas, desde História Antiga até Contemporânea, e aí ficava a critério do professor o que ele iria fazer. Então deixou de ser uma escolha minha para ser uma escolha de quem dava aquele curso. Então, por exemplo, eu me lembro de uma professora, que dava História Antiga, um semestre ela dava História Antiga, outro semestre ela dava teatro grego. Então, quando chegou no campo de disciplinas chamado Profissional, eu queria trabalhar História do Brasil, queria efetivamente me aprofundar nisso, eu fiz alguns créditos em História do Brasil, mas... não havia, nem hoje há, um tipo de diálogo, começar uma disciplina observando o interesse dos alunos, não, o professor chegava com uma ementa e é aquilo e pronto”. (Prof. *Rose*, 1970)

Na tônica das falas dos professores da geração atual, em relação às disciplinas e professores da universidade, foi recorrente a questão da especialização excessiva e a crítica ao uso do espaço curricular como extensão da prática de pesquisa dos professores. Entre os professores da década de 1970, apenas *Rose* destacou o assunto. Contra a especialização excessiva e o controle dos temas a ser estudados apenas pelos professores universitários, três entrevistados comentaram suas atitudes, buscando demonstrar experiências que se desenrolam no período de formação pré-serviço, não apenas as formais relacionadas ao currículo e às atividades em sala de aula, mas também experiências de discussão em outros campos e observações de aspectos que extrapolam os temas das disciplinas. Vejamos duas dessas falas:

“A minha formação e a de várias pessoas que eu convivi e convivo até hoje não foi só dentro das salas de aula da UFF, com alguns professores que infelizmente a UFF não tem mais (...), uma série de pessoas que não estão mais ali por causa desse processo mesmo de sucateamento da universidade. Eu tive uma bagagem intelectual, acredito que boa, mas também uma trajetória de vida ali. Eu aprendi muito não só com professores, mas com meus amigos, com as pessoas que se cruzaram ali. Muitas das leituras que eu fiz ali foram, inclusive, para responder às questões que estava vivendo e não para responder questões propostas pelas disciplinas”. (Prof. *Vinícius*, 2000)

“Eu percebi, na faculdade de história, uma separação muito grande entre a reflexão historiográfica e o uso dessa reflexão, quer dizer não só o uso, mas a presença dessa reflexão historiográfica nas salas de aula. Isso é muito separado. A visão que eu tenho da minha formação é que isso estava sendo colocado de maneira muito separado. Mas, como alguns professores iam contra isso, foram essas matérias que importaram mais na minha formação. Quer dizer, as matérias onde uma reflexão um pouco mais detida na questão da didática, da educação, junto com a História que apresentavam, foram as matérias mais importantes da minha formação como professor. E para você perceber também os exemplos, ou seja, você assistir aula pensando não só no conteúdo daquela aula, mas na maneira como aquele conteúdo está sendo trabalhado, perceber o tipo de avaliação que os professores praticam, como esses pequenos métodos cotidianos tem a ver com visão de mundo, com postura política, até com relações. E, onde essas relações estavam sendo colocadas de maneira clara, era justamente nas aulas daqueles professores que tinham uma reflexão e uma atuação mais integrada. Onde a sala de aula, ela não estava ali como um espaço para ser discutido um tema do passado simplesmente, mas para se pensar o mundo, para se pensar a vida, para se pensar as relações sociais e, ali, História e Educação têm que andar juntas mesmo. Onde elas andaram mais juntas, eu acho que foram aquelas matérias que me enriqueceram mais como professor de História, como pessoa e como historiador.

Essas matérias não são especificamente na licenciatura, né?

Não, matérias até em outros departamentos, eletivas, eu procurei fazer matérias em outros departamentos, Cinema, Letras, Antropologia, Filosofia, ou seja, procurei realizar uma formação um pouco mais interdisciplinar, justamente porque eu acho que a universidade é um lugar para você se especializar, mas também para você ampliar o raio de alcance da sua reflexão. Então, essas matérias em outros departamentos foram fundamentais para ter uma visão mais perspectivada da própria História. Porque você transitar em outros campos, fazer outros tipos de leitura, você relativiza, muitas vezes, uma certa pretensão de que a História dá conta de tudo”. (Prof. *Antônio*, 2000)

Os professores acima destacados mostram como lidaram com a especialização excessiva, buscando outras fontes de leitura, observando aspectos das aulas de alguns professores marcantes, inscrevendo-se em disciplinas de outros campos de saber. Dessa maneira, conseguiram “driblar” o problema do direcionamento da construção do saber apenas pelas disciplinas específicas do curso de História e produziram, com mais autonomia, seus conhecimentos. Estes professores acabaram valorizando a formação que tiveram, pois “tomaram as rédeas” do processo de formação, configurando, estrategicamente segundo seus interesses, suas grades curriculares.

Comparando os depoimentos das duas gerações, percebemos que a geração atual de professores mencionou a especialização excessiva do curso com mais ênfase. A ênfase excessiva na pesquisa na formação do professor de História tem sido marcante para a geração atual, alguns chegaram a descrever dificuldades de trabalhar determinados conteúdos na sala de aula por não terem feito sua discussão durante a formação.

Em pesquisa realizada na PUC-Rio entre 1992 e 1996, Lüdke e Mediano observaram a socialização profissional de professores e suas opiniões sobre a formação, o exercício profissional e a profissão e identificaram a importância atribuída por alguns professores a conteúdos específicos vistos durante a formação pré-serviço. Ao currículo formal – o embasamento teórico - foi atribuída uma influência positiva pelos professores, segundo Lüdke, embora tenha sido recorrente a queixa dos professores em relação à parte prática da formação. Lüdke também afirma que, apesar da reclamação dos professores sobre a distância entre o que se aprende na formação inicial e a realidade da prática, é preciso situar a formação inicial dentro de sua especificidade, sem subestimar o seu papel: o de uma preparação que é apenas inicial, introduzindo o futuro professor na profissão, fornecendo-lhes as informações teóricas básicas para enfrentar este início. (Lüdke, 1997). Nesta pesquisa, é possível observar alguns desses aspectos, quando os professores entrevistados elogiam as reflexões que foram possíveis ser feitas dentro do espaço universitário, dentro e fora do campo da História. A reclamação mais comum foi a falta de preocupação dos professores da universidade com a formação do futuro professor de História, com exceção de alguns poucos. A expectativa de diálogo entre os interesses dos estudantes e os dos professores universitários foi, na maioria das vezes, frustrada, evidenciando que a discussão dos critérios para a elaboração dos cursos não conta com a participação dos estudantes.

A dissertação de Freitas (2000) mencionou o conflito existente entre o que os alunos dos cursos de formação acreditam ser importante aprender e os professores formadores acham relevante ensinar. Freitas diz que “este conflito é geralmente velado, sendo possível sua constatação através da observação de comportamentos encobertos dos

alunos”. (p.14) Um desses comportamentos pode ser a valorização e observação por parte dos professores entrevistados de aspectos que extrapolam os objetivos das disciplinas, tais como a atenção à postura do professor, as leituras extras, a valorização da convivência com os colegas... Portanto, a formação inicial tem seu papel, pois os estudantes, por diversos meios, podem avaliar e questionar suas disposições sobre o ensino e reinterpretar suas experiências passadas.

A maioria dos professores da década de 1970 enfatizou a bagagem intelectual oferecida, o grau de exigência do curso feito em universidades federais no Rio de Janeiro e em Niterói e as contribuições dos estudos marxistas.

“Eu me lembro e tenho muito orgulho, falando sério, a gente estudava muito. Quantas vezes a gente se reunia e passava fins de semana estudando. A gente estudava e você sabe que eu ainda tenho os trabalhos? Não eram de fim de curso não, eram de matérias, dos créditos. A gente fazia trabalhos de 40 páginas, 30, depois de vários dias de aprofundamento, a gente estudava muito. Foi o período em que eu mais estudei na vida. A gente pegava Althusser, Nicos Poulantzas, essa turma que hoje está na moda, Braudel, a gente pegava esse pessoal e ia a fundo. Pierre Vilar e a Escola Francesa, a gente aprofundava. A discussão sobre o modo de produção feudal, Dobb, capitalismo, réplica, tréplica...” (Prof. *Marco Aurélio*, 1970)

“Mas era boa, boa, boa [a formação], eu acho que me deu uma estrutura de [entender] História como processo. Eu considero boa. Mas também tenho críticas, porque acho que era o momento da disciplina História naquela altura, né? O corte todo feito era o modo de produção. Então você estudava modo de produção asiático, modo de produção feudal, modo de produção capitalista e modo de produção socialista e nessa estrutura a História se encaixava. Eu acho que empobrecia um pouco, mas de toda forma te dá uma visão muito interessante”. (Prof. *Simone*, 1970)

Os estudos marxistas talvez tivessem contribuído para se configurar a imagem do estudo histórico mesclado às intenções de intervenção social na realidade. O marxismo engendrou uma teoria e um método de análise da sociedade (teoria marxista) e uma proposta de transformação da sociedade (o projeto socialista). A idéia de transformação social em direção ao socialismo, muito forte entre a geração de 1970, ainda tem algum impacto sobre a formação dos atuais professores de História. *César*, da geração atual de professores, teve essa impressão:

“O que me levou à História foi essa coisa da garotada em meados dos anos 80, a formação dos grêmios. Eu me lembro que, em 85, eu estava entrando no 2º grau, aí liberaram o grêmio. Aí foi uma farra na escola, os grupos se organizando e tal, e eu meio sem entender direito o que era aquilo. E a partir do grêmio, da rapaziada que se encontrava no grêmio, começou a discussão de textos, discussão sobre a Revolução Cubana, marxismo, luta armada no Brasil. Nesse ponto, eu dei até sorte, porque eu convivi com uma galera mais velha e aí, por conta disso, uma galera que já tinha uma leitura e já tinha uma certa experiência vivida no final da ditadura, então isso favoreceu muito essa coisa de tentar entender o mundo. (...) Das matérias, a História era a que mais abrangia essas discussões, de esquerda, de socialismo, de revoltas, de revolução, de organizações populares. A partir disso, eu me interessei e comecei a ler coisas relacionadas à História, não necessariamente historiografia, mas textos... (...) Entrei na universidade em 92, e comecei a trajetória aqui, encontrei os pares e essa coisa do marxismo, muito forte.” (Prof. César, 2000)

O depoimento de César ressalta a influência dos estudos marxistas na formação do professor de História. A maioria dos entrevistados mencionou esse aspecto, de ambas as gerações. A leitura de Marx é experiência marcante e recorrente na formação desses professores. Esse fator é mencionado, em diversos momentos entre as duas gerações, como expressão da qualidade da formação teórica que tiveram. Dubar (1997) tem uma colocação interessante sobre a questão do “reconhecimento da raridade da formação”. O sociólogo diz que os “profissionais” articulam estratégias para expressar a distinção de sua formação, em direção à construção de uma “reputação diferenciada”, comum entre os membros de determinada especialidade disciplinar. Os professores, ao serem convidados a falar sobre sua formação em História, freqüentemente mencionaram o fato de terem estudado Marx como expressão dessa distinção, para o reconhecimento da qualidade de sua formação. O estudo de Marx e dos autores marxistas é parte da cultura da formação desses professores, com algumas diferenças entre as duas gerações.

Apesar de muitos professores da geração atual terem feito referência ao estudo de Marx e dos autores marxistas, nenhum deles destacou o uso do conceito marxista de modo de produção em seus estudos. Já entre a geração de 1970, todos os professores mencionaram o estudo de Marx e a grande maioria lembrou a utilização do conceito de modo de produção nos estudos históricos.

