

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**MUNIQUE FERNANDES GOMES**

O DEVIR DOCENTE: experiências e reflexões de professores de História  
iniciantes no Pré-Vestibular Social da Fundação Cecierj

Rio de Janeiro

2024



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO DE JANEIRO

Munique Fernandes Gomes

O DEVIR DOCENTE: experiências e reflexões de professores de História  
iniciantes no Pré-Vestibular Social da Fundação Cecierj

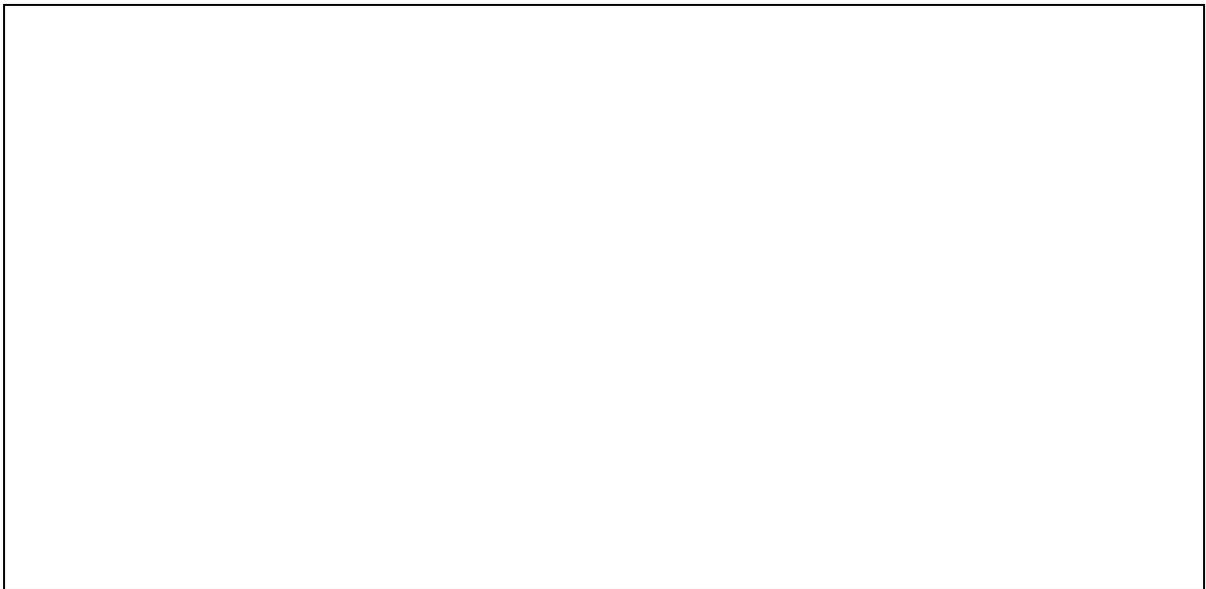
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Diego Bruno Velasco

Rio de Janeiro

2024

CIP – Catalogação na Publicação



Legenda da ficha catalográfica (Bibliotecário responsável) \*SOLICITAR A FICHA CATALOGRÁFICA NA BIBLIOTECA DO CURSO, APÓS A DEFESA.

Munique Fernandes Gomes

O DEVIR DOCENTE: experiências e reflexões de professores de História iniciantes  
no Pré-Vestibular Social da Fundação Cecierj

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

---

Prof. Dr. Diego Bruno Velasco – UFRJ  
(Orientador)

---

Prof.[<sup>a</sup>] Dr[a]. Nome do 1º membro da banca – [instituição a que pertence]

---

Prof.[<sup>a</sup>] Dr[a]. Nome do 1º membro da banca – [instituição a que pertence]

## **DEDICATÓRIA**

*A todos os professores e estudantes que contribuíram e  
contribuem com meu devir-docente.*

## AGRADECIMENTOS

Não gosto muito desta parte porque sempre acho que as palavras não são suficientes para expressar meus sentimentos de forma adequada e que isso pode gerar mágoa nas pessoas a quem eu quero, sinceramente, agradecer. Porém, buscarei fazê-lo da melhor forma possível.

Agradeço primeiramente ao Victor, que me incentivou a ir além em diversos momentos da minha vida, apenas por acreditar em mim, mudando sua própria vida para me acolher, me apoiar e me reerguer. Foi ele o responsável por me apresentar caminhos outros em momentos em que minha visão se apresentava turva. Agradeço também às minhas filhas, Maria Carolina e Maria Clara, porque foram e são uma das maiores razões para eu seguir. Agradeço ao meu pai, que despertou minha curiosidade para as coisas do mundo e além dele, e à minha mãe, que me deu liberdade para escolher meu caminho e se orgulhou de mim, mesmo na minha pequenez.

Com os olhos embaçados, agradeço à minha irmã Daniela e ao meu irmão Rhuan, que partiram tão jovens, me deixando tão só: a mão que eu não pude segurar no momento da sua passagem e a mão que eu segurei até o último suspiro. Quantas aventuras literárias (minhas noites contando para Daniela as histórias dos livros que ela precisava, mas não queria ler, e todos os livros que eu comprei para o Rhuan quando ele ainda nem sabia falar, sem saber que mais tarde ele se tornaria um leitor ainda mais ávido que eu), quantas discussões rasas e profundas, quantas conversas inspiradoras, quantas discordâncias – como vocês me fazem falta! Meu agradecimento também ao meu irmão Phillipe, por nada além de ser o primeiro menino de quem cuidei e o irmãozinho que amei desde o ventre da minha mãe.

Dedico um parágrafo específico para agradecer a todos os meus alunos e a todos os professores com os quais trabalhei nestes meus 28 anos de profissão, mas com um destaque muito especial a todos que *passaram por mim, me tocaram e me modificaram*, na maravilhosa experiência de ter sido tutora do Pré-Vestibular Social da Fundação Cecierj, porque este trabalho é sobre eles.

E agradeço com todo meu coração ao meu *Abba*, meu Pai do céu e aos talentos que me deu: eu tenho buscado multiplicá-los e espero que não se decepcione comigo.

## RESUMO

GOMES, Munique Fernandes. **O devir docente**: experiências e reflexões de professores de História iniciantes no Pré-Vestibular Social da Fundação Cecierj. Rio de Janeiro, 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2024.

A presente dissertação é fruto de uma pesquisa sobre a constituição docente, ou “devir docente”, entre professores iniciantes de História que atuam como tutores no Pré-Vestibular Social da Fundação Cecierj (PVS-Cecierj), no estado do Rio de Janeiro. Situando-se no debate em torno do trabalho docente e seus saberes, práticas, experiências e processos formativos, o principal objetivo da dissertação é compreender como as experiências no PVS-Cecierj contribuem para a formação profissional desses professores. Para tal, desenvolve-se um estudo a partir de narrativas docentes de professores que atuam ou atuaram como tutores de História no projeto em questão, coletadas por meio de questionários e entrevistas que trazem à tona vivências, pontos de vista, sensibilidades e saberes. Tais narrativas são analisadas à luz de reflexões sobre a “formação profissional docente”, as “experiências docentes” e os “saberes docentes”, com base em trabalhos de António Nóvoa, Maurice Tardif, Mariana Amorim e Ana Maria Monteiro, dentre outros autores. Através da apresentação deste pré-vestibular social que busca contornar as defasagens de escolarização básica rumo ao direito à Educação Superior por milhares de estudantes, busca-se, ainda, descortinar o PVS-Cecierj como um espaço potente para a indução profissional de professores de História, com vistas à profissionalização docente. Nesse ponto, a dissertação enfatiza a capacitação, o acompanhamento nos planejamentos de aula, as orientações, as trocas de experiências e o suporte pedagógico e emocional organizado pela Coordenação de História do projeto. Dessa forma, a dissertação revela a complexidade do devir docente no espaço do PVS-Cecierj, através da voz dos próprios tutores do projeto em formulários e entrevistas, visando uma compreensão aprofundada do impacto dessas experiências na formação e na prática pedagógica dos professores de História iniciantes. Com isso, abrem-se caminhos para futuras pesquisas sobre a constituição docente e o papel crucial dos pré-vestibulares sociais na educação brasileira.

Palavras-chave: Devir docente. Constituição docente. Indução profissional docente.

Comunidade de aprendizagem docente. PVS-Cecierj.

## ABSTRACT

GOMES, Munique Fernandes. **The Teacher Becoming**: Experiences and Reflections of Novice History Teachers at Pré-Vestibular Social da Fundação Cecierj. Rio de Janeiro, 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2024.

This study investigates the teachers' development process, or 'teacher becoming', by focusing on novice History teachers who work as tutors at Pré-Vestibular Social da Fundação Cecierj (PVS-Cecierj) in Rio de Janeiro. It aims to analyze how the tutors' experiences at PVS-Cecierj contribute to their professional development, within the broader discourse on teaching practices, knowledge and formative processes. By understanding teaching as a 'becoming', the study draws on teaching self-narratives collected through questionnaires and interviews to highlight the perspectives, sensibilities and knowledge of these History teachers. The theoretical framework is based on recent discussions on 'professional teacher training', 'teaching experiences', and 'teaching knowledge', referencing works by António Nóvoa, Maurice Tardif, Mariana Amorim, and Ana Maria Monteiro, among others. Additionally, the study showcases PVS-Cecierj as a social pre-university course that mitigates educational disparities and enhances university access for thousands of students in Rio de Janeiro. At this point, we emphasize PVS-Cecierj's role in the professional induction of History teachers, spotlighting the training, guidance, class planning assistance, pedagogical and emotional support provided by the coordinators of the History Department to the tutors. Therefore, the study illuminates the complexities of the 'teacher becoming' within the PVS-Cecierj context, presenting a deep understanding of how the tutors' experiences at this institution influence the training, professional development and pedagogical practices of novice History teachers. As a result, we pave the way for future research on teacher formation and underscore the crucial role of social pre-university courses in Brazilian education.

Keywords: Teacher Becoming. Teacher training. Professional teacher induction.  
Teaching learning community. PVS-Cecierj.

## LISTA DE TABELAS E ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Trabalhos relacionados ao PVS-Cecierj entre os anos de 2010 e 2023 .....	46
Figura 1 – Cursos oferecidos pelo Vestibular Cederj no primeiro semestre de 2024 .....	80
Gráfico 1 – Idade dos tutores-docentes de História do PVS-Cecierj em 2020 .....	100
Gráfico 2 – Tutores que tiveram sua primeira experiência docente no PVS.....	101
Gráfico 3 – Formação acadêmica dos tutores de História do PVS-Cecierj em 2020.....	102
Gráfico 4 – Projetos profissionais futuros dos tutores do PVS-Cecierj em 2020 .....	103
Gráfico 5 – Tipo de Instituição de Ensino Superior em que os tutores do PVS-Cecierj estudam ou se formaram.....	103
Gráfico 6 – Tutores de História que foram alunos do PVS-Cecierj .....	104
Gráfico 7 – Ano de ingresso dos tutores de História no PVS-Cecierj em 2020.....	105
Figura 2 – Plano de aula corrigido pela Coordenação de História .....	123
Figura 3 – Orientações da Coordenação de História do PVS-Cecierj para as aulas.....	125
Quadro 1 – Programa de História para a Prova Didática em Editais de Seleção de Tutores do PVS-Cecierj (2014 e 2024) .....	133
Tabela 2 – Tutores-docentes de História entrevistados.....	140
Gráfico 8 – Formação dos tutores de História do PVS-Cecierj em 2020 na graduação .....	143
Quadro 2 – Respostas de tutores-docentes do PVS-Cecierj ao formulário complementar, sobre suas interações com outros tutores do projeto .....	155
Figura 4 – Orientações da Coordenação de História aos tutores do PVS-Cecierj.....	169
Figura 5 – Colagem de fotos da oficina.....	171
Figura 6 – Colagem de fotos de uma sessão de orientação acadêmica especial sobre Enem e Sisu, em 2013, no polo de Três Rios .....	176

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE –	Atendimento Educacional Especializado
ANPOCS –	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
CAp –	Colégio de Aplicação
CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cecierj –	Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro
Cecigua –	Centro de Ciências do Estado da Guanabara
Cederj –	Centro de Ensino a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEFET –	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CPDOC –	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
EaD –	Educação a Distância
Educafro –	Educação e Cidadania para Afrodescendentes e Carentes
Enem –	Exame Nacional do Ensino Médio
FCC –	Fundação Carlos Chagas
FFP –	Faculdade de Formação de Professores
Fiocruz –	Fundação Oswaldo Cruz
FGV –	Fundação Getúlio Vargas
IES –	Instituição de Ensino Superior
MEC –	Ministério da Educação
NUPHED –	Núcleo de Pesquisa História e Ensino das Ditaduras
NUPPEH –	Núcleo de Pesquisas e Práticas em Ensino de História
PcDs –	Pessoas com Deficiência
Pibid –	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PJF –	Prefeitura de Juiz de Fora
ProfHistória –	Mestrado Profissional em Ensino de História
Prouni –	Programa Universidade para Todos
PUC-Rio –	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PVC –	Pré-Vestibular Comunitário
PVNC –	Pré-Vestibular para Negros e Carentes
PVS –	Pré-Vestibular Social
PVS-Cecierj –	Pré-Vestibular Social da Fundação Cecierj
SEEDUC/RJ –	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

SEPJF –	Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora
SOA –	Suporte à Orientação Acadêmica
TCC –	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC –	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB –	Universidade Aberta do Brasil
UENF –	Universidade Estadual do Norte fluminense
UERJ –	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF –	Universidade Federal Fluminense
UFJF –	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRJ –	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ –	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNIRIO –	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO: APRESENTANDO A TEMÁTICA DA DISSERTAÇÃO</b> .....	12
1	<b>O HISTORAR DE UMA PROFESSORA DE HISTÓRIA: COMO EU CHEGUEI ATÉ AQUI?</b> .....	22
1.1	AS NARRATIVAS DOCENTES COMO PROPULSORAS DE DISCUSSÕES SOBRE TENSÕES POLÍTICAS E SOCIAIS QUE PERPASSAM A HISTÓRIA PESSOAL.....	22
1.2	MEMORIAL – COMO ME TORNEI PROFESSORA DE HISTÓRIA? .....	29
1.2.1	A escolha pela docência .....	30
1.2.2	A escolha pela História .....	34
1.2.3	Como as necessidades mudam nossos caminhos .....	39
1.2.4	Eu, tutora – primeiras considerações .....	41
2	<b>CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA: O UNIVERSO DO PVS-CECIEJ</b> ....	45
2.1	MAPEANDO OS ESTUDOS SOBRE O PVS-CECIEJ .....	45
2.2	FUNDAÇÃO CENTRO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – FUNDAÇÃO CECIEJ .....	55
2.3	PRÉ-VESTIBULARES SOCIAIS: ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO E LUTA SOCIAL ..	56
2.4	O NASCIMENTO DO PRÉ-VESTIBULAR DA FUNDAÇÃO CECIEJ.....	60
2.5	SELEÇÃO DE TUTORES-DOCENTES NO PVS-CECIEJ .....	64
2.6	POR QUE TUTOR E NÃO PROFESSOR? .....	73
2.7	O PVS-CECIEJ COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	79
2.8	ESTUDOS SOBRE A INSERÇÃO E A INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO .....	82
3	<b>A DISCIPLINA HISTÓRIA NO PVS-CECIEJ: LUGAR DE CONSTITUIR-SE PROFESSOR</b> .....	97
3.1	PERFIL DOS TUTORES DE HISTÓRIA DO PVS-CECIEJ EM 2020: <i>ENTRE-LUGAR</i> DE FORMAÇÃO .....	98
3.2	ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO DE HISTÓRIA NO PVS-CECIEJ E O COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO DOCENTE .....	106
3.2.1	Introdução da disciplina História no PVS-Ceciej .....	109
3.2.2	Formação de professores iniciantes no PVS-Ceciej .....	110
3.2.3	Crêterios de seleçãe e o papel dos tutores-docentes de História no PVS-Ceciej ..	113

<b>3.2.4 PVS-Cecierj: um espaço para o desenvolvimento profissional docente ou para a demonstração de competências?</b> .....	117
<b>3.2.5 Interação entre a Coordenação e os tutores-docentes iniciantes e orientações para o planejamento de aulas</b> .....	120
<b>3.2.6 Mudanças no programa da disciplina História para a seleção de tutores-docentes do PVS-Cecierj</b> .....	131
<b>3.2.7 A questão da experiência e o dever docente dos coordenadores de História do PVS-Cecierj</b> .....	134
<b>3.3 NARRATIVAS DE TUTORES-DOCENTES DE HISTÓRIA: UMA CONVERSA ABERTA</b> .....	136
<b>3.3.1 Disposição pessoal: aprender a ser professor – motivações e predisposições para a profissão docente pela voz dos tutores-docentes do PVS-Cecierj</b> .....	141
<b>3.3.2 Interposição pessoal: aprender a se sentir professor – a indução profissional no PVS-Cecierj pela voz dos tutores-docentes</b> .....	151
<b>3.3.3 Composição pedagógica e recomposição investigativa: aprender a agir e a conhecer como professor</b> .....	164
<b>3.3.4 Exposição pública: aprender a intervir como professor</b> .....	174
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	178
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	183
<b>ANEXO A – Roteiro das entrevistas</b> .....	193
<b>ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido</b> .....	195
<b>ANEXO C – Polos presenciais do PVS-Cecierj em 2024</b> .....	198
<b>ANEXO D – Termo de outorga de bolsa de tutoria – ano de 2013</b> .....	199
<b>ANEXO E – Termo de outorga de bolsa da Coordenação do Moodle – ano de 2023</b> .....	201

## INTRODUÇÃO: APRESENTANDO A TEMÁTICA DA DISSERTAÇÃO

Iniciei minha trajetória no Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ProfHistória-UFRJ) no ano de 2020, às vésperas do isolamento social imposto pela pandemia de covid-19. Na aula inaugural de Teoria da História, a primeira leitura recomendada pelo professor Fábio Garcez foi o artigo de António Nóvoa (2017) intitulado “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente”. Esse texto impactou-me significativamente, pois ecoava uma ideia que eu já considerava como um possível tema de pesquisa ao ingressar no mestrado.

De forma geral, essa ideia consistia em focalizar a atuação dos tutores de História do Pré-Vestibular Social da Fundação Cecierj (PVS-Cecierj) – projeto do qual eu participava desde 2012, e que representou minha primeira experiência profissional como docente de História. Explorar esse tema em minha pesquisa de mestrado me parecia relevante não apenas do ponto de vista acadêmico, mas também pela possibilidade de desenvolver um trabalho profundamente pessoal e significativo.

No início de uma pesquisa de mestrado, nos deparamos com um universo de possibilidades. É como estar à beira de um vasto oceano de conhecimento, pronto para ser explorado. Ao mesmo tempo, à medida que avançamos nessa jornada, esse universo começa a se transformar: ele se molda, adaptando-se às nossas pesquisas, e nos revela caminhos possíveis pelos quais podemos seguir. Caminhos que, por um lado, conduzem-nos a discussões e reflexões importantes para que analisemos e questionemos as práticas docentes, considerando o papel e as condições do “ser professor” no Brasil. Caminhos que, por outro lado, convidam-nos a mergulhar profundamente em questões complexas e desafiadoras, abrindo portas para novas perspectivas e compreensões que, muitas vezes, não podem ser exploradas imediatamente em função dos limites formais de uma dissertação de mestrado, mas, sem dúvidas, indicam possibilidades de vias frutíferas para pesquisas futuras. Nesse cenário, embora, desde o princípio, eu percebesse no PVS-Cecierj uma fonte profícua de temas para pesquisas sobre a docência no Brasil, algumas vezes nos perdemos nas curvas desses caminhos para (re)encontrar aquilo que nos toca e que vai se transformando em objeto de pesquisa.

Foi nesse contexto, em que procurava apurar meu objeto de pesquisa, que me deparei com o conceito de *devir docente* em um texto de Mariana Amorim (2019), “Docência em História: entre afetos, histórias e memórias”, apresentado no 6º Seminário Fluminense de Pós-Graduandos em História, e no artigo “Narrativas de si e afetos nos caminhos iniciais da docência em História”, de Mariana Amorim e Ana Maria Monteiro (2019), publicado na revista

*Currículo sem Fronteiras*. Em ambos os textos, as autoras apresentam o conceito nietzschiano de *devenir*, que pode ser traduzido como “tornar-se aquele que é”.

O conceito de *devenir*, sabidamente trabalhado por diversos filósofos ao longo dos séculos, não possui uma interpretação unívoca entre os pensadores. De uma forma geral, entende-se o *devenir* como um “movimento”, mas não é possível dizer o que “é” o *devenir*, pois o próprio conceito designa um processo contínuo de construção, um “vir a ser”, algo “não pronto”, inacabado, constantemente em estado de reelaboração e reestruturação. Nas palavras de Amorim e Monteiro:

O conceito de *devenir*, utilizado por nós, remete à ideia de um “vir-a-ser” nietzschiano: de um “ser” que não “é” em definitivo, ou seja, que nunca está completo, mas que está sempre “sendo”, em constante processo de constituição, transformação, diferenciação e re-constituição. Não é possível definir exatamente o que “é” o *devenir*, já que o próprio conceito não inclui essa concepção do verbo “ser” que posiciona/fixa definitivamente algo ou alguém (Amorim; Monteiro, 2019, p. 26).

O conceito de *devenir* ocupa um lugar central na filosofia de Nietzsche. Com base no pensamento elaborado por este filósofo, Amorim e Monteiro (2019, p. 26) caracterizam o *devenir* como um movimento contínuo, que está sempre em processo de autoprodução. Nesse prisma, as autoras associam ao conceito a ideia de que a existência consistiria em um fluxo constante de transformação e mudança, que nunca atingiria um estado final ou estático.

Na cultura ocidental, o conceito de *devenir* aparece originalmente na filosofia grega, sobretudo na obra de Heráclito (Lucchesi, 1996, p.27). Para Heráclito, que é frequentemente lembrado pela afirmação de que “um mesmo homem não pode se banhar duas vezes no mesmo rio”, já que tanto o homem quanto as águas do rio mudam constantemente, o universo é pensado como um eterno *devenir*, em que tudo está sempre a fluir e a se transformar.

Com isso, nota-se que ambos os pensadores, Nietzsche e Heráclito, entendem a realidade como um processo dinâmico e transformador. Esse pensamento tem implicações profundas na forma como concebemos a nós mesmos e ao mundo ao nosso redor, sugerindo que estamos sempre em processo de reelaboração e evolução.

Gilles Deleuze, filósofo pós-estruturalista, também explora amplamente o conceito de *devenir*. Em sua obra, este filósofo afirma que “o *devenir* não tem um objetivo, não tende a um final, não é um processo para um ser, pois se fosse já teria alcançado seu objetivo” (Deleuze, 1987, p. 25). Assim, da mesma forma que Heráclito e Nietzsche, o *devenir* deleuziano não “é”, tampouco tem um “objetivo final”, mas continua *sendo* processo, um processo constante.

Quando aplicamos essas ideias à Educação e, mais especificamente, ao grupo dos professores, o *devenir docente* se torna uma metáfora poderosa para a jornada de um educador:

assim como o rio de Heráclito está sempre mudando, também os educadores estão sempre em estado de transformação e crescimento, não há como alcançar um *modelo* ou *formato* final de “ser educador”. Para nós, professores, esse processo de “tornar-se” é contínuo e autogerado (Amorim, 2019, p. 3).

Deleuze se refere ao *devoir* como um “jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade”, pois “à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto você” (Deleuze, 2006, p. 10). Já Mariana Amorim e Ana Maria Monteiro relacionam o conceito de *devoir docente* com a constituição docente, destacando que a docência – e, mais precisamente, a docência em História, sobre a qual elas trabalham – seria uma “tessitura permanente elaborada por fios de afetos, de histórias e de memórias” (Amorim, 2019, p. 1).

Diante dessas reflexões iniciais sobre a noção de *devoir docente*, no começo do mestrado, percebi que o conceito capturava perfeitamente o que eu sentia em relação à minha própria jornada como educadora de História: um processo contínuo de autotransformação e crescimento, sempre em movimento, sempre mudando, sempre *me tornando*. Mas essa percepção não parou por aí.

Além de refletir minha experiência em particular, aos poucos, notei que o *devoir docente* também se aplica às trajetórias e vivências de outros professores com quem eu conversava, bem como às experiências profissionais de coordenadores com quem trabalhei. Junto a isso, percebi, ainda, que o conceito relaciona-se intimamente com a própria disciplina com a qual trabalhamos: assim como a História, nós, educadores, estamos “sempre sendo reelaborados e reconstituídos” (Amorim, 2019, p. 1), em um “contínuo movimento de alianças e de relações que não cessa de produzir a si mesmo”; ao mesmo tempo,

[q]uando se trabalha, a solidão é, inevitavelmente, absoluta. Não se pode fazer escola, nem fazer parte de uma escola. Só há trabalho clandestino. Só que é uma solidão extremamente povoada. Não povoada de sonhos, fantasias ou projetos, mas de encontros. Um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias. É do fundo dessa solidão que se pode fazer qualquer encontro. Encontram-se pessoas (e às vezes sem as conhecer nem jamais tê-las visto), mas também movimentos, ideias, acontecimentos, entidades. Todas essas coisas têm nomes próprios, mas o nome próprio não designa de modo algum uma pessoa ou um sujeito. Ele designa um efeito, um ziguezague, algo que passa ou que se passa entre dois como sob uma diferença de potencial (Deleuze, 2006, p. 14).

Assim, a noção de *devoir docente* tocou-me profundamente. A “solidão inevitavelmente absoluta”, comentada por Deleuze na passagem citada, de fato, atravessou vários momentos de minha jornada como educadora. Contudo, logo me dei conta de que a solidão que eu sentia, como diz o próprio filósofo francês, tratava-se de uma “solidão povoada” – povoada pelos

colegas com quem trabalhei no PVS-Cecierj, alguns mais próximos e outros mais distantes; pelos afetos (elaborados em amizades, companheirismos e trocas); pelas histórias (as minhas, as de meus colegas de profissão e a da própria instituição); e pelas memórias (construídas e reconstruídas, reelaboradas a partir de cada nova experiência).

A partir dessa constatação, busquei me aproximar e estreitar o diálogo com meus colegas de trabalho. Assim, passei a conversar com alguns tutores de disciplinas diferentes dentro do PVS-Cecierj, experimentando ouvir relatos informais que, na época das aulas on-line, entre 2020 e 2021, inspiraram-me a escrever um artigo para a disciplina Teoria da História, ministrada pelo professor Fábio Garcez, no ProfHistória-UFRJ. No desenvolvimento desse artigo, elaborei um formulário para coletar informações sobre os tutores-docentes do PVS-Cecierj, com o intuito de traçar um perfil dos tutores de História, bem como de investigar como essa disciplina se articulou no já referido período de isolamento social acarretado pela pandemia de covid-19.

A princípio, as questões desse formulário relacionavam-se ao contexto do trabalho na tutoria do PVS-Cecierj durante a pandemia, principalmente no que tange as dificuldades encontradas e a reelaboração dos conteúdos para as videoaulas. Porém, as respostas fornecidas pelos participantes do estudo extrapolaram o enfoque das perguntas originais, trazendo relatos muito ricos e inspiradores, que dialogavam com as ideias que eu já começava a desenvolver em minha pesquisa. Diante da pergunta acerca da percepção dos tutores sobre o ensino de História no PVS-Cecierj, algumas respostas merecem ser destacadas:

RESPONDENTE 1 – O que me motivou a buscar o projeto foi a *oportunidade de ter acompanhamento de outros docentes mais experientes* que poderiam me proporcionar uma formação docente melhor [Formulário de 2020].

RESPONDENTE 2 – Pela pouca experiência que tive, não sei se conseguirei avaliar bem. Mas tenho uma percepção muito positiva, acredito que a linha pedagógica e política é bastante crítica, e atendida com os debates acadêmicos e públicos sobre a História. *O que se reflete o fato dos coordenadores serem professores do ensino básico (ou terem sido por muito tempo) é determinante para que esta linha não se afaste do chão da escola.* As limitações deste ensino estão muito relacionadas com o pouco tempo, típico de pré-vestibulares que almejam sintetizar um grande volume de conteúdo, e com limitações organizativas do próprio PVS [Formulário de 2020].

RESPONDENTE 3 – Acredito que o ensino de história no PVS é um ensino de alta qualidade. Percebo que o trabalho da coordenação de história é um fator chave para manter uma boa qualidade de ensino. *Considero o acompanhamento dos ingressantes essencial nesse processo, assim como acredito que o diálogo entre os [tutores] e a coordenação é sempre mantido.* Fatores esses que são fundamentais para a qualidade do trabalho apresentado. Nesse último ano senti que a interação entre os [tutores] foi bem maior e acho que esse ponto pode ser melhorado no ensino de história (maior interação, troca de materiais, ideias sobre aulas e conteúdos etc.) [Formulário de 2020].

