

Tornar-se professor de história: a escrita monográfica de conclusão de curso na formação do professor(a)/autor(a) no curso de Licenciatura Parfor/UFRRJ.

Patricia Bastos de Azevedo (UFRRJ)¹

Introdução

O artigo que apresentamos é parte da pesquisa em desenvolvimento: Tornar-se professor de História: correlações de poder e força nas práticas de letramento na licenciatura de História PARFOR/UFRRJ. Buscamos apresentar o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), assim como os referenciais teóricos que mobilizamos para pensar este campo de pesquisa e seus indícios. O foco principal de nossa pesquisa é compreender na formação do professor de História/PARFOR as correlações de força e poder que constituem as práticas de oralidade e letramento neste processo formativo dos alunos.

Para este artigo analisaremos a produção da monografia de conclusão de curso. Utilizaremos como indício as entrevistas realizadas com os professores/alunos que concluíram o curso em 2016.2.

O Decreto n.º 6.775, 29 de janeiro de 2009, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no fomento a programas de formação inicial e continuada.

O PARFOR possibilitou a entrada de um perfil de professores/alunos possuidores de marcas identitárias e saberes acumulados ao longo de seus percursos no mundo da vida e do trabalho sobre práticas de letramento diferenciadas dos alunos que tradicionalmente ingressam na universidade.

¹ Professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professora do quadro permanente do ProfHistória e do PPGEduc/UFRRJ. Membro do Grupo de Pesquisa Oficinas da História e Líder do Grupo de Pesquisa Currículo, Cultura e Política.
e-mail patriciabazev@gmail.com

Esses professores/alunos carregam, portanto, saberes que possuem concepções sobre validade e pertinência relativas às práticas de oralidade, leitura e escrita. No processo de formação na graduação, essas pretensões são questionadas e tensionam as tradições letradas constituídas na universidade, abalando as certezas cristalizadas em alguns segmentos acadêmicos. As tensões geram verdadeiras rachaduras epistêmicas-pedagógicas, mais evidenciadas em algumas licenciaturas que outras.

Vale ressaltar que as práticas pedagógicas, no âmbito acadêmico e nas Ciências Humanas, são marcadas pela fala, pela leitura e pela escrita. No entanto, diferente das produzidas pelos professores/alunos, são práticas de letramento que, ao longo do tempo, se constituíram como legítimas e válidas na difusão do conhecimento gerado na universidade e na formação por ela efetivada.

Nesse sentido, a pesquisa que fundamenta este artigo busca dialogar com os dois níveis da educação brasileira, a Educação Básica e a Superior, já que a formação de professores se caracteriza como um lugar de transmissão e consolidação de práticas letradas, as quais podem ora promover a emancipação de indivíduos e grupos sociais, ora agravar as concepções de letramento de caráter elitista e excludente e se configurar como um instrumento de manutenção hegemônica do *status quo*.

Dias de lutas e dias de glória

Por isso, inicio minha fala pedindo licença para brincar com o trecho da música do saudoso Chorão em que ele diz: "...histórias, nossas histórias, dias de luta, dias de glória...", pois esta é exatamente a sensação que tivemos durante esses anos na universidade, muitos dias de luta, mas também muitos dias de glória. (Oradora – Discurso de Formatura)

Os meus textos em geral possuem uma "dureza" típica das escritas acadêmicas, mas esse possuirá uma característica um pouco distinta. Essa estética é fruto de minha identidade como pessoa, professora e formadora. Eu

ao cursar História possuía um perfil muito semelhante as professoras/alunas² que compõem o grupo de nossa pesquisa. Era uma mulher trabalhadora que cursava a graduação e atuava ao mesmo tempo como professora do Ensino Fundamental nos anos iniciais.

A escolha do subtítulo desta seção dialoga diretamente com a aluna Oradora da turma Parfor História e uma líder de seu grupo de colegas. No discurso de formatura ela apresenta de forma apaixonada questões fundamentais do processo de formação que participaram durante a graduação.

Após uma jornada de trabalho, está em sala a tempo de responder a chamada do professor, passar a noite em claro fazendo resumos, resenhas, fichamentos, portfólio, trabalhos ou estudando para as provas semestrais, dias de luta! Abrir o quadro de notas e ver a palavra aprovado, dias de glória!