A dissertação de Laura Mello já havia apontado a influência do marxismo na historiografia brasileira e na formação de professores, em especial os de História. Referenciada por Cardoso e Brignoli, a autora apresenta a influência do marxismo no quadro da historiografia mundial a partir da década de 1950, quando se iniciam as críticas ao stalinismo pelo Partido Comunista da União Soviética e o incentivo à discussão de idéias renovadoras dentro dos estudos marxistas. Nesse sentido, os conceitos marxistas sobre a evolução do processo histórico passam a tocar os historiadores ocidentais, dando origem a uma postura mais crítica de análise e interpretação da História. Já no fim da década de 1970, verifica-se no Brasil o diálogo entre as concepções marxistas da História e a Escola Francesa. Mello faz referência a uma campanha de renovação do estudo e do ensino de História partida de um grupo dentro do Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB – do qual faziam parte Nelson Werneck Sodré e outros professores e estudantes interessados em repensar o papel do intelectual na atuação das lutas sociais do período. Eles propunham a publicação de monografias críticas dos compêndios didáticos utilizados então, reunidas na Coleção Nova História. A autora cita um trecho do prefácio da primeira monografia publicada em 1964 do qual destacamos: “Os livros didáticos de História são comprovadamente inadequados, pois neles o passado nada tem a ver com o presente, o Brasil pouquíssimas vezes tem a ver com o mundo, o enfoque meramente político impede o arrolamento de camadas e ações decisivas de nosso povo”. Os autores das monografias, no momento de recrudescimento do regime militar sofreram represálias, a Coleção História Nova foi retirada de circulação, mas deixou “fortes sementes”, pois inspirou a produção de uma historiografia didática crítica, destacando-se outros autores como Ilmar Mattos, Francisco Alencar, entre outros. (Mello, 1993, p.66)

A “cultura marxista” é um objeto de reflexão bastante amplo e não caberia, nesse estudo, aprofundamento em conceitos e autores marxistas. Mas valeria a pena lembrar alguns desses aspectos a partir do trabalho de Maria Paula Araújo sobre as esquerdas no Brasil e no mundo na década de 70. Araújo recorre a Hobsbawm para tentar uma definição de cultura marxista. Hobsbawm definiu o marxismo como objeto

histórico. Na coleção *História do Marxismo*, Hobsbawm afirmou que uma história do marxismo deveria levar em conta a história do que Marx e os marxistas pensaram, escreveram e discutiram e ainda trabalhar com os movimentos que inspiraram Marx e os marxistas e as revoluções nas quais os marxistas tomaram parte. Portanto, é importante frisar que o conceito de cultura marxista engloba uma compreensão histórica do marxismo e, no caso do contexto da geração de professores de História de 1970, configurou-se uma cultura de estudar Marx e os marxistas. Cultura marxista é definida por Araújo como um cruzamento entre a teoria marxista e “as experiências políticas vinculadas ao projeto socialista de inspiração marxista”. O marxismo produziu um método de análise da sociedade e uma proposta de intervenção nela, além de ter engendrado diversas interpretações sobre esses dois elementos. A partir dessas diferentes interpretações, configuraram-se diversas correntes políticas, formando grupos e partidos políticos e resultando em variadas experiências políticas historicamente construídas. “É um conjunto com elementos diferenciados mas que compõem uma dada cultura política”. (Araújo, 2000, p.100)

Podemos visualizar que essa cultura marxista penetrou nos cursos de formação em História, pelo menos aqueles considerados mais combativos e resistentes. A professora Léa argumentou algo parecido, ao falar do início da sua vida profissional, depois de ter vivenciado a formação em uma “faculdade extremamente conservadora”:

“(...) quando vieram professores de uma outra formação, UFRJ, UFF, UERJ, foi que eu percebia o quanto estava diferente entre 76 e 81, pelo fato de eu ter feito uma faculdade extremamente repressora pela própria época, como o olhar para a História já era diferente. Eu apanhei um pouquinho, a gente começou a trabalhar em cima do modo de produção [ri], era a moda, né? E como eu tinha visto muito pouco, até porque como uma faculdade extremamente conservadora ia trabalhar em cima de conceito de modo de produção asiático e por aí a fora? (Prof. Léa, 1970)

A teoria marxista pretendia explicar a totalidade da vida social e o conceito de modo de produção era a chave para essa explicação. Na *Contribuição à Crítica da Economia Política*, Marx escreveu que:

“Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral”. (Marx, 1971, p.29)

No marxismo, o sujeito histórico é politicamente construído a partir da identidade de interesses, de visão de mundo e da unidade da ação (a classe operária e seus aliados através de seu partido). Estudiosos da teoria marxista, futuros professores de História ou não, “descobrem” o fator *interesse de classe* no movimento da História. *Raul*, da geração atual, conta como foi a sua “descoberta”:

“O que você aproveitou do seu curso de formação para sua prática em sala de aula?

Aproveitei porque eu fazia a leitura crítica do livro [didático]. Aproveitei porque a abordagem que eu poderia aproveitar em cima do aluno, ela não era inocente, não era ingênua. É claro que eu tinha uma visão marxista para poder trabalhar a História e isso não me foi ensinado ao longo do Ensino Fundamental e Médio, foi me ensinado na faculdade.

Foi bom isso?

Foi bom. Foi bom perceber que a História era movida por interesses, que ela não era absoluta, como verdade. Que a narração dos fatos históricos não era uma questão absoluta.

Você acredita que o marxismo te deu isso?

O marxismo. O marxismo conseguiu fazer com que eu analisasse que havia um forte corte classista. Foi a primeira aprendizagem que eu tive na faculdade. Me marcou”. (Prof. *Raul*, 2000)

Raul narra o impacto que o estudo de Marx lhe trouxe na universidade. Outro professor de sua geração, *Francisco*, que já havia estudado autores marxistas dentro do partido político de que participava antes de ingressar na universidade, conta como foi sua experiência com o marxismo dentro da universidade:

“Na faculdade, embora eu tenha uma profunda simpatia pelo marxismo, eu não sou marxista como historiador, eu estou muito mais para a Nova História do que para o marxismo. A crítica que eu faço ao marxismo é que o marxismo acha, é um certo pedantismo, às vezes de achar que há uma verdade revelada e que uma vez você dominando os instrumentos para ler essa realidade, você consegue mudá-la de modo a implementar o seu projeto. O problema é que nem todas as pessoas estão dispostas a compartilhar do mesmo projeto que você. Eu não critico o projeto marxista, eu critico a ingenuidade. Isso aí eu consigo entender porque a esquerda conseguiu ser bastante suprimida nos últimos anos,

por esse certo pedantismo de achar que, bom, existe a exploração, eu vou mostrar como é feita a exploração e está resolvido o problema. O problema é que o capitalismo tem meios muito mais sutis de lidar com essas coisas e eu acho que o marxismo não conseguiu lidar muito bem. Ao mesmo tempo, estudando a História e vendo outras formas de análise, eu fui percebendo problemas na forma como o marxismo vê a sociedade. Não é uma crítica ao marxismo como princípio, mas a forma como o marxismo instrumentaliza a intervenção na realidade. Eu acho que o meu distanciamento dessa visão vem um pouco por causa disso”. (Prof. *Francisco*, 2000)

A esses professores, foi pedido que comentassem a formação que tiveram, aspectos que destacariam da formação universitária e o que aproveitaram dela para a prática em sala de aula. O marxismo surgiu como resposta em muitos casos, nas duas gerações trabalhadas, embora possamos perceber que em número mais elevado em relação à geração de 1970. *Francisco* sintetizou uma crítica ao marxismo nos tempos atuais: “nem todas as pessoas estão dispostas a compartilhar do mesmo projeto”.

Mesmo o projeto marxista comporta nuances entre seus adeptos. Há análises mais economicistas, como a produzida por Althusser. Na teoria marxista, a sociedade é regida por leis e determinações objetivas, que derivam da contradição entre relações de produção e forças produtivas. Para Althusser, representante da interpretação estruturalista da teoria marxista, em “última instância”, a determinação da economia era enfatizada. A política e a ideologia tinham uma “autonomia relativa” e o sujeito não era o ponto valorizado. “O sujeito era fruto do movimento das esferas, relativamente autônomas, da economia, da política e da ideologia que compunham uma dada estrutura. Desse modo, a subjetividade era esvaziada, na medida em que era vista essencialmente como um produto de múltiplas determinações objetivas”. (Araújo, 2000, p.104)

Existem, também, correntes que enfatizam o aspecto político, focalizando a luta de classes como motor da História. Aqui, a política e a ideologia são elementos centrais para a transformação social. Araújo reuniu pensadores bastante diferentes nessas correntes que privilegiaram o sujeito político: Gramsci, Lukács, Mao, a Escola de Frankfurt, historiadores da Escola Inglesa Marxista. (Araújo, 2000, p. 104)

Araújo ainda comentou a obra de Marcuse, muito difundido nos anos 60, “uma das expressões dos anseios e ideais políticos do período”.

A noção de “sujeito político” de Marcuse era diferente da concepção clássica marxista. Marcuse observava o papel dos sujeitos, individualizados e particulares, que estivessem excluídos das benesses do capitalismo desenvolvido, e não apenas o papel da classe operária. Conferia importância e potencial de transformação a todos aqueles que estivessem à margem da sociedade, como os negros, as mulheres, os imigrantes, os homossexuais, os hippies, os jovens, etc. Araújo resume a idéia, dizendo que, segundo Marcuse, “a experiência particular e específica da marginalidade e da exclusão era elemento importante na construção do sujeito político”. (2000, p.109)

Simone, da geração dos anos 70, mostrou em seu depoimento a dualidade que os estudantes de História viviam em relação à produção intelectual e a militância:

“Eu fui com uma expectativa muito grande em fazer esse curso. Por uma questão de memória, por uma questão de formação, eu acho que eu fui mesmo querendo me formar, ser uma historiadora e ser uma professora de História. E tanto que eu fiz a licenciatura e o bacharelado. Mas eu acho que a conjuntura política e a inserção dessa faculdade em que eu fui aprovada e do curso em que eu fui aprovada, naquelas circunstâncias, entre 75 e 79, fez com que secundasse esse meu projeto, porque não era a coisa mais importante naquele momento, na minha visão, pela minha experiência emocional, política, pessoal, eu acho que essa coisa da formação secundou para a atividade política. Então aquilo não tinha muita importância. É como se você se formar como uma historiadora, aquilo não era o mais importante. O mais importante era que você estivesse ali na luta contra a ditadura, organizando passeata, manifestação, enfim resistindo. (...) Eu tinha claro para mim que eu lutava pela liberdade e os meus colegas, talvez, lutavam por um outro tipo de ditadura, que era do proletariado, isso tudo era meio confuso. Eu acho que as disciplinas, a História em si ficou um pouco secundada, a nossa formação, eu não vou dizer prejudicada, porque eu acho que eu vivi tantas coisas...” (Prof. *Simone*, 1970)

Marta também afirmou algo parecido em relação ao tema:

“Todo mundo era de esquerda.

Mas não tinham os dissidentes?

Dissidentes de esquerda. Quem não comungasse, não abria a boca. É óbvio que nem todo mundo que estava lá era de esquerda, fosse trotskista, stalinista, leninista, maoísta, não interessa, mas certamente, nem todos tinham aquela visão de mundo. Tinham as pessoas que não estavam nem aí, ou pensavam diferente, mas nem ousavam verbalizar nada, de maneira nenhuma. Então, eu acho que existiam os dois terrores: o de esquerda e o de direita naquele momento. É proibido divergir, tanto contra o sistema, quanto contra a esquerda.(...) Eu percebia ali dentro que a gente tinha uma onipotência absoluta. Nós éramos de grupos de esquerda, militantes mesmo, diferentes do pessoal do movimento estudantil, existia até um certo desprezo por quem queria estudar. Para a esquerda guerrilheira, estudar era uma coisa depreciativa”. (*Marta*, 1970)

Atividade política e inserção no mundo intelectual, para estas professoras, pareciam pólos opostos na formação. Citamos outros professores com posturas mais incisivas no aspecto da formação intelectual, estes não descreveram experiências em movimentos organizados de esquerda, embora acompanhassem os acontecimentos relativos à resistência ao governo autoritário. Também mencionamos professores universitários que enfrentaram o desafio de produzir num contexto de perseguição e limitação do pensamento. Assim, durante a década de 70, observamos uma grande diversidade de experiências de estudo de História e de militância.