As observações sobre a coordenação e sobre o acompanhamento de outros tutores no PVS-Cecierj, verificadas nos relatos citados, também se fazem presentes em muitas outras respostas. Essa interação com os outros tutores e coordenadores do projeto, todos docentes, teve um impacto significativo nas vidas dos tutores, em suas trajetórias e em seus processos de se tornarem professores, ou “devir docente”, isto é, a transformação contínua e o crescimento que fazem da jornada de um professor um processo de constante evolução, aprendizado e adaptação, moldado pelas experiências, interações e desafios encontrados pelo caminho. Foi aí que percebi que a metodologia utilizada pela coordenação da disciplina História no PVS-Cecierj foi importante não apenas para mim, mas para muitos outros tutores-docentes do projeto. Com isso, percebi nitidamente o quanto a interação com meus pares possibilitou e possibilita mudanças contínuas em minha vivência, (re)modelando minha prática e minhas percepções sobre o ensino de História, o que não ocorria somente comigo.

Dessa forma, constatei que o processo de se tornar um professor não é uma jornada solitária, mas compartilhada, cheia de encontros significativos e interações que moldam e influenciam o “devir docente”. Além disso, é uma jornada de constante aprendizado, crescimento e transformação, onde cada encontro e cada interação têm o potencial de causar um impacto duradouro. A partir dessa constatação, surgiu o desejo de compartilhar essa experiência, de contar a história desse encontro, dessas pessoas, desses movimentos, registrando as ideias e os acontecimentos que nos atravessam.

A partir das reflexões elaboradas anteriormente, elenco aqui as questões que direcionaram a presente pesquisa:

- Como os tutores-docentes descrevem suas experiências iniciais de ensino no Pré-Vestibular Social da Fundação Cecierj?
- De que maneira o processo de indução profissional influencia a prática pedagógica dos tutores iniciantes e como isso se relaciona com seu *devir docente*?
- Como relacionar e aplicar as “cinco posições para uma formação profissional docente” delineadas por António Nóvoa (2017) – relativas a “como ser”, “como sentir”, “como agir”, “como conhecer” e “como intervir” como professores – no trabalho e na formação (*devir docente*) dos tutores iniciantes do PVS-Cecierj?
- Qual é o impacto do acompanhamento realizado pela coordenação da disciplina de História na formação dos tutoresb e como isso se reflete no seu *devir docente*?

Em busca de possíveis respostas para essas questões, a partir das reflexões com as quais introduzo este texto, e especialmente inspirada pelo já referido trabalho de Mariana Amorim e Ana Maria Monteiro (2019), optei por trabalhar com a “narrativa docente”, a fim de trazer à pesquisa a experiência de quem vive o dia a dia como tutor-docente de História no PVS-Cecierj, investindo tanto nas possibilidades de construção de novos caminhos quanto no fortalecimento de práticas anteriores que são/foram proveitosas.

Por meio da valorização do saber e das vozes de quem atua diretamente no cotidiano educacional, as narrativas docentes deslocam o olhar do pesquisador, tradicionalmente entendido como aquele que teria “o poder de analisar e dar a receita do como fazer”, para a perspectiva das vivências compartilhadas de forma horizontal entre pesquisador e seus pares, participantes da pesquisa. Dessa forma, junto com os olhares de cada convidado para uma conversa, buscamos potencializar o pensar sobre as práticas e o *devir docente*, o “constituir-se professor”.

As narrativas docentes e sua potência para a discussão sobre o *devir docente* são o foco do Capítulo 1 desta dissertação, intitulado “O historiar de uma professora de História: como eu cheguei até aqui?”. Após uma breve reflexão acerca das narrativas docentes como abordagem metodológica na pesquisa em Educação, bem como da noção de “experiência docente”, este primeiro capítulo apresenta a minha própria narrativa, um memorial que aposta nas narrativas docentes como propulsoras de discussões relevantes sobre as tensões políticas e sociais que perpassam minha história pessoal. Mas por que apresentar mais uma narrativa docente em meio a tantas outras? Como resposta a perguntas como essa, aproprio-me de uma frase de Nóvoa (2020) para justificar minha escolha: “há um só rio, mas há muitas viagens que nele podem ser feitas”. O rio no qual eu navego é o rio da minha experiência, daquilo que faz sentido para mim.

A ideia de *experiência* a que me refiro neste ponto, relaciona-se com a de *devir docente*. Nesse sentido, penso a “experiência” conforme a definição de Larrosa Bondía (2002): não se trata de algo que possuímos, mas de algo que vivenciamos. É um fenômeno que nos acontece, nos toca e nos afeta. Nesse prisma, a experiência é mais do que a mera acumulação de conhecimentos ou habilidades; é uma transformação pessoal e profunda que ocorre quando somos afetados pelo mundo ao nosso redor. Nos termos do autor:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza das experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passara tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (Larrosa Bondía, 2002, p. 21).

O uso das narrativas docentes vem, então, como uma oportunidade de encontro com essas experiências que, segundo Larrosa Bondía, são tão raras. No contexto da formação docente, em particular, a experiência pode ser vista como a interação do professor com o mundo ao seu redor – com os estudantes, com o currículo, com o ambiente de sala de aula, com a comunidade escolar, incluindo outros docentes, coordenadores, inspetores e equipe diretiva e, não menos importante, consigo mesmo, com suas reflexões e vivências. Essas interações fazem parte do *dever* do professor.

Ademais, o mesmo autor nos revela que não é possível falar “*sobre* a experiência, mas sim *a partir dela*” (Larrosa Bondía, 2019, p. 23). Portanto, é *a partir* das falas e reflexões dos próprios docentes com quem *dialogo* em minha pesquisa que a *escrita* desta dissertação se desenvolve. Como diz Larrosa Bondía,

Não se escreve sobre a experiência, mas sim a partir dela. O mundo não é somente algo sobre o que falamos, mas algo a partir de que falamos. É a partir daí, a partir do nosso ser-no-mundo, que temos algo para aprender, algo para dizer, algo para contar, algo para escrever. Além disso, as palavras não apenas representam o mundo, mas também o abrem, não são apenas uma ferramenta, mas também um caminho ou uma força. Ou, ainda de outro modo, a linguagem como o tato mais fino (Larrosa Bondía, 2019, p. 23).

Nessa passagem, o autor ressalta a importância de se *escrever* a partir da experiência, numa escrita que não se limite à simples tarefa de “relatar” eventos ou fatos. Em vez disso, a escrita de que fala o autor é capaz de compartilhar uma interpretação pessoal e única desses eventos, abrindo o mundo da docência para os leitores, permitindo que eles “vejam” *através do* meu olhar.

Tendo isso por base, as palavras que utilizo para narrar minha experiência nesta dissertação, bem como ao comentar as experiências docentes de meus pares e interlocutores na pesquisa, não são apenas ferramentas para transmitir informações, mas constituem um caminho para melhor entender e explorar as potências dos nossos processos de *dever docente*. Nesse sentido, ao longo da escrita do presente trabalho, grifo nas palavras a *força* que ajuda a moldar a minha compreensão e a de outras pessoas sobre os diferentes significados/sentidos de *ser docente*: aprendendo, dizendo, contando e escrevendo a partir de nossas experiências, a fazer

da linguagem “o tato mais fino” para perceber e pensar o mundo da docência. Desse modo, tal como o professor e pesquisador espanhol,

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (Larrosa Bondía, 2002, p.21)

Junto a essa reflexão de Larrosa Bondía, ainda no Capítulo 1, discuto a “força das palavras” no âmbito de meu objeto de estudo, com ênfase nos significados de “ser tutor e não professor” no campo da precarização do trabalho docente. Desse modo, o primeiro capítulo articula os principais instrumentos teóricos e metodológicos mobilizados nesta pesquisa com minha própria *experiência e narrativa docente*, preparando uma espécie de pano de fundo às discussões desenvolvidas nos dois capítulos posteriores.

Já no Capítulo 2, “Contextualizando a temática: o universo do PVS-Cecierj”, apresento uma perspectiva abrangente do Pré-Vestibular Social da Fundação Cecierj, destacando sua importância no contexto educacional e social em que se realiza, bem como seu papel na formação de professores no estado do Rio de Janeiro. Assim, abro o capítulo com um levantamento detalhado de estudos acadêmicos sobre o PVS-Cecierj. A meu ver, tal mapeamento é crucial para entendermos o projeto em seu contexto mais amplo, que é a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj) e o Centro de Ensino a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj).

A seguir, debruço-me sobre o PVS-Cecierj como um espaço de educação e de formação docente. Afinal, como já foi exposto, a ideia que motivou o presente trabalho consiste tanto em apostar no PVS-Cecierj como um espaço potente de constituição docente – ou *devir* – quanto em refletir sobre a formação de professores de História no estado do Rio de Janeiro a partir da análise dos elementos inovadores que marcam a trajetória do PVS-Cecierj. Dentre esses elementos inovadores, destaca-se a especificidade do PVS-Cecierj como um pré-vestibular cujos objetivos incluem uma preocupação – que, se não é inédita, é bastante rara – com a formação e a prática de ensino de seus profissionais. Com isso em vista, o segundo capítulo desta dissertação inclui um estudo atento das contribuições do PVS-Cecierj para a formação de profissionais da Educação, especialmente no que diz respeito à forma como esse projeto lida com a questão da organização do trabalho dos tutores-docentes.

Além disso, ainda no Capítulo 2, destaco a importância dos pré-vestibulares sociais (PVSs), em geral, como espaços de educação e plataformas de luta social. Nesse sentido, em primeiro lugar, argumento que esses cursos preparatórios gratuitos desempenham um papel vital na democratização do acesso à Educação Superior no Brasil, especialmente para estudantes de baixa renda. Em seguida, apresento o PVS-Cecierj como um espaço particularmente significativo para a formação de professores. Embora este seja um aspecto frequentemente negligenciado ao refletirmos sobre esse tipo de projeto, trata-se de um fator de grande impacto social, pois os tutores-docentes adquirem uma experiência prática valiosa ao atuarem em tais cursos de pré-vestibular social.

Por fim, encerro o segundo capítulo com uma discussão de estudos sobre indução e inserção profissional docente. Em suma, esses estudos investigam o processo pelo qual os novos professores são introduzidos na profissão e se adaptam ao ambiente de trabalho. Essa discussão contribui para entendermos de que maneira as experiências dos tutores-docentes no PVS-Cecierj influenciam seu *dever docente*. Ao mesmo tempo, exploro o potencial deste pré-vestibular de funcionar como um programa de indução profissional docente no estado do Rio de Janeiro.

O Capítulo 3, intitulado “A disciplina História no PVS-Cecierj: Lugar de constituir-se professor”, é dedicado a explorar as experiências dos tutores de História no PVS-Cecierj. Este terceiro capítulo é organizado em três seções. Na primeira seção, traço um perfil dos tutores-docentes de História do PVS-Cecierj no ano de 2020, detalhando suas origens acadêmicas, experiências anteriores e trajetórias profissionais. Ao fazê-lo, destaco o PVS-Cecierj como um espaço de formação no qual esses tutores adquiriram uma experiência valiosa de prática docente.

Com base nos relatos dos tutores-docentes do PVS-Cecierj, bem como em questões relativas ao trabalho da Coordenação de História que foram surgindo ao longo de minha pesquisa, busquei dialogar com os membros desta coordenação, a fim de ouvi-los sobre alguns dos pontos centrais deste estudo. Assim, a segunda seção do Capítulo 3 discute a atuação da Coordenação de História e seu compromisso com a questão da formação docente no PVS-Cecierj, explorando como funcionam as orientações, as contribuições e o apoio oferecidos aos tutores-docentes pelos coordenadores de História – que, aliás, também são docentes: docentes que ajudam a formar outros docentes, ao mesmo tempo que são tocados e transformados a partir desses contatos, dessas experiências, dessas trocas, dessa interação, desse encontro entre pares, em um constante *dever*.

Na sequência, na terceira seção do Capítulo 3, apresento as entrevistas realizadas com os tutores-docentes de História do PVS-Cecierj. A partir deste ponto, dedico-me a explorar as histórias pessoais e profissionais dos tutores-professores de História, apropriando-me das propostas de António Nóvoa (2017) relacionadas aos caminhos para a formação profissional docente. Nesse sentido, oriento-me pelas “posições” apontadas por Nóvoa (2017) para abordar as várias facetas das experiências dos tutores-docentes do PVS-Cecierj.

Começo a seção com uma discussão introdutória sobre a trajetória profissional dos tutores, enfatizando as razões pelas quais eles escolheram a docência como carreira. Na sequência, no tópico “Disposição pessoal: aprender a *ser* professor”, apresento as vozes dos próprios tutores-docentes do PVS-Cecierj sobre suas motivações e predisposições para a profissão docente. A seguir, comento a formação inicial desses profissionais no tópico “Interposição pessoal: aprender a *se sentir* professor”, em que aprofundo o potencial do PVS-Cecierj como um programa de indução profissional. Neste momento, busco pensar a relação dos tutores com o PVS-Cecierj, investigando como esses profissionais se envolveram com o projeto e de que forma esse envolvimento influenciou suas carreiras. Já no tópico “Composição pedagógica e recomposição investigativa”, analiso o “aprender a agir e a conhecer como professor” no PVS-Cecierj, observando os desafios que os tutores-docentes enfrentam em suas trajetórias e em seu *dever*. Dessa forma, ao longo de todo o Capítulo 3, destaco a importância da comunidade e do apoio mútuo entre os tutores-docentes, bem como sua interação com a Coordenação de História, e encerro este trabalho com o tópico “Exposição pública”, no qual desenvolvo a questão de “aprender a intervir como professor” no contexto do PVS-Cecierj.

Com isso, finalizo esta Introdução com um convite a que embarquemos nessa jornada de descoberta e transformação, buscando não apenas entender o *dever docente* como um processo contínuo, mas, sobretudo, explorar de que forma esse processo se desdobra na prática, moldando e sendo moldado pelas experiências únicas dos tutores-docentes no PVS-Cecierj.

# 1 O HISTORAR DE UMA PROFESSORA DE HISTÓRIA: COMO EU CHEGUEI ATÉ AQUI?

## 1.1 AS NARRATIVAS DOCENTES COMO PROPULSORAS DE DISCUSSÕES SOBRE TENSÕES POLÍTICAS E SOCIAIS QUE PERPASSAM A HISTÓRIA PESSOAL

De acordo com Nóvoa (1995), o uso das “narrativas docentes” como metodologia de pesquisa consiste em uma abordagem que valoriza as memórias, as subjetividades e as identidades dos educadores em formação. Por meio dessas narrativas, é possível compreender como nos constituímos como profissionais da educação a partir de nossas histórias de vida, de profissão, de formação e, sobretudo, a partir de nossas *experiências*.

Como já mencionei na Introdução desta dissertação, utilizo o termo “experiência” em sentido restrito em minha pesquisa, com base no pensamento elaborado por Jorge Larrosa Bondía (2002). Na visão deste autor, produzir uma pesquisa *a partir da* experiência envolve capturar os detalhes das interações que ocorrem nos espaços de ensino e investigar o impacto de tais interações sobre a contínua formação do professor. Essa “captura” pode incluir, por exemplo, a descrição de eventos específicos que ocorrem na sala de aula, as emoções e os pensamentos que esses eventos evocam, bem como as reflexões do próprio docente em torno de suas “experiências” na profissão (Larrosa Bondía, 2002; 2019).

Outro texto importante para o aprofundamento deste tópico ao longo de minha pesquisa é o artigo “Narrativas e (re)invenções de uma professora em movimento”, de Fabiana Rodrigues de Almeida (2014). Neste artigo, a autora constrói um inspirador relato de sua experiência como pesquisadora e como docente de História. Em seu relato, Almeida (2014) refaz o início de sua trajetória como professora; e expõe os principais desafios e contradições que encontrara ao aplicar o currículo de História da rede de ensino municipal de Juiz de Fora – o qual ela mesma ajudara a construir, como pesquisadora –, demonstrando que tais desafios acabaram por reafirmar a pertinência e as potencialidades da proposta curricular em questão. Ao fim do relato, a autora reflete sobre como esse percurso a teria conduzido a vivenciar uma “experiência de saber”, apropriando-se das reflexões de Larrosa Bondía (2002).

Junto a esses estudos de Nóvoa (1995; 2017; 2020), Larrosa Bondía (2002; 2019) e Almeida (2014), as pesquisas de Ana Maria Monteiro e Mariana Amorim (2015; 2019) que discutem o conceito de *devir*, igualmente já mencionadas na Introdução, também compõem uma base importante para a compreensão da noção de “narrativas docentes” com a qual escolhi trabalhar nesta dissertação. No artigo “Potencialidades das ‘narrativas de si’ em narrativas da

História escolar”, Monteiro e Amorim (2015) destacam o processo de transformação contínua que atravessa a formação da identidade docente de uma professora de História reconhecida por seus antigos alunos como “marcante”. Por meio da análise das aulas ministradas por essa professora no Ensino Médio, as autoras registram como as “narrativas de si” contribuem para esse processo de formação, ao mesmo tempo que facilitam a “negociação de distâncias” entre professora e alunos, conectando os conteúdos de História com a realidade do aluno e com o tempo presente. Além disso, o estudo explora o impacto dessas narrativas no ensino dos conteúdos e dos valores éticos e morais, reforçando o papel das “narrativas de si” na produção de identidades docentes e na construção do conhecimento histórico escolar.

Já o artigo “Narrativas de si e afetos nos caminhos iniciais da docência em História” (Amorim; Monteiro, 2019) aborda o “choque de realidade” que os professores iniciantes frequentemente enfrentam. Como as pesquisadoras demonstram, trata-se de um fenômeno bastante recorrente no começo da carreira docente, que pode levar a incertezas, angústias e até mesmo ao abandono da profissão. O foco do texto é a análise dos afetos gerados pelas interações entre os professores iniciantes e seus alunos durante as aulas de História. Com esse enfoque, o artigo investiga de que forma esses professores narram seus sentimentos, como são afetados por eles e como se posicionam diante desses desafios nos primeiros anos da carreira, contribuindo para uma compreensão mais profunda do início da jornada na docência.

Por fim, alguns artigos que integram o dossiê “As histórias de vida: pesquisa e ensino de história”, publicado pela revista *Crítica Histórica* em 2023, também impactaram bastante minha abordagem metodológica. Foram eles: “As histórias de vida: pesquisa e ensino de História”, de Andréa Fernandes e Claudia Costa (2023); “Biografias e narrativas (auto)biográficas docentes: apontamentos para/sobre a produção historiográfica”, de Caio Corrêa Derossi (2023); “Narrativas docentes para a formação inicial e continuada: a história oral no estudo das trajetórias docentes”, de Aliny Dayany Pranto, Samia Sulaiman e Juniele Rabêlo de Almeida (2023); e “Narrativas de histórias de vida, conhecimento de si e (auto)formação no curso de Pedagogia”, de Joelson Morais (2023).

O dossiê tematiza a aplicação e as variações das narrativas pessoais no contexto do ensino de História. Com esse recorte temático, os artigos compilados se propõem a pensar, por diferentes caminhos, a maneira pela qual as experiências de vida de grupos historicamente marginalizados, como mulheres, pessoas negras, homossexuais e indígenas, podem aprimorar tanto a pesquisa quanto o ensino de História. Assim, cada um a seu modo, os artigos referidos focalizam a utilização de elementos biográficos para o ensino e a escrita histórica/historiográfica.

A dissertação de mestrado de Nathaly Pisão da Silva (2014), intitulada *Tornar-se professor de história: um estudo das experiências de professores iniciantes com a formação e o trabalho docente*, analisa o processo de se tornar um educador na área de História. A pesquisa de Nathaly gira em torno das vivências formativas e profissionais de dois professores recém-graduados em História pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ), os quais, atualmente, atuam na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Com esse enfoque, a pesquisadora discute alguns aspectos cruciais da constituição de educadores, como a trajetória profissional, a formação acadêmica inicial e os desafios enfrentados no início da carreira, propondo uma concepção do trabalho docente como uma profissão intrinsecamente ligada às interações humanas.

Quando ingressei no mestrado, a leitura da dissertação de Silva (2014) foi particularmente inspiradora para o desenvolvimento de meu trabalho. A pesquisadora também utilizou as narrativas docentes como metodologia em sua dissertação, incorporando à pesquisa sua própria narrativa. Ao comentar os resultados dessa abordagem metodológica, a autora destaca que o processo de escrita da própria história lhe proporcionou reflexões importantes ao longo do mestrado, permitindo a produção de novos conhecimentos a partir da rememoração de sua trajetória:

o processo de rememoração é um meio fecundo de tecer conhecimentos e reflexões sobre as relações complexas da minha trajetória [...] e o contexto histórico vivido, além de estar propiciando a elaboração de novos conhecimentos através de um processo de auto-formação (Silva, 2014, p. 8).

Da mesma forma que Silva (2014), quando comecei a escrever minha própria narrativa nesta dissertação, precisei revisitar memórias sensíveis em torno de minhas primeiras decisões em direção à docência, o que despertou emoções bastante intensas. Em muitos momentos, as lembranças que emergiram desse processo trouxeram à tona incômodos profundos, oriundos de más recordações que me acompanham. Contudo, a tarefa de rememorar também gerou uma intensa sensação de gratidão em relação a pessoas que passaram pela minha vida pessoal e profissional. Na escrita deste trabalho, mergulhei profundamente em pensamentos que me levaram às lágrimas, muitos dos quais me fizeram largar o computador de lado ou me impediram de escrever por muitas horas preciosas, ao passo que muitos outros fizeram aflorar em meu rosto sorrisos involuntários e o choro incontido das boas recordações, de esperança e de força.

Narrar minha experiência foi um “re-memorar”, um “re-despertar” de tudo aquilo que me conduziu à docência e das tantas situações e personagens que me modificam a cada novo

dia. Ao longo desse processo, abri-me à reflexão acerca de quantas coisas abandonei, de quantas coisas aprendi, quantas coisas adaptei, renovei, reconstruí e, acima de tudo, sobre quem estou me tornando.

A meu ver, as narrativas docentes em formação, considerando nossas trajetórias como educadores desde o início de nossas carreiras, consistem em uma abordagem teórico-metodológica muito rica para a pesquisa na área de Educação, pois permite o desenvolvimento de reflexões valiosas sobre os nossos saberes, desafios e projetos, bem como sobre as relações entre o passado, o presente e o futuro, entre o pessoal e o coletivo, entre o teórico e o prático. Tais reflexões podem auxiliar docentes iniciantes em formação a estabelecerem diálogos enriquecedores com outros sujeitos – como seus pares, seus formadores, seus alunos, seus colegas –, (re)construindo sentidos e significados para suas práticas pedagógicas e para sua formação continuada. Além disso, percebo as narrativas docentes como uma forma de valorização da dimensão humana, histórica e cultural da docência, o que pode ser um fator decisivo da continuidade ou do abandono da carreira pelos professores.

Ao destacar a importância dessa abordagem, António Nóvoa (1995; 2020) considera as narrativas docentes como histórias contadas pelos próprios professores sobre nossas vidas, profissões e formações, revelando como nos constituímos como indivíduos e educadores, ou seja, revelando nosso *devir*. Nesse sentido, o pesquisador acredita que tais narrativas sejam fundamentais para aprimorar a formação e a prática pedagógica, destacando-as como parte integrante do próprio processo de valorização da nossa profissão.

Quando compartilhadas, as narrativas docentes promovem o desenvolvimento da autoconsciência, autoestima e autoconfiança dos professores, ressaltando a importância de nossas histórias, conhecimentos e projetos, ao mesmo tempo que incentivam a análise crítica e reflexiva sobre as situações vivenciadas no cotidiano escolar, o que propicia o entendimento de seus significados, causas e consequências (Nóvoa, 1995). Assim, do ponto de vista da “identidade docente”, o autor defende que essas narrativas contribuem para a construção de uma identidade profissional complexa, capaz de articular aspectos pessoais, sociais e culturais que moldam os educadores, bem como de expressar seus valores, crenças e escolhas. Ademais, as narrativas docentes também favorecem a integração e a colaboração entre professores, criando espaços de diálogo, escuta e apoio mútuo. Esses aspectos, ressaltados por Nóvoa (1995; 2019; 2020), dialogam diretamente com minha pesquisa, que focaliza as experiências formativas e profissionais de professores iniciantes no contexto do PVS-Cecierj.

Outro pesquisador e professor de História a pensar as narrativas docentes é Caio Corrêa Derossi (2023). No artigo “Biografias e narrativas (auto)biográficas docentes: apontamentos

para/sobre a produção historiográfica”, Derossi (2023) discute as narrativas docentes sob o prisma da relação entre a “produção historiográfica” e as “narrativas (auto)biográficas” em geral. Ao longo do artigo, o pesquisador argumenta que tais narrativas, embora lancem luz sobre a história do indivíduo específico que narra suas experiências, não colocam a sociedade e a história em relação de detrimento, pois os sujeitos e as demais dimensões estão necessariamente interligados. Nesse sentido, baseado em trabalhos do historiador alemão Reinhart Koselleck, Caio Derossi (2023, p. 28) destaca que as “narrativas (auto)biográficas”, como “narrativas dos sujeitos”, mobilizam “aspectos sociais e históricos”, pois

[...] conforme o olhar que extrapola uma interpretação simplista das narrativas, pode-se evidenciar as variadas nuances de identidade do sujeito narrado e de suas relações produzidas no tempo e no contexto social. Desta forma, mais uma vez, se sublinha a potencialidade da biografia em ensejar interpretações que mobilizam a partir da figura do biografado, indícios, paradigmas acerca dos elementos sociais, temporais e espaciais (Derossi, 2023, p. 28).

Com base nessa passagem, podemos pensar que as narrativas docentes, assim como as escritas (auto)biográficas em geral, não isolam o sujeito de seu contexto social e histórico. Pelo contrário: ainda que focalizem experiências individuais, tais narrativas são intrinsecamente ligadas às dimensões coletivas da sociedade. Afinal, como pontua Derossi (2023), ao lançarmos um olhar atento sobre as escritas (auto)biográficas, e sobre as narrativas docentes em particular, podemos identificar as nuances sociais, culturais e históricas da identidade do sujeito narrado e de suas relações. Dessa forma, esse tipo de narrativa tem o potencial de mobilizar interpretações a partir da figura do sujeito biografado, revelando indícios e paradigmas relativos aos fatores sociais, temporais e espaciais.

Intimamente ligado às narrativas docentes, outro conceito importante para o desenvolvimento de minha pesquisa é o de “experiência docente”. Na visão de Jorge Larrosa Bondía (2019), “experiência docente” é uma forma de construir o saber e a identidade do professor a partir da relação com os alunos, com os colegas, com a escola e com a sociedade. Assim, o pesquisador espanhol argumenta que a experiência docente não é algo que se adquire de forma pronta e acabada, mas que se produz *no encontro com o outro*, com o diferente, com o inesperado (Larrosa Bondía, 2019). Trata-se, portanto, de uma abertura para o diálogo, para a escuta, para a reflexão e para a transformação. É uma aprendizagem constante, que exige humildade, sensibilidade e responsabilidade. Além disso, à luz das já comentadas narrativas docentes, a “experiência docente” pode ser percebida como uma arte de narrar(-se), de “contar” e “contar-se”, de dar sentido e de fazer sentido do próprio *ser e tornar-se docente*.

Tendo isso por base, e considerando que o principal objetivo desta dissertação é compreender o processo de constituição docente de professores iniciantes na disciplina História do PVS-Cecierj, ao longo deste trabalho, busco produzir conhecimento *a partir de* vivências, pontos de vista, sensibilidades e saberes desses professores – meus pares e interlocutores diretos nesta pesquisa –, por meio de um diálogo entre as nossas trajetórias, *experiências e narrativas docentes*.

Desse modo, tanto as “narrativas docentes” quanto o conceito de “experiências docentes” se inscrevem no campo mais amplo que a pesquisadora Marie-Christine Josso descreve como “paradigma biográfico” nas Ciências Humanas e, particularmente, na área da Educação. No artigo “Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais”, Josso (2020, p. 45) destaca que esse paradigma se reflete em iniciativas teórico-metodológicas que buscam trabalhar “a questão das ‘equivalências’ entre conhecimento experiencial e conhecimento acadêmico, [algo] difícil de categorizar e que requer uma abordagem personalizada”. Ao comentar o caso pioneiro das universidades de Genebra que, nos anos 1970, abriram “suas faculdades de Ciências da Educação com base na aprendizagem experiencial de mulheres”, a pesquisadora afirma que “não [lhe] parece exagero dizer que o conceito de experiência de vida é provavelmente o conceito fundador do nosso paradigma” (Josso, 2020, p. 45). Ao mesmo tempo, a autora sublinha os aspectos sociais e relacionais da noção de “experiência” mobilizada em estudos produzidos sob o “paradigma biográfico”:

A experiência, volto a enfatizar, é forjada e construída no lugar da interseção das curvas sinusoidais entre a singularidade de cada percurso e a alteridade emergente de todos os cursos compartilhados. E, quando se trata de um par, a interlocução também deve estar presente na forma de um eco pessoal do especialista em elementos de auto-interpretação do narrador (Josso, 2020, p. 46).