(Oradora – Discurso de Formatura)

As práticas de letramento ganham um destaque no início do discurso da oradora. Ela revela apaixonadamente o quanto esse processo está no espectro de luta, produzindo desgaste e ansiedade. Sua fala também denuncia as condições que o grupo possuía no processo de formação.

No acordo assinado os entes comprometem-se a cooperar, como podemos ler no trecho a seguir:

1. DA COOPERAÇÃO TÉCNICA ENTRE A CAPES E OS ESTADOS

1.1 A participação dos Estados se efetiva por meio de Acordo de Cooperação Técnica – ACT firmado entre a Capes e a Secretarias de Educação ou órgão equivalente de cada Estado. [...]

IX. Garantir as condições necessárias para que os profissionais de sua rede possam frequentar os cursos de formação...

No discurso da professora/aluna podemos observar que o processo de formação é um sacrifício pessoal, cabendo a aluna/professora arcar com as

² As generalizações neste texto relativas ao campo de pesquisa estarão no feminino, o grupo de alunas/professoras da turma PARFOR em sua maioria era composto por mulheres, neste sentido nossa escolha discursiva é uma afirmação de luta e posicionamento político.

condições para efetivação e execução do mesmo. Não há em todo discurso proferido nenhuma menção ao apoio das Secretaria de Educação ou algo semelhante. Ela reafirma uma escolha pessoal e de cooperação da família, do grupo de alunas/professoras e de alguns professores. Tornando o processo de formação um dia de luta, que cobra um preço custoso aos indivíduos e do coletivo familiar.

Hoje é uma noite muito especial para todos nós aqui presentes, pois é o dia de celebrarmos o fim de uma longa jornada nada fácil em nossas vidas. E digo isso porque não foi fácil mesmo para nenhum nós, familiares, alunos e professores. Muitas foram às nossas lutas, muitos foram os obstáculos, muitas foram às histórias que compuseram essa jornada. (Discurso de Formatura)

Quando apresenta o cotidiano do curso as práticas letradas destacadas fazem parte da tradição acadêmica com aspecto individualista e meritocrático. “Abrir o quadro de notas e ver a palavra aprovado, dias de glória!”, a frase dita com emoção indica um aspecto muito presente nas práticas acadêmicas que Street denomina de letramento autônomo. O autor compreende que um novo modelo é mais compatível nos processos sociais de letramento.

[...] O modelo ideológico alternativo de letramento oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida que elas variam de um contexto para outro. Esse modelo parte de premissas diferentes das adotadas pelo modelo autônomo – propondo por outro lado que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos [...]. (STREET, 2003, s/p)

As práticas de letramento são sócio-historicamente situadas, impactadas pelo tempo-espço que constitui a academia como lugar de ensino das técnicas de leitura e escrita, isto é, não se pode compreender as práticas de letramento como algo exterior ao currículo em seu sentido lato. As práticas de letramento acadêmico se constituem no tempo-espço sócio-histórico em que os modelos de letramento estão sempre em disputa por supremacia e legitimação.

Graff (1990) afirma, de forma enfática, que a moeda corrente da escola é o letramento. Isso significa que os processos de ensino e aprendizagem estão marcados por essa concepção grafocêntrica de sociedade e ensino (MORTATTI, 2004). O autor também denuncia a concepção difundida na sociedade em relação ao letramento:

O alfabetismo, na minha opinião, é profundamente mal entendido. Essa é uma consequência natural da duradoura tirania do “mito do alfabetismo”, o qual, juntamente com outros mitos sociais e culturais, tem tido, naturalmente, suficiente base na realidade social para poder assegurar sua disseminação e aceitação... (GRAFF, p. 32, 1990)

O princípio do mito do letramento é o de que o domínio do código proporciona ao letrado um trânsito competente pelos múltiplos textos existentes. Entretanto, nessa perspectiva, as práticas tradicionais difundidas pela academia *“não avaliam as implicações conceituais que a questão do [letramento] apresenta, e ignoram – muitas vezes de forma grosseira – o papel vital do contexto sócio-histórico”* (GRAFF, p. 32, 1990).