Nas falas dos professores da geração de 1970, percebemos muitas referências aos temas da liberdade e do autoritarismo. As falas de *Simone* e *Marta* deixam transparecer a dificuldade de exercer livremente o pensamento e verbalizar opiniões, até entre os colegas de universidade. Foi uma geração de “muitas idéias na cabeça”, no dizer de Zuenir Ventura, no seu livro *1968. O ano que não terminou*. Alguns preferiram tentar estender suas idéias para o plano da ação, outros tinham gosto pela discussão teórica e descartavam alguma ação mais organizada pelo próprio contexto de repressão. Mas, de uma maneira ou de outra, fica evidente o fôlego dessa geração para a leitura. Zuenir Ventura fala do *boom* editorial de 1968 que mostrava a preferência dos jovens universitários pelas leituras densas. Entre os *best sellers*, estavam obras de Marx, Mao, Guevara, Lukács, Herman Hesse, Gramsci, Marcuse... Zuenir Ventura fala do interesse dos universitários por obras que traziam, de alguma maneira, “uma contribuição prática à pedagogia revolucionária”. O autor ainda diz que, independente do uso instrumental que alguns pudessem fazer das obras, era bastante comum o interesse pelas obras teóricas. Foi uma geração literária, “no sentido em que seu aprendizado intelectual e sua percepção estética foram forjados pela leitura”. (Ventura, 1988, p.51). Um professor conta um episódio interessante sobre um colega à época da formação em História na UFRJ, nos anos 70:

“O pessoal era muito contestador, muito politizado e achava que ia fazer uma revolução dentro da sala de aula e não é por aí. Eram coisas que aconteciam no dia-a-dia da formação acadêmica. Discussões com professores, eu me lembro que eu tive um colega com uma capacidade de leitura muito grande e o grande barato dele era fazer perguntas aos professores para que os professores mostrassem as suas posições políticas. As pessoas eram muito preparadas politicamente e ele era mestre em fazer isso: assistir à aula e ver o que o professor estava falando e, depois, na hora de fazer perguntas, ele já fazia uma pergunta rebuscada para saber a posição. Se o cara fugisse um pouco do padrão de resposta e da posição política que ele estava querendo, ele já ‘caía de pau’”. (Prof. *Gilberto*, 1970)

Simone ainda narra um acontecimento curioso relacionado à sua tentativa de organizar um show de música popular na universidade:

“Eu fiquei escalada para organizar um show de música brasileira com alguns artistas, era para os presos políticos, foi até para a Janda, que hoje é uma grande amiga, que estava presa. Eu falei: vamos fazer o seguinte, vou fazer contato com Caetano e Gil. E eu ouvi: ‘Caetano está muito *Odara*. E Gil, depois que descobriu que é preto, está insuportável’. Temos que procurar os mais engajados’. Aí, acabou para mim, entendeu? Eu olhei para aquilo e pensei: Eu não tenho nada a ver com isso. Aquilo foi muito forte para mim. E isso era muito, era o tempo inteiro. É a impressão que fica (...) o que a memória reteve foi isso. Esse clima, o tempo inteiro, meio policialesco”. (Prof. *Simone*, 1970)

Estas últimas falas destacam têm o objetivo de evidenciar uma sensação comum entre os entrevistados de se sentirem vigiados, monitorados não apenas pelas instâncias do governo autoritário, mas no próprio cotidiano de estudo e convivência com colegas na universidade. Esta sensação não foi descrita pelo conjunto de professores entrevistados da geração atual. Entre estes últimos, se foi comentada alguma limitação de exercício de pensamento, o entrave esteve relacionado à falta de participação discente na organização dos cursos oferecidos, que muitas vezes se tornam extensões das pesquisas dos professores da universidade. O modelo de universidade cursado por esses professores enfatizam a pesquisa e a pós-graduação, colocando em destaque a produção científica e a atenção à pesquisa em detrimento de uma preocupação de formação de quadros docentes.

5.2.2. A formação pedagógica na visão dos professores das gerações de 1970 e de 2000.

Um último elemento a ser comentado sobre a formação dos professores de História das gerações de 1970 e de 2000 é o problema da formação pedagógica. De modo geral, professores das duas gerações teceram comentários críticos a respeito da formação pedagógica.

“Até hoje, o pessoal de História que eu conheço critica um pouco o tipo de disciplinas da Licenciatura que são oferecidas para a gente. As disciplinas me acrescentaram muito pouco, até porque eu já tava dando aula nessa época então eu tinha uma visão muito cética em relação àquelas pessoas que estavam fora da sala de aula de Ensino Fundamental e Médio e que queriam ensinar para gente como era dar aula no Ensino Fundamental e Médio”. (Prof. *Vinícius*,)

“A Licenciatura devia tentar mais ir para o cotidiano da escola. É muito importante, porque é um ambiente específico, né? A escola é um ambiente específico. A gente tem muito uma coisa de que o que se ensina na escola é o que se produz na academia. E talvez não seja, sabe? Eu acho que as coisas são totalmente reelaboradas, têm um ritmo totalmente diferente, nada sai como as pessoas acham que vão sair. Você vê isso na sua prática, você dá aquela aula, você acha que passou aquela mensagem e na prova, na avaliação, no trabalho, você vê que o aluno entendeu totalmente diferente, foi até por um outro viés interessante. Falta é isso, um contato maior com a escola. E na História, no bacharelado, falta mais ainda”. (Prof. *Bruna*, 2000)

“Eu acho que tinha que aproximar mais o aluno da escola. Mas não é você obrigar simplesmente estar fazendo estágio, sei lá quantas horas, a pessoa vai lá, assiste a aquelas aulas e vai embora. É efetivamente você envolver, é ter algum envolvimento efetivo na escola. Eu tive alguns problemas com estagiários por causa disso, eles querem assistir à aula e ir embora. Eu falei não, a escola não é só dar aula. A gente tem reuniões pedagógicas, a gente tem conselho de classe, tem uma série de coisas que são a escola também. Não adianta ir à escola simplesmente para assistir a uma aula. Não é só isso. Nas reuniões, a gente discute planejamento, as atividades que a gente vai fazer, é uma discussão coletiva. Isso é importante, para você ter uma idéia. A aproximação do aluno com a escola é fundamental, até porque você sai da faculdade achando que aquilo que você trabalha na sala de aula vai ser aquilo que você vai trabalhar na escola e não é. Você sai de uma formação teórica e cai de paradas numa turma de 6ª série e coitados dos alunos da 6ª série”. (Prof. *Rose*, 1970)

Os professores, de modo geral, falaram da desconexão entre a universidade e a escola e da difícil adaptação do conhecimento teórico à prática em sala de aula. Lüdke e Cruz (2004) comentaram o risco da formação de futuros professores abordar reflexões apenas de caráter pessoal, sobre cada estudante em particular, desconectadas do contexto onde se realizará a prática profissional. As pesquisadoras afirmaram que

os cursos de formação de professores apresentam um “defeito congênito” na sua formulação: a separação entre teoria e prática. Em geral, a teoria se posiciona no momento inicial e a prática sempre depois, por meio de “estágios de duração insuficiente e, sobretudo, de concepção precária”. O modelo de formação conhecido como 3+1 - uma parte, com duração de três anos, em que se trabalha o conteúdo específico das diversas áreas e outra parte, geralmente cursada no último ano da formação, consagrada às matérias pedagógicas – têm sido alvo de muitas críticas, tanto pela produção acadêmica especializada, quanto pelos futuros professores. Esse modelo acaba por fortalecer a concepção de licenciatura como apêndice do bacharelado, reforçando também o predomínio da formação teórica em relação aos aspectos práticos da atividade docente. Lüdke e Cruz também dizem que:

“Essa dinâmica revela sinais do modelo da racionalidade técnica, predominante na organização dos currículos de formação de professores. Sob o ponto de vista dessa racionalidade, calcada na separação entre teoria e prática e na super valorização da área do conhecimento específico que se vai ensinar, a solução para os problemas que perpassam a ação docente está posta pela teoria, bastando, simplesmente, a sua aplicação. O currículo dos cursos de formação organizados nessa perspectiva apresenta, geralmente, uma ciência básica, uma ciência aplicada e, finalmente, um espaço de ensino prático, no qual se espera que os alunos aprendam a aplicar o conhecimento adquirido aos problemas da prática cotidiana. A prática pedagógica, no entanto, é marcada por uma grande complexidade, o que exige mais do que soluções prontas e produzidas fora do contexto”. (2004)

A dicotomia entre teoria e prática presente nos cursos de formação de professores continua freqüente. O problema da articulação entre a formação no conteúdo específico e no pedagógico é questão ainda não resolvida. Candau (1997) atenta para o fato de que as tentativas de articulação das duas dimensões da Licenciatura procuram “uma relação mais adequada de sucessão ou concomitância”, geralmente partindo de uma relação externa, de justaposição. A articulação interna entre o conteúdo específico e o pedagógico fica limitada às “disciplinas integradoras”, como a Prática de Ensino, as Didáticas Especiais e/ou Instrumentais para o Ensino.

Mesmo os professores entrevistados que estudaram em universidades que tinham colégio de aplicação e descreveram algumas

experiências mais satisfatórias, com melhor estrutura para vivenciar a prática de ensino, ainda sim as criticaram e resistiram a alguns conteúdos trabalhados na Licenciatura.

“A licenciatura era feita no colégio de aplicação, lá na Lagoa. Não teve grandes problemas não. Eu achei que pelo policiamento mesmo de certos professores, os professores tinham um certo receio com os alunos de História. Os alunos de História eram mal vistos, era a garotada crítica, politizada, faziam confusão por questões mínimas só para marcar território político, contestar, e tal.

Você se lembra das matérias da licenciatura?

Tinha professores, se não me engano, da matéria de didática e a gente achava aquilo tudo desnecessário. Às vezes, chegava até a uma questão pessoal mesmo. Eu me lembro de uma professora de didática que os alunos se recusavam a assistir a aula dela, esvaziavam a aula da professora, era uma professora nova na Licenciatura e o pessoal queria detonar a professora porque ela era exigente e isso criou um certo mal estar em relação à professora. A professora acabou sendo substituída mesmo. (...) Foi um trabalho legal, porque o colégio de aplicação é um colégio muito bom, tem tradição até hoje na aprovação para o vestibular. As turmas eram muito boas, os professores eram muito bem preparados, orientavam legal”. (Prof. *Gilberto*, 1970)

“As matérias gerais realmente não serviram para muita coisa. Todo mundo tinha essa mesma sensação. Era uma discussão vazia, era uma discussão superficial, principalmente para gente que vinha das ciências sociais. Quando a gente vai fazer as matérias específicas, a gente faz no CAP, a Prática de Ensino de História e Didática Especial de História, aí a gente tem aula com uma outra professora, que é uma professora da área de História, com formação em Educação, aí é que a Faculdade de Educação faz sentido, todo mundo tem essa mesma sensação”. (Prof. *Ana*, 2000)

De modo geral, quando os professores narravam alguma experiência marcante na Licenciatura, contavam como se fosse um acontecimento pontual, situado, exceção à regra. Muitos reclamaram de não terem sido alunos de professores preparados para a tarefa de formar professores de História, ou seja, professores com formação em História e Educação, que conhecessem as discussões específicas da área e as questões pedagógicas pertinentes. Algumas vezes, encontraram e elogiaram professores formadores com forte compromisso com a aproximação entre os problemas da escola e a reflexão teórica sobre o assunto.