Nessa passagem, Josso (2020) inscreve a noção de “experiência”, que embasa as pesquisas centradas na valorização de histórias de vida e formação “individuais”, no encontro entre a singularidade de cada sujeito com a “alteridade”. No caso das experiências docentes, isso pode ser percebido, por exemplo, quando um professor iniciante entra em contato com os alunos, os colegas, os gestores, os pais e a comunidade escolar, e se depara com diferentes visões de mundo, valores, culturas, expectativas e demandas. Tais encontros podem provocar no professor iniciante “marcas de alteridade”, ou seja, traços que indicam como o outro contribuiu para o seu sentir, pensar e agir como professor (Cassão, 2013, p. 15). Essas marcas

de alteridade podem ser positivas ou negativas, dependendo de como o professor iniciante lida com as diferenças e os conflitos que surgem no contexto educativo.

Ao mesmo tempo, o professor iniciante também tem a sua singularidade, ou seja, a sua forma única de ser e de se expressar como professor, que é resultado de sua trajetória de vida, de formação e de atuação profissional. A singularidade do professor iniciante é influenciada pela sua subjetividade, isto é, pelo modo como se relaciona consigo mesmo, com os outros e com o mundo (Cassão, 2013, p. 62). Esta subjetividade é dinâmica, complexa e contextualizada, e tende a ser transformada pelas experiências que ele vivencia no cotidiano escolar.

Portanto, a jornada do *devir docente* – ou seja, o processo de se constituir professor – configura uma experiência complexa e multifacetada, moldada tanto pela singularidade do indivíduo quanto por suas interações, seus *encontros* com os outros. Nesse quadro, as narrativas docentes discutidas ao longo desta seção, sobretudo a partir de trabalhos de Derossi (2023), Larrosa Bondía (2019), Silva (2014), Monteiro e Amorim (2015; 2019) e Nóvoa (2017, 2019, 2020), consistem em ferramentas poderosas para entendermos essa jornada. Como já foi colocado, a tarefa de “narrar” a própria história permite que os professores reflitam sobre suas *experiências*, aprendam com elas e, finalmente, construam sua *identidade docente*, uma identidade que está sempre em *devir*.

Desse modo, tais narrativas revelam como os professores iniciantes se formam e transformam-se através de suas interações com alunos, colegas, gestores, pais e com a comunidade escolar como um todo, além de trazerem à tona de que forma esses mesmos professores, por seu turno, também formam e transformam essas interações com sua singularidade e subjetividade. Esse entendimento é fundamental para a esta dissertação, que busca compreender a constituição docente de professores iniciantes na disciplina História do PVS-Cecierj. Com este panorama, encerro esta seção e avanço para a próxima, na qual mergulho em memórias para escrever minha narrativa autobiográfica, a começar pelo relato de como me tornei professora de História.

## 1.2 MEMORIAL – COMO ME TORNEI PROFESSORA DE HISTÓRIA?

Falo agora como “eu mesmo”, ou seja, o meu discurso é sobre algo que em muitos momentos vivenciei, o que não me autoriza a dispensar fontes de dados, mas permite que também seja eu, uma dessas fontes.

*Dulce Whitaker<sup>1</sup>*

Esta seção apresenta a jornada pessoal e profissional que constitui minha própria experiência como professora. Ao escrever minha narrativa docente, busco não apenas refletir sobre minha prática pedagógica, mas também entender como minhas experiências, desafios e triunfos constituíram minha identidade como professora. Como já foi exposto na seção anterior, a narrativa docente é uma ferramenta poderosa para a reflexão e o desenvolvimento profissional no campo da Educação, que nos ajuda a compreender as complexidades inerentes à prática docente por meio da (re)construção e do compartilhamento de histórias pessoais e experiências de professores.

Em “Narrativas biográficas, temporalidades e hermenêutica do sujeito”, artigo de apresentação do dossiê “A dimensão biográfica como processo de formação e de compreensão de si e do mundo”, publicado pelo periódico *Educar em Revista* no ano de 2021, Maria Amália Cunha e Hervé Breton (2021) relacionam “narrativa” e “experiência” no campo mais amplo das “escritas de si”, como podemos ler na seguinte passagem:

Narrar a experiência supõe agenciar temporalmente a experiência, encontrar as palavras para dizer e configurar os momentos e períodos de vida em uma história. Assim, para que os processos de compreensão e de formação de si possam emergir, a experiência deve se tornar dizível e, posteriormente, formar uma unidade histórica que pareça verdadeira e completa do ponto de vista do narrador. Essa passagem da experiência à linguagem, das palavras aos textos, do discurso à narrativa supõe que o narrador se volte para sua experiência, agencie-a temporalmente e configure-a logicamente a fim de que uma coerência surja pelo trabalho de escrita de si. O processo pelo qual a experiência emerge do trabalho no e para o texto se acompanha de um movimento: o de uma dinâmica, a da compreensão, que se inicia pela disposição, em escala individual, do vivido em uma narrativa e se desdobra quando as narrativas biográficas acessam a comunidade (Cunha; Breton, 2021, p. 2-3).

A citação destaca a importância das narrativas (auto)biográficas na formação dos sujeitos, o que pode ser estendido à questão da formação inicial dos professores. Nesse sentido, a articulação das considerações de Cunha e Breton (2021) às narrativas docentes enfatiza que as experiências, memórias, subjetividades e identidades dos professores em formação são fatores fundamentais para entendermos como eles se tornam profissionais da educação.

---

<sup>1</sup> Cf. Whitaker, 2010, p. 291.

No pensamento de Cunha e Breton (2021), as narrativas autobiográficas se sobressaem como uma forma de organizar temporalmente a experiência, dando sentido aos momentos e períodos da vida do sujeito a narrar-se. Além disso, as pesquisadoras discutem a “passagem da experiência à linguagem” como um processo complexo que requer que o narrador “se volte para sua experiência, agencie-a temporalmente e configure-a logicamente” (Cunha; Breton, 2021, p. 2), o que não é uma tarefa fácil.

Para cumprir essa tarefa, especialmente quando narramos nossas experiências no âmbito de uma pesquisa acadêmica, devemos tecer várias considerações preliminares, realizar muitas idas e vindas, escritas e reescritas, o que sugere que a escrita de si seja um trabalho ativo de construção de sentidos, em uma dinâmica que começa com a disposição individual do vivido na (e pela) linguagem; e se desdobra quando as narrativas (auto)biográficas resultantes dessa disposição são compartilhadas com a comunidade, passando de um processo individual para o coletivo, o que pretendo que se realize nesta seção.

Assim, o artigo de Cunha e Breton (2021) contribuiu significativamente para a escrita desta dissertação: além de ampliar minha compreensão das narrativas docentes, este texto abriu caminhos para outras leituras e encontros enriquecedores, que dialogam diretamente com as ideias que mobilizo em toda a minha pesquisa – sobre a formação de professores iniciantes, sobre o *dever docente* e sobre a *experiência*. Juntos, tais encontros e leituras reforçam o fio condutor deste trabalho: o entendimento de que ouvir as vozes dos professores e valorizar suas histórias contribui para a construção de uma compreensão mais rica e matizada do que significa ensinar e aprender no contexto educacional contemporâneo.

Com isso em vista, esta dissertação tem como premissa que as narrativas docentes transcendem a função de “meros relatos” – efetivamente, elas representam uma forma de conhecimento capaz de oferecer *outras visões* valiosas para pensarmos a prática e a política educacional. Desse modo, a narrativa que aqui se inicia não será concluída nesta seção, mas perpassará os outros capítulos, seções e subseções do presente trabalho. Ela é indissociável das coisas que estudei, das relações que construí e das situações que vivenciei.

### 1.2.1 A escolha pela docência

Eu tinha apenas cinco anos de idade quando decidi que seria professora. Essa decisão, tão precoce, talvez tenha sido inspirada pela história de minha mãe, que cursara o Magistério/Curso Normal de nível médio, mas nunca exercera a profissão; ou talvez tenha sido reflexo de um relato que meu pai me contava, desde muito pequena, sobre a Dona Inês, minha

avó paterna que faleceu analfabeta, embora tenha pedido a seus filhos, nos últimos anos de sua vida, que lhe ensinassem a ler e a escrever. O fato é que essa escolha marcou minha infância e adolescência, e foi em função dela que direcionei a minha vida.

Diferente de muitos outros professores com quem já conversei, e que também escolheram a profissão muito jovens, eu não costumava brincar mimetizando meus professores ou fingindo que escrevia no quadro negro. Eu gostava de brincar de bonecas, costurar roupinhas, fazer comidinha de barro e suco de mato, jogar bolinhas de gude e remover terra com o caminhão do meu irmão mais novo. Brincava muito com minha irmã mais velha, que é uma grande inspiração na minha vida, de fazer cabaninha, de subir o barranco que tinha atrás da minha casa, explorando os espaços, os morros. Em retrospecto, percebo que todas essas brincadeiras também fizeram e fazem parte do meu *devir docente*, da professora que “estou”.

Minhas primeiras experiências escolares vieram da observação do que minha irmã trazia da escola, antes mesmo de que eu experienciasse meus primeiros anos de escolaridade. Lembro vividamente de imitar sua letra, escrevendo sobre as palavras em seus cadernos. Mais tarde, quando ambas cursávamos o Ensino Fundamental, eu participava ativamente de seus trabalhos de casa, ajudando a fazer as bordas dos cartazes com purpurina e papel crepom, ou preparando grude caseiro para substituir a cola que às vezes faltava.

Meu pai se formou em contabilidade no Instituto Vianna Junior. Minha mãe fez o Curso Normal, quando já era casada e mãe, no Colégio Santa Catarina, na cidade de Juiz de Fora (MG), em que nasci e onde ainda resido. Nenhum dos dois atuou em suas áreas de formação profissional. No caso da minha mãe, em particular, não sei dizer exatamente se foi falta de oportunidades, uma escolha de vida ou uma possível desilusão com o magistério o que fez com que ela não seguisse a carreira docente, pois ela nunca se expressou claramente a esse respeito.

Meu pai ficou desempregado por muitos anos, o que nos marcou muito. A década de 1980 foi um período de recessão econômica no Brasil e minha família foi profundamente afetada, embora fôssemos afortunados pelo fato de termos casa própria e não precisarmos pagar aluguel. Minha mãe esteve muito adoentada durante a minha primeira infância, de modo que meu pai era o responsável pelo cuidado dos três filhos pequenos. Alguns anos mais tarde, depois de diversas tentativas frustradas de conseguir um emprego, meus pais venderam um terreno que haviam adquirido na época do “Milagre Econômico”, quando ele ainda tinha um bom emprego no Curtume Krambeck. Com a venda do terreno, meu pai abriu uma lanchonete, que se tornou fonte do sustento de nossa família por quatro (longas) décadas de altos e baixos financeiros.

Apesar das dificuldades, meus pais sempre nos incentivaram a nos dedicarmos aos estudos. Ingressei na primeira série do antigo primário, equivalente ao atual Ensino

Fundamental I, com seis anos de idade. Naquela época, só se admitia o ingresso de crianças com essa idade caso completassem sete anos até o mês de março, o que não era o meu caso. Diante da insistência da minha mãe com a diretora do colégio estadual do meu bairro, a diretora, com pouca disposição, solicitou que me aplicassem alguns testes com a psicopedagoga. Mesmo depois que os resultados positivos indicaram que eu teria condições de acompanhar a turma, a diretora, contrariada, alegou que eu teria dificuldades e fracassaria por não ter “maturidade” para aquela série escolar. Essa fala da diretora foi feita na minha presença, e me marcou de tal modo que a carreguei por bastante tempo como um fardo, o que afetou minha vontade de ir à escola e meus relacionamentos pessoais com os colegas de turma. Hoje, como professora, encaro esse episódio como uma lembrança muito pertinente para mim, pois me ajuda a ter um olhar mais empático em relação aos estudantes com quem trabalho.

Comecei a ler no segundo semestre da primeira série, depois que a maioria dos meus colegas de turma já lia. Lembro-me com gratidão da forma carinhosa pela qual minha professora, Dona Elmira Carvalho, acreditou e se dedicou a mim. Ela me fez ter ainda mais certeza em relação àquela escolha por *ser professora*. A partir daquele momento, em que as letras passaram a fazer sentido para mim, a leitura se tornou uma prática constante e fundamental da minha vida, com o prazer de ler um livro superando qualquer outra atividade. De lá para cá, vejo que tanto as lembranças daquelas falas da diretora quanto as recordações desta ação carinhosa da professora são fontes de inspiração e reflexão em face dos meus propósitos e dos desafios que encontro em minha profissão.

Ainda no Ensino Fundamental, eu passava os recreios da escola na biblioteca, meu local de repouso no espaço escolar. Eu não era uma pessoa sociável, não me sentia aceita pelos meus colegas de escola e mergulhava na leitura como forma de fugir de uma realidade que não era muito agradável para mim. Lia todos os livros possíveis, com a sede e a fome insaciáveis de conhecer, de viajar por outros mundos ou de simplesmente me distrair. Fui uma criança e uma adolescente bastante solitária, com poucos colegas.

Já no período do ginásio (atual Ensino Fundamental II), “matei muitas aulas” sem sair das salas de aula, a ler livros que nada tinham a ver com a matéria que estava sendo lecionada. Ainda assim, nunca fui advertida pelos professores. Com onze anos, já tinha lido alguns clássicos da literatura universal, como a *Iliada*, a *Odisseia* e *Os Lusíadas*. Meus livros preferidos eram os de narrativas e romances históricos, embora, na verdade, eu lesse qualquer coisa.

Também gostava de escrever. Nessa época, me correspondia com familiares, colegas e até mesmo com Deus, através de longas cartas. Nas cartas para Deus, eu contava minhas angústias de menina, meus sonhos, minhas esperanças.

Em 1992, com quatorze anos de idade, ingressei no Instituto Estadual de Educação de Juiz de Fora para fazer o Curso Normal/Magistério. Naquela época, este curso ainda era considerado uma das melhores opções para que jovens pudessem se profissionalizar no segundo grau, da mesma forma que os cursos técnicos de Contabilidade e os de Informática que começavam a surgir. Porém, havia uma curiosa percepção da sociedade sobre o Curso Normal: por um lado, ainda havia certa respeitabilidade por parte das pessoas mais velhas em relação a esse curso, especialmente em casos como o do colégio em que ingressei, cujo ingresso se dava por meio de um sistema de seleção bastante disputado. Por outro lado, havia aqueles que viam nas normalistas, praticamente todas do gênero feminino, apenas moças que desejavam “fugir” das disciplinas chamadas “científicas”, que incluíam Matemática, Física, Química e Biologia, razão pela qual sofríamos discriminação e preconceito.

Lembro-me da forma debochada com que muitos familiares receberam a notícia do meu ingresso no Instituto de Educação, bem como do desprezo com que alguns professores falavam conosco: “mas você é tão inteligente; vai ser professora?”; “você sabe que vai passar fome, não sabe?”; “vocês, normalistas, valem menos do que um rolo de papel higiênico” (frase dita por um dos nossos professores do Instituto, no primeiro ano do curso). No entanto, nada disso me impactava: eu estava realizando um sonho e tinha o apoio irrestrito dos meus pais.

Logo no primeiro ano do Curso Normal, comecei a fazer estágios não remunerados em instituições públicas. Nessa época, minha vida era bastante movimentada: estudar; estagiar; ler; cumprir as obrigações que eu tinha em casa, que incluíam ajudar a cuidar do meu irmão mais novo, bem como preparar as aulas de catecismo que eu ministrava na igreja aos sábados.

A leitura era uma parte fundamental da minha vida e, na adolescência, eu já manifestava um grande interesse pelo estudo da História, que parece ter surgido a partir do meu gosto pelos romances históricos. Eu costumava ir à biblioteca regularmente para pesquisar as informações históricas que esses romances traziam, buscando distinguir o que era verídico do que era apenas invenção ficcional naqueles livros. Esse exercício voluntário de pesquisa, realizado sem qualquer pressão e em torno de assuntos de meu interesse, era especialmente agradável para mim. Além disso, como minha irmã não gostava de ler os livros recomendados para o vestibular, eu também fazia a leitura de todos esses livros para depois contar para ela de forma resumida, antes de irmos dormir.

Mas por que trazer à tona essas memórias tão pessoais, tão particulares? O que elas podem acrescentar à reflexão sobre o processo de formação de professores? Talvez não muito, ou talvez elas toquem outras pessoas que, como eu, viveram alegrias e dificuldades para encontrar um sonho. Minhas memórias estão contextualizadas em um tempo histórico específico, um tempo que não existe mais, mas ajudam a humanizar a experiência desta professora que vos escreve, que é uma premissa importante no diálogo com a categoria “devir docente”, central para este trabalho.

### 1.2.2 A escolha pela História

Dando continuidade ao meu memorial, creio que seja importante comentar que nem sempre quis ser professora *de História*. Eu queria ser professora alfabetizadora e trabalhar com crianças. Em meados de 1994, alguns poucos professores do Curso Normal começaram a nos interrogar se tínhamos interesse em cursar uma faculdade. Como já tínhamos uma profissão ao concluir o curso técnico de Magistério, parecia natural que não desejássemos ingressar no Ensino Superior, ou então acreditava-se que se quiséssemos prosseguir com os estudos, seria na área de Pedagogia. De todo modo, não havia muito incentivo para que normalistas, em geral, cursassem uma faculdade. Não era o meu caso.

Esta situação nos ajuda a pensar uma questão que *ainda* permeia o tema da formação de professores. De acordo com Leonor Tanuri, as Escolas Normais – entre as quais se inclui a que frequentei para me formar como professora –, sobretudo a partir da década de 1970, assumiram um caráter tecnicista, quase que exclusivamente voltado ao preparo técnico dos professores para atuarem em sala de aula (Tanuri, 2000, p. 79).

Na verdade, desde o seu surgimento no Brasil, entre as décadas de 1830 e 1870, as Escolas Normais apresentavam uma organização didática muito simples e um “currículo rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários” (Tanuri, 2000, p. 83). Segundo Tanuri (2000), embora essa realidade tenha se modificado ao longo das décadas, de fato não havia nessas escolas um aprofundamento do conhecimento científico ou da criticidade perante as questões do país.

Apesar dessas críticas relativas à formação exclusivamente técnica dos professores nas Escolas Normais – críticas que pulularam, principalmente, nas décadas de 1980 e 1990 –, António Nóvoa (2017), por seu turno, chama atenção para os pontos positivos dessas instituições, sobretudo em relação ao “entrelaçamento com a profissão docente” que, segundo ele, “caracterizava o melhor das Escolas Normais” (Nóvoa, 2017, p. 1112).

Na visão de Nóvoa (2017), há uma percepção equivocada dessas escolas como “instituições desajustadas e marcadas por uma visão tecnicista e empobrecedora da profissão” (Nóvoa, 2017, p. 1113). Nesse sentido, o pesquisador português pontua que tais instituições foram muito importantes não só na formação de professores, mas também no desenvolvimento de métodos de ensino, na produção de material didático e na inovação pedagógica, constituindo um espaço profícuo para o associativismo docente e para a publicação de artigos sobre Educação e Ensino em jornais e revistas.

Além disso, Nóvoa (2017) destaca o caráter decisivo do período que se estende de 1987 a 1992 em relação à formação de professores. Nos termos do pesquisador:

Este período, 1987-1992, coincide com a consagração de uma nova abordagem marcada pela ‘universalização’ da formação docente e pelas ideias de ‘professor reflexivo’ e de ‘professor pesquisador’. As Escolas Normais, instituições com uma história de grande significado, foram sendo progressivamente substituídas pelas universidades (Nóvoa, 2017, p. 1108).

Foi justamente nesse período que ingressei na Escola Normal para me formar professora dos anos escolares iniciais. Como já pontuei, os professores do curso de Magistério que ministravam as aulas para as normalistas da minha turma não eram grandes entusiastas de nosso ingresso no Ensino Superior. Ademais, mesmo para os que cogitavam a possibilidade de que cursássemos uma faculdade, de certa forma, era inadmissível para eles que seguíssemos outra área que não aquelas em que se dividia o trabalho pedagógico: supervisão, coordenação ou direção escolar, possíveis de serem alcançadas apenas no curso de Pedagogia.

No entanto, não era de meu interesse cursar Pedagogia. Meu interesse era outro: eu queria estudar História. Porém, a princípio, eu não desejava *ser professora de História*, mas sim *estudar História*.

Tive aulas de História apenas entre a quinta e a oitava séries do ginásio (atual Ensino Fundamental II). Não gostava muito das aulas desta disciplina na quinta e na sexta série, muito focadas em eventos, datas e personalidades da História do Brasil. No últimos anos do ginásio, contudo, a matéria passou a me interessar mais. Já a disciplina “História” que cumpri no Curso Normal/Magistério dedicava-se exclusivamente ao *ensino* dessa disciplina em aulas da primeira à quarta série do primário (Ensino Fundamental I), com um enfoque ainda mais restrito às datas comemorativas. Além disso, os conteúdos de História trabalhados no Curso Normal voltavam-se muito à ideia de “Estudos Sociais”, com a junção da História com a Geografia. A exceção entre os docentes do Magistério era a professora Maria Lúcia Germano, que nos incentivava ao

desenvolvimento de uma reflexão mais ampla em relação à realidade das crianças com as quais trabalharíamos, problematizando e questionando o próprio currículo.

Prestei vestibular para o Curso Superior de História da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em 1994, enquanto ainda cursava o último ano do Magistério. Eu tinha apenas 17 anos de idade, não tinha estudado nada da disciplina nos últimos três anos de escola e não me sentia nem um pouco preparada para o vestibular.

Nos anos anteriores, eu havia acompanhado os esforços de minha irmã em um cursinho preparatório, a estudar o dia todo para o vestibular que ela prestara dois anos antes. Assim, eu sentia que meu ingresso na universidade jamais seria possível sem que eu tivesse estudado da mesma forma que ela. No entanto, posso dizer que meus anos de dedicação à leitura me ajudaram bastante a ter um bom desempenho nas provas, pois contribuíram para que eu refletisse, articulasse as ideias e encontrasse as melhores respostas. Consegui ser aprovada – a meu ver, milagrosamente – em nono lugar.

As aulas da graduação na UFJF se iniciaram em março de 1995. Já no primeiro dia de aula, tive contato com dois professores que marcariam o resto dos meus anos na faculdade de História, pela didática e pelo interesse que tinham por seus alunos. Até hoje, recordo-me desses professores com muito carinho e uma profunda admiração: Sônia Regina Miranda e Alexandre Mansur Barata.

Eu sentia muito medo da faculdade. Me sentia infantil, despreparada. Meus colegas de turma, em sua maioria, eram mais velhos que eu... eu chegava a sentir até mesmo que não tinha direito àquela vaga, que a vaga deveria ter sido conquistada por outra pessoa, não por mim.

Algumas vezes, pensei em abandonar o curso. Com certa frequência, também cogitei me matricular em um pré-vestibular para me aprofundar e “aprender a matéria” que ali, na faculdade, eu discutiria com meus colegas, mas em um sentido diferente daquele que era ensinado na escola.

Na primeira parte do livro *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*, Jorge Larrosa Bondía (2019) diz que “um curso é algo que se faz (ou que se segue)”. A frase destaca a natureza ativa e passiva do processo de aprendizagem ao “cursar” (participar de) um curso, como aluno: você está ativamente envolvido na realização do curso, mas também está a seguir a orientação e a estrutura que o curso fornece.

Isso significa que, por um lado, ao *fazer um curso*, o aluno participa ativamente da construção desse curso, o que implica em assistir às aulas, refletir sobre as leituras e tarefas designadas, relacionar essas leituras com outras, buscar referências, participar de discussões e estudar para as avaliações. Em outras palavras, o aluno que *faz um curso* está comprometido e

engajado no processo de aprendizagem. Por outro lado, *ao seguir um curso* você se alinha ao currículo pré-estabelecido, adere integralmente às instruções do professor e acompanha seu ritmo. No entanto, isso não significa necessariamente que você esteja imerso no processo de aprendizagem (Larrosa Bondía, 2019).

Quando ingressei na universidade para cursar a graduação em História, muitas vezes me senti perdida, tentando “seguir o curso” sem uma base de conhecimento suficientemente sólida em torno dos fatos históricos que considerava fundamentais para avançar na discussão de temas como a colonização do Brasil, a ocupação da América e questões políticas, econômicas, sociais e culturais. No correr das aulas, os professores se aprofundavam nesses tópicos como se eu já tivesse entendimento prévio completo sobre eles.

Levei muitos anos para perceber que minha compreensão do que significava “estudar História” estava completamente equivocada naquela época. Apesar de minha insegurança, eu gostava da faculdade. Além disso, tive a sorte de ter colegas que me apoiaram e me incentivaram a não desistir.

A faculdade de História da UFJF possibilitava que fizéssemos a licenciatura e o bacharelado. Optei mais uma vez pela docência ao seguir o caminho da licenciatura, deixando de lado a possibilidade de fazer o bacharelado. Não foi por livre escolha que cursei apenas a licenciatura. Os horários das aulas do bacharelado relacionadas à monografia conflitavam com meus horários de trabalho – e esta foi uma de minhas maiores batalhas durante a faculdade: conciliar trabalho e estudo.

Assim que ingressei no terceiro período da graduação, fui aprovada no concurso da prefeitura de Juiz de Fora para lecionar no segmento escolar que hoje chamamos de Ensino Fundamental I. Foi uma colega da faculdade, Daniele Magno Marinho, que também havia feito Magistério de Nível Médio, que me incentivou a fazer o concurso. Passei no concurso e, em 1996, comecei a atuar como Professora Regente de turma nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A rotina de trabalhar e estudar simultaneamente foi muito exaustiva para mim. Isso se intensificou ainda mais por conta da distância entre a universidade e a escola em que eu atuava. Muitas vezes, tinha que sair mais cedo da faculdade para conseguir chegar no trabalho a tempo. Hoje, ao olhar para trás, entendo que não dediquei ao curso de História tanto quanto poderia.

Minha carga horária na escola era de 20 horas semanais e eu trabalhava todas as tardes. Além de lecionar, precisava fazer o planejamento das aulas e as avaliações, dentre outras tarefas e compromissos do trabalho, ao mesmo tempo que cursava a faculdade de História. Assim, não me dedicava integralmente ao trabalho nem ao estudo: sempre ficava devendo a um e a outro.

Um texto de Marialice Foracchi (1977) analisa as circunstâncias e efeitos do trabalho na vida dos estudantes. Segundo a pesquisadora:

O trabalho e o estudo podem ser conjugados porque tanto existe o trabalho em tempo parcial quanto os cursos noturnos. O jovem que se desdobra entre essas duas atividades, igualmente solicitadoras e absorventes, apresenta, portanto, algumas características peculiares. Trabalho parcial: acentua o divórcio entre interesses e necessidade, sem concentrar-se neste ou naquele setor, se dilui entre estudo e trabalho, convertendo-os em atividades precárias e insatisfatórias. Contudo, nesse caso, o trabalho é o setor mais atingido por ser, na perspectiva do estudante, um trabalho incompleto e parcial. *O estudante que trabalha vive a fragmentação do estudante: não estamos mais em presença de um mero intervalo que possibilita, como numa fuga, a realização de determinada atividade. Estamos diante de um intervalo amplo que marca, porque separa em tempos sociais distintos, o trabalho e o estudo* (Foracchi, 1977, p. 51, grifo meu).

A experiência de “fragmentação do estudante”, descrita por Foracchi (1977) no trecho grifado na passagem acima, era uma realidade palpável para mim. A graduação em História da UFJF era um curso de tempo integral, com aulas programadas para os turnos da manhã e da tarde. No entanto, meus compromissos de trabalho me impossibilitavam de frequentar as aulas do turno da tarde. Para prosseguir com os estudos, tive que pedir permissão à universidade para me inscrever em disciplinas do turno noturno, de outras licenciaturas. A maioria das disciplinas pedagógicas, por exemplo, cursei com turmas de diferentes licenciaturas, às vezes enfrentando resistência de alguns professores. Apesar desses desafios, mantive o objetivo de concluir o curso de História com a minha turma de entrada.

Nas disciplinas de didática, reencontrei a professora Sônia Miranda, que havia se transferido para a Faculdade de Educação da UFJF, atuando com a formação de professores. Foi sob a supervisão dessa professora que fiz o estágio docente em História em um colégio da rede estadual. A maioria dos meus colegas cumpriu o estágio no Colégio de Aplicação (CAp) João XXIII, vinculado à UFJF. Infelizmente, esse não foi o meu caso, pois os horários do CAp coincidiam com minhas aulas na Faculdade, e houve falta de compreensão por parte de alguns docentes em relação à situação em que eu me encontrava. Foi um período em que, novamente, pensei em desistir da graduação, pois tudo parecia estar dando errado. Porém, fui muito bem acolhida pelos meus colegas de turma e pela professora Sônia Miranda, que buscaram soluções possíveis para que eu conseguisse cumprir o estágio e dar continuidade ao curso de História.