O mito do letramento é profundamente difundido em diferentes setores sociais e muito presente no senso comum acadêmico. Geralmente, a compreensão que diferentes atores da universidade possuem em relação às práticas letradas se baseia nessa premissa. Isto é, a de que todos os sujeitos alfabetizados são capazes de ler e escrever com autonomia qualquer texto, independente do campo discursivo a que ele pertença.

Essa concepção perpetua práticas letradas que não percebem a peculiaridade dos diferentes atores e de suas bagagens de letramento sócio-históricas. Ao conceber que todos os sujeitos alfabetizados possuem o mesmo grau de letramento, ignora-se que campos discursivos distintos possuem estética e relações diferentes com a palavra oral e escrita.

Graff (1990, 1994), ainda, salienta a necessidade da compreensão acerca do contexto sócio-histórico dos atores letrados, visto que a palavra possui valores e sentidos distintos em contextos diferentes. Bakhtin ajuda no entendimento dessa questão:

... classes sociais diferentes servem-se de uma mesma língua. Consequentemente, em todo signo ideológico confrontam-se índices de valores contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolvem a luta de classes. Esta plurivalência social do signo ideológico é um traço da maior importância. Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel... (BAKHTIN, p. 47, 2010)

Os participantes da comunicação, em sua dinâmica social, são ativos na produção de enunciados escritos e orais que, ao serem apreendidos pelos distintos atores, ganham a acentuação própria do sujeito que os compreende, marcado pelo mundo sócio-histórico que o constitui e por sua subjetividade em ato. “A palavra da língua é uma palavra semialheia. Ela só se torna ‘própria’ quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando através do discurso, torna-a familiar com sua orientação semântica e expressiva” (BAKHTIN, p. 100, 1998).

A palavra, na História, possui uma carga de sentidos e significados tecidos em processos sócio-históricos e disputas políticas e de poder (AZEVEDO, 2015). Nesse sentido, ao proferir a palavra no espaço de formação dos professores de História, PARFOR ou não, o sujeito carrega em seus enunciados – sejam orais, sejam escritos – uma série de palavras semialheias que trazem em si marcas das disputas e dos valores que as adensaram de sentido.

Os enunciados orais e escritos, no processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes são naturalizados e revestidos do senso comum com base no mito do letramento. Esses eventos enunciativos constituem práticas de letramento planejadas e descontextualizadas do lugar sócio-histórico que materializa a formação, produzindo, assim, a manutenção do *status quo* e o afastamento de camadas sociais que não trazem consigo essa palavra como uma bagagem social constituída, nem trazem uma palavra também significada de outros sentidos considerados incorretos pelo campo discursivo universitário.

Compreender as práticas de letramento que se materializam na formação do professor de História/PARFOR é dialogar com esse espaço

ideológico, que é a produção do letramento acadêmico e escolar. A análise complexa desse lugar de formação ajuda a dimensionar a ação dos professores formadores na licenciatura e o papel sócio-histórico que a universidade pública e de qualidade possui na constituição das relações de trabalho e na potencial redução da exclusão imputada a um número significativo de alunos atendidos nas redes públicas da educação básica brasileira e, no caso específico em debate, na região metropolitana do Rio de Janeiro, a Baixada Fluminense.

Monografia e sua escrita: dias de luta, dias de glória

O tema da monografia, a metodologia, referências conceituais e orientador são escolhas construídas em processos complexos e multifacetados. A “razão” acadêmica nem sempre é o que orienta as opções e o percurso que o aluno faz no seu processo de escrita.

A princípio não consegui orientação na área que queria. Depois fiquei apaixonada pelo meu objeto de pesquisa, mas também tive dificuldade com a orientação. Até que por fim consegui uma orientadora que prestou atenção em mim, aceitou meu tema e além disso, também tinha pesquisa na área. (Aluna Parfor História)

A professora/aluna em sua fala apresenta indícios relevantes sobre o processo de escrita e sua construção na relação orientador/orientando. A trajetória apresentada não é muito distinta das percorridas por vários alunos oriundos das classes populares na formação acadêmica.