Candau chega a cunhar a expressão “formar professores: remar contra a corrente?” para caracterizar a situação da formação de professores no contexto mais amplo da vida universitária. (1997, p.36) Candau afirma que preocupar-se com a questão da formação de professores “supõe aceitar envolver-se com uma questão ‘menor’, que

certamente não pertence ao elenco daquelas que dão maior prestígio acadêmico”. Os professores universitários que aceitam esse “desafio”, organizados em grupos minoritários, apresentam uma postura de resistência frente ao prestígio da pesquisa em detrimento da preocupação com a formação de professores, encarando a luta pela afirmação da função social da universidade e do conhecimento ali produzido, em direção à efetiva construção da realidade social vivida. O artigo citado também coloca uma proposta de “mudança de eixo: o primado do conteúdo específico”. Candau observa que muitas vezes Licenciatura aparece como sinônimo de disciplinas pedagógicas, ficando sob responsabilidade da área de Educação. Para a pesquisadora, o primado deve ser da área específica. Há um comentário crítico a respeito do descompromisso dos especialistas com a formação pedagógica:

“A competência básica de todo e qualquer professor é o domínio do conteúdo específico. Somente a partir desse ponto é possível construir a competência pedagógica. Esta afirmação não implica na existência de uma relação temporal de sucessão, e sim de articulação epistemológica. É a partir do conteúdo específico, e em íntima articulação com ele, que o tratamento pedagógico deve ser trabalhado. Enquanto as unidades específicas não assumirem como responsabilidade própria a formação de professores, muito pouco poderão fazer as unidades de educação”. (Candau, 1997, p.46)

Retomo uma fala já citada de um professor que observou a questão:

“Eu percebi, na faculdade de história, uma separação muito grande entre a reflexão historiográfica e o uso dessa reflexão, quer dizer não só o uso, mas a presença dessa reflexão historiográfica nas salas de aula. Isso é muito separado. A visão que eu tenho da minha formação é que isso estava sendo colocado de maneira muito separada. Mas, como alguns professores iam contra isso, foram essas matérias que importaram mais na minha formação. Quer dizer, as matérias onde uma reflexão um pouco mais detida na questão da didática, da educação, junto com a História que apresentavam, foram as matérias mais importantes da minha formação como professor. E para você perceber também os exemplos, ou seja, você assistir aula pensando não só no conteúdo daquela aula, mas na maneira como aquele conteúdo está sendo trabalhado, perceber o tipo de avaliação que os professores praticam, como esses pequenos métodos cotidianos tem a ver com visão de mundo, com postura política, até com relações. E, onde essas relações estavam sendo colocadas de maneira clara, era justamente nas aulas daqueles professores que tinham uma reflexão e uma atuação mais integrada. Onde a sala de aula, ela não estava ali como um espaço para ser discutido um tema do passado simplesmente, mas para se pensar o mundo, para se pensar a vida, para se pensar as relações sociais e, ali, História e Educação têm que andar juntas mesmo. Onde elas andaram mais juntas, eu acho que foram aquelas matérias que me enriqueceram mais como professor de História, como pessoa e como historiador”. (Prof. Antônio, 2000)

Em alguns depoimentos, surgem avaliações sobre a formação como um processo de construção mais individual, em que a predisposição pessoal de se aprofundar e construir algo significativo para sua formação pedagógica e o contato com algum professor efetivamente comprometido com a formação de professores é que foram ressaltados. Destacamos mais duas falas de dois professores, um de cada geração, que disseram ter vivido uma boa experiência na Licenciatura:

“A parte de Educação... Eu tive uma professora que tinha sido minha professora no ginásio e houve um problema com ela porque ela indicou para os alunos de 8ª série ler *A História da Riqueza do Homem*. No dia seguinte, a coordenadora entrou na sala e disse que a gente não tinha que comprar aquele livro e foi o primeiro livro de História que eu comprei. Eu saí, catei toda a minha mesada e fui lá comprar. A turma inteira. [risos] E, aí, ela ficou doente, tirou uma licença e não retornou, por questões mesmo políticas, isso era 72, 73... Mas eu reencontrei ela na faculdade. Eu trabalhei todos os meus créditos com ela, eu tive as disciplinas de Didática, depois a Prática, tudo eu fiz com ela. Ela trabalhava numa escola estadual em Marechal Hermes e a gente só podia fazer a Prática lá, observação, tudo, ela não aceitava que fosse em outro lugar. Então foi o primeiro contato que eu tive com escola pública, pelo trabalho que ela fazia. Durante a Prática a gente ia para lá e foi o que valeu. Era uma pessoa extremamente exigente como professora e, na época, essa coisa de plano de aula, essa coisa técnica que as pessoas não costumam dar muita importância, ela insistia muito. E ela não queria só o técnico, ela queria muito a criatividade do professor. Ela queria que a gente conhecesse os alunos que a gente ia trabalhar, ela dividia a turma em grupos por unidades [de conteúdos] e em determinado momento a gente dava a aula. Mas a gente acompanhava tudo desde o início. Eu acho que foi o que me valeu da Educação”. (Prof. Rose, 1970)

“As matérias de Educação, eu acho que eu tenho uma lembrança muito fraca, eu lembro que eu comecei a ler Paulo Freire, mas eu não tenho uma lembrança muito nítida dessas matérias, e talvez essa minha falta de lembrança seja um indício de que elas não tenham sido tão importantes para minha formação. Mas a Prática de Ensino eu lembro bem. Na minha Prática de Ensino, eu consegui integrar a pesquisa onde eu estava trabalhando como bolsista de Iniciação Científica e a atividade de prática de ensino, ou seja, elaborar atividades pedagógicas com o tema da minha pesquisa que era fotografia de trabalhadores no início do século no Rio de Janeiro, um trabalho sobre a memória construída desses trabalhadores a partir do material iconográfico. Era uma bolsa com uma professora da Educação, mas era uma pesquisa histórica e como eu estava trabalhando já há um ano, eu acho que foi muito legal estabelecer uma relação entre a prática de ensino e a atividade de pesquisa. Isso foi importante.” (Prof. Antônio, 2000)

O material empírico levantado para esta pesquisa revelou alguns aspectos considerados marcantes na formação pelas duas gerações de professores de História estudadas. Os estudos marxistas foram considerados essenciais para a geração de 1970 e com ênfase reduzida

para a geração atual de professores de História. A geração dos anos 2000 ressaltou mais a especialização de seus estudos e as atividades de pesquisa realizadas durante a formação e o prestígio reduzido das atividades dirigidas para a formação do professor. Diante dessas colocações, como se pode relacionar a formação que os professores das duas gerações receberam e a realidade do ensino que encontraram?

5.3. O difícil começo e algumas implicações contextuais

“A última coisa que você deve pensar é que vai ser fácil”. Esta frase, proferida por uma professora de Didática há alguns anos, para um conjunto de estudantes repletos de expectativas sobre o trabalho docente muito freqüentemente me vem à cabeça. São muitos os fatores que incidem sobre o trabalho do professor, que vão desde a relação mais pessoal com os alunos, passando pelas condições institucionais de trabalho até os problemas do contexto social mais amplo. É um trabalho muito complexo e dinâmico, que exige “formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente”, nas palavras do grande educador Paulo Freire (1996). Não seria, nesse sentido, uma tarefa simples estar no mundo atuando como professor. E seria fácil ou simples começar a atuar como professor?

Perguntamos a professores de História de duas gerações como vivenciaram o início das suas vidas profissionais. Com que contextos sociais esses professores de História lidaram? Como o curso de formação os ajudou? Que relações estabeleceram com seus alunos e com as escolas em que trabalharam? O que contribuiu para que se consolidassem na profissão? Que percepção têm de sua atividade profissional? Essas questões podem contribuir para a reflexão sobre os anos iniciais da atividade de professor de História na década de 1970 e nos tempos atuais.

Na pesquisa sobre a socialização profissional de professores realizada na PUC-Rio entre 1992 e 1996, Lüdke e Mediano fizeram referência aos “dois âmbitos nucleares” que constituem a formação em serviço do professor, baseadas em Medina: a) a formação inicial (ou pré-

serviço) adquirida e b) a prática “como contraste, afirmação, rejeição ou superação da formação anterior”. Recuperamos a afirmação de Medina a respeito desse embate entre a formação e a prática: “o contraste dialógico-vivencial entre a base ou formação adquirida e o permanente desenvolvimento da teoria e prática diária configuram o contínuo ‘fazer-se’ de cada professor”. (apud Lüdke e Mediano, 1992). Lüdke já havia estudado o confronto existente entre a formação e a realidade que os professores encontram nas escolas que a literatura inglesa costuma denominar como *reality shock*. (Lüdke & Wall, 1983) O choque de realidade se observa freqüentemente nos anos iniciais do exercício profissional do professor e se evidencia de muitas maneiras.

“Pra mim, aquilo era um outro mundo.” (Prof. *Lúcia*)

“Quando eu botei o pé na sala de aula, era outro mundo. Era completamente diferente. Eu tava dando aula para adulto, de uma classe popular, numa região que já tinha conflito de tráfico. (...) Eu não conseguia colocar aquelas coisas que eu tinha visto no CAP em prática. Porque aqueles alunos... Porque a nossa discussão no CAP era pedagógica, era muito boa, não estou criticando, alguns criticam e dizem que a gente trabalha no CAP com uma realidade ideal e não é, está longe do ideal. Mas, de qualquer maneira, também não é igual a um colégio do Estado. Eu senti essa diferença. Eu não sabia como fazer. Tinha gente que não sabia escrever, como eu vou discutir a questão da História, trabalhar a noção de tempo se o aluno não sabe ler?”. (Prof. *Ana*, 2000)

“O que passa pela cabeça de qualquer professor que está começando, mediante uma formação em que ele é mais ‘jogado aos leões’ do que totalmente preparado até assumir espaço na turma, é: como é que a minha professora dava aula? Como é que a minha professora de 5ª série dava aula? Como é que foi que eu aprendi isso? O que é complicado porque, no final, você começa reproduzindo. Eu comecei reproduzindo”. (Prof. *Raul*, 2000)

“Cair de pára-quadras”, “ser entregue às feras”, “a escola era um outro mundo” foram algumas das expressões utilizadas pelos professores entrevistados, de ambas as gerações, enquanto refletiam sobre a iniciação profissional do professor. A tendência de mobilizar esquemas interiorizados pela socialização antecipatória que já mencionamos é destacada por *Raul*. Este professor também faz referência ao fato do professor assumir responsabilidades altas logo no início da sua carreira, sem preparação gradativa. Maria Nivalda Freitas estudou o tema e sintetizou algumas das dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes a partir de vários autores (Staton & Hunt, 1992, Kusmic, 1994,

Veenman, 1996, Lüdke, 1994 e 1996, Lortie, 1975, Schempp e Graber, 1992):

- A preparação precária para lidar com a diversidade e complexidade dos alunos
- Os problemas disciplinares e a extensão do programa curricular a cumprir
- A dificuldade de executar múltiplas tarefas (avaliação, relação com pais e comunidade, relação com as condições da instituição escolar)
- A atribuição de turmas consideradas difíceis pela escola e pelos colegas aos professores iniciantes
- A deterioração das escolas públicas
- O isolamento experimentado por muitos professores iniciantes
- O medo e a ansiedade
- O medo de solicitar ajuda e isto revelar incompetência ou falta de preparo para o trabalho
- A distância entre o que se aprende na formação e a realidade encontrada nas escolas

A convergência das dimensões da cultura e da política durante os anos de chumbo no Brasil se apresentou de maneira bastante peculiar se comparada com os tempos atuais. No Brasil e no mundo, particularmente a partir do ano de 1968, observa-se uma série de características: crise do sistema escolar, críticas ao marxismo soviético e às guerras imperialistas, ascensão do “espírito” de revolta e revolução e propostas de libertação pessoal à estrutura do sistema (movimentos revolucionários de diferentes matizes, desde o rompimento com a ordem política até a revolução dos costumes), surgimento de elementos precursores de movimentos variados que tenderiam a se desenvolver nas décadas seguintes, tais como o feminismo, o pacifismo, a ecologia, os movimentos das minorias étnicas e dos homossexuais. (Araújo, 2000; Ridenti, 2003; Ferreira, 1996)