Sempre gostei das disciplinas da licenciatura e posso dizer que aprendi muito com elas, já que tive contato com pensadores e discussões relacionadas com a prática pedagógica, que, apesar de não darem conta de responder a todas as perguntas inerentes a essa prática,

contribuíram substancialmente para a minha formação. Voltando às contribuições de Larrosa Bondía (2019), ali eu sentia que *fazia o curso*, que mergulhava e me encontrava no estudo.

Quando terminei a faculdade, dediquei-me exclusivamente ao trabalho e ao aprofundamento de questões pertinentes à alfabetização de crianças. Financeiramente, o diploma possibilitou uma melhoria no salário, pois o plano de carreira da Prefeitura de Juiz de Fora, para a qual eu atuava, oferecia vantagens para os profissionais que concluíssem o Curso Superior. Depois de formada, a princípio, continuei sem nenhuma intenção de trabalhar com o ensino de História. Contudo, o futuro me reservava um outro destino.

### 1.2.3 Como as necessidades mudam nossos caminhos

No ano de 2002 eu trabalhava em dois turnos para a Prefeitura de Juiz de Fora, com um contrato no turno da manhã e o cargo efetivo no turno da tarde. Em ambos os turnos, eu lecionava para turmas de anos iniciais em uma escola na periferia, situada em uma comunidade com problemas sociais bastante complexos, próxima a uma área de invasão na cidade. Foi um período de intenso aprendizado e de muita reflexão para mim, em que tive a oportunidade de vivenciar uma realidade bem diversa das escolas onde havia trabalhado nos anos anteriores.

Isso porque, durante uma fase de transição em nosso plano de carreira, marcada por uma reestruturação do tempo escolar e da jornada de trabalho semanal dos professores<sup>2</sup>, a escola em que eu atuava promovia estudos internos entre os professores, aproveitando a redução da carga horária em sala de aula. O foco desses estudos era a discussão de temas relacionados à inclusão e às questões sociais. Foi nesse período que tive meu primeiro contato com os livros de Paulo Freire. Os encontros também promoviam momentos de reflexão sobre nossas práticas, o entendimento de nossas dificuldades e a criação de propostas para o enfrentamento dos problemas que encontrávamos, tanto no que diz respeito às questões de aprendizado quanto em relação ao comportamento dos estudantes da nossa escola.

A partir das discussões realizadas na escola, comecei a questionar o propósito da Educação e a refletir sobre o que deveríamos ensinar aos alunos. Minha prática pedagógica, antes intuitiva, começou a se tornar mais reflexiva e crítica a partir dessas reuniões de estudo

---

<sup>2</sup> A Lei Municipal 09732/2000 do Município de Juiz de Fora regulamenta a Jornada Semanal do Pessoal do Quadro do Magistério Municipal, adequando-a à disposição Federal, no artigo 2º – “O Professor regente terá 18 (dezoito) horas/aulas de regência, ficando as horas restantes da jornada destinadas ao exercício de atividades docentes extra-classe, não sendo estas atividades, obrigatoriamente, exercidas na escola”. Disponível em: <https://jflgis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000023551>. Acesso em: 22 mar. 2024. Posteriormente, o governo Federal, através da Lei 11738/2008, no seu parágrafo 4º, regulamentou a carga horária dos docentes em 1/3 da jornada sendo de extraclasse.

coletivo, nas quais trocávamos experiências e discutíamos textos. No entanto, nem todos os professores da escola estavam receptivos a essas discussões. Percebia, em muitos colegas, uma grande desmotivação para aprofundar os estudos e um certo ceticismo quanto à possibilidade de mudanças.

Além da transformação de minhas perspectivas em relação à Educação, minha vida pessoal também estava mudando: na época, eu estava construindo a minha casa e todo o meu salário era direcionado à obra. Sentia-me realizada, enxergava como eu era privilegiada por ter um espaço onde construir e, mesmo com muitas dificuldades, conseguir alcançar algo que é tão sonhado pela maioria das pessoas: um espaço meu, minha casa.

No final daquele ano, casei-me e logo engravidei da minha primeira filha e dois anos depois, nasceu a segunda. Se, depois de me formar na faculdade, eu havia passado um bom tempo a dedicar-me inteiramente ao trabalho e aos estudos relacionados à minha prática profissional e aos desafios da sala de aula, todas essas mudanças em minha vida particular direcionaram meu foco a questões mais pessoais. Nos anos subsequentes, a vida tornou-se mais desafiadora, com questões relacionadas à saúde das pequenas e ao desafio de ser mãe, esposa, filha, irmã, professora. Apesar das dificuldades, continuei com os estudos das práticas pedagógicas, a fim de realizar um trabalho que, de fato, alcançasse as crianças com as quais eu trabalhava. Queria fazer a diferença na vida delas e ser um ponto de apoio, inspirada pela minha primeira professora.

Foram questões financeiras que me levaram a outros caminhos: enfrentei um divórcio e, com ele, sérias dificuldades financeiras e emocionais. Havia dias em que eu não sabia o que serviria para as minhas filhas comerem, pois a maior parte do meu salário era destinada a medicamentos. Com duas crianças pequenas para cuidar, e a mais nova apresentando problemas de saúde, comecei a sofrer com crises de ansiedade e de pânico, ao mesmo tempo em que me via compelida a buscar alternativas para complementar a renda.

Inscrevi-me para o cargo de tutoria a distância em um curso de aperfeiçoamento para professores, voltado à área de Educação Inclusiva, na Universidade Federal de Juiz de Fora. Fui selecionada. Minha experiência com Pessoas com Deficiência (PcDs) nas escolas e os cursos que fiz ao longo dos anos foram fundamentais para que eu conseguisse a vaga. A bolsa era um complemento muito significativo para a minha renda familiar e me proporcionou certa tranquilidade financeira. Fiquei nesse projeto por dois anos e meio. Era uma atividade tranquila, pois permitia que eu trabalhasse em casa ou nos intervalos entre as aulas que eu ministrava.

No ano de 2011, uma nova oportunidade se apresentou para mim: tive a chance de participar de um concurso do estado do Rio de Janeiro para atuar como professora de História.

A vaga destinava-se à cidade de Três Rios (RJ), que fica a aproximadamente 60 km de distância de Juiz de Fora (MG,) onde eu morava. Apesar da distância, a possibilidade de conciliar os horários tornava a proposta atraente, pois a carga horária em Três Rios seria de apenas 12 horas/aula.

Foi a primeira vez que me vi diante de uma possibilidade concreta de lecionar História, uma perspectiva, por um lado, assustadora, mas que, por outro lado, me instigou. Dediquei-me ao concurso e consegui passar, embora não tenha ficado dentro do número de vagas inicialmente disponíveis. Tive que aguardar até 2013 para ser chamada e assumir o cargo.

Durante essa espera, comecei a procurar outras opções de trabalho e renda extra. Gostava muito do trabalho na UFJF como tutora a distância, mas esse cargo era muito incerto, já que vinculava-se a um curso de apenas seis meses, depois dos quais eu poderia ser renovada ou não, além de também depender da própria manutenção do curso. Foi nessa época que ingressei na tutoria presencial do Pré-Vestibular Social da Fundação Cecierj (PVS-Cecierj). Na próxima seção, narro as minhas primeiras experiências nessa tutoria, espaço com importância ímpar para pensar as discussões que permeiam a presente dissertação de mestrado.

#### 1.2.4 Eu, tutora – primeiras considerações

Os recursos, os projetos, os desejos que são portadores de futuro. No passado não há somente as coisas que ocorreram, há também todo o potencial que cada indivíduo tem para prosseguir a sua existência de futuro.

*Marie-Christine Josso*<sup>3</sup>

Uma admiração profunda. Foi o sentimento que permeou os 12 anos em que atuei no Pré-Vestibular Social da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, ao qual este trabalho se dedica.

Embora esta não tenha sido a minha primeira experiência docente, foi o início da minha atuação como professora de História. Como já comentei, minha formação inicial fora o Magistério de Nível Médio, tal qual se apresentava na década de 1990: como curso técnico. Prestei concurso nessa mesma década para o cargo de professora dos anos iniciais na Prefeitura de Juiz de Fora, no mesmo período em que cursava a licenciatura em História na UFJF. Embora eu cursasse uma licenciatura, como relatei em seções anteriores, meu tempo na universidade foram anos duros, em que encontrei diversos obstáculos na relação com professores que não

---

<sup>3</sup> Cf. Josso, 2004, p. 16.

eram empáticos ao fato de que eu trabalhava e estudava ao mesmo tempo, o que dificultou a minha dedicação integral ao curso de História. Ainda assim, consegui me formar junto com a turma com a qual ingressei na faculdade.

O Curso Superior, ainda que me garantisse vantagens no plano de carreira da Prefeitura de Juiz de Fora, não alterou meus objetivos profissionais de atuar com os anos escolares iniciais. Por dezesseis anos, trabalhei com classes de alfabetização de crianças, incluindo as que apresentavam deficiências, buscando cursos de formação continuada em diversas áreas. Após o nascimento de minhas filhas, e conforme as necessidades financeiras se intensificaram, busquei outras fontes de renda, o que me levou a atuar como tutora a distância de um curso de aperfeiçoamento profissional para professores, numa perspectiva inclusiva, entre os anos de 2010 e 2012.

Ao longo dos anos, a questão da formação de professores foi um tema de reflexão constante em minha vida. Experimentei um curso técnico, uma formação universitária, cursos de formação continuada e aperfeiçoamento profissional. Junto a isso, encontrei diversas realidades ao trabalhar em turmas e escolas de diferentes regiões da minha cidade. Foi por meio do contato com professoras e professores mais experientes do que eu, tanto com os exemplos positivos como com os negativos, que fui me constituindo como professora. No entanto, tive muitas dificuldades por não ter, a rigor, um acompanhamento pedagógico nas escolas que realmente me ajudasse a compreender e avaliar meus acertos e meus equívocos, dificuldades tais que, talvez, também fossem fruto de uma insegurança, de uma incerteza – uma solidão na minha atuação profissional.

É certo que em alguns momentos encontrei pessoas que se propuseram a me ajudar, e que efetivamente me ajudaram muito a lidar com a insegurança em minha primeira turma de alfabetização. Essas trocas com outros profissionais mais experientes tiveram um papel fundamental na minha trajetória, estimulando-me a refletir muito sobre o papel do coletivo, de como um educador pode auxiliar o outro, sem poda, sem controle, mas em uma construção colaborativa constante.

A oportunidade de trabalhar no PVS-Cecierj surgiu em minha vida no final de 2011, quando abriu vaga para tutor presencial de História no polo de Três Rios (RJ), cidade relativamente próxima de Juiz de Fora (MG). Ao conseguir essa vaga, atuei no projeto, de forma ininterrupta, por 12 anos.

Nesses 12 anos de experiência no PVS-Cecierj – em que tive a bolsa renovada várias vezes, e passei novamente pelo processo seletivo por três vezes<sup>4</sup> –, mergulhei em todos os campos e possibilidades do projeto. Ao longo dos anos, atuei de forma concomitante como tutora presencial e membro do Grupo de Suporte à Orientação Acadêmica (SOA), tutora a distância, Tutora Representante do Moodle<sup>5</sup> e, no último ano, Coordenadora do Moodle.

Na pandemia de covid-19, especialmente entre 2020 e 2021, realizei tarefas como gravar, editar ou acompanhar a produção de vídeos para a disciplina História e o Grupo SOA. Por aproximadamente um ano, também fui responsável por ajudar na alimentação de material didático de História e de materiais de Orientação Acadêmica na plataforma Moodle, adotada pelo PVS-Cecierj a partir de 2022. Foram anos intensos, permeados de amor, entrega e uma certeza permanente de estar ajudando estudantes carentes a mudar seu destino e alcançar o sonho de ingressar no Ensino Superior.

Neste ponto, a narrativa das minhas memórias, associada à pesquisa que realizei para desenvolver esta dissertação, me traz à cabeça as palavras de Joelson Morais (2023), pesquisador que destaca a importância das narrativas docentes como um dispositivo capaz de trazer transformações significativas e contribuições potentes na formação de professores, mas que também pode se configurar como um “fator de risco” para governos e instituições que prefiram que esta reflexão não faça parte do cotidiano.

O conhecimento de si [...] é extremamente relevante na formação docente – poderá refletir acerca de outros assuntos e aspectos que abarcam seu universo pessoal e profissional, trazendo o didático, o político, o cultural e o socioeconômico, entre outros aspectos da experiência vivida (Morais, 2023, p. 65).

Tais reflexões nem sempre são confortáveis para o próprio narrador. Até a escrita desta seção, eu não tinha uma visão suficientemente crítica do trabalho no PVS-Cecierj, para que eu identificasse problemas que hoje, ao narrar minhas memórias, enxergo tão claros, como o

---

<sup>4</sup> A Lei nº 5805 de 20 de agosto de 2010, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas da Fundação Cecierj, no seu artigo 3º, determina que: “as bolsas terão a duração de até 12 (doze) meses por período de concessão, admitindo-se até 4 (quatro) renovações”. As renovações dão-se a partir de avaliação interna pela Direção/Coordenação/Estudantes. Assim, a cada 5 anos, os tutores-docente e coordenadores devem passar por um novo processo seletivo. Disponível em: [www.jusbrasil.com.br/legislacao/1024922/lei-5805-10](http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1024922/lei-5805-10). Acesso em: 22 mar. 2024.

<sup>5</sup> Há alguns anos, o PVS-Cecierj tinha a intenção de criar um site que funcionasse como um repositório de materiais complementares para as disciplinas e para a Orientação Acadêmica. Em 2021, começou a construção da plataforma do PVS-Cecierj, que foi organizada para permitir que tutores e estudantes tivessem acesso a conteúdos extras. Esses conteúdos foram produzidos pelas coordenações e por alguns tutores-docentes selecionados por essas coordenações para cada disciplina. Além disso, o PVS-Cecierj começou a oferecer vagas específicas para estudantes que desejavam estudar exclusivamente a distância. Para organizar esses conteúdos e atender aos estudantes online, foram selecionados tutores-docentes do projeto para atuar também na plataforma. Um tutor-docente foi escolhido para supervisionar diretamente o trabalho dos demais tutores e coordenadores específicos foram designados para trabalhar com o Moodle.

acúmulo de tarefas dos tutores no polo ou até mesmo a sensação de insegurança constante. Como narrarei nos próximos capítulos, o projeto foi um espaço de aprendizado único em minha trajetória profissional, marcado por um intenso potencial formativo, e eu estava muito grata por ter uma fonte de renda complementar, principalmente depois que passei a acumular funções no PVS-Cecierj.

De todo modo, minha experiência como tutora no PVS-Cecierj foi fundamental para a minha formação como professora de História iniciante. Como disse Paulo Freire (2023, p. 79), “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Nesse sentido, o PVS-Cecierj proporcionou um ambiente rico para a troca de experiências e o aprendizado mútuo entre mim e as outras pessoas com quem ali convivi. A interação com os alunos e com os outros tutores me permitiu refinar minhas habilidades pedagógicas e aprofundar meu conhecimento em História. Além disso, a oportunidade de contribuir para a educação de jovens em busca de uma vaga na universidade me fez perceber concretamente o impacto positivo que um educador pode ter nas vidas dos estudantes.

Tais considerações compõem um panorama introdutório das minhas experiências no PVS-Cecierj, que explorarei mais detidamente nas próximas páginas desta dissertação. Com esse panorama, encerro o Capítulo 1 deste estudo, ao longo do qual refleti sobre a importância das narrativas docentes e dei início à escrita de minha própria história como professora. Desenvolvi tal relato autobiográfico por considerar minha experiência no PVS-Cecierj como um momento de suma importância em minha trajetória profissional enquanto docente de História. Uma questão que será explorada na presente dissertação é analisar quais foram os impactos e a importância que a atuação neste espaço exerceu em outros sujeitos que também lecionam a disciplina escolar História neste lugar, as aproximações e os distanciamentos com o que me marcou e me afetou nesta posição de professora de História do PVS-Cecierj, tendo como foco as narrativas de outros docentes de História que também ministram aula neste curso?

Como resultado das reflexões até aqui levantadas, o primeiro capítulo evidencia que o gesto de “narrar-se”, de fato, contribui para a construção da identidade profissional do professor, bem como de toda a comunidade de educadores, desde que a narrativa seja compartilhada. Dessa forma, acredito que compreender as próprias experiências e motivações pessoais pode ser um fator fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e para a resolução de diversas questões relativas à docência, auxiliando os educadores no enfrentamento das dificuldades que emergem nos primeiros anos de atuação, como veremos no Capítulo 2.

## 2 CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA: O UNIVERSO DO PVS-CECIERJ

Neste capítulo, debruço-me sobre o Pré-Vestibular Social da Fundação Cecierj, destacando sua relevância no contexto social e educacional em que se realiza, bem como seu caráter inovador em relação à formação de professores no estado do Rio de Janeiro. Além de dar continuidade à narrativa de minhas experiências no projeto, o capítulo discute conceitos como indução e inserção profissional docente, a fim de investigar em que medida e de que forma o devir docente dos tutores que atuam no PVS-Cecierj é influenciado por suas experiências no projeto. Antes disso, contudo, apresento e discuto os resultados de um levantamento de estudos em torno do PVS-Cecierj no meio acadêmico brasileiro. Tal mapeamento, realizado ao longo de minha pesquisa de mestrado, mostra-se fundamental para entendermos o projeto em seu contexto mais amplo.

### 2.1 MAPEANDO OS ESTUDOS SOBRE O PVS-CECIERJ

Nos últimos anos, cresceu o interesse sobre o PVS-Cecierj no meio acadêmico brasileiro. Esse interesse tem se manifestado tanto em pesquisas relacionadas à dimensão social do projeto – mais especificamente, em trabalhos que focalizam a busca pela democratização do acesso ao Ensino Superior – quanto em pesquisas que exploram temas como docência, formação de professores, currículo e material didático. Junto a isso, destacam-se, ainda, os estudos que buscam analisar os projetos educacionais propostos/aplicados no âmbito do PVS. Tais trabalhos são mapeados e examinados nesta seção.

O levantamento bibliográfico foi realizado a partir de pesquisas por artigos e dissertações sobre o assunto em *sites* de buscas<sup>6</sup>, plataformas de divulgação de trabalhos acadêmicos, periódicos e revistas da área de Educação<sup>7</sup> e até mesmo em referências bibliográficas de outras produções acadêmicas sobre pré-vestibulares, com as seguintes palavras-chave: “Pré-Vestibular Social da Fundação Cecierj”; “Pré-Vestibular Cederj”; “PVS-Cecierj”; “PV Cecierj”; e “Pré-Vestibular Cecierj”. Nessas buscas, não foi encontrado nenhum trabalho anterior ao ano de 2010 relacionado, especificamente, ao PVS-Cecierj. A Tabela 1, a seguir, registra os 14 trabalhos que identifiquei neste mapeamento.

---

<sup>6</sup> Google, Bing.

<sup>7</sup> Plataforma Sucupira, *Revista EaD em foco*, *Revista Pedagógica de Estudos Brasileiros*, *Revista História Hoje*, *Currículo sem fronteiras*, *Revista Crítica Histórica*, *Periferia – Revista Eletrônica da Uerj*, *Educação em Revista*.

Tabela 1 – Trabalhos relacionados ao PVS-Cecierj entre os anos de 2010 e 2023

TIPO	ANO	TÍTULO	AUTORIA	ASSUNTO	PUBLICAÇÃO
Artigo	2010	“O Pré-Vestibular Social: desafios à busca de inclusão social”	Maria Durvalina Fernandes Bastos; Maria de Fátima Cabral Marques Gomes; Lenise Lima Fernandes	Democratização do acesso ao Ensino Superior; docência no PVS-Cecierj	<i>Revista EaD em Foco</i>
Artigo	2012	“Políticas públicas complementares para a inclusão social: uma análise do Pré-Vestibular Social”	Maria Durvalina Fernandes Bastos; Maria de Fátima Cabral Marques Gomes; Lenise Lima Fernandes; Bruno Alves de Franca	Democratização do acesso ao Ensino Superior	<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – Inep</i>
Dissertação	2014	<i>Currículo e Distribuição Social do Conhecimento: Investigando um Pré-Vestibular Social no RJ</i>	Vidal Assis Ferreira Filho	Material didático no PVS-Cecierj; Democratização do acesso ao Ensino Superior; currículo; e distribuição social do conhecimento	Dissertação de Mestrado – UFRJ
Tese	2014	<i>Desenvolvimento e avaliação de estratégias cooperativas de ensino de biociências para alunos de um Pré-Vestibular Social</i>	Leandra Marques Chaves Melim	Projetos aplicados/ propostos no âmbito do PVS-Cecierj	Tese de Doutorado – Fiocruz
Monografia	2016	<i>A importância do Pré-Vestibular Gratuito para alunos da rede pública e para o licenciando: desafios e possibilidades de aplicações práticas no ensino de Geografia</i>	Davi Monteiro Benac	Democratização do acesso ao Ensino Superior e docência no PVS-Cecierj	TCC – UFF
Artigo	2017	“Ensino de escrita: um olhar para as apostilas de redação do Pré-Vestibular Social da Fundação”	Cláudio de Oliveira Martins	Material didático e docência no PVS-Cecierj	Anais da VIII SAPPIL – UFF
Artigo	2018	“A docência no Pré-Vestibular Social da Fundação Cecierj: por que tutor em vez de professor?”	Cláudio de Oliveira Martins	Docência no PVS-Cecierj	<i>Revista Humanidades</i>

Artigo	2018	“Desigualdade de oportunidades educacionais: o caso do Pré-Vestibular Social (PVS)”	Paula Araújo da Costa	Democratização do acesso ao Ensino Superior	Anais do XXVI SEMIC-CTCH – PUC Rio
Dissertação	2019	<i>Da concepção da língua à produção escrita: uma análise das apostilas de redação do PVS.</i>	Cláudio de Oliveira Martins	Material didático e docência no PVS-Cecierj	Dissertação de Mestrado – UFF
Artigo	2020	“Percepções de alunos do pré-vestibular social (PVS) sobre a política de cotas no acesso ao Ensino Superior brasileiro”	Thaissa Bispo Souza	Democratização do acesso ao Ensino Superior	Anais do 44º Encontro Anual da ANPOCS
Artigo	2020	“O professor presencial do pré-vestibular social da Fundação Cecierj (Consórcio Cederj): explícitos e implícitos do edital de seleção Cecierj”	Cláudio de Oliveira Martins	Docência no PVS-Cecierj	Capítulo de livro
Dissertação	2022	<i>Análise dos Pré-Vestibulares Sociais como organizações de democratização no acesso ao Ensino Superior do Estado do Rio de Janeiro</i>	Paula Tainá Campos Rodrigues	Democratização do acesso ao Ensino Superior; currículo e distribuição social do conhecimento	Dissertação de Mestrado – UniCarioca
Artigo	2023	“O Pré-Vestibular da Fundação Cecierj (PVS) e a percepção do ser negro(a) entre ex-alunos(as)”	Gabriela Alves da Silva Nagamatsu; Maria Alice Rezende Gonçalves	Democratização do acesso ao Ensino Superior	<i>Periferia – Revista eletrônica da Uerj</i>
Artigo	2023	“Transdisciplinaridade em História e Linguagens: uma análise de aulas de campo no Museu Histórico Nacional com alunos do Pré-Vestibular Social da Fundação Cecierj (2015 – 2017)”	Luiz Paulo Braga; Cláudio de Oliveira Martins	Projetos aplicados/ propostos no âmbito do PVS-Cecierj	<i>Interfaces da Educação – Portal de Periódicos da UEMS</i>

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Como se observa na Tabela 1, metade dos trabalhos levantados (7 de 14) relaciona-se com as questões sociais e a busca pela democratização do acesso ao Ensino Superior. Além disso, 5 das 14 produções acadêmicas relacionam-se especificamente com o tema “docência” no PVS-Cecierj, dentre as quais há 2 trabalhos que também tematizam as questões sociais e a busca pela democratização do acesso ao Ensino Superior.

Entre os 14 trabalhos registrados na tabela, encontram-se, ainda, 3 produções acadêmicas que falam sobre currículo; e 2 produções que investigam a questão da docência e dos saberes docentes: as discussões sobre o projeto transdisciplinar dos ex-tutores-docentes Luiz Paulo Braga (História) e Cláudio de Oliveira Martins (Língua Portuguesa), no artigo “Transdisciplinariedade em História e Linguagens: uma análise de aulas de campo no Museu Histórico Nacional com alunos do Pré-Vestibular Social da Fundação Cecierj (2015 – 2017)” (Braga; Martins, 2023); e o estudo elaborado por Leandra Melim, ex-tutora-docente de Biologia, na tese de doutorado intitulada *Desenvolvimento e avaliação de estratégias cooperativas de ensino de biociências para alunos de um Pré-Vestibular Social* (Melim, 2014).

O primeiro e o segundo artigos indicados na tabela, publicados, respectivamente, em 2010 e 2012, são de autoria da antiga Diretora do PVS-Cecierj, a assistente social Maria Durvalina Fernandes Bastos, em coautoria com outros pesquisadores que, à época, integravam a equipe de Serviço Social da Coordenação do Suporte à Orientação Acadêmica (Grupo SOA). Os dois artigos – “O Pré-Vestibular Social: desafios à busca da inclusão social” (Bastos *et al*, 2010) e “Políticas públicas complementares para a inclusão social: uma análise do Pré-Vestibular Social” (Bastos *et al*, 2012) – abordam a perspectiva da inclusão social do PVS-Cecierj e a questão da democratização do acesso ao Ensino Superior.

Ambos os artigos analisam as contribuições do PVS-Cecierj no enfrentamento de algumas barreiras do acesso ao Ensino Superior no estado do Rio de Janeiro, com ênfase nos desafios relativos ao ingresso de estudantes de baixa renda em universidades públicas, historicamente elitizadas, sobretudo no caso dos bacharelados formadores de profissionais liberais. Além disso, os artigos também apontam algumas alternativas para a expansão e a melhoria do projeto de Pré-Vestibular Social (PVS), tais como a ampliação de polos em diferentes municípios e o aprimoramento da infraestrutura nos polos já existentes. Outro ponto de destaque nesses artigos é o registro de um desejo compartilhado por integrantes do Grupo SOA, naquele momento, de implementar ações voltadas ao aperfeiçoamento de professores, por meio da criação de estratégias/incentivos que garantiriam a qualidade do curso, a capacitação de alunos e de professores na área de informática, a implementação da disciplina de língua estrangeira (inglês) na modalidade EaD, bem como a ampliação do leque de atividades culturais fornecidas aos alunos e professores (cf. Bastos *et al*, 2010, p. 133-134).

A seguir, temos a dissertação de Mestrado em Educação, de Vidal Assis Ferreira Filho (2014), apresentada à Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2014, sob o título *Currículo e distribuição social do conhecimento: investigando um pré-vestibular social*. O foco da dissertação é o currículo da disciplina Biologia no PVS-Cecierj. Com esse enfoque, Ferreira

Filho (2014) busca compreender quais conteúdos são privilegiados nesse currículo; como se dá a organização desses conteúdos; quais são os critérios de seleção e organização do currículo em questão; e como se dá o diálogo com tradições curriculares da área de Biologia. Embora sua pesquisa apresente uma abordagem diferente da que sigo em minha dissertação, Ferreira Filho (2014) acaba refletindo, mesmo que indiretamente, sobre o PVS-Cecierj como um espaço profícuo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, passando por temas como a constituição docente e os saberes docentes.

No desenvolvimento de sua dissertação, Ferreira Filho (2014, p. 67) entrevistou estudantes, tutores e coordenadores do PVS-Cecierj, destacando que, no projeto, mais do que a preocupação com a aprovação nos vestibulares e a perspectiva de mudança de vida que isso proporcionaria aos estudantes, também se verifica uma preocupação com a formação do indivíduo para a vida. O autor também relaciona o conceito de “comunidade disciplinar”<sup>8</sup>, de Ivor F. Goodson, com o grupo de tutores da disciplina Biologia do PVS-Cecierj (Ferreira Filho, 2014, p. 46). Com isso, o pesquisador destaca que, no ano letivo de 2013 (recorte temporal de sua dissertação), nem todos os tutores de Biologia do projeto eram licenciados nesta disciplina, ou mesmo licenciaram-se em quaisquer outras disciplinas escolares: no quadro de tutores-docentes de Biologia de então, havia muitos graduandos (portanto, ainda não formados) em cursos como Medicina, Biomedicina ou outro curso, da área de Biociências ou não (Ferreira Filho, 2014, p. 50).

De volta aos trabalhos registrados na Tabela 1, na tese de doutorado apresentada em 2014 à Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), a pesquisadora Leandra Melim traz a narrativa de sua experiência em um projeto de ensino cooperativo quando era tutora nesta instituição. Sob o título *Desenvolvimento e avaliação de estratégias cooperativa de ensino de biociências para alunos de um Pré-Vestibular Social*, Melim (2014) dedica o trabalho a seus pais e a seus alunos, escrevendo o seguinte para estes últimos: “Aos meus alunos do Pré-Vestibular Social que me fazem crescer como professora e como pessoa” (Melim, 2014, p. 6). Com essa dedicatória, a pesquisadora mobiliza a ideia de que o trabalho com os estudantes do PVS-Cecierj lhe teria propiciado um crescimento pessoal e profissional na carreira docente, o que, a meu ver, pode ser considerado um processo *constitutivo* da docência e de seus saberes.