A escrita no âmbito acadêmico vem “... subordina a tantos parâmetros convencionais de adequação, não é nada fácil segui-los integralmente” (MARCUSCHI, 2007, p. 84), as marcas de identidades que cada campo discursivo possui geram regras e estéticas não explícitas, mas convencionadas por seus pares (AZEVEDO, 2011). A escrita acadêmica no campo da história traz consigo várias marcas deste pertencimento, a professora/aluna é no processo de formação culturalmente inserida neste campo discursivo. Na dinâmica vigente na academia é presumido que se tenha habilidade para

transitar e construir os textos com independência e autonomia pela maioria dos professores que atuam neste nível.

A concepção que baseia essa presunção tem como base o mito do letramento e uma compreensão vigente no senso comum do espaço acadêmico. A compreensão que o letramento habilita ao leitor transitar por diferentes textos com autonomia, não leva em conta que gêneros textuais distintos requerem competências diferentes de seus leitores/escritores.

A questão da escrita não está na gramática, e sim na forma como os gêneros textuais escritos atuam na sociedade em que são produzidos e na regulamentação exagerada dos preceitos de sua realização. Resta esperar que nunca surjam academias da fala. (MARCUSCHI, 2007, p. 84)

Neste sentido existe uma disputa e correlação de poder nos espaços acadêmicos não explicita que marca as práticas letradas e a aceitação das mesmas pelos seus pares. Marcuschi ao esperar que não surjam academias de fala, nos alerta para essa relação de poder e silenciamento que os espaços acadêmicos produzem em culturas que tradicionalmente não estavam presentes neste lugar discursivo e possuem práticas letradas e orais distintas das sancionadas como válida na universidade.

A princípio não consegui orientação na área que queria. Depois fiquei apaixonada pelo meu objeto de pesquisa, mas também tive dificuldade com a orientação. Até que por fim consegui uma orientadora que prestou atenção em mim, aceitou meu tema e, além disso, também tinha pesquisa na área. (Aluna Parfor História)

O indício em destaque aponta que a escolha de orientação estava entrelaçada com aspectos emocionais e de suas experiências como sujeito histórico que possui pertencimentos e compromissos sociais. Indica que um dos elementos principais de seu vínculo com a orientação foi o fator subjetivo – “... prestou atenção em mim, aceitou meu tema e, além disso, também tinha pesquisa na área”. Em sua fala ela aponta que há uma diferença presente em

seu perfil de professora/aluna e que a orientadora a compreendeu esse complexo cultural que há envolvia.

O destaque a aceitação como fator relevante indica o quanto a academia possui um padrão excludente, que incute uma sensação de não pertencimento a esse espaço de alguns perfis sociais e culturais.

Me senti motivada! Pois dialogava muito com a minha orientadora. Assim senti vontade de pesquisar e ler. As leituras não eram pesadas e de forma geral, as orientações já eram um adiantamento do texto indicado. (Aluna Parfor História)

A professora/aluna indica que o processo de escrita foi muito mais complexo, envolvendo questões subjetivas relacionada a construção de uma dimensão de parceria entre orientador/orientando. Aponta que o estabelecimento cooperativo da orientação fez com que se tornar-se motivada e o processo de leitura prazerosa e menos sofrido.

Compreendemos que o processo descrito pela professora/aluna se constitui de um complexo cultural. Processo esse que envolve compromisso com a formação, estabelecimento de parceria e um exercício de escrita cooperativa entre os atores envolvidos. Compreender que a escrita da história é uma prática de letramento (AZEVEDO, 2013) é fundamental. Neste sentido a formação de professores é uma ação política, a escrita e a leitura estão permeadas pela relação de poder que a constitui de sentido e materialidade este ato.

Mas na hora de escrever confesso que tive bastante dificuldade algumas vezes. Pois articular as visões e os conceitos dos autores com o tema da monografia, fazer as discussões teóricas -metodológicas e, ao mesmo tempo, escrever a própria visão a respeito da pesquisa cumprindo as exigências da escrita acadêmica, é uma tarefa muito difícil. (Aluna Parfor História)

A professora/aluna aponta um elemento que considero preocupante no processo de formação do professor no espaço acadêmico, o sofrimento que algumas práticas letradas geram. A escrita da monografia exige um letramento

muito complexo e que durante a graduação o aluno não é formado para a execução da tarefa que terá que desenvolver ao final do curso.