Maria Paula Araújo, analisando as esquerdas no Brasil e no mundo na década de 1970, recorre ao livro *A tale of two utopias: the political of*

the generation of 1968, de Paul Berman, para descrever o espírito da época em que a referida década se inicia. São “quatro grandes revoluções” sintetizadas por Berman que tornavam possível “o sonho de um socialismo genuíno, não-corrupto, não-tirânico, não-stalinista, ultrademocrático”: a) a revolução dos costumes e padrões de comportamento, cujos agentes são os estudantes, os negros, as feministas e os gays; b) a revolução da “zona espiritual”, a nova religiosidade ou sensibilidade que abria as portas para o transcendentalismo e para as religiões orientais e a nova percepção da realidade através do uso de drogas lisérgicas; c) a admiração pelas experiências comunistas da época, em especial Cuba, China e Vietnã e d) a possibilidade de contestação do comunismo soviético. Esses elementos da década de 1970 tinham em comum o fato de apontarem para a direção de uma transformação das sociedades em rumos alternativos tanto do capitalismo quanto do socialismo soviético. (Araújo, 2000, p.16)

Especificamente no Brasil, o pano de fundo das experiências políticas de militância política era a ditadura militar. Araújo reúne a experiência política mais significativa da década de 1970 no Brasil em torno de três eixos: a crítica ao marxismo oficial, a incorporação de novas idéias e práticas políticas inspiradas no cenário internacional da esquerda a partir de 1968 e o esforço de renovação na operacionalização da luta contra a ditadura militar após a autocrítica da luta armada. (Araújo, 2000, p.17) Assim, a década de 1970 brasileira é marcada pela tentativa de revisão do conceito de política e de transformação em meio à censura e à repressão política implementadas pelo Estado ditatorial. Fica visível a impossibilidade de conjugação do ideário das esquerdas (alternativas ou não) com a Doutrina da Segurança Nacional.

Todos esses fatores destacados influenciam o processo de socialização de professores de História daquela época. Destacamos alguns aspectos que influenciaram a escolha pela profissão de professor de História, a formação na área e alguns elementos mais evidentes dos anos iniciais do exercício profissional. Vejamos as diversas maneiras como os professores de História lidaram com as determinações da

década de 1970, focalizando em seus depoimentos as condições contextuais da iniciação profissional desses professores.

Foram entrevistados dez professores que começaram a trabalhar com ensino de História durante a década de 1970. Entre eles, a intensidade da militância política no enfrentamento aberto ao regime militar variou significativamente, desde a total imersão em movimentos de esquerda revolucionários – até mesmo com participação na luta armada – passando por níveis intermediários de envolvimento político até posturas alijadas de qualquer enfrentamento da ordem estabelecida.

Os professores mais ligados aos movimentos organizados de esquerda tiveram muitos impasses nas instituições em que trabalharam. O depoimento do professor *Vicente* foi pontuado por diversos casos de expulsão de escolas públicas e particulares. Eis um exemplo:

“Teve uma vez que os alunos da Escola Z ajudaram a distribuir sessenta mil prospectos (...) escritos por uma professora: ‘Os professores não estão na sala de aula, mas estão lecionando a lição da dignidade na luta pelos seus direitos’ (...) na primeira greve dos professores, em março ou abril de 1979. Quando chegou no segundo semestre, a diretora da Escola Z decidiu exigir uniforme completo, calça preta, não podia ser calça jeans. (...) Os alunos foram pedir apoio e, para não deixar eles sem nada, eu fiz uma reuniãozinha com eles. A diretora soube, me viu andando com eles, e me tirou da Escola Z. (...) Aonde eu boto a mão não vira ouro, vira rebeldia. Eu não paro em lugar nenhum, eu fico dois, três, quatro anos e aí acontece um troço...”. (Prof. *Vicente*, 1970)

Mas o caso mais extremo foi o de Marta:

“Eu dei aula no Colégio X de 80 a 82. E, realmente... Eu estou agora com um processo de anistia porque me demitiram por causa disso, mas não assumem que foi. Tinha uma diretora, era uma irmã extremamente progressista, então a gente fazia seminários sobre as grandes questões daquele momento, né. Questão da anistia, era 1980. A questão da censura à imprensa, eu levava artistas. A repressão ainda existia, a ditadura ainda estava ali. A repressão naquele momento estava extremamente violenta. A exacerbação entre a esquerda e a direita estava bastante aguçada. Então a direita estava colocando bombas, bombas no Riocentro, em bancas de revista, na ABI, foi um contexto bastante apreensivo por parte da direita. A diretora me deu todo o apoio. (...) Eu sei que tinha um homem muito importante lá que pediu a minha cabeça. Eu fui chamada por senhor que era um representante do Ministério da Educação em Niterói. Eu fiquei muitos anos para conseguir lembrar de tudo. Eu sei que esse Sr. Nelson tinha uma sala com a foto do Médici quando a gente já estava no governo Figueiredo e o Médici foi a expressão maior da ditadura, né? Então foi uma coisa intimidativa mesmo, ele me chamou de professorinha terrorista, disse que eu não ia dar mais aula em lugar nenhum e que os pais dos alunos angolanos – eram angolanos brancos refugiados da revolução angolana – tinham me denunciado pela maneira como eu tratei a História Portuguesa.(...) Na escola, me chamaram e me demitiram. Eu estava com filho pequeno. (...) Não

era mais militância de esquerda stalinista não, isso que é importante. Era realmente de uma esquerda mais democrática porque o próprio estudo de História me levou a questionar aquela visão stalinista. Então eu não estava pregando luta armada nem revolução. Eu estava realmente discutindo anistia, presos políticos, discutindo censura à imprensa, levantei muitas questões, incomodou bastante porque discutia tudo. Botava os alunos para pesquisar bastante. (...) Tinha um salão que ficava lotado, as aulas eram um sucesso absoluto”.

A trajetória de *Marta* se destaca em relação aos demais professores entrevistados. Durante a década de 1970, em meio à formação em História, *Marta* foi presa e condenada pela sua participação na luta armada, tendo vivido trágicos momentos de tortura e prisão. Depois de cumprida sua sentença, volta à faculdade e se dedica à reflexão historiográfica e sobre sua própria trajetória como militante da esquerda stalinista. Em seus estudos na faculdade de História, *Marta* relata ter percebido uma identidade ideológica muito grande entre o comunismo e nazi-fascismo. *Marta* disse que “as melhores cabeças questionavam o stalinismo” na década de 1970. Passou a fazer leituras de Marcuse, Reich e Freud e a criticar profundamente a esquerda dogmática. Depois de todas essas experiências formativas profissional e pessoalmente, começa a lecionar História em uma escola católica tradicional com condições até favoráveis, pois a presença de uma diretora progressista lhe permitiu trabalhar “as questões daquele momento” com liberdade. Pelo menos até ser intimidada por um representante do MEC em função de denúncias de pais de alunos e perder o apoio da escola que a demitiu. *Marta* conta que a diretora ainda quis lhe oferecer uma carta de recomendação para trabalhar em outra escola da mesma rede, mas ela teve medo. A história de *Marta* como professora de História se encerrou ali. O depoimento é relevante para essa pesquisa na medida em que revela a influência decisiva do contexto social sobre a trajetória profissional de um indivíduo. Durante muitos anos, *Marta* foi alvo da repressão política e do autoritarismo estatal que acabou por paralisar sua carreira como professora de História. Logo depois, foi professora de Sociologia de futuros terapeutas e trabalhou com produção cultural no serviço público. Não se apresenta como professora.

Marta começa a trabalhar como professora já no período da abertura política, que representava uma gradual volta do Estado de Direito e a reconstitucionalização do regime, mas não exatamente a sua redemocratização. Francisco Carlos Teixeira da Silva coloca a especificidade do processo de abertura brasileiro, em que os “militares liberalizantes” não contaram com o apoio da oposição, ficando o ritmo e alcance da abertura muito aquém do que a oposição desejava. Além disso, setores de oposição à abertura se organizavam, lançando bombas em instituições civis de caráter oposicionista, como por exemplo, na ABI, em 1976 e em 1980; no altar da igreja de Santo Antônio comandada pelo defensor dos direitos humanos Dom Adriano Hipólito em 1978; na Tribuna Operária e no prédio da Câmara Municipal no mesmo dia em 1980; em dezenas de bancas de jornal que vendiam jornais de oposição e no Riocentro em 1981. (Silva, 2003)

O depoimento da ex-professora *Marta* constitui mais uma das conseqüências desse processo de abertura em que, segundo suas palavras, “a exacerbação entre a esquerda e a direita estava bastante aguçada”. A intimidação que sofreu pelo representante do MEC que tinha à sua mesa uma foto do Médici, “expressão maior da ditadura” paralisou sua carreira como professora. À época da presidência de Garrastazu Médici, depois de ter presidido o Serviço Nacional de Informações, foi reunida uma grande concentração de poderes visando um projeto econômico, chamado por Silva (2003) de “segunda revolução industrial”. Implementou-se, no Brasil, um amplo projeto de desenvolvimento nacional voltado para a construção do *Brasil Grande* ou *Brasil Potência*. O projeto desenvolvimentista centrou-se no desenvolvimento da indústria petroquímica, da química fina, dos eletrônicos, além das obras de infraestrutura e da indústria bélica. A aplicação da *teoria do bolo* (em que seria preciso fazer o bolo crescer para depois dividi-lo) remetia ao arrocho salarial e o fechamento político, o que acelerou a reação política da oposição. O Milagre Econômico, o clima de euforia pela vitória da Copa de 1970 e a intensa propaganda em torno do governo autoritário não bastaram para a produção do consenso em torno do projeto

governamental. A oposição se acirra, ao mesmo tempo em que o movimento sindical é “inteiramente decapitado”. (Silva, 2003, p.259)

Alguns professores iniciaram suas vidas profissionais com relativo sucesso, ingressando em escolas que lhe ofereceram boas condições de trabalho, viraram “auleiros” e consideraram bastante razoáveis os salários que recebiam. Marco Aurélio chega a falar de um “mercado favorável”:

“Eu fui convidado para trabalhar em um colégio que não era o melhor, mas um dos melhores, que exportava a vanguarda pedagógica para o resto do país. Havia na direção uma educadora que incrementou um processo pedagógico interessante, uma filosofia muito interessante também. O colégio estava muito à frente e eu tive a sorte de ser convidado para trabalhar lá por indicação do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Comecei ali e fui me envolvendo em aulas [...] me vi tomado de aulas. Por essa época me casei, 1974, e fui virando um ‘auleiro’. Ganhava relativamente bem, o mercado era muito favorável, muito favorável. Então comecei a dar aula manhã, tarde e às vezes até noite. (...) Outra coisa importante é que esse colégio, sob essa direção, se mantinha fora do alcance da repressão. No meu período de História, às vezes tinham colegas sumidos, colegas torturados, informantes infiltrados, coisas comuns na faculdade nessa época. E em muito colégios em que se trabalhava, tinha um controle, um patrulhamento muito grande”. (Prof. *Marco Aurélio*, 1970)

“Eu queria dar aula. Por sorte ou por azar, eu dava 72 aulas por semana. Eu não era professor de colégio, eu era professor de cursinho. (...) Eu sou do tempo em que a gente chegava de manhã nos cursinhos e só saía à noite. (...) Esse era o tempo do apogeu dos cursinhos. Foi exatamente esse período que me pegou: final dos anos 60 até o final dos anos 70 (...). Então eu nunca liguei para sindicato, eu não me sentia prejudicado. (...) Eu participava de algumas coisas na universidade, mas me decepcionei muito, porque muitas vezes, nas passeatas, quem estava ao meu lado ajudava a prender”. (Prof. *Plínio*, 1970)