---

<sup>8</sup> O conceito de “comunidade disciplinar” de Ivor F. Goodson, conforme os comentários de Ferreira Filho (2014, p. 46), “designa um conjunto de sujeitos e de subgrupos [de sujeitos] que, em meio às disputas por hegemonia, organizam um campo disciplinar”, isto é, constituem e mobilizam uma disciplina de ensino. Nessa concepção, considera-se que tais sujeitos influenciam a política curricular e buscam um aprimoramento constante em sua área de especialização. Nesse sentido, a formação específica é considerada um fator importante para diferenciar e legitimar cada comunidade disciplinar.

Sobre este assunto, Diniz Pereira (2007, p. 45), em seu livro *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*, afirma que “ensinar é fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis e passíveis de avaliação”, pontuando que esses saberes escolares são entidades culturais próprias, criações didáticas originais. No âmbito do PVS-Cecierj, conforme é detalhado por Leandra Melim (2014) em sua tese de doutorado, tais saberes têm espaço para serem desenvolvidos pelos tutores. Nesse sentido, ao narrar seus projetos de ensino cooperativo, Melim (2014) traz à tona os saberes construídos não apenas pelos estudantes, mas também pelos professores envolvidos neste Pré-Vestibular Social.

Davi Benac é outro ex-tutor que pesquisou o PVS-Cecierj. Na monografia intitulada *A importância do pré-vestibular gratuito para alunos da rede pública e para o licenciando: desafios e possibilidades de aplicações práticas no ensino de Geografia* – apresentada pelo autor à Universidade Federal Fluminense (UFF) em 2016, como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Licenciatura em Geografia –, Benac (2016) discute a importância de espaços que ele chama de “alternativos” para complementar sua formação enquanto professor, e pensa os pré-vestibulares sociais como espaços potentes para a imersão na prática pedagógica, considerando-se tanto licenciandos quanto professores recém-licenciados. Dessa forma, o autor tangencia a discussão sobre a inserção profissional docente, sem, no entanto, usar este termo.

Na monografia em questão, Benac (2016) focaliza a importância dos pré-vestibulares sociais em geral, e do PVS-Cecierj em particular, levantando reflexões relevantes acerca da oportunidade que tais projetos oferecem aos estudantes de baixa renda. Na visão do autor, os PVSs proporcionam a esses estudantes um espaço profícuo para a aquisição de conhecimentos necessários para acessar o Ensino Superior. Além disso, Benac (2016, p. 10) destaca as contribuições desses projetos para a construção da noção de cidadania, dada a abordagem diferenciada dos pré-vestibulares sociais em comparação com as escolas públicas.

Outro ponto a ser sublinhado na monografia de Davi Benac (2016) é a maneira pela qual este autor ressalta a importância de “espaços alternativos”, como o PVS-Cecierj, para complementar a formação docente. Benac (2016) percebe, nesses espaços, locais potentes para a imersão na prática pedagógica, tanto para licenciandos quanto para professores licenciados.

Em relação à minha pesquisa, que se concentra nos tutores de História no PVS-Cecierj, vejo uma aproximação significativa entre a forma como tenho desenvolvido a presente dissertação e as narrativas pessoais de Davi Benac sobre o ensino de Geografia do mesmo PVS, no qual, assim como eu, ele atuou como tutor. Ao comentar suas experiências nessa tutoria, Benac (2016, p. 19) discute a construção dos saberes docentes, as dificuldades enfrentadas com a transposição didática em pouco tempo de aula, bem como o próprio processo de se tornar

professor. Ademais, o autor também menciona brevemente o formato da capacitação dos tutores de Geografia no PVS-Cecierj, sem entrar em detalhes sobre o acompanhamento da coordenação da disciplina. Isso é algo que a presente dissertação pretende explorar mais a fundo, focando especificamente na disciplina de História.

Por fim, Benac (2016) propõe algumas possibilidades práticas para o ensino de Geografia em um contexto de pré-vestibular gratuito. Ele não apenas relata essas possibilidades, mas também chama atenção para as possíveis dificuldades e desafios associados. Isso dialoga com a minha pesquisa, pois também busco entender os desafios enfrentados pelos tutores de História no PVS-Cecierj.

Portanto, embora haja pontos de convergência entre a pesquisa de Benac (2016) e a minha, também existem diferenças significativas, que enriquecem e ampliam o entendimento da temática estudada. A principal dessas diferenças é o foco na disciplina de História e no contexto específico do PVS-Cecierj que trabalho na presente dissertação.

Por seu turno, Cláudio Martins debruçou-se sobre o PVS-Cecierj nos artigos “A docência no pré-vestibular social da Fundação Cecierj: por que tutor em vez de professor?” (2018); “O professor presencial do pré-vestibular social da Fundação Cecierj (Consórcio Cederj): explícitos e implícitos do edital de seleção Cecierj” (2020); e “Ensino de escrita: um olhar para as apostilas de redação do Pré-Vestibular Social da Fundação” (2017). Embora os dois primeiros artigos de Martins (2018; 2020) remetam à temática da profissão docente, esses trabalhos não tratam do assunto da mesma forma que eu venho tratando, ou seja, sob a perspectiva da formação profissional no âmbito do PVS-Cecierj.

Em sua dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem, apresentada em 2019 à Universidade Federal Fluminense, o mesmo autor desenvolve a análise das apostilas de Redação do PVS-Cecierj, conforme podemos observar no título: *Da concepção de língua à produção escrita: uma análise das apostilas de Redação do Pré-Vestibular Social da Fundação Cecierj (Consórcio Cederj)* (Martins, 2019). Nessa dissertação, Cláudio Martins (2019) argumenta que, embora os tutores do PVS-Cecierj sejam, de fato, professores, o termo “tutor” é utilizado de maneira a precarizar o papel do professor. No entendimento do pesquisador, essa terminologia pode minimizar a percepção do papel vital que esses educadores desempenham e de suas contribuições para o programa educacional do projeto. A meu ver, essa discussão é crucial para a compreensão da dinâmica do trabalho no PVS-Cecierj e do papel dos tutores/professores no contexto do projeto. A escolha do termo “tutor” em vez de “professor” pode ter implicações significativas na construção da identidade desses profissionais, que

mereceram ser exploradas e compreendidas em profundidade, o que Cláudio Martins (2018; 2019) realiza em sua pesquisa.

Paula Araújo da Costa (2018) também discorre sobre a questão da democratização do acesso ao Ensino Superior através do PVS-Cecierj, no trabalho intitulado “Desigualdades de oportunidades educacionais: o caso do Pré-Vestibular Social (PVS)”. Esse texto trata do início de uma pesquisa sobre o modo como as desigualdades sociais afetam nossas escolhas e influenciam o destino dos indivíduos e da sociedade. À luz de duas correntes teóricas principais – a saber, a “teoria da modernização”, de Parsons (1974 *apud* Costa, 2018, p. 1-2); e a “teoria da reprodução”, de Bourdieu e Passeron (1982 *apud* Costa, 2018, p. 2-3) –, Costa (2018) aborda a importância do PVS-Cecierj como uma política pública que visa ao atendimento de alunos que não têm como arcar com os custos de pré-vestibulares pagos. Sua abordagem se concentra mais nas questões sociais, de modo que a dimensão pedagógica do projeto é menos considerada pela autora no trabalho em questão.

No texto “Percepções de alunos do Pré-Vestibular Social (PVS) sobre a política de cotas no acesso ao Ensino Superior brasileiro” – apresentado em 2020 no 44º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), e publicado nos Anais do 40º Simpósio de Pesquisas Pós-Graduadas (SPG40) do evento referido –, a pesquisadora Thaíssa Bispo Souza discute os resultados de entrevistas realizadas com estudantes do PVS-Cecierj, concluindo que muitos dos entrevistados careciam de conhecimento crítico e de aprofundamento em suas percepções sobre política e, especificamente, sobre o sistema de cotas (Souza, 2020, p. 17).

Nesse contexto, Souza (2020) defende que a forma como o PVS-Cecierj trabalha esses temas, principalmente após o ano de 2018, poderia auxiliar os estudantes no processo de compreensão das ações afirmativas como um direito legítimo e medida de reparação social das desigualdades históricas. A autora sinaliza que, em 2018, ocorreu uma mudança de perspectiva política e pedagógica no PVS-Cecierj, proporcionando “maior liberdade e autonomia aos professores para trabalhar a questão [do sistema de cotas] em sala de aula” (Souza, 2020, p. 11). A pesquisadora também destaca a importância das sessões de orientação acadêmica semanais, realizadas pelo Grupo SOA do PVS-Cecierj, de que tratarei posteriormente nesta dissertação.

Já Paula Tainá Rodrigues (2022), da mesma forma que vimos no trabalho de Ferreira Filho (2014), busca analisar a articulação do currículo e a distribuição social do conhecimento no PVS-Cecierj, em sua dissertação de mestrado apresentada à UniCarioca, em 2022, sob o título *Análise dos Pré-Vestibulares sociais como organizações de democratização ao Ensino Superior do estado do Rio de Janeiro*. Esta autora aponta que há um hiato entre o currículo do

Ensino Médio oferecido pelo estado do Rio de Janeiro e o que vem sendo exigido nos programas de ingresso ao Ensino Superior, principalmente nas universidades públicas. A dissertação de Rodrigues (2022) também tangencia a questão da formação docente e os saberes que os professores mobilizam, ao analisar, como um dos seus objetivos de pesquisa, o quanto a formação do professor contribui para que os conteúdos cheguem aos alunos, de forma a contribuir para que os alunos acessem a universidade.

Em 2023, as pesquisadoras Gabriela Alves da Silva Nagamatsu e Maria Alice Rezende Gonçalves publicaram o artigo “O pré-vestibular social da Fundação Cecierj (PVS) e a percepção do ser negro (a) entre os alunos(as)” no periódico *Periferia – Revista eletrônica da Uerj*. O artigo traz relatos de experiências de cinco alunos egressos do PVS-Cecierj que já cursavam a graduação, com foco em suas percepções sobre a questão do racismo.

A partir desses relatos, Nagamatsu e Gonçalves (2023) abordam a questão do racismo de forma articulada à noção de alienação colonial, com base no pensamento elaborado por Franz Fanon. Além disso, as autoras trabalham com as análises de bell hooks, em especial no que concerne ao entendimento da “sala de aula como um lugar que deve gerar reflexão, estimular a produção do conhecimento, libertar os indivíduos do preconceito, promover interesse da sociedade, se comprometer contra as desigualdades e ensinar os professores a transgredir” (Nagamatsu; Gonçalves, 2023, p. 4), conforme a abordagem de hooks (2013) no livro *Ensinando a transgredir*.

Nesse sentido, Nagamatsu e Gonçalves (2023) se embasam no pensamento de hooks (2013) para pensar o PVS-Cecierj, espaço de aprendizagem cujos polos localizam-se sobretudo em áreas de periferia do estado do Rio de Janeiro, como um lugar potente para o combate à exclusão social, à discriminação e ao racismo. Dessa forma, as autoras consideram que os docentes do projeto produzem metodologias que valorizam a cidadania, a igualdade, o respeito e a diversidade.

Ademais, a partir da análise das entrevistas com os alunos egressos do PVS-Cecierj, Nagamatsu e Gonçalves (2023) concluem que esses estudantes demonstram uma percepção positivas de suas vivências no PVS, em contraste com seus ambientes escolares de origem, os quais eles viam como nocivos. As pesquisadoras também destacam a importância da orientação acadêmica realizada pelos docentes nesse processo, tal qual observamos no trabalho de Thaíssa Bispo Souza (2020), anteriormente comentado.

Por fim, o último dos trabalhos sobre o PVS-Cecierj a ser comentado nesta seção é o artigo publicado em 2023 por dois ex-tutores do PVS-Cecierj, sob o título “Transdisciplinariedade em História e Linguagens: uma análise das aulas de Campo no Museu

Histórico Nacional com alunos do PVS (2015-2017)” (Braga; Martins, 2023). Nesse artigo, Luiz Paulo Braga e Cláudio Martins – que foram tutores das disciplinas História e Língua Portuguesa/Redação, respectivamente – analisam uma atividade de campo transdisciplinar que eles desenvolveram no âmbito do PVS-Cecierj, entre os anos de 2015 a 2017, quando conduziam visitas anuais com alunos do PVS ao Museu Histórico Nacional da cidade do Rio de Janeiro.

Segundo os ex-tutores, além do suporte para o vestibular, o PVS-Cecierj busca suprir outras demandas da educação, como a socialização e a formação humana mais ampla dos alunos. Trata-se, em seus termos, de um projeto que “discute matérias de relevância sociocultural e afetiva, para além do conhecimento curricular, e serve de mediação com outros espaços e experiências educacionais” (Braga; Martins, 2023, p. 667).

Além de descreverem o PVS-Cecierj, em geral, e sua atividade de campo, em particular, Braga e Martins (2023) também discorrem acerca de suas origens, metodologias e pressupostos, refletindo sobre as dificuldades e as conquistas que alcançaram para si mesmos, enquanto tutores-docentes, e para os estudantes. Ao mesmo tempo, os autores relatam como fizeram a transposição didática no desenvolvimento da atividade, objetivando ir além da simples mobilização de conteúdos de ambas as disciplinas (História e Redação), por meio da ampliação do espaço escolar.

Assim como vimos no trabalho de Davi Benac (2016), anteriormente comentado, Braga e Martins (2023) reconhecem que os vestibulares recentes, inclusive o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)<sup>9</sup>, exigem dos estudantes mais do que a absorção dos conteúdos programáticos das disciplinas: em geral, cobra-se dos vestibulandos um “capital cultural”, habilidades reflexivas e perspectivas críticas (Braga; Martins, 2023, p. 670-671).

Em suma, esse levantamento bibliográfico apresentado nesta seção me permite considerar o PVS-Cecierj como um terreno fértil para a produção de pesquisas em diferentes áreas de conhecimento, tanto pela via do estudo de práticas educacionais quanto em abordagens que focalizam questões sociais, como democratização do ensino, acesso à universidade, relações étnico-raciais, formação de professores e constituição docente, tema sobre o qual me debruço nesta dissertação com o aporte teórico-metodológico das narrativas docentes, mas que permite muitas outras abordagens de pesquisa.

---

<sup>9</sup> O Enem, Exame Nacional do Ensino Médio, é uma avaliação anual organizada pelo Ministério da Educação (MEC) que tem, como uma de suas finalidades, ser um critério de seleção para quem pretende ingressar em faculdades públicas, através do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), ou em faculdades particulares, pelo Programa Universidade para Todos (Prouni) ou o Financiamento Estudantil (Fies).

## 2.2 FUNDAÇÃO CENTRO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – FUNDAÇÃO CECIERJ

Nesta seção, apresentarei brevemente a Fundação Cecierj e o Consórcio Cederj, duas instituições no seio das quais nasceu o PVS-Cecierj, no ano de 2003. O principal objetivo desta apresentação é contextualizar o projeto para o leitor que não conhece ou que possui poucas informações sobre o funcionamento e a organização dessas instituições.

A Fundação Cecierj teve origem no antigo Centro de Ciências do Estado da Guanabara (Cecigua), criado durante a ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985), como fruto de investimentos estadunidenses no campo da ciência e tecnologia no Brasil. Este e outros centros de ciências foram criados neste período, sobretudo na região sudeste do nosso país.

Após a fusão do Estado da Guanabara ao Estado do Rio de Janeiro, o Cecigua (também conhecido como Ceci), passou a ser chamado de Cecierj, vindo a tornar-se Fundação Cecierj no ano de 2002. Segundo Carlos Eduardo Bielschowsky (que foi presidente da Fundação Cecierj entre os anos 2000 e 2006, e depois, novamente, de 2010 a 2019), as funções dos centros de ciências estavam relacionadas ao “treinamento e aperfeiçoamento de professores de ciências”, com cursos para professores e a produção e venda de kits e de materiais didáticos, voltados para “promover a educação científica da população” (Bielschowsky, 2019, p. 11). Entre os anos de 1992 e 1994 iniciou-se o processo de interiorização do projeto de divulgação científica e formação continuada de professores, firmando convênios com diversos municípios no Estado do Rio de Janeiro (Bielschowsky, 2019, p. 13).

Em 1999, surgiu o Centro de Ensino a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj), um consórcio formado por uma parceria entre o Governo do Estado do Rio de Janeiro e sete instituições públicas de Ensino Superior, a saber: Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET); Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Estadual do Norte fluminense (UENF); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Até hoje, o Consórcio Cederj oferece cursos de graduação a distância, com recursos do Governo do Estado, do Governo Federal – por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Universidade Aberta do Brasil (UAB) –, e com o apoio das prefeituras municipais das cidades onde se localizam polos do Cederj.

Originalmente, os principais objetivos do Cederj eram ampliar e interiorizar o acesso à formação universitária, dando continuidade aos projetos pré-existentes, com o intuito de

possibilitar que estudantes de baixa renda e do interior fluminense ingressassem em cursos superiores, sobretudo nas cidades em que não existiam faculdades ou universidades públicas. Os cursos do Cederj são oferecidos de forma semipresencial, com foco nas áreas tecnológicas e de formação docente (Bielschowsky, 2019, p. 12). Hoje, o Consórcio conta com onze instituições de Ensino Superior.

Com a compreensão da origem e do desenvolvimento da Fundação Cecierj e do Consórcio Cederj, é possível perceber a evolução e a expansão do acesso à Educação Superior no estado do Rio de Janeiro. Este progresso não foi apenas uma questão de aumentar o número de vagas disponíveis, mas também de garantir que essas oportunidades fossem acessíveis a um número maior de habitantes.

No entanto, a jornada educacional não começa e nem termina com o ingresso na universidade. Na verdade, para muitos estudantes, o desafio se inicia muito antes, com a preparação para os exames de admissão. É aqui que os pré-vestibulares sociais entram em cena, fornecendo um recurso valioso para os estudantes que aspiram à Educação Superior.

Nas próximas páginas, avanço nas reflexões em torno dos pré-vestibulares sociais como espaços de educação e luta social: em primeiro lugar, na seção 2.3, buscarei demonstrar que, para além de locais de aprendizagem, tais espaços funcionam como verdadeiras comunidades de apoio, oferecendo aos estudantes não apenas preparação acadêmica, mas também orientação e encorajamento. Na sequência, a partir da seção 2.4, debruço-me especificamente sobre o tema central da presente dissertação: o Pré-Vestibular Social da Fundação Cecierj, que nasceu no seio da Fundação Cecierj em 2003.

### 2.3 PRÉ-VESTIBULARES SOCIAIS: ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO E LUTA SOCIAL

Nenhuma pedagogia que seja verdadeiramente libertadora pode permanecer distante do oprimido, tratando-os como infelizes e apresentando-os aos seus modelos de emulação entre os opressores. Os oprimidos devem ser o seu próprio exemplo na luta pela sua redenção.

*Paulo Freire*

Os programas de pré-vestibular social (PVS) surgiram no Brasil no final dos anos 1990, como resposta à necessidade de democratizar o acesso à Educação Superior no país. Esses programas foram criados por grupos de estudantes universitários e professores que reconheceram a desigualdade no sistema educacional brasileiro. Por meio da oferta de cursos preparatórios gratuitos para as provas de vestibular, em seu surgimento, tais programas

buscavam proporcionar a estudantes de baixa renda as condições necessárias para competir de maneira justa nessas provas, que são a principal forma de acesso às universidades brasileiras.

Com o passar do tempo, os PVSs expandiram-se por todo o país, adaptando-se às necessidades de cada região e tornando-se uma importante ferramenta na luta pela igualdade educacional. Além de fornecerem preparação acadêmica, esses programas também se tornaram espaços potentes para o desenvolvimento de consciência crítica, cidadania e resistência. Dessa forma, os PVSs desempenham um papel crucial na promoção da inclusão social e na transformação das vidas de muitos jovens brasileiros (Assis, 2010, p. 24-26).

Junto aos pré-vestibulares sociais, outra forma de atuação pela igualdade educacional se encontra nos cursos de pré-vestibular comunitário (PVC), que compartilham dos mesmos objetivos que os PVSs. Segundo Caio Villarino, a principal diferença entre os pré-vestibulares sociais e os comunitários consiste no fato de que

os cursos pré-vestibulares comunitários são caracterizados [...] pela auto-organização da sociedade civil e trabalho voluntário dos professores. [...] Embora o objetivo central seja basicamente o mesmo, o PVS é organizado pelo Estado, os professores são submetidos a um processo seletivo e não trabalham de forma voluntária (Villarino, 2022, não paginado).

Assim, os pré-vestibulares sociais, assim como os comunitários, apresentam-se como espaços de resistência e luta social. Em um contexto no qual o acesso à Educação Superior é muitas vezes limitado por barreiras socioeconômicas, os PVSs e PVCs surgem como uma resposta da comunidade a essas desigualdades. Desse modo, tais projetos representam mais do que apenas um local de preparação para o vestibular: são espaços em que os estudantes podem se engajar em diálogos críticos, desafiar as normas estabelecidas e lutar por um futuro mais equitativo. Segundo a professora e pesquisadora Carmem Gabriel (2005),

Pré-vestibulares comunitários se posicionam na contramão da lógica excludente, hierárquica e elitista predominante entre esses tipos de modalidade de cursos preparatórios para realização do vestibular. [...] A presença nas salas de aula de alunos de classes populares cuja trajetória escolar tende a ser marcada por dificuldades e fracassos, acarretando, muitas vezes, uma autoestima baixa e para os quais o acesso à Universidade, longe de ser apenas um ritual de passagem entre o Ensino Médio e o Ensino Superior, apresenta-se como um gesto de insistência, de resistência, no sentido de conquistar espaços que, em princípio, não lhe são atribuídos, por direito, pelas classes dominantes responsáveis pela implementação das políticas públicas educacionais, traz à tona de forma explícita, nesse processo de formação, a dimensão axiológica, seja de cunho político, ético e/ou cultural, inerente a todo processo de ensino-aprendizagem (Gabriel, 2005, p. 2-3).

Nessa passagem, Gabriel (2005) destaca que a própria presença dos estudantes em sala de aula, nos pré-vestibulares comunitários, constitui, por si só, um gesto de resistência diante

dos desafios que os estudantes das classes populares enfrentam em suas trajetórias escolares – percepção que pode ser estendida aos PVSs em geral. Nesse sentido, ao estimularem o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes em relação ao contexto social em que eles se inserem, os PVCs e PVSs se sobressaem como espaços de resistência e transformação. Afinal, perceber-se como parte de uma sociedade excludente, em que a própria escola legitima os privilégios de certos grupos sociais em detrimento de outros, é uma forma de libertação, pois permite questionar os valores presentes em todo processo de ensino-aprendizagem do qual se fez/fará parte.

Pierre Bourdieu, um dos maiores pensadores das Ciências Humanas do século XX, tem uma visão crítica sobre a escola como uma instituição social que legitima privilégios: a escola desempenha um papel fundamental na reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

Conforme Bourdieu, o capital cultural privilegia o desempenho escolar pois facilita a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares, visto que os parâmetros culturais, o domínio da língua culta e os conhecimentos que são considerados legítimos já são trazidos de casa por determinadas crianças, o que facilita seu aprendizado já que na escola ocorre uma continuação do aprendizado vindo da família, enquanto que outras crianças que não possuem essa bagagem, isto é, que não possuem capital cultural, se deparam com algo distante a sua realidade, causando uma estranheza.

Dessa maneira, Bourdieu salienta que os alunos não são indivíduos que competem igualmente na escola, mas são indivíduos que trazem consigo uma bagagem cultural e social incorporadas em sua origem social, os colocando em condições favoráveis ou não frente as exigências da competição escolar (Paris, 2019, p. 33).

Assim, Bourdieu argumenta que a escola “naturaliza o social”, ou seja, mascara as verdadeiras causas sociais dos comportamentos e atitudes humanas, ao apontá-las como “naturais”, ou “biológicas”. O fato de que a escola é tradicionalmente vista pela sociedade como um “espaço legítimo de conhecimento”, no sentido de ser portadora de um discurso teoricamente “não arbitrário” e socialmente “neutro”, permite que tal instituição exerça livremente seu papel de reprodutora e legitimadora das desigualdades sociais, sem qualquer suspeição por parte da sociedade. Desse modo, através da *ideologia do dom*<sup>10</sup> – que é essencial para que a escola cumpra sua função de legitimar a ordem social e manter a dominação de uma

---

<sup>10</sup> Bourdieu propõe a ideia da “ideologia do dom” com base na crise do sistema educacional francês nas décadas iniciais da segunda metade do século XX, associada à ampliação do acesso escolar em todos os níveis. Sua proposta é usada para descrever uma crença comum nas sociedades ocidentais, de que o sucesso de uma pessoa é resultado de seus talentos naturais, ou “dons”. Esta ideologia, segundo Bourdieu, serve para legitimar as desigualdades sociais e educacionais, pois atribui o sucesso ou fracasso de um indivíduo a suas habilidades inatas, em vez de considerar o papel das estruturas sociais e das oportunidades desiguais. Em outras palavras, a ideologia do dom esconde a realidade de que o sucesso muitas vezes tem mais a ver com o acesso a recursos e oportunidades do que com qualquer “dom” inato. Isso pode levar as pessoas de classes menos favorecidas a acreditarem que suas dificuldades são resultado de uma falta de habilidade ou talento pessoal, e não de desigualdades estruturais (Konzen; Valle, 2019, p. 2-3).

classe sobre a outra – a escola transforma desigualdades sociais em “desigualdades de competência” (Bonnewitz, 2003, p. 117).

Com essas considerações em mente, observo que os PVSs fazem parte de movimentos sociais mais amplos, que lutam contra o processo de exclusão política, social e econômica de uma parcela da população. Em geral, os pré-vestibulares sociais e/ou comunitários têm como premissa a luta contra o processo de exclusão social:

Esses pré-vestibulares comunitários manifestam-se como um movimento social de educação popular, defensores de políticas de ação afirmativa, com a finalidade de promover acesso à Educação Superior, além de reivindicarem garantia de direitos em prol de grupos sociais que vivem em condições históricas de desigualdade (Assis, 2020, p. 19-20).

Em sua dissertação de mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Leandro Assis (2020) pesquisou o Pré-Vestibular Comunitário Seja Mais (PVC-Seja Mais), mantido pelo trabalho voluntário de pessoas vinculadas à mesma instituição em que o pesquisador realizou sua pesquisa de mestrado, como um espaço de formação docente. Nessa pesquisa, Assis (2020) identifica que os objetivos deste pré-vestibular, assim como outros PVCs e PVSs, vão além de trabalhar os conteúdos que caem nas provas de seleção de alunos das universidades, preocupando-se, também, com a formação dos estudantes para o pleno exercício da cidadania. No PVC-Seja Mais, os professores são voluntários, sendo a maioria estudantes de cursos de graduação da PUC-Rio. Como educadores sociais, tais professores são considerados uma *peça-chave* para o bom funcionamento do projeto.

Assim como Gabriel (2005) e Assis (2020), a presente dissertação considera os cursos pré-vestibulares sociais e comunitários como projetos que desafiam a lógica de reprodução e legitimação das desigualdades – que muitos estudantes encontram no espaço escolar – e trazem consigo especificidades que buscam proporcionar a estudantes de baixa renda a preparação necessária para competir de maneira justa nas provas de vestibular, mas também para reivindicar direitos e perceber a importância da luta pelas ações afirmativas. Com isso, os integrantes desses cursos questionam o *status quo*, mostrando que o sucesso acadêmico não é simplesmente uma questão de “dom inato”, mas pode ser alcançado através da justiça social, de modo que todas as pessoas, estudantes e docentes que fazem parte dos PVSs e PVCs, são protagonistas nesse processo de transformação da sociedade.

Diante dessas reflexões, pode-se concluir que os pré-vestibulares sociais e comunitários desempenham um papel crucial na luta pela igualdade educacional no Brasil. No meu entendimento, tais espaços não apenas preparam os estudantes para o vestibular, mas também

os capacitam a questionar e a desafiar as desigualdades sociais. Ao fazê-lo, os PVSs e PVCs ajudam a transformar a Educação no país, tornando-a mais inclusiva e justa.

Dentre esses espaços de educação e luta social, a presente dissertação focaliza o PVS-Cecierj, pré-vestibular social que tem desempenhado um papel significativo na democratização do acesso à Educação Superior, especialmente para estudantes de baixa renda do interior do estado do Rio de Janeiro. Este projeto não apenas prepara os estudantes para os exames de admissão das universidades, mas também os ajuda a superar os desafios que possam surgir pelo caminho. Assim, a história do PVS-Cecierj e sua contribuição para a educação no Rio de Janeiro é o foco da nossa próxima discussão, cujo intuito é compreender de que forma este projeto tem ajudado a mudar o panorama educacional do estado e a transformar a vida de inúmeros estudantes.