O que observamos nos eventos de letramento que constituem os anos de curso na graduação corroboram práticas de oralidade e escrita de caráter excludente. A universidade deve repensar suas práticas letradas e a relação de poder que perpassa esse processo histórico-social e o seu desdobramento na sociedade brasileira e na formação de professores e das gerações futuras.

Considerações finais

A maior alegria foi o momento de imprimir a versão final para a banca. Não acreditei. Na verdade se tivesse mas tempo acho que nem imprimiria no dia. É uma sensação estranha de alegria e medo. Independente da nota da banca, é meio que inacreditável. Deu até vontade de chorar quando estava com a pesquisa nas mãos. Eu senti isso. (Aluna Parfor História)

Podemos observar em nossa pesquisa que a leitura ocupa prioritariamente as práticas desenvolvida, mas é a escrita que é mais valorada no cotidiano acadêmico. Não qualquer escrita, uma escrita que possua o padrão estético acadêmico, com parâmetros definidos pelos pares, aceito e valorado nestes espaços letrados. Porém esses parâmetros muitas vezes são compreendidos como natural e de conhecimento de todos, neste sentido todo os atores envolvidos possuiriam competência e habilidade para transitar com desenvoltura nestas práticas letradas. Premissa essa que nossa pesquisa aponta como falsa e baseada no que Graff denomina mito do letramento.

Compreender as práticas de letramento na formação de professor em seu aspecto ideológico é fundamental para promovermos de fato uma inclusão social e um diálogo construtivo com a sociedade em seu espectro mais amplo. A universidade de fato comprometida com a sociedade que a constitui não pode permanecer encastelada em suas práticas tradicionais estabelecidas na sua tradição letrada.

A entrada e permanência de camadas populares tradicionalmente excluídas dos espaços acadêmicos impacta as estruturas estabelecidas e a

correlação de força e poder existente nas práticas de letramento legitimadas. A universidade na última década vem respondendo a políticas públicas que viabilizam a entrada de novos atores, porém tem promovido ou aceito poucas mudanças em suas tradições estabelecidas.

A presença de novos atores traz para esse cenário práticas letradas diferentes, isto é, saberes e tradições que se constituíram de forma cultural distintas das práticas vigentes e validadas na universidade. Nesse sentido é fundamental que se estabeleça um processo de letramento mais democrático, que não se negue ou discrimine as novas práticas. Uma ação de fato comprometida com a inclusão e a sociedade democrática pode garantir um diálogo mais fecundo, promovendo mudanças sociais reais e garantia e permanência de direitos, mesmo diante de cenários obscuros como os que vivemos na atualidade política brasileira, se fortaleça e se amplie.

Acreditamos no potencial revolucionário que a formação de professores comprometida com uma sociedade igualitária e democrática possui. Neste sentido as práticas de letramento tradicionais e instituídas também devem ser objeto de reflexão e mudança.

Referência

AZEVEDO, P. B. **Ensino de história: práticas de letramento e produção de sentido**. In. Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro/ Vol. 23, n.44/ p. 24-45/ Set-Dez. 2013

AZEVEDO, P. B. **Ensino de história, história, historiografia e produção de sentido em práticas de letramento**. In, ROCHA, H. MAGALHÃES, M. GOTIJO, R. *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos de passado*. Rio de Janeiro, FGV, 2015.

2271_int.pdf

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética (A teoria do romance)**. 4^a ed. São Paulo: Unesp, 1998.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 9. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2010.

GAFF, H. J. **O mito do alfabetismo.** In *Teoria e Educação*. Porto Alegre, nº2, 1990.

MARCUSCHI, L. **A oralidade no contexto dos usos lingüísticos: caracterizando a fala.** In. Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionisio. *Fala e Escrita*..1. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo/ 1876-1994.** São Paulo: ENESP, 2000.

_____. **Educação e letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

STREET, B. **Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos.** In. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p541>