Marco Aurélio e *Plínio* destacaram que o começo de suas vidas profissionais foi marcado por muitas opções de trabalho, não no ensino público, mas em grandes colégios particulares e em cursinhos pré-vestibulares. *Plínio* conta que chegou a comprar três apartamentos durante a década de 70 com seus rendimentos como professor de cursinhos pré-vestibulares. Apenas no início da década de 1980 ingressaram na rede pública, à época dos grandes concursos para o magistério. Estes professores encontraram espaços favoráveis ao seu desenvolvimento profissional, estiveram à margem da repressão, apesar de relatarem que lecionavam da forma em que acreditavam, ou seja, suas aulas não dispensavam o pensamento crítico da sociedade e da História, sem entanto estarem engajados em movimentos sociais organizados de resistência à ditadura militar. A resistência implementada por eles se

centrou no mundo das idéias transmitidas aos alunos nas salas de aula, em instituições que permitiam a condução de seus trabalhos com certa liberdade. Plínio fala do objetivo de seu trabalho:

“Eu passo para eles noções, conceitos, interpretações, não é ensinar propriamente dito, eu desenvolvo nos jovens uma arte de pensar. Eu passo antes de tudo um exercício de pensamento, um exercício de interpretação, um exercício de discernimento, de questionar, de pensar por ele mesmo. Através de quê? Do estudo de economia, política, sociedade, cultura, ideologia, arte, religião, etc, etc...” (Prof. *Plínio*, 1970)

Entre os entrevistados, identificamos alguns que começaram a atuar como professores de História ainda durante a graduação, experimentando os lugares de aluno e professor ao mesmo tempo.

“O primeiro ano de trabalho foi legal pelo desafio. A coisa mesmo de estar transitando entre ser aluna e já estar dando aula e buscar não incorrer nas mesmas práticas que eu condenava na posição de aluna. Não exercer o autoritarismo, que é muito confortável para a gente lançar mão da autoridade e do peso da hierarquia. Eu sempre exerci muito a desconstrução disso. Não doeu. A coisa foi muito natural.

Natural?

Natural.

Você não teve nenhuma dificuldade?

Eu tive medo. Acho que todo mundo tem uma ansiedade inicial, de medo da estrutura de tempo da aula, aquela coisa de princípio, meio, fim. Aquela coisa que na faculdade tentam ensinar a gente a fazer e definitivamente não conseguem, que é a coisa do plano de aula, do planejamento, da organização, de sistematizar o curso. Eu achei que eu ia conseguir reproduzir tudo fielmente tal qual eu tinha planejado, mas na verdade não. Era uma ingenuidade imensa. Mas tive medo, claro. E acho que eu tive mais medo durante do que antes, porque vi que eu não tinha exatamente todo o controle do processo”. (Prof. *Juliana*, 2000)

“Eu comecei lecionando para o supletivo, numa escola particular, dando aula de Geografia. Geografia e Moral e Cívica, naquela época tinha Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, nome pomposo, né? Era fazer a cabeça da juventude em relação à ditadura militar, né? Depois, comecei a dar aula de História, ainda em 76, lá em Itaúna, em um coleginho chamado Azevedo Viana. E ainda não tinha terminado a faculdade ainda. Estava fazendo História, dando aula, na época a gente tinha uma autorização, não sei se hoje ainda existe, você ia à Secretaria Estadual de Educação, levava seu número de matrícula e pedia autorização para lecionar. Eu tinha autorização para lecionar História, Geografia, Moral e Cívica e OSBP. Era polivalente. (...) Quando a gente entra no magistério, a gente começa muito de uma forma muito imatura. A gente até sonha em fazer um trabalho mais de vanguarda, mas quando você entra na realidade, com turmas com um conhecimento muitos precários, eu comecei dando aula à noite, os alunos eram muito despreparados. Dificuldades de material didático, dificuldades com seu próprio conhecimento, de transmitir o conhecimento histórico de uma forma mais abrangente”. (Prof. *Gilberto*, 1970)

Os dois professores acima, um de cada geração, revelaram dificuldades de lidar com o saber propriamente escolar, com um *tempo* específico e saberes com objetivos diferentes do conhecimento produzido na universidade. A dissertação de Alex Côrtes colocou em evidência o tempo próprio da escola:

“Enquanto no calendário usual o ano tem geralmente trezentos e sessenta e cinco dias, o ano letivo escolar deve ter obrigatoriamente segundo o item I do artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: ‘a carga horária mínima anual (...) de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver’. O próprio ano letivo é geralmente contado por bimestres e não por meses e tem apenas quatro bimestres ao invés dos seis do ano comum. Uma semana de aula também é diferente de uma semana do calendário cotidiano, geralmente tem apenas cinco dias ao invés de sete. Também as horas-aula são diferentes das horas comuns, pois as primeiras geralmente são compostas por 50 minutos”. (Côrtes, 2004)

O professor iniciante, mesmo tendo vivenciado o tempo escolar durante sua vida, quando retorna ao espaço escolar exerce função diametralmente oposta à condição de estudante. Dessa vez, é ele quem protagoniza o controle do tempo escolar e deve adequar suas propostas de ensino e os programas curriculares à “respiração” específica da escola. Isso é fator de dificuldade nos anos iniciais do trabalho docente. A professora *Juliana* teve “medo da estrutura do tempo de aula” e teve “mais medo durante do que antes”, pois percebeu que o controle do andamento da aula não dependia só dela, tinha relação com a estrutura da escola e com a flexibilidade do planejamento inicial muito freqüentemente transformado através do contato com os estudantes.

Há, ainda, a dificuldade de lidar com o saber específico produzido no interior da escola. Ana Maria Monteiro, em sua tese sobre saberes e práticas do ensino de História, definiu o saber escolar como um “conhecimento com configuração cognitiva própria, relacionado, mas diferente do saber científico de referência, e que é criado a partir das necessidades e injunções do processo educativo”. (2002, p.6) O saber escolar envolve o conhecimento científico, o conhecimento do cotidiano e a dimensão histórica e sócio-cultural numa perspectiva pluralista. Esta definição avança em relação à análise que tem como parâmetro o conhecimento científico, pois este induz a uma desqualificação do

trabalho do professor. Os professores destacados relataram uma situação muito específica do trabalho do professor que é a dimensão interativa de seu trabalho. O conhecimento escolar se produz na interação entre o professor, os alunos, o conhecimento científico de referência, as condições da escola e o contexto social mais amplo. (Tardif, 1991)

No caso do professor Gilberto, que em 1976 encontrou um ensino de História diluído entre Geografia, Moral e Cívica e OSPB, as injunções do contexto educacional tiveram um impacto muito grande na sua primeira experiência. Esperava-se dele uma “polivalência” ajustada aos princípios do governo autoritário, enquanto ele vivia um clima de formação bastante crítico dessa situação. Já a professora da geração atual, vivenciando uma formação bastante voltada para a pesquisa, teve uma expectativa de transmitir um conteúdo, um planejamento que não se reproduziu tal qual ela tinha pensado. Foi surpreendente, para ela, a observação de o professor não tem “exatamente todo o controle do processo”. Sua estratégia de sistematização do curso, mesmo na tentativa de não incorrer no autoritarismo que ela questionava, não levou em consideração a dimensão relacional do ensino.

Rose tem uma posição sobre essas questões:

“Eu acho que essas coisas que você vai aprendendo levando na cabeça, eu acho que dá para se fazer [na Licenciatura]. É ter uma aproximação do futuro professor com a escola e alguma coisa onde as pessoas efetivamente participem. Mas participar não é você dar aula para o professor, é você participar daquilo que ele está fazendo. Então, de repente, tem um exercício para ser feito... que ele faça, que ele aplique, para que ele não ficar simplesmente observando como se ele fosse um mosquito ali. Que ele participe, que ele interfira, que ele sinta também o que é ser professor. Os alunos têm uma cumplicidade muito grande com o estagiário, porque o estagiário é aluno também, então até isso facilita. Se ele quiser se aproximar, ele consegue. Se houvesse a possibilidade de acontecer isso, eu acho que você teria, na faculdade, pelo menos uma idéia do que é a escola. Porque não é simplesmente você ler o que as pessoas observam, você tem que efetivamente ver que deu errado. Porque na escola tem muita coisa que a gente faz que dá errado. E, de repente, você leva isso para o outro. O que aconteceu? Tem que pensar porque deu certo e porque não deu certo”. (Prof. Rose, 1970)

A professora *Rose* sugere ações interessantes para a Licenciatura. A aproximação do futuro professor com a escola e com os alunos e a sua participação efetiva de diversas atividades que ocorrem na escola. É importante ressaltar, também, que a socialização da reflexão sobre “as

coisas que dão errado” e a elaboração de estratégias para que ele “sinta o que é ser professor”, vivenciando a escola e a relação com os alunos na escola são essenciais para a formação do futuro professor. É freqüente, no entanto, o professor experimentar um isolamento na sua iniciação profissional. Algumas pesquisas apontam que o professor iniciante, quando desafiado no seu trabalho, frente às dificuldades do processo educativo, muitas vezes se auto-responsabilizam pelos desacertos iniciais. (Lüdke e Mediano, 1994; Freitas, 2000). Vejamos o que dizem alguns dos professores:

“Eu fui dar aula no interior do Estado do Rio de Janeiro. Eu precisava de dinheiro e uma prima arrumou esse trabalho para mim lá no interior. Eu não sabia nem iniciar a aula. Eu me lembro que eu fiquei parado do lado de fora e supervisora entrou, conversou com os alunos. Eu pensei: ‘O que eu vou dizer para esses alunos?’ Não que a faculdade de Educação tenha que dar, de certa forma, um manual para o professor, mas de repente os cursos, no meu entender, deveriam ter uma implicação maior nesse sentido, da didática mesmo, da sistematização. Essa palavra anda me perseguindo, essa palavra sistematização. Não sei se as coisas passaram e eu não percebi, mas quando eu comecei a dar aula, a impressão que eu tive é que eu comecei do zero. Eu não tinha conhecimento histórico e não tinha conhecimento didático”. (Prof. César, 2000)

“No primeiro mês, eu confesso que a minha vontade era: ‘vou largar isso e vou arrumar outra coisa para fazer, não é a minha’. Isso porque eu não conseguia falar a linguagem das crianças, eles não tinham interesse nenhum por História, já estavam cheios das duas substituições de professores, cada um começa de um jeito, enfim, estava uma coisa muito confusa. Eles me chamaram porque eu não tinha experiência nenhuma, me chamaram para não correrem o risco de eu sair daqui para outra escola, então a situação estava bastante complicada. Eu entrei e eu comecei a passar textos. Eles não liam os textos, eu tinha que ficar voltando... Eu entrei no final do segundo bimestre, eles ficaram cheios de reprovação, porque eu dei umas provas meios esquisitas, baseadas em textos mesmo. Não deu certo, os alunos começaram a me hostilizar um pouco”. (Prof. Francisco, 2000)

Dificuldades de linguagem, de domínio do conteúdo específico dos programas escolares, imaturidade e ingenuidade foram respostas comuns a muitos professores quando relatavam suas primeiras experiências. Observamos, entre seus depoimentos, uma avaliação ao mesmo tempo contextual e pessoal da iniciação profissional. Em outras palavras, os professores de História das duas gerações poucas vezes atribuíram os insucessos iniciais apenas a si mesmos, mencionaram também as condições contextuais de seu trabalho enquanto refletiam sobre suas iniciações profissionais, talvez pelo fato de lidarem com um conhecimento

que busca contextualizar as situações vividas pelos homens em sociedade.