## 2.4 O NASCIMENTO DO PRÉ-VESTIBULAR DA FUNDAÇÃO CECIERJ

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

*Paulo Freire*

As décadas de 1980 e 1990 deram lugar ao surgimento e à disseminação dos pré-vestibulares “populares” – comunitários e sociais – no Brasil, inclusive daqueles com recorte racial. No Rio de Janeiro, essa expansão dos pré-vestibulares populares ocorreu na década de 1990, sendo o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) uma das principais referências. Com o passar do tempo, os PVSs e PVCs expandiram-se por todo o país, adaptando-se às necessidades locais e tornando-se uma importante ferramenta na luta pela igualdade educacional (Assis, 2020, p. 22-26).

Em 1993, surge em São Paulo e no Rio de Janeiro o projeto Educação e Cidadania para Afrodescendentes e Carentes (Educafro), idealizado pelo frei franciscano David dos Santos, um dos fundadores do PVNC. A Educafro é uma organização de combate ao racismo que atua em diferentes áreas, especialmente no campo educacional, por meio de projetos sociais como cursinhos de pré-vestibular gratuito, presentes em diversas periferias do Brasil. Na virada da década de 1990 para os anos 2000, a organização contava com dezenas de cursinhos espalhados nas periferias das regiões metropolitanas de São Paulo e Rio de Janeiro (Nagamatsu; Gonçalves, 2023, p. 7).

É, justamente, nesse contexto que se situa o surgimento do Pré-Vestibular Social da Fundação Cecierj, de modo intimamente vinculado à criação do próprio Consórcio Cederj.

Como comentei anteriormente, o Cederj foi planejado em 1999, no âmbito da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Na época, as metodologias educacionais passavam por uma fase de transição, entre as instituições de ensino “tradicionais” e as que começavam a ofertar cursos não presenciais na modalidade Educação a Distância (EaD), sob influência das novas tecnologias.

Nesse cenário, o principal objetivo do Consórcio Cederj era possibilitar que as pessoas que moravam longe dos grandes centros urbanos pudessem cursar uma graduação, principalmente nas cidades que não dispusessem de instituições de Ensino Superior tradicionais. O projeto foi construído sobre três pilares fundamentais: as prefeituras municipais; as universidades públicas do Rio de Janeiro; e o núcleo Cederj (que inicialmente seria chamado de “UADERJ”), mantido pelo governo estadual do Rio de Janeiro, por meio da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação (Bielschowsky, 2019, p. 16-9).

Logo percebeu-se que o objetivo de interiorização do acesso à Educação Superior não estava sendo alcançado pelo Consórcio, já que o número de estudantes das cidades-polo que conseguiram vagas nos cursos oferecidos pelo Cederj foi considerado muito baixo nos primeiros anos do programa. Isso levou a direção e as coordenações do Cederj a discutirem a adoção de outras estratégias (Bastos; Gomes; Fernandes, 2010, p. 124).

Nas palavras de Carlos Eduardo Bielschowsky (2018), o surgimento do PVS-Cecierj “relacionou-se com a busca de alternativas concretas aos alunos que não tiveram oportunidade de desenvolver suas capacidades de aprendizagem [...] para garantir seu ingresso no curso superior” (Bielschowsky, 2018, p. 274). Da mesma forma, Maria Durvalina Fernandes Bastos, diretora do PVS-Cecierj entre os anos de 2003 e 2013, escreve que o PVS-Cecierj surgiu para

oportunizar o desenvolvimento de capacidade de aprendizagens nos padrões hoje exigidos para garantir seu ingresso [do aluno] no Ensino Superior. Partiu-se do pressuposto de que o acesso à Universidade amplia as possibilidades de inserção no mercado de trabalho e contribui, de modo geral, para a melhoria das condições de vida. Considera-se ainda que a universidade é um espaço fundamental de transmissão de valores e ideias, desdobrando-se sem ganhos posteriores (Bastos *et al.*, 2012, p. 129).

Como tantos outros pré-vestibulares sociais, a ênfase do projeto residia na preparação dos estudantes para os processos seletivos de cursos de Ensino Superior, especialmente nos cursos de graduação oferecidos pelo próprio Cederj no interior do estado do Rio de Janeiro,

mas também em graduações de outras faculdades e universidades, por meio do Enem e de vestibulares estaduais, como, por exemplo, o vestibular da UERJ<sup>11</sup>.

Assim, no ano de 2003, foi publicado o primeiro edital de estudantes para o Pré-Vestibular Social da Fundação Cecierj. Buscava-se atender a uma demanda de estudantes oriundos prioritariamente da rede estadual de ensino, que apresentassem defasagens na aprendizagem em relação aos conteúdos exigidos nos editais dos vestibulares e que almejassem o ingresso no Ensino Superior. Ou seja, pretendia-se que essa defasagem fosse reduzida por meio das aulas do curso.

Neste ponto, cabe anotar que, até hoje, os estudantes do PVS-Cecierj, em sua maioria, advêm de escolas estaduais do Rio de Janeiro. Assim, como nos lembram Rodrigues (2022, p. 13) e Braga e Martins (2023, p. 666), a proposta do projeto é mitigar as lacunas da Educação Básica oferecida pelo próprio estado do Rio, já que há um hiato entre o currículo oferecido e o que se exige nos vestibulares e no Enem – hiato que, aliás, aumenta a cada ano, principalmente com a implementação do Novo Ensino Médio<sup>12</sup>.

A princípio, o PVS-Cecierj oferecia apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (Bastos *et al*, 2010, p. 129). Nos anos posteriores, foram introduzidas, gradualmente, as disciplinas que hoje compõem a grade do curso, na seguinte ordem: Biologia e Física, em 2004; Química e Geografia, em 2005; História e Redação, em 2006 e 2007. As últimas disciplinas a serem ofertadas, hoje na modalidade EaD, foram as línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol), a partir do ano 2008.

O investimento público no PVS-Cecierj é justificado, portanto, pelo fato de que o projeto funciona como um instrumento de inclusão de estudantes de baixa renda, revertendo contradições e condições de desigualdade social (Bastos *et al*, 2012, p. 128). Nesse sentido, tal investimento tem como premissa que

---

<sup>11</sup> A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) tem um vestibular próprio que ocorre uma vez por ano, mas que tem duas fases: o exame de qualificação (duas vezes no ano) e o exame discursivo (para os candidatos que conseguirem conceito suficiente no exame de qualificação).

<sup>12</sup> O Novo Ensino Médio é uma reformulação do sistema educacional brasileiro que começou a ser implementada em 2022 e foi projetada para oferecer uma educação mais flexível e personalizada aos estudantes, permitindo-lhes escolher áreas de estudo de acordo com seus interesses e objetivos futuros e inclui uma reorganização curricular e a ampliação da carga horária mínima. O currículo foi dividido em duas partes: uma parte comum a todos os estudantes e uma parte flexível, chamada de “itinerário formativo”, que o aluno pode escolher de acordo com seus interesses. Na parte comum, as disciplinas obrigatórias são linguagens (português e inglês) e artes, educação física, matemática, ciências da natureza (biologia, física e química), e ciências humanas (filosofia, geografia, história e sociologia). Já nos itinerários formativos, os estudantes podem escolher entre diferentes áreas de conhecimento ou optar por um curso técnico. No entanto, desde a sua implementação, o Novo Ensino Médio tem sido alvo de críticas devido ao fato de que as disciplinas obrigatórias, excetuando português, matemática, estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia, não precisam estar presentes em todos os anos do ciclo, muitas vezes deixando de ser ministradas a partir do 2º ano.

o desenvolvimento de ações educativas complementares e as informações são fundamentais para favorecer o acesso de estudantes de baixa renda a instituições de Ensino Superior, em especial nas universidades públicas, que historicamente têm sido elitizadas, sobretudo nos bacharelados formadores de profissionais liberais (Bastos *et al.*, 2012, p. 123).

Minha intenção, nesta dissertação, não foi desenvolver um estudo sobre o PVS-Cecierj em si mesmo, ou sobre suas ações junto à comunidade, embora minha pesquisa tangencie esses aspectos de forma complementar. Meu propósito, aqui, é investigar de modo mais aprofundado os principais impactos e contribuições do projeto nas *experiências* e no *devoir docente* dos tutores de História do PVS-Cecierj, sobretudo entre aqueles que têm, neste espaço, sua primeira experiência como professores.

Como comentei na Introdução deste trabalho, o conceito de *devoir docente* que mobilizo em minha pesquisa se refere à transformação contínua que ocorre na trajetória profissional de um educador. Trata-se de um processo dinâmico e ininterrupto, em que o professor se desenvolve, adquire novos conhecimentos, habilidades e perspectivas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Nesse prisma, o processo de *devoir docente* articula as experiências de vida e de trabalho do professor, perpassando sua vida escolar, acadêmica e profissional.

Considero o PVS-Cecierj como um rico espaço para o *devoir docente*, já muitos tutores do projeto têm sua primeira experiência como educadores nesse espaço. Isso significa que grande parte dos docentes que atuam como tutores neste pré-vestibular social se encontram em um estágio inicial de suas carreiras, especialmente abertos a aprender. Ao mesmo tempo, a partir de minhas próprias experiências no projeto, compreendo que o PVS-Cecierj oferece um ambiente seguro e colaborativo para que estes docentes explorem sua identidade profissional, testem abordagens pedagógicas e reflitam sobre seu papel como educadores.

Nesse sentido, a prática da tutoria e a interação com os estudantes no contexto do projeto pode ampliar a visão dos tutores sobre a docência, principalmente quando consideramos a diversidade de estudantes atendidos pelo PVS-Cecierj, incluindo aqueles que enfrentam desafios socioeconômicos e educacionais. A meu ver, tais fatores desafiam (e estimulam) os tutores-docentes do projeto a adaptarem suas estratégias de ensino, considerando diferentes contextos de aprendizagem.

Ademais, o PVS-Cecierj se apresenta aos tutores-docentes como um ambiente receptivo a novas estratégias de ensino: desde o seu surgimento, o projeto tem se caracterizado pela abertura ao desenvolvimento de metodologias pedagógicas inovadoras, que busquem engajar os estudantes por meio de recursos tecnológicos, abordagens participativas e materiais didáticos específicos, produzidos pelas próprias equipes do PVS.

## 2.5 SELEÇÃO DE TUTORES-DOCENTES NO PVS-CECIEJ

A tutoria no PVS-Cecierj se apresenta como uma oportunidade de trabalho para muitos graduandos ou recém-formados. Assim, o processo seletivo de tutores do projeto costuma ser bastante concorrido. Anualmente, um edital de seleção estabelece as funções dos tutores-docentes nas modalidades presencial e a distância, como se lê no seguinte excerto do “Edital de Seleção pública de Tutores [...]” divulgado pela Fundação Cecierj em janeiro de 2024:

1.1. Há duas modalidades de tutoria no Pré-Vestibular Cecierj: presencial (TP) e a distância (TD). A tutoria presencial destina-se ao desenvolvimento de ações pedagógicas nos polos e a tutoria a distância ao desenvolvimento de atividades a distância. Os tutores de Inglês e Espanhol atuarão exclusivamente como tutores a distância.

1.1.1. *O tutor presencial selecionado deverá cumprir 8 horas semanais, aos sábados das 8h às 17h ou das 9h às 18h dependendo do polo, com 1 hora de intervalo para o almoço, ministrando aulas, dirigindo as sessões semanais de orientação acadêmica e participando de outras atividades pedagógicas como planejar aulas, elaborar relatórios de aulas e corrigir exercícios e simulados no polo ou fora dele. A todos os tutores presenciais serão designados alunos com os quais desenvolverão as atividades de orientação acadêmica.*

[...]

1.2. O tutor presencial deverá, semanalmente, por meio eletrônico e na forma definida pela direção e pelas coordenações do PVC<sup>13</sup> [Pré-Vestibular Social da Fundação Cecierj], enviar relatórios sobre as aulas e outras atividades desempenhadas no polo e registrar a frequência dos alunos às aulas no Sistema acadêmico do [PVS-Cecierj] (SISPVS) além de, pelo menos uma vez por mês, inserir as informações relativas à orientação acadêmica aos alunos no SISPVS.

1.2.1. O tutor a distância deverá, semanalmente, por meio eletrônico e na forma definida pela direção e pelas coordenações do [PVS-Cecierj], enviar relatórios sobre as atividades desempenhadas e registrar os acessos e contatos dos alunos no SISPVS.

1.3. O tutor deverá, quando solicitado pela Direção do PVS, transmitir aos alunos informações de interesse do [PVS-Cecierj] e, no caso do tutor presencial, se responsabilizar pelo controle de entrega do material didático aos alunos em sala de aula.

1.4. O tutor deverá se corresponder com a Direção do [PVS-Cecierj] e atender às solicitações desta, de acordo com as atividades programadas no [PVS-Cecierj].

1.5. O tutor deverá, obrigatoriamente, participar do Programa de Capacitação, conforme discriminado no ANEXO 5, de acordo com a programação a ser definida pela Direção do [PVS-Cecierj].

1.6. O tutor deverá ter domínio de navegação na Internet, manter um e-mail pessoal ativo ao qual tenha acesso diário e manter o endereço de residência e os números de telefones fixo e móvel (quando for o caso) atualizados junto à Direção.

---

<sup>13</sup> No âmbito deste Edital de Seleção pública de Tutores divulgado pela Fundação Cecierj em 2024, em particular, é utilizada a sigla “PVC” para designar, especificamente, o “Pré-Vestibular Social da Fundação Cecierj”. No entanto, na presente dissertação, optei por utilizar a sigla PVS-Cecierj para me referir ao mesmo projeto, ao passo que utilizo PVC como sigla para “pré-vestibular comunitário” e PVS para “pré-vestibular social”, conforme tem sido efetuado por outros pesquisadores que têm estudado o mesmo projeto, cujos trabalhos mapeei na seção 2.1 da presente dissertação.

1.7. O tutor deverá acessar assiduamente o Quadro de Avisos existente no SISPVS, assim como a sua caixa de mensagens referente ao endereço eletrônico mantido nos termos do item 1.6, para tomar conhecimento das orientações semanais enviadas pela Direção do [PVS-Cecierj] a todos os bolsistas e pela Coordenação de sua disciplina, assim como orientações ou solicitações individuais emitidas a qualquer tempo.

1.8. O tutor graduando deverá manter a sua matrícula ativa durante todo o período de vigência de sua bolsa. O cancelamento, trancamento de matrícula, ou qualquer outra forma de interrupção de vínculo com a Instituição de Ensino na qual se encontrava inscrito no ato do ingresso no PVS implicará o seu desligamento do projeto.

1.9. O tutor do [PVS-Cecierj] não poderá acumular outras funções na Fundação Cecierj, salvo as expressamente autorizadas pela legislação.

[...]

1.11. O tutor do [PVS-Cecierj] não poderá alegar a necessidade de desempenhar outras atividades em detrimento do cumprimento de suas obrigações nos dias e horários de aulas do curso (Cecierj, 2024, p. 3-4, grifo meu).

Como se observa no item 1.1.1 do Edital, no trecho grifado na passagem acima, o tutor-docente – considerado por Maria Durvalina Bastos, Maria de Fátima Marques e Lenise Fernandes como “mola mestra” do PVS-Cecierj (Bastos *et al*, 2010, p. 142) – tem as funções de ministrar aulas presenciais no polo, dirigir as sessões semanais de orientação acadêmica e participar de outras atividades pedagógicas, como planejar aulas, elaborar relatórios e corrigir exercícios e simulados, dentre outras funções, a serem realizadas presencialmente, no polo, ou em outros locais, conforme a orientação da Coordenação da disciplina.

Cláudio Martins (2019, p. 20) ressalta que, para ser selecionado como tutor-docente no PVS-Cecierj, não é preciso ter uma formação acadêmica ou profissional específica, nem mesmo ser professor ou cursar uma licenciatura. Com efeito, há uma flexibilização nos critérios de seleção da Fundação, o que permite que estudiosos de múltiplas áreas e profissionais de diversas carreiras participem do corpo de educadores do projeto. O Edital de Seleção de Tutores de 2024 também explicita esse ponto, ao determinar o seguinte:

2.1. O Processo Seletivo estará aberto a todo candidato portador de diploma de Nível Superior emitido por instituição reconhecida pelo Ministério da Educação ou que esteja cursando a graduação, com matrícula ativa, em Instituição de Ensino Superior pública ou privada reconhecida pelo Ministério da Educação, [...], exceto aquele que tenha sido desligado do projeto ao longo do ano letivo de 2023, aquele cujo desempenho tenha sido considerado insatisfatório, aquele que não obteve indicação para renovação de bolsa para o Pré-Vestibular Cecierj em 2023 ou aquele que obteve indicação para renovação de bolsa e alocação em um dos polos do [PVS-Cecierj] em conformidade com a programação do curso (Cecierj, 2024, p. 4).

Esse excerto indica que, tanto pessoas formadas em qualquer curso de Nível Superior, e não especificamente em uma licenciatura, quanto graduandos de qualquer área são aptos a concorrer ao cargo de tutor-docente na instituição. Em um de seus artigos sobre a docência no PVS-Cecierj, Cláudio Martins (2018) avalia que o projeto “parece pretender descaracterizar a atividade e o docente, muito embora, efetivamente, ser tutor é ser um professor” (Martins, 2018,

p. 25), já que, para atuar como tutor-docente não é necessário de ter uma *formação específica*, parecendo desvalorizar a formação pedagógica como um os elementos fundamentais da formação docente.

Compreende-se que a instituição Cecierj pretende resolver a questão da falta de formação específica na área da Educação a partir de um programa de capacitação, também explicitado no Anexo 5 do mesmo Edital de Seleção pública de Tutores:

#### ANEXO 5 – PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO

1. O Programa de Capacitação de Tutores compreende atividades presenciais e a distância.
2. Durante o programa de capacitação, o bolsista de tutoria:
  - 2.1. Receberá informações sobre o funcionamento e regras do Pré-Vestibular Social;
  - 2.2. Receberá treinamento em técnicas e métodos que utilizará no exercício de suas atividades;
  - 2.3. Participará de discussão sobre o conteúdo das disciplinas e modalidades didático-pedagógicas de condução dos tópicos a serem abordados nas aulas semanais;
  - 2.4. Participará da discussão de como se constituir em elemento de ligação entre a Direção Geral do [PVS-Cecierj], as Coordenações das Disciplinas do Pré-Vestibular Social e os estudantes, atuando como um agente facilitador da aprendizagem e orientador dentro do modelo proposto pela Fundação Cecierj;
  - 2.5. Receberá orientação sobre a aplicação e correção dos simulados e a correção dos exercícios.
3. O bolsista de tutoria receberá orientação da Direção Geral do [PVS-Cecierj] ou da Coordenação de Disciplina, por meio eletrônico ou por telefone, sempre que se fizer necessário, devendo manter, para tanto, um e-mail pessoal ativo e número de telefone atualizado (Cecierj, 2024, p. 30).

Ao descrever o programa de capacitação dos tutores selecionados, esse Anexo 5 do Edital destaca a *forma*, mas não o *conteúdo* das capacitações oferecidas pela instituição, ainda que evidencie que o PVS-Cecierj pretende resolver todas as questões técnicas e metodológicas a partir de discussões e orientações, em encontros presenciais e/ou a distância. A meu ver, a maneira pela qual o PVS-Cecierj conduz seu programa de capacitação sugere um aparente retorno à concepção tecnicista da educação implementada a partir dos anos 1970, anteriormente comentada no presente trabalho com base no pensamento de Leonor Tanuri (2000, p. 79). Trata-se de uma concepção neutralizadora da ação política inerente ao professor, especialmente ao professor de História, sobre o qual me concentro neste trabalho. Ou seja: *a priori*, o programa de capacitação do PVS-Cecierj tende a reduzir o papel do professor a um mero técnico, em vez de um agente político ativo, pois a maneira pela qual tal programa é estruturado pode limitar a capacidade do professor de se envolver em questões sociais e políticas em sua prática educacional. Isso é particularmente relevante em um contexto em que a educação está cada vez mais submetida a uma lente técnica e instrumental, em vez de uma lente política e emancipatória.

Ainda assim, para ser tutor no PVS-Cecierj é preciso ser avaliado e passar por uma prova didática, ou “prova de aula”, que tem um peso maior<sup>14</sup> do que as outras avaliações do processo seletivo. Sobre essa prova didática, o Edital de Seleção pública de Tutores de 2024 determina o seguinte:

3.28.5. Na Prova Didática, a Banca Examinadora avaliará:

- a) a adequação da aula ao tópico escolhido;
  - b) o dinamismo e desenvoltura na apresentação do conteúdo do tópico escolhido;
  - c) a adequação da expressão oral;
  - d) a utilização e adequação de exemplos relacionados ao tópico da aula, atribuindo ao candidato uma nota de 0 (zero) a 10 (dez) para a aula ministrada.
- (Cecierj, 2024, p. 8)

Como se lê na passagem, por meio da prova didática, pretende-se selecionar o candidato com melhores condições para assumir as funções de tutor-docente no PVS-Cecierj, com ênfase em aspectos pedagógicos. Além disso, após a aprovação no processo seletivo, a prática didática dos tutores-docentes é continuamente supervisionada e avaliada pelos coordenadores e pela direção geral do projeto.

Neste ponto, retomo a narrativa de minha experiência pessoal no PVS-Cecierj, que iniciei no capítulo anterior. Ingressei neste pré-vestibular social em 2012, como tutora-docente de História, e exerci essa função até o ano de 2022. Ao me inscrever no processo de seleção de tutores-docentes deste PVS, eu trazia comigo uma bagagem de 16 anos como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas municipais da minha cidade natal, atuando, sobretudo, com classes de alfabetização. Contudo, caso fosse aprovada e ingressasse no PVS-Cecierj, aquela seria minha primeira experiência de trabalho com a disciplina História depois de minha formatura na UFJF, em 1999.

Giseli da Cruz, Isabel de Farias e Márcia Hobold (2020) percebem uma polissemia em relação à expressão *professores ingressantes*. Para elas, tais professores tanto podem ser *iniciantes*, no sentido de estarem iniciando a carreira docente, como podem estar assumindo um novo posto, uma nova colocação em determinada instituição de ensino, como foi o meu caso ao ingressar no PVS-Cecierj.

---

<sup>14</sup> Os candidatos a tutor do PVS-Cecierj realizam provas de Língua Portuguesa (para todas as disciplinas), provas de conteúdo específico da disciplina para a qual se candidata e Prova Didática. Esta última é a prova de maior peso no processo de seleção, além de ser usada como critério de desempate (cf. Cecierj, 2024, p. 9).

Embora traga em sua bagagem experiências e saberes mais consolidados, ao entrar em novos contextos de trabalho, o professor ingressante também vivencia o processo de inserção profissional. [...]

Diante de uma nova realidade profissional, o professor ingressante, mesmo com conhecimentos mais consolidados, é atravessado por sentimentos paralelos [...] e pode se sentir indeciso, inexperiente e com necessidade de firmar sua qualidade profissional (Cruz *et al.*, 2020, p. 5).

Quando fui selecionada no processo de seleção de tutores do PVS-Cecierj, portanto, tornei-me uma professora *ingressante* em um novo espaço educacional, e *iniciante* como professora de História, ainda que eu não fosse iniciante na carreira docente. Naquele momento, sentia-me insegura e temerosa, embora também estivesse muito disposta a enfrentar meus temores, mais pela necessidade financeira do que pela paixão ou pelas ideologias que, nos anos seguintes, envolveram-me e, confesso, ainda me envolvem, mesmo que hoje eu me encontre afastada do projeto.

Como o PVS-Cecierj é um projeto do estado do Rio de Janeiro, evidentemente não há polos do projeto no município de Juiz de Fora (MG), onde sempre residi. Assim, ao me inscrever no processo de seleção de tutores, procurei pelo polo mais próximo da minha cidade e cheguei a Três Rios, município fluminense que fica a uma distância de aproximadamente 60 quilômetros de Juiz de Fora. A princípio, vi nessa tutoria uma oportunidade de melhorar minha renda familiar, visto que, na época, eu tinha me divorciado havia pouco tempo e cuidava das minhas filhas ainda pequenas. Recebi muito incentivo do meu namorado Victor Vassallo, que já atuava no PVS desde 2009, como tutor de Matemática no polo de Três Rios. Este relacionamento trouxe-me, ainda, alguns bons amigos e conhecidos, que também eram tutores-docentes do polo, inclusive a tutora Camila Portela, que teve um papel essencial em meus primeiros meses de atuação no pré-vestibular.

É certo que, quando conheci o PVS-Cecierj, o projeto me encantou com suas propostas: oferecer um curso de pré-vestibular totalmente gratuito, incluindo o fornecimento de materiais didáticos, direcionado, sobretudo, a estudantes de baixa renda, que tiveram uma trajetória escolar e socioeconômica precarizada, proporcionando-lhes a oportunidade de rever conteúdos escolares. Além disso, o projeto também atende estudantes que já concluíram ou abandonaram os estudos há tempos, não só por meio de aulas, como de orientações sobre o acesso ao Ensino Superior. Desse modo, para além do objetivo de contribuir para que seus alunos conquistem melhores carreiras e salários por meio do acesso a universidades, o PVS-Cecierj também se propõe a romper barreiras sociais e educacionais através da formação crítica dos estudantes, abrindo portas para novas *perspectivas e experiências*. Nesse sentido, o projeto se aproxima das

reflexões do professor de História Bernardo Lucero De Carli, em entrevista concedida ao jornalista César Fraga em 12 de março de 2020, em torno dos pré-vestibulares populares:

Para Bernardo, os cursos pré-vestibulares populares são promotores de debate, organização política e mobilização social pela democratização do acesso, ampliação, gratuidade, qualidade e popularização do Ensino Superior. Esses cursos, além da preparação para o vestibular nas universidades públicas [...], propõem o compromisso com projetos coletivos e uma perspectiva de inserção social e política nas questões comunitárias e acadêmicas como princípios de formação crítica. [...] Ele conta que a maioria dos estudantes aprovados através das aulas dos cursos populares são a primeira pessoa de sua família que vai cursar o Ensino Superior (Fraga, 2020, não paginado).

A primeira fase do processo de seleção de tutores que realizei para ingressar no PVS-Cecierj em 2012, contou com duas avaliações: uma prova com 20 questões de língua portuguesa, direcionada a todos os candidatos, independente do campo disciplinar em que atuaríamos na tutoria; e outra prova com 25 questões de conteúdo específico, relacionadas à disciplina com que trabalharíamos caso fôssemos aprovados. Como já disse, embora eu já tivesse concluído a licenciatura em História há bastante tempo, até então, eu não trabalhava com essa disciplina, e sentia-me despreparada para a prova de conteúdo específico.

Como eu me enxergava naquele momento? – *Apenas* uma professora alfabetizadora, que cursou o Magistério no 2º grau, curso técnico em que sequer estudávamos os conteúdos tradicionais da disciplina História que integrava o currículo do curso *Científico*<sup>15</sup>.

Apesar dos meus receios, fui aprovada para a segunda fase do processo seletivo: a prova didática. Como consta no Edital de Seleção de tutores do ano de 2012, “o número de candidatos aptos a realizar a 2ª etapa da Seleção (Prova Didática) será de seis vezes o número de bolsas existentes para cada disciplina em cada polo, [...] obedecendo estritamente a ordem de classificação da nota da prova de conteúdo específico” (Cecierj, 2012, p. 7). Apesar de ter me saído muito bem na prova de língua portuguesa, acertando 18 das 20 questões, na prova de História acertei apenas 13 das 25, o que me gerou ainda mais ansiedade em relação à prova

---

<sup>15</sup> Na primeira metade da década de 90 as opções de cursos de 2º grau (atual Ensino Médio) em minha cidade eram os cursos técnicos, como Magistério, Contabilidade e Laticínios, além dos cursos oferecidos pelo Colégio Técnico Universitário (CTU). No caso do curso de Magistério (ou Curso Normal), um dos colégios públicos de referência era o Instituto Estadual de Educação, Escola Normal em que estudei. Havia alguns colégios que ofereciam, junto com as disciplinas pedagógicas do Curso Normal, as disciplinas ditas “científicas”, como no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora, o Colégio João XXIII. Não era o caso da Escola Normal. Cursávamos as disciplinas pedagógicas e tínhamos a oportunidade de fazer estágio a partir do 1º magistério (o 1º ano do curso). A escolha pela Escola Normal foi pessoal e de minha inteira vontade, visto que sempre quis ser professora. Como narrei anteriormente, à época, já havia um certo desprezo da sociedade pelas “normalistas”, visto que muitos entendiam que havíamos escolhido o curso por sermos muito “burras” para cursar as disciplinas científicas. Claro que esta discussão vai muito além da esfera da formação em Nível Médio, extrapolando para os cursos universitários certa “disputa” entre os cursos de bacharelado em relação aos de licenciatura (cf. Costa; Bittencourt; Meyer, 2002).

didática. Seria capaz de vencer esse desafio? Não me descobririam como uma “fraude” na hora da prova de aula?

Foi com tais pensamentos em mente, e com grande receio, que fui para a cidade do Rio de Janeiro em fevereiro de 2012, saindo de madrugada de Juiz de Fora para fazer a prova didática no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ), na Lagoa.

Ao entrar na sala de espera, vi vários candidatos das mais diferentes disciplinas lendo livros e apostilas, fazendo anotações, conversando, rindo, visto que as provas ocorriam concomitantemente, mas em salas separadas. Não conhecia ninguém, nem mesmo os outros candidatos à vaga do polo de Três Rios. Era tudo muito novo para mim. Fui munida de uma grande mochila com quatro cópias de cada um dos planos de aula elaborados para os temas que pudessem ser sorteados naquela manhã.

A prova didática foi estruturada da seguinte maneira: o edital disponibilizou dez temas. No dia do exame, na presença do comitê avaliador, eu teria a oportunidade de sortear dois temas e escolher um para apresentar. Nos dias que antecederam a prova, dediquei-me ao estudo dos temas e à preparação dos planos de aula. Foi nesse contexto que tive meu primeiro contato com Camila Portela, que já era tutora de História do PVS-Cecierj. Ela me forneceu orientações valiosas para cada um dos dez temas possíveis, enumerados a seguir:

1. As interpretações historiográficas acerca do Estado absolutista na Europa Moderna.
2. O império colonial português: relações entre América, África e Ásia.
3. A escravidão indígena e africana no Brasil colonial.
4. A questão do negro nas Américas no século XIX.
5. A dinâmica social no Brasil da segunda metade do século XIX.
6. Relações entre africanos, asiáticos e europeus no processo de expansão imperialista nos séculos XIX e XX.
7. A construção da cidadania no Brasil na Primeira República.
8. A discussão historiográfica acerca do populismo no Brasil.
9. Os fatores internos do processo de descolonização da África após 1945.
10. América do Sul após 1945 (Cecierj, 2012, p. 20).

Inicialmente, surpreendi-me com a complexidade dos temas propostos. Não sabia ao certo onde buscar fontes confiáveis para o planejamento das aulas. Minha compreensão inicial era de que os recortes temáticos a serem trabalhados deveriam ser “naturais” e tradicionais, algo que seria esperado nas provas de acesso às universidades e, até mesmo, que eu já teria estudado na escola. Afinal, se eu estava prestes a dar aulas de História, esses seriam os conhecimentos mínimos que eu deveria dominar.

No entanto, minha percepção começou a mudar à medida que avancei em minha formação. Nos anos seguintes, principalmente em função de minha experiência no PVS-Cecierj

e nos cursos de formação continuada oferecidos pela Fundação Cecierj, comecei a questionar essa estrutura que antes parecia tão naturalizada. Fui levada a refletir sobre como o currículo de História, longe de ser um dado imutável, é na verdade uma “tradição inventada”, conforme expresso pela pesquisadora Fabiana Almeida:

Assim como em outros campos de saber, o currículo de História também se constitui em uma “tradição inventada”, do ponto de vista tanto da sua concepção bem localizada no século XIX, quanto da conversão dessa leitura do passado em verdade histórica, legitimada nas escolas, nas instituições públicas, na indústria cultural e na própria sociedade. Nesse sentido, o currículo de História que inicialmente teria a função de fortalecer os Estados Nacionais Europeus, conferindo à sociedade uma identidade comum capaz de garantir a coesão a partir dos símbolos, língua, heróis e narrativas de um determinado passado de glória, tornou-se ao longo dos séculos seguintes um parâmetro universal, pouco aberto às críticas e às ressignificações. Essa concepção curricular reverberou nos países do Ocidente colonizados pelos europeus, como o Brasil, os quais passaram a assumir os marcadores de seus colonizadores como próprios de sua cultura (Almeida, 2014, p. 327).

Essa reflexão me permitiu ver além da superfície dos temas e entender as complexidades subjacentes. Com o tempo, reconheci que cada recorte temático carrega consigo uma série de pressupostos e interpretações que precisam ser questionados e analisados criticamente. Isso me permitiu abordar o ensino de História de uma maneira mais crítica e reflexiva, enriquecendo minha prática pedagógica e a experiência de aprendizagem dos meus alunos.

No entanto, no momento em que realizei a prova didática do processo seletivo da tutoria do PVS-Cecierj de 2012, isso não estava claro para mim. Ao ser chamada para minha aula de quinze minutos sobre um dos temas anteriormente listados no Edital (cf. Cecierj, 2012, p. 20), deparei-me com as três coordenadoras de História do projeto na época: as professoras Manuela Quintans, Mônica Lima e Alessandra Carvalho.

O olhar de cada uma dessas professoras ficou marcado na minha memória: a professora Mônica Lima, cujo olhar que me pareceu condescendente, mas apoiador; a professora Alessandra Carvalho, atenta, mas um pouco entediada, como se tivesse assistido a várias apresentações e estivesse cansada; e a professora Manuela, com seu olhar carinhoso, quase maternal, a tentar me acalmar e fazendo uma brincadeira. O motivo da brincadeira foi o meu e-mail: “*abelhasfelizes@...*”, a professora me perguntou a razão de eu usar esse nome de usuário em meu endereço eletrônico. Contei-lhe que era mãe de duas meninas pequenas, que vivíamos juntas, apenas nós três, e que eu trabalhava muito, *como uma abelha*. Como não tinha outra pessoa para cuidar delas em casa, as meninas circulavam ao meu redor, me ajudando nas tarefas cotidianas, *como duas abelhinhas*, mas que, apesar das dificuldades, eu nos via como um grupo

de “*abelhas felizes*”. Até hoje, quando temos contato, a professora Manuela me pergunta sobre as minhas “abelhinhas”.

Não me lembro mais do tema que foi sorteado para minha aula naquela prova didática, mas estava preparada para ele, pelo menos no papel: entreguei para cada avaliadora uma cópia do plano de aula que eu havia preparado e dei início à minha apresentação. Eu tremia tanto na hora de escrever a data no quadro branco que minha letra ficou visivelmente tremida. Minha nota não foi muito boa, mas foi suficiente para que eu fosse a única candidata aprovada para a vaga de tutora de História no polo de Três Rios.

O próximo contato que tive com essa tríade de coordenadoras foi no programa de capacitação, que sempre ocorre na semana que antecede o começo das aulas do PVS. Os tutores-docentes de História de todos os polos nos encontramos em uma sala do 7º andar da UERJ. Num primeiro momento, as três coordenadoras – que estavam envolvidas com o projeto desde o início – apresentaram-se e distribuíram materiais com orientações para as nossas futuras aulas. Em suas falas, elas reconheciam o potencial e a importância do PVS-Cecierj para a formação de professores. Um ponto que as coordenadoras destacaram foi a importância de problematizar e fazer recortes nos temas que trabalharíamos em nossas aulas. Isso cria condições para que os alunos questionem sua própria historicidade.

Durante a capacitação, ficou evidenciado que um dos nossos desafios como tutores-docentes do PVS-Cecierj teria relação com a seleção e a reelaboração dos conteúdos, de modo a adaptá-los ao contexto educacional específico do projeto. Para o melhor entendimento deste contexto, recupero as considerações de Carmem Gabriel (2005) acerca das dimensões didático-pedagógica e política, ética e/ou cultural do processo de ensino-aprendizagem nos pré-vestibulares comunitários – considerações que, a meu ver, podem ser estendidas a outros tipos de cursos de pré-vestibular popular, como os PVSs, em geral, e o PVS-Cecierj em particular:

Ao contrário de outros contextos de formação onde essa dimensão [axiológica, seja de cunho político, ético e/ou cultural], embora presente, pode ser [...] minimizada ou negada, no caso dos pré-vestibulares comunitários ela impõe um enfrentamento mais direto com questões de poder, identidade, emancipação, criticidade, cidadania, tornando esse espaço um lócus fecundo para pensar o fazer pedagógico em uma perspectiva crítica e emancipatória. Considerando que o tipo de formação nesses cursos, voltado para a preparação de um concurso como o Vestibular, suscita outras questões de ordem didático-pedagógicas, em particular no que se refere aos critérios de seleção dos conteúdos a serem ensinados, a busca de articulação com as questões de ordem axiológica, acima descrita torna-se ainda mais complexa, devendo incorporar outras variáveis de cunho didático-epistemológico que não podem ser negligenciadas. Disputar um vestibular implica em apropriar-se de saberes, conteúdos socialmente legitimados e que tendem a serem associados com os conhecimentos, se não produzidos pela classe dominante, pelo menos considerados como tais pelas mesmas. [...]

De outro lado, o desafio político de “passar no Vestibular”, entrar para a Universidade, exige uma articulação com questões pedagógicas cotidianas de cunho mais pragmático como a necessidade de “escoar todo o programa”, isso é, “dar os conteúdos que caem no vestibular” implicando desafios de diferentes ordens tais como a gestão do tempo na priorização de práticas e metodologias que não estão sempre necessariamente em sintonia, com as orientações das perspectivas críticas e/ou pós-críticas incorporadas no campo educacional (Gabriel, 2005, p. 3-4).

Nessa passagem, Gabriel (2005) levanta reflexões relevantes para a compreensão da complexidade inerente ao contexto de ensino dos PVCs, bem como dos desafios enfrentados pelos educadores que atuam nesses cursos. Nesse sentido, a pesquisadora argumenta que tais espaços de aprendizagem funcionam, ao mesmo tempo, como locais de transmissão de conhecimentos específicos, voltados à preparação pragmática dos alunos para os exames de acesso às universidades, e como campos de desenvolvimento de perspectivas críticas em relação a questões de poder, identidade, emancipação e cidadania, as quais devem ser constantemente negociadas nesse tipo de curso.

Além disso, Gabriel (2005) enfatiza que a preparação para o vestibular não é apenas uma questão de adquirir conhecimentos socialmente legitimados, mas também envolve a negociação de desafios pragmáticos, como a gestão do tempo e a necessidade de cobrir todo o conteúdo do programa. Por vezes, tais desafios podem entrar em conflito com as orientações das perspectivas críticas inerentes ao campo educacional.

A pesquisadora destaca, ainda, que a disputa por uma vaga na universidade frequentemente implica em se apropriar de saberes associados às classes dominantes. Isso ressalta a complexidade da dinâmica de poder presente na educação popular e a necessidade de criação de abordagens pedagógicas que reconheçam e enfrentem essas questões. Dessa forma, as reflexões de Gabriel (2005) oferecem uma visão crítica e profunda dos desafios e complexidades enfrentados pelos profissionais e alunos que compõem os pré-vestibulares comunitários, destacando a necessidade de abordagens pedagógicas que sejam tanto pragmáticas quanto críticas e emancipatórias – o que, como já pontuei, também se aplica a outros tipos de cursos preparatórios populares, como o PVS-Cecierj – considerando que os conhecimentos históricos escolares precisam ser mobilizados dentro de alguns recortes e não de maneira naturalizada/ essencializada.

## 2.6 POR QUE TUTOR E NÃO PROFESSOR?

Nesta seção, abro um espaço para a reflexão sobre o papel da tutoria presencial no Brasil, com destaque para a atuação dos tutores presenciais que trabalham como professores no

PVS-Cecierj. Durante o desenvolvimento da pesquisa que resultaria nesta dissertação de mestrado, debruçei-me atentamente sobre os processos de constituição docente dos tutores/professores de História deste pré-vestibular social. Assim, no presente trabalho, tenho me referido ao “tutor” como “tutor-docente”, o que justifico, também nesta seção, a partir de discussões sobre o tema que se encontram em artigos recentes.

Embora o cargo de tutor geralmente seja associado ao Ensino a Distância, a tutoria presencial também faz parte do quadro de instituições de ensino brasileiras, de forma regulamentada, desde 2005 (cf. Brasil, 2005). Segundo Lapa e Pretto (2010, p. 89), a existência da tutoria presencial nessas instituições justifica-se pela necessidade de que profissional da área de Educação, conhecedor do Projeto Político Pedagógico de determinado curso, atue de forma mais direta com os estudantes, de modo a suprir as seguintes demandas:

- Apoio individualizado aos alunos: a principal função do tutor é servir como uma ponte entre os alunos e o aprendizado. Parte de sua atribuição pedagógica é acompanhar o desempenho dos alunos pela plataforma on-line e identificar a necessidade de intervir de maneira construtiva no processo de cada um deles;
- Motivação e engajamento dos alunos no processo de aprendizagem: o tutor presencial também tem a responsabilidade de motivar os alunos e garantir seu engajamento no processo de aprendizagem;
- Estímulo e inserção dos alunos em uma rede de ensino: o tutor presencial ajuda a inserir os alunos em uma rede de interatividade, fazendo com que eles se sintam parte da instituição de ensino;
- Facilitação da compreensão de conteúdos: o tutor presencial auxilia os alunos na compreensão de conteúdos específicos;
- Mediação do contato entre a coordenação e os alunos: o tutor presencial atua como um intermediário entre a coordenação do curso e os alunos.

Embora o tutor presencial desempenhe muitas funções semelhantes às de um professor, há uma distinção importante entre esses dois cargos, já que o primeiro não está necessariamente ligado à produção do material didático, pelo menos em teoria. Sua função é mais próxima à de um “conselheiro educacional”.

De acordo com Lapa e Pretto (2010, p. 63-68), existem possíveis razões para que alguns governos e/ou instituições optem por contratar tutores em vez de professores para atuarem como

docentes, especialmente na modalidade EaD, estão relacionadas à questão econômica e à flexibilidade: em comparação com os professores, os tutores geralmente recebem salários menores, têm uma carga horária mais extensa, trabalham por meio de contrato temporário com maior frequência e não possuem plano de carreira. Assim, contratar tutores em vez de professores se torna uma opção mais econômica para os governos e as instituições de ensino.

Outro fator relevante é que os tutores podem atuar em diferentes áreas, disciplinas e cursos, adaptando-se às demandas e às necessidades dos alunos e dos professores, sem necessariamente ter uma formação acadêmica e/ou profissional específica. Os tutores também podem trabalhar em diferentes modalidades, como presencial, semipresencial ou a distância, utilizando as tecnologias de informação e comunicação para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Neste ponto, posso citar como exemplo minha experiência pessoal na tutoria a distância na UFJF, em que atuei no curso de aperfeiçoamento profissional em Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência, sendo que não sou formada na área de Educação Física, à qual o curso está vinculado.

Além disso, os tutores exercem um papel de mediação entre os alunos, os professores e os conteúdos, oferecendo suporte, orientação, *feedback* e motivação aos estudantes; e podem contribuir para a construção de uma comunidade de aprendizagem, estimulando a participação, a interação e a colaboração entre os envolvidos no processo educativo.

No entanto, é importante ressaltar que a contratação de tutores em vez de professores pode trazer algumas desvantagens e desafios, como a questão da precarização do trabalho docente. Ao discutirem esta questão, no caso específico do trabalho docente realizado por tutores da modalidade EaD, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>16</sup>, Braian Veloso e Daniel Mill comentam o seguinte:

Envolta num intenso processo de precarização, atinente à reestruturação produtiva, a docência na modalidade [EaD] traz consigo elementos perversos, sob um viés preponderantemente capitalista que, muitas vezes, prioriza a economia de gastos em detrimento da qualidade (Veloso; Mill, 2018, p. 2).

---

<sup>16</sup> A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um programa do Governo Federal criado em 2006, com o objetivo de expandir e interiorizar a Educação Superior gratuita a distância. O programa é voltado principalmente para professores da Educação Básica pública sem graduação e também oferece formação continuada para professores já graduados. A UAB busca reduzir as desigualdades na oferta de Ensino Superior e desenvolver um amplo sistema nacional de Educação Superior a distância. Os alunos têm acesso a polos de apoio para atividades pedagógicas presenciais, onde podem interagir com tutores e professores e utilizar bibliotecas e laboratórios. O programa também visa disseminar e desenvolver metodologias educacionais que abordem temas atuais e relevantes para a Educação Básica no Brasil (Cf. Brasil, c2018).

Assim, Veloso e Mill (2018) consideram que os tutores, especialmente (mas não apenas) os que atuam na modalidade EaD, tendem a sofrer com a falta de reconhecimento, de valorização e de condições adequadas de trabalho, além de enfrentarem dificuldades para se qualificarem e se atualizarem profissionalmente. Os tutores também costumam ser impactados com uma sobrecarga de trabalho maior, tendo que atender a um grande número de alunos e de demandas administrativas e pedagógicas, o que se intensifica ainda mais na tutoria a distância, embora também aconteça na modalidade presencial.

A análise de Veloso e Mill (2018) evidencia que a expansão progressiva da EaD, impulsionada pelo avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), tem causado transformações substanciais nos papéis desempenhados por discentes e docentes. Ainda que algumas dessas transformações possam contribuir para a ampliação do acesso à educação, os autores sublinham que, em grande medida, a expansão da EaD tem priorizado aspectos exclusivamente econômicos, como a redução de “gastos”, em detrimento da qualidade do processo educacional. Nesse contexto, os pesquisadores destacam a situação dos tutores a distância, que não têm os mesmos direitos trabalhistas e condições de trabalho que os professores concursados, ou mesmo contratados.

Outro aspecto negativo que pode ser observado é que os tutores (a distância e presenciais), muitas vezes, acabam “substituindo” os professores no processo de ensino-aprendizagem, assumindo funções que são de responsabilidade dos professores, como planejar, organizar, avaliar e certificar os cursos. Isso pode comprometer a qualidade da educação e a formação dos alunos, além de desvalorizar o papel do professor como profissional da educação.

Ademais, por não estarem envolvidos em toda a dinâmica de planejamento, implementação e gestão dos cursos, sejam presenciais ou a distância, os tutores podem apresentar uma visão fragmentada do processo de ensino-aprendizagem, atuando de forma isolada e desarticulada em relação aos professores e aos demais profissionais da educação. Isso pode dificultar a integração, a comunicação e a cooperação entre os diferentes agentes educacionais, bem como a construção de um projeto pedagógico coletivo, coerente e coeso.

Veloso e Mill (2018) também discutem a questão da “fragmentação” do trabalho docente na modalidade EaD. A esse respeito, os autores apontam que o papel tradicionalmente exercido por um professor é subdividido em diferentes “perfis docentes”, cada um com uma função específica, e que nem sempre dialogam entre si: os conteudistas, os formadores, os tutores presenciais e os tutores a distância, também chamados de “tutores virtuais”.

Nesse contexto, o “docente-conteudista”, ou “docente-autor”, é responsável pela elaboração e pela adaptação do conteúdo às propostas metodológicas e às tecnologias adotadas.

O “docente-formador”, ou “docente-aplicador”, responsabiliza-se pelo acompanhamento dos alunos durante o processo ensino-aprendizagem. Já o “docente-tutor” atua na modalidade virtual ou presencial, de modo que o “docente-tutor virtual” exerce a função de esclarecer os conteúdos por meio de plataformas digitais on-line, sendo, portanto, um *teletrabalhador*, ao passo que o “docente-tutor presencial” esclarece dúvidas mais generalistas, responsabilizando-se, também, pelas provas e pela organização de grupos de estudo em polos presenciais (Velooso; Mill, 2018, p. 4-6).

A contratação de tutores para atuarem como docentes, em vez de professores, é uma questão bastante complexa que envolve aspectos políticos, econômicos, pedagógicos e sociais. É preciso analisar os benefícios e os riscos dessa prática, bem como suas implicações na educação e na sociedade. É a partir desta ideia que Cláudio Martins (2018, p. 22) polemiza o uso do termo *tutor* em vez de *professor* para designar os docentes do Pré-Vestibular Social da Fundação Cecierj, no artigo intitulado “A docência no Pré-Vestibular Social da Fundação Cecierj: por que tutor em vez de professor?”.

Nesse artigo, Martins (2018) analisa os documentos institucionais do PVS-Cecierj (Edital de Seleção de Tutores, Manual do Tutor e materiais de instruções) com base na *semiologia* desenvolvida pelo francês Patrick Charadeau. A semiologia é uma corrente teórica da análise do discurso que estuda a relação entre a forma e o sentido dos textos, considerando os contextos de produção e recepção de gêneros comunicantes, gêneros discursivos e condições de interação.

Em sua análise, Martins (2018) observa que os documentos institucionais do projeto tendem a *descaracterizar* o papel do docente ao atribuir-lhe o título de “tutor”, em detrimento de “professor”. Na visão do pesquisador, essa escolha terminológica não é arbitrária: o termo “tutor”, nesses documentos, constitui um “sujeito discursivo” que funciona como uma espécie de “molde”, delineado pelo “sujeito comunicador” (no caso, a Instituição responsável pelo projeto), com a intenção de “moldar” a identidade profissional dos educadores que atuam no PVS. Martins (2018) também chama atenção para o fato de que o termo “tutor” aparece reiteradas vezes nos documentos analisados, seja nos editais de seleção, seja nas provas, manuais ou reuniões de formação, dentre outros. Dessa forma, a Instituição induz o educador que assume o cargo de “tutor” a se conformar com a identidade profissional que lhe é imposta – apesar de suas reais atribuições serem semelhantes às de um “professor” (Martins, 2018, p. 26-30).

Outro fator a se destacar, neste ponto, é que o tutor presencial do PVS-Cecierj, embora contratado conforme as premissas da “tutoria presencial” da Fundação Cecierj, acumula muitas

das funções discriminadas por Braian Veloso e Daniel Mill (2018), anteriormente comentadas. Em sua prática, portanto, os tutores presenciais deste projeto, em particular, extrapolam o perfil de um “docente-tutor presencial” comum, descrito por Veloso e Mill (2018, p. 4-6).

As funções efetivamente acumuladas pelo tutor-docente do PVS-Cecierj são detalhadas no *Manual do Tutor* (Cecierj, 2023a, p. 4-13), conforme apresento a seguir:

[1] Lecionar, a depender do polo onde trabalha, de 4 a 8 aulas presencialmente; promover a orientação acadêmica de um grupo de estudantes; planejar aulas, corrigir exercícios e simulados no polo ou fora dele (Cecierj, 2023a, p. 4);

[2] Conhecer e frequentar o ambiente virtual do PVS (Cecierj, 2023a, p. 5);

[3] Integrar o programa de capacitação e participar do acompanhamento semanal feito via e-mail com os coordenadores de disciplina e Direção (Cecierj, 2023a, p. 6);

[4] Dispor do tempo livre no polo para correção de exercícios ou outra atividade pedagógica; incentivar os estudantes a tirar suas dúvidas em sala de aula ou nos intervalos das mesmas, depois das aulas, no horário do almoço ou durante a orientação acadêmica (Cecierj, 2023a, p. 7);

[5] Substituir um tutor faltoso, sem recebimento de pagamento extra por isso (Cecierj, 2023a, p. 8);

[6] Caso o tutor falte deverá comunicar à Direção imediatamente e, na semana posterior à sua falta, repor a aula que fora dada pelo colega na semana anterior (Cecierj, 2023a, p. 8);

[7] Auxiliar na entrega do material didático impresso aos estudantes no polo, fora do horário das aulas dos mesmos – considere que, apesar do tutor ministrar 4 aulas na maioria dos polos, o estudante tem as 8 aulas no mesmo dia. Assim, os tutores devem entregar o material didático fora do seu horário de trabalho estipulado no manual (8 horas semanais no polo) (Cecierj, 2023a, p. 8);

[8] Lançar a frequência dos estudantes no Sistema do PVS (SisPVS), em até 72 horas após a aula ter sido ministrada (Cecierj, 2023a, p. 10);

[9] Preencher o relatório pedagógico semanalmente, onde o tutor deve realizar uma avaliação qualitativa das turmas e da participação dos estudantes, bem como as devolutivas das atividades propostas (Cecierj, 2023a, p. 11);

[9] Acompanhar individualmente os estudantes a ele designados com o objetivo de evitar evasão, estimular as potencialidades do/a estudante, interagir cotidianamente com os estudantes, auxiliar na superação de obstáculos e acompanhar sistematicamente o rendimento alcançado por seus orientandos (Cecierj, 2023a, p. 12-13).

Esse excerto do *Manual* informa que os tutores são responsáveis por preparar e ministrar aulas, acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, lançar frequência, fazer relatórios semanais, avaliar e evitar a evasão de alunos, dentre outras atribuições. Com isso, nota-se que os tutores do PVS-Cecierj acumulam diversas funções de docência, mas nem por isso são chamados de *professores*.

Outro aspecto que se destaca no *Manual do Tutor* é que este documento prevê, pelo menos, três situações em que a bolsa da tutoria pode ser cancelada ou não renovada, de acordo com eventuais ações ou inações dos tutores (Cecierj, 2023a, p. 6-7, 11), conforme os excertos a seguir:

É necessário, ainda, participar do Acompanhamento Semanal, que ocorre através da troca de e-mails entre coordenadores e tutores, bem como mediante a leitura das cartas da direção. Portanto, é importante que todos mantenham atualizados seus dados cadastrais, consultem o Quadro de Avisos e suas caixas de e-mail, pelo menos, uma vez por semana e na véspera do seu dia de aula. **O envolvimento do tutor nessas atividades é um dos critérios utilizados na avaliação de seu desempenho.** (Cecierj, 2023a, p. 6, grifo meu)

A ausência do tutor repercute negativamente sobre a avaliação de seu desempenho, bem como no andamento das aulas, podendo, a depender do caso, **gerar o cancelamento de sua bolsa.** O impedimento de comparecer às aulas deverá ser comunicado pelo tutor, com antecedência mínima de 48 horas, através do SisPVS. (Cecierj, 2023a, p. 7, grifo meu)

No final do ano, entre os meses de outubro e novembro, todos os bolsistas da Fundação Cecierj devem preencher o relatório de atividades e atualizar o seu cadastro no sistema. A direção do PVC irá informar no SisPVS o prazo e o link para preenchimento, que deve ser respeitado por todos. **O não preenchimento do relatório na data correta irá impedir que o bolsista seja renovado para o ano seguinte.** (Cecierj, 2023a, p. 11, grifo meu)

Estes excertos apontam algumas possíveis questões que podem gerar o cancelamento da bolsa dos tutores no projeto, mas não estão explícitos no Manual os critérios para renovação ou não da bolsa, o que ajuda a demonstrar que a atuação na tutoria do PVS-Cecierj não garante estabilidade para os docentes que trabalham como “tutores” no projeto em questão, o que gera insegurança nesses profissionais.

## 2.7 O PVS-CECIERJ COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.

*Paulo Freire*

A Fundação Cecierj tem múltiplas relações com a formação de professores. Tais relações apresentam, pelo menos, três faces distintas: a formação de professores por meio de cursos de licenciatura do Consórcio Cederj, a formação continuada de professores graduados, e o acompanhamento de tutores-docentes pelas coordenações de disciplina do PVS-Cecierj.

Considerando o principal objetivo do Cederj, a face que mais se evidencia é a oferta de cursos de licenciatura. Estes, diretamente voltados à formação de professores, representam a

maior parte dos cursos oferecidos pelo Consórcio. No entanto, o Cederj também oferece bacharelados e cursos da área de Tecnologias, como se pode observar na Figura 1, a seguir:

Figura 1 – Cursos oferecidos pelo Vestibular Cederj no primeiro semestre de 2024

	CURSOS/INSTITUIÇÃO	CEFET	UENF	UERJ	UFF	UFRJ	UFRRJ	UNIRIO	TOTAL
LICENCIATURAS	BIOLOGIA		345	180		356			881
	FÍSICA					305			305
	GEOGRAFIA			280					280
	HISTÓRIA							180	180
	LETRAS				300				300
	MATEMÁTICA				605			195	800
	PEDAGOGIA		325	480				360	1165
	QUÍMICA		159				179		338
	TURISMO						160	200	360
TECNOLOGIAS	COMPUTAÇÃO				529				529
	GESTÃO EM TURISMO	250							250
	SEGURANÇA PÚBLICA				350				350
BACHARELADOS	ADMINISTRAÇÃO						565		565
	ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA				365				365
	CIÊNCIAS CONTÁBEIS				160	240			400
	ENGENHARIA METEOROLÓGICA		50						50
	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	200			200				400
<b>TOTAIS DE VAGAS POR IFES</b>		<b>450</b>	<b>879</b>	<b>940</b>	<b>2.509</b>	<b>1.080</b>	<b>725</b>	<b>935</b>	<b>7.518</b>
<b>TOTAL DE VAGAS OFERECIDAS 2024/1 =</b>		<b>7.518</b>							

Fonte: Edital do Vestibular Cederj 2024-1 (cf. Cecierj, 2023b, p. 3).

Como podemos verificar na Figura 1, no Edital do Vestibular Cederj 2024-1, foram oferecidas 4.609 vagas para licenciatura – ou seja, mais da metade do número total de vagas –, distribuídas entre os cursos de Biologia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Química e Turismo.