O ensino de História traz uma dificuldade própria da área: o trabalho com a noção de tempo. A dificuldade de se trabalhar a noção de tempo histórico se evidenciou em muitas falas:

“Eu quis trabalhar um ‘Braudel light’. Aquela coisa: a História tem a curta, a média e a longa duração. Isso eu não vou fazer de jeito nenhum no ano que vem, eu vi que não tem fundamento nenhum fazer isso.” (Prof. *Fabrício*, 2000)

Fabrício começou a ensinar História em 2005. Já tinha concluído o mestrado em História, teoricamente se considera um professor preparado. Tenta introduzir as reflexões de Fernand Braudel sobre “Os Tempos da História”, referência para a análise histórica. A diferenciação entre o tempo breve e o tempo de longa duração, a conceituação de estrutura e conjuntura são esquemas de interpretação preciosos para os historiadores. Seriam fundamentais também para a o desenvolvimento da concepção de tempo história no Ensino Fundamental (?). O tempo curto, segundo Braudel, é o tempo da vida cotidiana, das rápidas tomadas de consciência, estaria presente em todas as formas de vida econômica, social, literária, institucional, religiosa e mesmo geográfica e política. Há também o tempo da conjuntura, do ciclo e da análise dos interciclos. Braudel ainda fala da História de longa e de longuíssima duração, de tendência secular. Estas durações do tempo estão interligadas entre si e o desmembramento entre elas é uma operação de estudiosos, bastante complexa até para especialistas. No entanto, o professor tenta introduzir essas reflexões no Ensino Fundamental. O caráter abstrato da discussão desses conceitos forçou o professor a abandonar a idéia de prosseguir com essa estratégia. Outro professor narra sua experiência:

“Eu caí em uma escola em Bonsucesso. Foi traumatizante. Quarenta e tantos alunos em uma sala de aula. Sala que não cabia todo mundo.

Ensino Fundamental?

Ensino Fundamental. 5ª série. Tem várias histórias, né? Tentava levar jogos, desenhos. Matéria de 5ª série eu acho um absurdo. Por mais que eu reconheça que o aluno tem que estudar História Antiga, que realmente é importante, tem que ter uma historicidade, uma temporalidade humana na Terra, esses papos de sala pedagógica. Mas você pegar um aluno de 11 anos e dizer para ele que no rio Tigre se desenvolveu uma sociedade, com templos... Como é que você cria

um ambiente de aprendizado com uma questão não só fora do tempo, como fora do espaço da criança? Por exemplo, quando você está com um adolescente e ele fala de Antigüidade... O aluno adolescente, ele vai falar do ano passado, ele fala em Antigüidade. Então é um aluno que, bem ou mal, sabe o que está acontecendo hoje e, mais ou menos ele sabe das coisas que aconteceram ontem. O cara, bem ou mal, na abstração dele, ele faz uma certa divisão. E uma criança de 10 anos? O que eu mais eu via dificuldade era fazer com que os alunos percebessem que esse momento aqui não é eterno. Veja bem, tudo leva o cidadão brasileiro a acreditar que esse momento aqui sempre foi assim e sempre vai ser assim. Você vê os casos de corrupção? 'Ah, mas sempre foi assim'. Eu discuto exploração e 'Ah, na humanidade sempre houve exploração'. Então, há uma percepção meio geral, meio que hegemônica, e aí não é total, é hegemônica, de que isso aí sempre foi assim. Que mudam os lugares, mudam as construções, mudam as tecnologias, mas as relações entre os homens sempre foram assim e sempre serão assim. Isso você vê com gente adulta. Quer dizer, não há um pensamento com uma certa temporalidade e é tão caro isso de historicidade para o historiador. Se você não vê isso com adolescente, com adulto, como é que você vê isso em uma criança. Dizem que é mais fácil, né? Eu não sei, eu confesso que eu tive bastante dificuldade". (Prof. César, 2000)

"Eu comecei a trabalhar no Ensino Fundamental e senti que aquele texto, eles não estavam entendendo nada, nada daqueles textos. A noção de tempo é com o tempo você vai aprendendo que é um processo. Porque, falar para eles da minha data de nascimento ou da chegada de Cabral, para eles é tudo velho. É antes deles, não tem a dimensão de que foi muito antes. Essa coisa de trabalhar linha do tempo, eu nunca vi na faculdade alguma discussão sobre essa questão de tempo, de espaço, essa relação e você chega na escola e a base da História tem que ser a linha do tempo. Porque a História é a História cronológica, factual. E aí você vai descobrindo, por exemplo, porque os alunos têm dificuldade de trabalhar essa relação de antes de Cristo e depois de Cristo. Por quê? Porque na Matemática, eles não viram números negativos ainda, então ele não tem uma noção do antes, do negativo". (Prof. Rose, 1970)

Para a apreensão do conhecimento histórico, é fundamental uma reflexão sobre o tempo histórico e todas as suas características. A sucessão, a duração e a simultaneidade são noções essenciais para que os alunos sejam capazes de realizar análises, inferências e relações entre as diversas sociedades presentes e passadas. Araújo (1998) estudou o problema e constatou um grande desafio do procedimento histórico em sala de aula: "ensinar o domínio e a compreensão dos critérios de periodização histórica das múltiplas temporalidades das sociedades, tornado efetiva a aprendizagem da cronologia". (Araújo, 1998, p.5) Numa perspectiva ampliada do conceito de alfabetismo que engloba, além dos usos e funções da leitura e da escrita e das estruturas lógico-matemáticas, elementos ligados à compreensão dos indivíduos sobre o mundo que os cercam, as relações de trabalho e a ordenação dos acontecimentos do cotidiano, a autora percebeu que uma parte significativa da população adulta e jovem não concebe o tempo como

resultado de um processo histórico e não “lê” o mundo como socialmente construído através do tempo.

Alguns professores entrevistados também tiveram essa percepção, como pode ser ilustrado pelas falas destacadas. Essa questão se transforma em um impasse específico de quem trabalha com ensino de História e um elemento a mais a enfrentar nos momentos iniciais da docência. O professor César percebe a dificuldade de levar seus alunos a analisar a sociedade no tempo, desnaturalizando as relações sociais construídas e exercendo, nesse sentido, o papel intelectual e, por que não dizer político, de promoção do acesso à democracia e interpretar as diferentes hegemonias históricas. Nesta situação, não teria a formação inicial um papel fundamental? A formação inicial, além de oferecer o suporte conceitual e as reflexões essenciais sobre o tempo histórico, poderia abarcar discussões sobre algumas estratégias de trabalho com as noções de tempo direcionadas a cada público em particular. Araújo vê a possibilidade de se ensinar com sucesso a noção de tempo histórico a crianças entre 10 e 12 anos, contanto que se estabeleça uma metodologia adequada, talvez através de atividades lúdicas que permitam ao educando vivenciar o conhecimento. Duas professoras da geração de 1970 relataram suas tentativas:

“O que a gente conseguiu foi trabalhar a História através dos conceitos e não pelos conteúdos. Esse conteúdo, a gente enxuga e vê quais são os conceitos importantes a serem trabalhados. Na 5ª série, por exemplo, quando a gente começa a trabalhar Introdução à História, a gente quer que eles tenham a noção do conceito de memória, tempo, semelhanças, diferenças, e a gente vai trabalhando o conteúdo em cima desses conceitos. A partir da História dele [do aluno], para a História da Humanidade. (...) O aluno já tem uma atividade mesmo de construir o saber. Tem o lanche da Pré-História, em que ele vê o que ele come hoje e o que se comia naquela época. É possível fazer um lanche na sala de aula, trabalhando as noções de passado, presente, permanências e mudanças. Isso tudo foi uma atividade de um grupo maior. Já fizemos outras, que foram também um sucesso, foi muito interessante. Eles tinham que trazer para a sala de aula algumas fontes históricas e todos trouxeram fontes históricas e tinham que criar um personagem e, com aquelas fontes históricas, eles eram detetives-historiadores que iriam contar, elaborar uma História a partir daquelas fontes encontradas em um sítio arqueológico. E alguns conceitos apareceram, a gente deixou livre e percebeu que alguns conceitos apareceram. Um professor que trabalha comigo deu a ideia do varal da História. Eles penduraram certidão de nascimento, cordão umbilical, roupinha de bebê, sapatinho, retrato, retrato da avó, coisas antigas, teve de tudo que você possa acreditar. E a descoberta de como essas coisas contam uma História”. (Prof. Léa, 1970)

“Eu sempre trabalhei a carta de Pero Vaz de Caminha. Quando eu vou fazer trabalhos sobre educação, eu sempre cito essa história do ensino de História, porque, via de regra, em geral, o aluno sabe quem foi o escrivão da frota e o nome dele. Ele sabe que foi Pero Vaz de Caminha e que ele era o escrivão da frota. Mas eles não sabem o que é escrivão, nem tampouco o que é frota. Então, um sujeito chamado Antônio, Manuel, Joaquim não teria a menor importância. Então, essa questão do ensino... Eu botava um índio, fazia teatro, dizia: ‘Você é o índio, você é o português, vocês nunca se viram’.” (Prof. Simone, 1970)

Seria interessante que professores estabelecidos, portadores de histórias de sucesso no trabalho com noções de tempo com alunos de Ensino Fundamental, pudessem participar da formação pré-serviço de futuros professores de maneira efetiva, relatando suas experiências e contribuindo para o reconhecimento da complexidade do trabalho do professor. Isto poderia contribuir para a formação especializada do professor de História. Não foi possível, pela pressão do tempo destinado a esse trabalho, investigar se experiências desse tipo vem ocorrendo quais são seus resultados. De qualquer maneira, seria um estudo interessante a ser feito.

Nos anos iniciais de trabalho, percebemos que os professores reconhecem a complexidade do processo educativo, os limites da formação – inicial apenas –, a flexibilidade do planejamento inicial e a necessidade de lidar com diversos elementos que compõem o trabalho do professor, como o contexto da instituição de trabalho e da sociedade em geral e o caráter interativo do trabalho docente que se constrói na relação com os alunos, com os colegas e com a comunidade mais ampla. O ensino é também interação dentro de uma organização formal, que tem divisão de trabalho e hierarquia. O caráter interativo do trabalho docente parece ser fundamental à constituição do professor. Seria oportuno apresentar algumas colocações dos estudiosos Tardif e Lessard sobre esse aspecto do trabalho do professor. No livro “*Les identités enseignantes. Analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois (1960-1990)*”, os autores apresentam cinco elementos que iluminam o aspecto interativo do trabalho docente:

- O *objeto* do trabalho é um ser humano. A relação com o *usuário* é central para o professor. A escola cumpre sua missão através das atividades que os professores realizam com e sobre os alunos
- A relação de trabalho não pode se esquivar das dimensões mais emocionais, informais e éticas das relações humanas. Essas dimensões não são contextuais, elas são constitutivas do trabalho interativo, do contato direto que ele implica com seus *usuários*.
- Os *usuários* têm uma identidade social e moral e são portadores de valores.
- Não se ensina sozinho. A colaboração do *usuário* ou a sua cooperação, suas formas de resistência ou, ainda, sua neutralidade passiva são mais do que condições sobre as quais se exerce o trabalho interativo. Elas estruturam diretamente sua produção.
- O trabalho interativo funciona mal na perspectiva da racionalidade formal – que tem referências de utilidade concreta do produto do trabalho, de resultados mensuráveis de eficácia, rentabilidade e produtividade. O trabalho interativo se localiza na tensão entre dois tipos de racionalidade: a instrumental/formal e a comunicacional/simbólica.

Paulo Freire também pode contribuir para iluminar o aspecto interativo do ensino:

“Ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. **Não há docência sem discência**, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (1996, p.25)

A aquisição de sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos é um elemento essencial à constituição do professor e que exige, segundo Tardif, “um investimento contínuo e a longuíssimo prazo, assim

como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência”. O ensino seria, nesse sentido, uma prática que suscita transformações a partir da e na trama de experiências do professor. Tardif, no mesmo artigo, também mostrou que, apesar de ser possível forçar os alunos a permanecerem em um mesmo local físico (a sala de aula), não se pode obrigá-los a aprender. A motivação dos alunos é uma tarefa ao mesmo tempo social e emocional, que exige “mediações complexas da interação humana: a sedução, a persuasão, a autoridade, a retórica, as recompensas, as punições, etc.” Tardif, 2000, p.17).

O ensino também é experiência, os professores aprendem as exigências e dimensões desse trabalho, afirmam e reconstróem significações e justificativas para o exercício da atividade de professor. Tardif e Lessard (2003), baseados em Dubet, colocam que a experiência é o que se denomina heterogeneidade das lógicas sociais, ela é a capacidade de combinar lógicas diferentes. Os papéis, as posições sociais e a cultura não são suficientes para definir elementos estáveis de ação porque os indivíduos não cumprem um programa de ações pré-definido, mas constroem suas experiências a partir de elementos diversos da vida social e da multiplicidade de orientações que carregam. (p.16)

Os professores iniciantes experimentam, recorrem às suas histórias de vida pessoal e escolar, observam o que lhes serve a partir das suas opções pedagógicas e intuições éticas e da relação com os alunos e com os colegas. Observamos que a maioria dos professores de História entrevistados recorreu a alguns elementos da vida pessoal e também da formação pré-serviço – em geral valorizando o domínio de conceitos da área e as metodologias necessárias ao estudo da História – no enfrentamento das dificuldades do início da vida profissional:

“Como é a relação entre sua formação e essas coisas que você está vivenciando? O curso de formação te ajudou? Em que você pensa quando tem que resolver um problema? Como você se mobiliza?”

Não, eu acho que é mais uma coisa pessoal, mais uma experiência fora da academia. É como se aquilo ali fosse uma relação humana como qualquer outra num ambiente social. Às vezes, o conteúdo da academia não te ajuda a resolver esses problemas do professor. É mais relação, saber como lidar com o aluno, entender que os alunos são diferentes, você não vai ter mesmo uma regra. Eu

posso até ver a formação como uma formação boa de conteúdo, para você explicar determinado assunto, analisar um livro didático. Mas há um limite, há uma fronteira entre isso e a sua realidade na sala de aula”. (Prof. *Pedro*, 2000)

“A faculdade me ajudou na coisa de quebrar a cara e construir. Mas não acho que o que eu aprendi na faculdade seja a base para a aplicação profissional. Claro que tem toda a questão conceitual, toda a questão metodológica que essa sim é fundamental. Agora, essa questão do formalismo do conteúdo, aí não. Aí eu acho que a faculdade está muito distante, existe um hiato muito grande entre as duas coisas”. (Prof. *Juliana*, 2000)

“Até que ponto a formação acadêmica te dá subsídios para ser professor, para encarar a realidade cotidiana de sala de aula? Eu acho que a gente sempre se usa como referência para explicar as outras pessoas e o mundo. Eu acho que a faculdade me deu sim competência para encarar a sala de aula. Quando eu falo de competência para encarar a sala de aula não é aquela competência de eu saber exatamente o que fazer em cada momento. Pelo contrário, para mim o que é competência é você chegar numa realidade, às vezes não saber o que fazer, mas conseguir se virar, ou seja, conseguir inventar uma forma, ter essa capacidade de lidar com as situações, cada uma delas que aparece. Tanto situações de conteúdo, e aí eu acho que nunca tive problemas, ou seja, as angústias que eu tive de conteúdo foram comigo mesmo. Tem aquele conteúdo lá, pré-estabelecido, mastigado, e as angústias eram exatamente outras, ou seja, como fugir desses conteúdos pré-estabelecidos e mastigados. Não estou dizendo que não é para dar esses conteúdos, mas pelo menos não com a frieza dos conteúdos impostos tanto para a gente quanto para os alunos mais ainda. Quanto à questão de conteúdo, eu nunca tive problemas, os problemas eram comigo mesmo de tentar falar daquele assunto de uma maneira diferente. E quanto a saber lidar com os problemas reais que aparecem todo dia, aí eu acho que as vivências que a gente teve na universidade, tanto em sala de aula quanto fora dela permitiram essa capacidade, me deram capacidade de inventar maneiras de lidar com essas situações”. (Prof. *Vinícius*, 2000)

“Eu acho que existe um certo distanciamento entre o que você aprende na universidade e o dia-a-dia da escola. Eu vejo isso tanto na formação pedagógica quanto na formação acadêmica da graduação. Eu acho que a faculdade informa, a formação você vai adquirindo ao longo do seu trabalho. Todo início é difícil. Eu vejo isso, às vezes tem alunos que vem estagiar aqui, a garotada sabe, tem conhecimentos, mas para você atuar, exteriorizar, verbalizar o seu conhecimento, você ter condições de estruturar um quadro numa aula que você vai dar, isso aí só com o tempo. Mesmo você tendo uma formação didática pedagógica, eu acho que é até importante essa parte, mas você só aprende no dia-a-dia. A experiência vem dessa militância dentro do espaço da sala de aula é fundamental, até porque o público que você tem te instiga a avançar mais”. (Prof. *Gilberto*, 1970)

Os professores destacados estabeleceram uma distância entre o que se aprende na formação acadêmica e a realidade cotidiana da escola. Vimos exemplos de alguns professores que viveram essa distância como um choque de realidade, ou seja, ao se tornarem professores perceberam os limites dos saberes que adquiriram na formação. As últimas falas destacadas estabelecem a difícil relação entre o conhecimento teórico e sua aplicação prática. Além dessa relação específica, os professores devem estabelecer relações com os programas

curriculares escolares, com seus alunos e com as instituições em que trabalham. Para isso, recorrem às diversas experiências pessoais, escolares e de formação pré-serviço, configurando um mosaico em que é difícil ver a forma que predomina.

Destacamos algumas falas sobre estratégias de enfrentamento das dificuldades iniciais que podem ser observadas:

“Essa percepção dos últimos tempos de que eu conhecia melhor o meu lugar tem a ver com o seguinte: primeiro com uma insegurança inicial, no começo eu era muito inseguro sobre a minha vocação de professor. Mas eu acho que, aos poucos, com as trombadas e com o contato com as trombadas dos meus colegas e com os sucessos também, e nos momentos em que alguma atividade proposta para a turma funcionava sem eu ter que interferir de maneira disciplinar, eu vi que realmente, pode funcionar. E pode funcionar da maneira como eu gostaria que funcionasse. Isso era uma coisa pontual, acontecia poucas vezes. E, cada vez mais, eu percebia que eu estava criando condições que acontecesse de uma maneira democrática, de uma maneira participativa. Por quê? Porque eu fui procurando interlocutores, eu fui conversando muito com os colegas e fui observando. Então eu acho que é a experiência. Nesse sentido a experiência me formou e me fez ter mais segurança”. (Prof. *Antônio*, 2000)

“Me ‘danei’ a estudar manual de História. A didática era na veia, no dia-a-dia.” (Prof. *César*, 2000)

“Tem o lado da leitura, de ler aquilo que eu não sabia fazer, eu lembro que eu corria atrás. Corria atrás da leitura de textos teóricos, nunca me preendi nos livros didáticos. Por exemplo, para dar uma aula de uma coisa que não sabia, muitas pessoas vão aos livros didáticos e lêem o que está lá. Eu nunca fiz isso, eu sempre achei que eu tinha que saber mais do que estava ali. Então foi uma leitura da História e uma leitura da Educação e o dia-a-dia da sala de aula. Essa perspectiva de sempre tentar fazer com que o aluno entendesse o que você está trabalhando. Na verdade, a minha preocupação quando eu faço um texto é me colocar enquanto leitora, mas me colocar enquanto leitora e enquanto aluno”. (Prof. *Rose*, 1970)

“Eu acho que as próprias dificuldades foram me fazendo amadurecer. Eu entrei num processo meio auto-formativo de lidar com pessoas de todos os níveis, eu tive que lidar com aluno adulto, aluno adolescente, com aluno criança, com a direção de escola, com colega de trabalho, com funcionário, com gente, né? Com suas mais diversas posturas, formações, expectativas, planos, conceitos, indagações. E aí entra o traço de personalidade, eu te falei da minha experiência de ter lidado com catequese na Igreja. Acho que a minha atividade na Igreja me ajudou muito, mais do que a orientação didática da faculdade. A coisa de organizar uma aula, lidar com o público, estar exposto. Eu já fui coordenador de catequese. A coisa de ter sido músico amador também, de estar exposto, as pessoas estão de vendo, te avaliando, vendo se você sabe fazer aquilo ou não sabe. A minha experiência anterior me ajudou muito. Acho que foi um somatório do que eu tinha antes de fazer Faculdade de História, um traço de personalidade de saber me posicionar diante da exposição, soma isso com a própria maturidade que o curso de mestrado foi me dando. E acho que o dia-a-dia, ter que resolver as coisas de uma hora para outra”. (Prof. *Bernardo*, 2000)

“Eu comecei a trabalhar no Estado contratado. Através de política, porque não tinha concurso público.
Quando isso?

Em 73. A primeira em Caxias, tinha um velho trabalhista que era prefeito lá de Caxias que era muito amigo do pai da minha primeira mulher, era um cara da esquerda trabalhista.(...) Fui trabalhar na Vila São Luís. Profissionalmente, eu fui dar aula em Caxias, Caxias pagava bem, valia a pena ir de carro, não tinha a ponte, eu ia por Magé'. (...) Um dia eu vi uma turma, era a mesma turma que eu tinha dado aula, todo mundo 'encapetado' e os alunos estavam lá quietinhos, todo mundo trabalhando. Eu dava aula de História e o cara dava aula de Geografia. Eu perguntei a ele: 'como você consegue isso?'. E ele: 'os alunos não podem ficar parados'. O que eles estão fazendo? 'Exercício. Eles passam a aula inteira trabalhando'. (...) A criança dessa idade tem que fazer alguma coisa. Tem que desenhar um troço, jogar uma bola..." (Prof. *Vicente*, 1970).

O investimento na preparação das aulas, a busca de leituras sobre temas pouco conhecidos por cada professor, a preocupação com a aprendizagem dos alunos (na sua diversidade), a observação de experiências de outros professores e a análise da própria trajetória de vida escolar e pessoal são estratégias entre os professores entrevistados das duas gerações.

Na análise dos depoimentos coletados de professores das duas gerações trabalhadas, observamos ser recorrente a relação estabelecida com os alunos como forma importante de socialização profissional dos professores nos primeiros anos de exercício profissional. No cotidiano de relações estabelecidas entre o professor e os grupos de alunos ocorrem experiências essenciais à constituição do professor. Imersos na prática, os professores iniciantes aprendem a ensinar enquanto seus alunos ensinam ao aprender, numa troca contínua já mencionada por Paulo Freire. Aos poucos, definem-se traços das personalidades profissionais dos professores, a partir da interação entre a formação recebida, sua história pessoal de vida, os contextos social e educacional e, em especial, com o público a que se dirige o ensino.

Os professores de História das gerações de 1970 e da atual colocaram em evidência, através de seus depoimentos, as tensões, os dilemas e as contradições que estruturam suas experiências de trabalho, sobretudo em seus anos iniciais. A heterogeneidade das experiências e o fator subjetivo de cada processo de socialização profissional são inseparáveis das dimensões contextuais do trabalho de cada geração, na medida em que cada professor de História, situada sua socialização profissional em tempos distintos, lidou com a realidade educacional e social de maneira específica, baseado na sua trajetória pessoal e na sua

experiência de formação. Os anos iniciais do exercício profissional também são fortemente formadores, o professor iniciante enfrenta os diversos componentes do trabalho docente – interações com os programas curriculares, com os alunos e colegas e com a instituição escolar - efetivamente na experiência de trabalho em cada contexto histórico específico.