Além dos cursos de licenciatura do Consórcio Cederj, a Fundação Cecierj também é responsável por realizar programas de formação continuada de professores em diversas áreas. De acordo com o site da Fundação, e com o Processo de Seleção de Cursistas (Cecierj, 2023c), para o ano letivo de 2024, foram oferecidas 5.940 vagas em cursos de formação continuada de professores, nas áreas de Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos, Matemática, Prática Docente, Tecnologia Educacional e Educação Inclusiva. Todos os cursos são gratuitos e oferecidos na modalidade EaD, voltados preferencialmente para professores em exercício, mas também para graduandos. Além disso, são oferecidas, anualmente, vagas para curso de especialização *lato sensu*, certificado pela UFRRJ, vinculada ao Consórcio Cederj, nas áreas de Educação Especial e Inovação Tecnológica.

Por fim, a última face da Fundação Cecierj relacionada à docência – face esta que, talvez, seja a mais oculta, e para a qual se concede menor ênfase –, diz respeito ao acompanhamento de tutores-docentes do PVS-Cecierj, muitos dos quais se encontram em sua primeira experiência profissional, pelas coordenações das disciplinas do projeto. Esse acompanhamento se assemelha bastante a programas de indução profissional docente desenvolvidos em diferentes países do mundo. Sobre esta ação, de grande interesse para a presente dissertação, falarei mais à frente, na seção 2.8, em que comento os estudos sobre a inserção e a indução profissional docente – formação e profissionalização.

Esta dissertação foi concebida com o objetivo de examinar os processos de formação e desenvolvimento de professores iniciantes na disciplina de História no PVS-Cecierj, levando em consideração suas experiências pessoais e profissionais. A escolha deste enfoque deve-se em grande medida à minha compreensão de que a estrutura desta disciplina no espaço do PVS permite que as narrativas dos tutores-docentes enriqueçam as pesquisas em torno da formação de professores no Brasil, bem como os estudos sobre a inserção e a indução profissional no campo da docência. No entanto, não são apenas os tutores-docentes de História que são impactados por esta ação.

Como demonstrei anteriormente, na seção “Mapeando os estudos sobre o PVS-Cecierj”, tutores de diferentes disciplinas relatam suas experiências de *devir* docente neste projeto. É o caso, por exemplo, de Leandra Melim (2014) e Vidal Ferreira Filho (2014), que atuaram como tutores da disciplina Biologia; de Paula Tainá Campos Rodrigues (2022) e Cláudio Martins (2017; 2018; 2019; 2020), foram tutores da disciplina Redação; e de Davi Benac (2016), que atuou na tutoria da disciplina Geografia.

Durante os doze anos em que atuei no PVS-Cecierj, a convivência com muitos outros tutores me fez perceber o potencial deste projeto como um “entre-lugar” (Nóvoa, 2020), ou “espaço híbrido” entre a escola e a universidade, uma vez que a maioria dos tutores-docentes envolvidos neste PVS são ainda estudantes de graduação, ou, se já graduados, estão cursando programas de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. Esta observação foi confirmada a partir do envio de formulários para os tutores, quando estava escrevendo um artigo para a disciplina Teoria da História, do ProfHistória-UFRJ, em 2021. Na ocasião, discutia as mudanças que se fizeram necessárias no PVS-Cecierj durante o período de isolamento social acarretado pela pandemia de covid-19.

Como já pontuei, o PVS-Cecierj funciona como um curso de pré-vestibular voltado à ampliação do acesso de estudantes de baixa renda às universidades. No entanto, a maneira como esse projeto está organizado, ainda que consideremos as especificidades de cada Coordenação

de Disciplina, estimula-me a pensá-lo como um potente espaço de formação de professores. Um espaço diverso porque, para alguns tutores-docentes, desempenha um papel de formação inicial, ao passo que, para outros, torna-se um espaço de formação continuada.

Embora a Fundação Cecierj tenha a formação docente como um de seus objetivos, o PVS-Cecierj é fruto de uma política pública que não nasceu especificamente para “formar professores”. Porém, ao adotar uma metodologia apoiada no trabalho de tutores presenciais nos polos, que, para orientar os estudantes, são assessorados pelas equipes de Coordenação de Disciplina, há no projeto um espaço para a formação e para o crescimento profissional dos mesmos, o que chamo aqui de processo de constituição docente ou *devir docente*. Com base nos conceitos desenvolvidos por Nóvoa (2017), Silva (2014), Monteiro e Amorim (2015), dentre outros autores, entendo que tal processo formativo se desenvolve ao longo do tempo e das experiências profissionais dos professores.

Compreendendo o PVS-Cecierj como um espaço de formação e crescimento profissional de professores, podemos perceber como o projeto contribui para o processo de constituição docente. Embora não tenha sido originalmente concebido com esse objetivo, o PVS-Cecierj se tornou um espaço em que os tutores podem desenvolver suas habilidades e experiências profissionais ao longo do tempo. Isso nos leva à próxima seção, onde exploraremos mais profundamente os estudos sobre a inserção e a indução profissional docente.

## 2.8 ESTUDOS SOBRE A INSERÇÃO E A INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO

Quando iniciei minha pesquisa de mestrado, encontrei muitos trabalhos, na Plataforma Sucupira e na *Revista História Hoje*, que remetiam ao campo da formação de professores e de saberes docentes. Precisava me aprofundar nos desafios de formação de professores *dentro* do espaço dos pré-vestibulares e, à época, encontrei poucos estudos a esse respeito. No entanto, deparei-me com o conceito de *indução profissional docente* com frequência, e busquei articulá-lo ao texto de António Nóvoa (2017), “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente”.

Neste texto, o autor discute a necessidade de se pensar a formação de professores como uma “formação profissional”, argumentando que é fundamental construir um novo lugar institucional que traga a profissão para *dentro* das instituições de formação. Nesse sentido, Nóvoa (2017) denuncia uma diluição da profissionalidade docente:

No caso do Brasil, esta diluição está também presente nos programas de formação de professores. Nas licenciaturas em Pedagogia surge, por vezes, a ideia de que “ser pedagogo” é mais amplo e prestigiante do que “ser professor” (é certo que a profissão docente deve alargar-se a missões de gestão, de pesquisa, de animação e de ação pública, mas a partir de um núcleo identitário docente, e não ao contrário, numa diluição da profissão numa miríade de ênfases ou perfis). Dito de outro modo: muitas vezes, o foco não é a formação de professores. Nas outras áreas, a diluição verifica-se através de cursos de licenciatura que, na verdade, pouco ou nada valorizam a formação docente. São bacharelados disfarçados, não são licenciaturas. Quantas vezes estes alunos (licenciandos) têm pior acolhimento do que os outros alunos? Piores horários? Piores condições de estudo e de trabalho? Quantas vezes ouvem os professores universitários aconselhá-los a seguirem outros cursos, a darem outro rumo às suas vidas? Por tudo isto, é necessário reforçar as dimensões profissionais na formação de professores, não numa perspectiva limitada ou redutora, mas procurando construir modelos de formação que renovem a profissão e que sejam renovados por ela (Nóvoa, 2017, p. 1111).

Como se lê na passagem, António Nóvoa (2017) critica a falta de foco na formação de professores, onde os cursos de licenciatura muitas vezes não valorizam a formação docente, descrevendo estes cursos como “bacharelados disfarçados”, e destacando as condições desfavoráveis enfrentadas pelos estudantes nessa realidade. Os desafios apontados pelo pesquisador incluem o aconselhamento inadequado e as condições de estudo e trabalho precarizados. Assim, o autor defende a construção de modelos de formação que não apenas renovem a profissão, mas que também sejam renovados por ela. Isso sugere uma abordagem dinâmica e recíproca da formação de professores, na qual a profissão e a formação influenciam-se mutuamente para promover a inovação e a melhoria contínua do processo de construção da identidade docente.

Na medida em que eu avançava na leitura deste texto de Nóvoa (2017), encontrava muitas relações com o que o PVS-Cecierj “*e*” e com todo o potencial que “*tem/teria*” na formação de professores e, mais do que isso, na *indução profissional docente*, um conceito que envolve tanto a formação inicial quanto a profissionalização. No correr de seu texto, o pesquisador fala sobre uma modalidade de “residência docente”, como uma forma de entrada mais segura na profissão, em que fosse possível refletir sobre a profissão e as práticas docentes, além de partilhar experiências com os colegas de profissão – ou seja, um processo de formação por meio da aprendizagem ativa, acompanhada e atuante na sala de aula, e permeada de reflexões críticas.

Segundo Nóvoa (2017), este processo permitiria um entrelaçamento, ou seja, uma dinâmica de integração e colaboração entre a teoria e a prática na formação dos professores (Nóvoa, 2017, p. 1113). Além disso, tal processo também abriria um espaço profícuo para uma formação profissional docente pautada pelas cinco posições que o pesquisador defende como fundamentais: aprender a *ser* professor (disposição pessoal); a *sentir-se* professor (interposição

peçoal); a *agir* como professor (composição pedagógica); a *conhecer* como professor (recomposição investigativa); e a *intervir* como professor (exposição pública) (Nóvoa, 2017, p. 1119).

Para o autor, a primeira posição fundamental de uma formação profissional docente é a “disposição pessoal”, ou seja, as motivações e a predisposição para a profissão docente. Entretanto, o pesquisador alerta que a simples predisposição não faz um professor: é preciso que essa predisposição se transforme em disposição pessoal, e isso acontece a partir de três dimensões centrais: o desenvolvimento de uma vida cultural e científica próprias; a aquisição de um *ethos* profissional, ou seja, de um conjunto de costumes e hábitos característicos da profissão; e um compromisso ético e moral de ensinar a todos (Nóvoa, 2017, p. 1121-1122).

A segunda posição da formação profissional docente pensada pelo autor é a “interposição pessoal”, ou seja, como se aprende a *se sentir* professor. Aqui, Nóvoa (2017, p. 1123) defende a importância do contato com a profissão, do conhecimento e da socialização, como “eixo de qualquer formação profissional”. O pesquisador aponta que a formação universitária é um fator fundamental, mas também destaca a necessidade da presença dos professores iniciantes no ambiente escolar e a relevância de sua interação com professores da Educação Básica mais antigos.

A terceira posição delineada por Nóvoa (2017) consiste na “composição pedagógica”, relacionada ao processo de “aprender a *agir* como professor”. Ao apresentá-la, o autor comenta o seguinte:

Não há dois professores iguais. Cada um tem de encontrar a sua maneira própria de ser professor, a sua composição pedagógica. Esse processo faz-se com os outros e valoriza o conhecimento profissional docente, a que alguns chamam *tacto pedagógico* ou *ação sensata* ou outros nomes (Nóvoa, 2017, p. 1126).

A reflexão de Nóvoa sobre a “composição pedagógica” ressalta a singularidade de cada professor e a importância de encontrar sua própria maneira de ensinar. Isso sugere que a docência não pode ser encarada como uma prática inflexível, mas sim como uma profissão que requer abordagens individualizadas e personalizadas. Nesse prisma, segundo o pesquisador, cada professor, em sua jornada profissional, desenvolve um “*tacto pedagógico*”, ou uma “ação sensata” – que é, essencialmente, sua própria maneira de navegar no complexo (e sempre mutável) mundo da educação.

Essa perspectiva valoriza o conhecimento profissional docente e reconhece a formação de professores como um processo contínuo, que ocorre em interação com os outros. Além disso, a abordagem de Nóvoa (2017) implica no entendimento de que a formação docente não é apenas

sobre a aquisição de conhecimentos e habilidades, mas também se relaciona à construção de uma identidade profissional própria.

Portanto, ao me apropriar dessas reflexões de António Nóvoa em torno da “composição pedagógica”, percebo a formação docente como um processo dinâmico e contínuo que, ao mesmo tempo, valoriza a individualidade do professor e reconhece a importância do contexto e das interações sociais na construção da identidade profissional docente. Isso me ajuda a entender a complexidade e a singularidade da jornada de cada professor.

Outro elemento a ser destacado no pensamento de Nóvoa (2017), antes de avançarmos à quarta e a quinta posições da formação profissional docente, diz respeito aos diferentes “gêneros do conhecimento” que o autor discrimina:

A entrada de um professor imprevisto na sala de aula coloca-o perante uma série de relações externas, marcadas pelo comportamento dos seus alunos e por reações involuntárias. É o *primeiro gênero de conhecimento*. Ao dominar o ritmo da sala de aula, as relações que a compõem, o professor acede ao *segundo gênero de conhecimento*. A capacidade de compreender a “essência” do ensino, e sobre ela falar, representa o *terceiro gênero de conhecimento*. Este último gênero é, também, uma maneira de viver profissional e, por isso, constitui-se no interior de uma dada comunidade docente (Nóvoa, 2017, p. 1127, grifos meus).

Em outro de seus trabalhos, intitulado “Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores”, Nóvoa (2019) discute mais detidamente o “terceiro gênero de conhecimento”. No entendimento do autor, trata-se de uma forma de conhecimento de crucial importância na profissão docente, composto pela capacidade de compreender a “essência do ensino” e de ser capaz de explicá-lo, por meio do que chama de “*tacto pedagógico*” e pela capacidade de julgar e decidir no dia a dia profissional. Nas palavras do pesquisador:

Se não reconhecermos a existência e a importância deste “terceiro conhecimento”, não conseguiremos afirmar a profissão docente como “profissão baseada no conhecimento”. Se os professores estiverem unicamente dependentes de um conhecimento produzido “fora” da profissão, seja pelos cientistas das disciplinas acadêmicas, seja pelos cientistas da educação, não será possível construir uma formação de professores de Nível Superior (Nóvoa, 2019, p. 204).

Como se lê na passagem, Nóvoa (2019) argumenta que, sem reconhecer e valorizar este “terceiro conhecimento”, não podemos considerar a docência como uma “profissão baseada no conhecimento”. Isso sugere que a formação de professores de Nível Superior não pode ser construída apenas com base no conhecimento produzido “fora” da profissão, seja pelos cientistas das disciplinas acadêmicas ou pelos cientistas da Educação. Em vez disso, a formação de professores deve incorporar e valorizar o conhecimento que é gerado *dentro* da própria profissão, através da experiência prática e do engajamento com a comunidade docente. Isso

implica no reconhecimento da docência como uma profissão complexa e multifacetada, que requer uma ampla gama de habilidades e conhecimentos, incluindo aqueles que são gerados por meio da prática e da experiência.

Com isso em vista, podemos retomar as reflexões de Nóvoa (2017) sobre as cinco posições para uma formação profissional docente. A quarta posição que o pesquisador apresenta consiste na questão da “recomposição investigativa”, à qual o autor se refere, justamente, como o processo de “aprender a *conhecer* como professor” (Nóvoa, 2017, p. 1128). Para que processo se realize, de acordo com Nóvoa (2017), é fundamental que o professor desenvolva uma análise sistemática de seu próprio trabalho, em colaboração com os colegas e, a partir dessa análise colaborativa, proceda com a renovação, ou “recomposição” das próprias práticas pedagógicas. Além disso, o autor afirma que essa análise (ou pesquisa) deve “traduzir-se em escrita, com os professores a assumirem a autoria dos trabalhos publicados” (Nóvoa, 2017, p. 1129). Nesse sentido,

Uma profissão precisa registrar o seu património, o seu arquivo de casos, as suas reflexões, pois só assim poderá ir acumulando conhecimento e renovando as práticas. É uma questão decisiva que deve estar presente desde o início da formação de professores. Uma profissão que não se escreve também não se inscreve, nem se afirma publicamente (Nóvoa, 2017, p. 1129).

Ao destacarem a importância da “recomposição investigativa” no processo de tornar-se um professor, as reflexões de Nóvoa (2017) sobre a “quarta posição para uma formação profissional docente”, em suma, mobilizam a ideia de que os professores devem aprender a conhecer a si mesmos como educadores, por meio de uma investigação sistemática, autocrítica e colaborativa de suas próprias práticas pedagógicas que lhe conduziria à renovação dessas práticas. Neste processo de “recomposição investigativa” das (próprias) práticas pedagógicas, o pesquisador enfatiza a importância da escrita.

Nesse sentido, o autor sugere que os professores devem traduzir suas análises e pesquisas em trabalhos escritos, e assumir a autoria de seus trabalhos publicados. Isso não apenas ajuda a registrar o patrimônio, o arquivo de casos e as reflexões da profissão, mas também permite que os professores acumulem conhecimento e renovem suas práticas. Além disso, Nóvoa (2017, p. 1129) propõe que a escrita é crucial para a afirmação pública da profissão docente. Isso destaca a importância da escrita não apenas como uma ferramenta de reflexão e aprendizado, mas também como um meio de “afirmação pública” da profissão.

Por seu turno, essa “afirmação pública” relaciona-se estreitamente com a “quinta posição para uma formação profissional docente” apresentada por Nóvoa (2017): a “exposição

pública”, ou “como aprender a intervir como professor”. Para a compreensão dessas concepções, convém os comentários do autor em torno da relevância da atuação na esfera pública para a formação profissional do professor:

Ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. É aprender a intervir como professor. Obviamente, também aqui se exige uma preparação, uma consciência crítica, que tem de ser trabalhada desde a formação inicial (Nóvoa, 2017, p. 1130).

Com base nessa passagem, a afirmação e a exposição públicas pensadas (e defendidas) por Nóvoa (2017) podem ser percebidas como uma chamada para os professores se engajarem mais ativamente com o público, afirmando seu papel e sua importância na sociedade. Esse engajamento pode envolver a participação em debates públicos sobre a Educação, a contribuição para a pesquisa educacional e a defesa de melhores condições e de reconhecimento para a profissão docente.

No intuito de pensar o desenvolvimento profissional do professor, a já mencionada pesquisadora Giseli Barreto Cruz, professora da UFRJ, junto a outros pesquisadores, tem se dedicado à publicação de estudos que se inscrevem no campo da formação de professores, focalizando a articulação entre didática e conhecimento profissional docente, com particular interesse nos processos de indução docente de professores em situação de inserção profissional (cf. Cruz *et al*, 2020; 2022). Com esse enfoque, os trabalhos da pesquisadora destacam que os primeiros anos na docência definem a permanência do professor e seu desenvolvimento na carreira. Além disso, embora constatem que, no Brasil, há poucas iniciativas de acompanhamento institucional de professores iniciantes, tais estudos apontam um interesse crescente no assunto, indicando o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) como uma dessas iniciativas (cf. Cruz, 2020; Cruz *et al*, 2020; 2022).

Em relação ao Pibid, no *site* oficial do Ministério da Educação (MEC), o programa é apresentado da seguinte maneira:

O programa [Pibid] oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a Educação Superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do Pibid está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da Educação Básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática de quinta a oitava séries do Ensino Fundamental e física, química, biologia e matemática para o Ensino Médio (Brasil, c2018).

Diversos estudos têm buscado avaliar o impacto do Pibid na formação de professores. Na *Revista História Hoje*, encontrei algumas publicações que se destacaram, sobretudo, por sua relação com o ensino de História. Em função dos limites formais da presente dissertação, tecerei apenas comentários sumários em torno de três dessas publicações.

Em primeiro lugar, o artigo “Conexões entre escola e universidade: o Pibid e as estratégias de residência docente” (Seffner *et al*, 2016) tematiza a experiência do Pibid no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Segundo os autores, nessa universidade em particular, o programa busca aproximar a formação inicial e a formação continuada, possibilitando que tais formações aconteçam simultaneamente, no espaço escolar e no universitário, por meio da articulação de duas instituições de ensino com práticas culturais diferenciadas (Seffner *et al*, 2016, p. 370). Nesse sentido, o artigo explora a maneira pela qual o Pibid/UFRGS promove uma conexão entre estudantes da Educação Básica e uma Instituição de Ensino Superior (IES). Além disso, os autores demonstram que, ao contrário do estágio supervisionado convencional, que permite aos estudantes do curso de licenciatura estarem em contato com a sala de aula por apenas uma parte do semestre letivo, no Pibid/UFRGS há a possibilidade de atuação dos bolsistas de forma continuada, por vários anos (Seffner *et al*, 2016, p. 377).

Já o artigo *Experiências curriculares e formação de professores: uma tessitura coletiva no âmbito do Pibid/UFES* (Pinto Junior *et al*, 2015) traz uma reflexão dos autores/professores responsáveis pelo Pibid, no âmbito da Universidade Federal do Espírito Santo, sobre os desdobramentos do projeto na formação de bolsistas de Iniciação à Docência e em suas próprias práticas de ensino e pesquisa. Segundo os autores, o programa propõe uma abordagem da docência interdisciplinar, não uniformizada e afastada da racionalidade técnica-instrumental e da competitividade (Pinto Junior *et al*, p. 227). Diante disso, os autores afirmam que encontraram resistências em relação a essa abordagem, tanto por parte de alguns bolsistas quanto da própria comunidade, e destacam as dificuldades e os êxitos do programa em sua universidade.

Por fim, o artigo “Histórias que transformam: o Pibid em História e a formação docente” (Fontineles; Frota, 2019) traz reflexões interessantes sobre a maneira pela qual o programa

Pibid, de forma geral, contribuiu para melhorar a formação docente, sobretudo em cursos de História, analisando seu surgimento no contexto das políticas públicas desenvolvidas no Brasil após o período da ditadura civil-militar, embora o programa em questão tenha sido efetivamente lançado mais de 15 anos depois que a ditadura terminou. O artigo é baseado em entrevistas que, segundo os autores, foram realizadas com o método da “História Oral Temática”, metodologia de pesquisa em que se busca identificar o envolvimento dos sujeitos entrevistados com a temática do estudo (Fontineles; Frota, 2019, p. 167).

Com isso, podemos retomar os estudos sobre o processo de formação de professores desenvolvidos por Gisele da Cruz em coautoria com outras pesquisadoras e pesquisadores (cf. Cruz *et al*, 2020; 2022). No artigo intitulado “Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades”, as autoras Giseli da Cruz, Isabel de Farias e Márcia Hobold (2020) apresentam uma distinção entre os termos “indução” e “inserção” profissional docente, que é particularmente relevante para a presente dissertação. Outro ponto a se destacar, nesse artigo, é a diferenciação entre professores “iniciantes/principiantes” e “ingressantes” (cf. Cruz *et al*, 2020, p. 5).

Embora, em seção anterior, eu já tenha comentado brevemente acerca desta última diferenciação – particularmente, ao narrar que apesar de minha experiência prévia como professora nos primeiros anos do Ensino Fundamental, foi como “professora ingressante” no PVS-Cecierj que comecei minha jornada profissional como professora (“iniciante”) de História –, a seguir, concentro-me em apresentar esses conceitos e categorias de forma mais sistemática:

- **Inserção profissional:** é o período de iniciação ao ensino, ou iniciação profissional de professores. Embora a inserção profissional configure uma etapa fundamental da carreira docente, segundo Cruz, Farias e Hobold (2020), trata-se da mais desassistida em relação à formação profissional dos professores. É o período que abarca os primeiros anos de atuação na docência, e envolve muitas tensões entre “atuar” profissionalmente e “se afirmar” em um ambiente desconhecido. É o momento em que os professores colocam em ação o seu repertório de conhecimento profissional, criam uma relação com seus pares e desenvolvem uma identidade profissional. É também um período em que se registram muitos relatos de professores sobre “*choques de realidade*” e/ou sobre sentimentos conflitantes. Além disso, as autoras pontuam que, por não existirem duas escolas/instituições iguais, a chegada a uma determinada instituição

evidencia aspectos que facilitam ou dificultam a inserção profissional (Cruz *et al*, 2020, p. 3-4).

- **Professores iniciantes e principiantes:** são os recém-licenciados e certificados profissionalmente, não são mais estudantes. Segundo as autoras, é o auge do *aprender a ensinar* e situa-se dentro do período de “inserção profissional”, anteriormente comentado. É um período de adaptação ao meio, que acompanha uma sobrecarga cognitiva, afetiva e emocional (Cruz *et al*, 2020, p. 5).
- **Professores ingressantes:** esta categoria se aplica àqueles professores que estão começando a trabalhar em determinadas escolas, redes e sistemas de ensino da Educação Básica e/ou Superior, sejam elas públicas, privadas ou comunitárias, mesmo que não estejam necessariamente nos primeiros anos da carreira docente. Assim, todo professor iniciante ou principiante é um ingressante, mas nem todos os professores ingressantes são iniciantes. A diferenciação entre estas categorias permite identificar que tanto o *professor iniciante ou principiante* quanto o *professor ingressante* estão em uma fase de *inserção profissional*. Além disso, indica-se que são principalmente os professores iniciantes que necessitam de um acompanhamento mais intensivo, devido à complexidade que envolve o início da carreira docente (Cruz *et al*, 2020, p. 5-6).
- **Indução Profissional Docente:** refere-se ao acompanhamento do professor iniciante/principiante durante sua inserção profissional. Ao abordarem o assunto, as pesquisadoras Cruz, Farias e Hobold (2020) se embasam em trabalhos de Marcelo Garcia, para argumentar que os programas de indução são essenciais para estabelecer estratégias que possam atenuar ou reformular os efeitos do chamado *choque com a realidade* (Garcia, 2006 *apud* Cruz *et al*, 2020). Nesse prisma, a indução é vista como um investimento intencional e sistemático na formação de professores iniciantes durante sua inserção profissional. As autoras enfatizam que a compreensão crítica do conceito de indução deve levar em conta as condições objetivas e subjetivas de trabalho vividas pelos professores, que não deve ser simplificada como uma maneira de induzir os professores no início de suas carreiras a continuar no ensino, mesmo sem as condições adequadas. Em vez disso, deve ser entendida como um “construto que reconhece e defende a necessidade de que eles tenham espaço de formação, acolhimento e acompanhamento de sua atuação profissional” (Cruz *et al*, 2020, p. 6).

As reflexões de Cruz, Farias e Hobold (2020) sobre a “indução profissional docente” são particularmente relevantes para pensarmos a atuação dos tutores-docentes no PVS-Cecierj. Na concepção das pesquisadoras, a indução é um processo intencional e sistemático de formação que ocorre durante a inserção profissional de professores iniciantes. Este processo é caracterizado por um acompanhamento orientado, baseado em um projeto colaborativo de assistência, apoio e mentoria. Em seus termos:

A indução se define, pois, pelo acompanhamento orientado do professor em situação de inserção profissional, tendo por base um projeto colaborativo de assistência, apoio e mentoria, que se traduz em estar junto e fazer-se presença durante o caminho por meio da escuta, das trocas, das narrativas e suas análises (Cruz *et al.*, 2020, p. 13).

No contexto do PVS-Cecierj, os tutores-docentes, muitas vezes iniciantes na profissão, são inseridos em um ambiente educacional complexo e desafiador, já que são responsáveis por orientar os estudantes, preparar e ministrar as aulas, dentre outras tarefas, ao mesmo tempo que vivenciam um intenso processo de aprendizado e desenvolvimento profissional. Assim como a “indução” descrita na passagem acima, este processo envolve um acompanhamento orientado por um investimento intencional na formação dos professores iniciantes.

Já no artigo “Indução docente em revisão: sentidos concorrentes e práticas prevaletentes”, publicado em 2022, os pesquisadores Giseli da Cruz, Elana dos Santos Costa, Marilza Paiva e Teo de Abreu afirmam que o termo *indução* traz consigo uma série de sentidos concorrentes, e buscam distinguir outros termos e expressões que se relacionam a ele, tais quais *formação inicial*, *inserção na carreira* e *desenvolvimento profissional docente* (Cruz *et al.*, 2022, p. 6).

Assim, o artigo apresenta uma síntese da noção de “indução docente”, baseada em uma revisão sistemática da literatura existente sobre o conceito, a fim de compor uma visão integrada das ideias, políticas e práticas de iniciação à docência durante o período em que os professores estão começando suas carreiras. A princípio, os autores indicam que o sentido inicial de *indução profissional docente* seria “treinamento e capacitação para professores em início de carreira” (Cruz *et al.*, 2022, p. 6). A seguir, pontuam outros sentidos que ampliam o significado do conceito em questão.

O primeiro sentido seria o de *indução como treinamento ou capacitação*, isto é, como um “apoio de curto prazo para ajudar os professores a sobreviverem ao primeiro ano de trabalho” (Cruz *et al.*, 2022, p. 7). Os autores criticam esta concepção de indução docente, argumentando que esta abordagem “reduz as possibilidades de assimilação como uma ponte” entre a formação e profissionalização docente (Cruz *et al.*, 2022, p. 7). No contexto do PVS-

Cecierj, esta concepção de “indução como treinamento ou capacitação” é a que se reflete mais explicitamente nos documentos oficiais do projeto que se relacionam à prática e à formação dos tutores-docentes, como os já citados *Manual do Tutor* e Edital de Seleção de Tutores (cf. Cecierj, 2012; 2024). Em tais documentos, nota-se que os programas voltados à formação dos tutores do projeto, de fato, concentram-se em oferecer um treinamento que possibilite ao tutor-docente, vinculado e subordinado à coordenação de disciplina, ministrar as aulas e cumprir as obrigações que lhe são atribuídas.

O segundo sentido de “indução docente” trabalhado no artigo traz consigo a ideia de *socialização profissional*. Neste caso, de acordo com os autores, a identidade profissional docente se vincula a um “pertencimento ao grupo”, à relação do docente com seus pares (outros professores) e ao domínio da profissão. A “indução” como “socialização profissional” também se relaciona com a integração do professor ao ambiente de trabalho, local onde as vivências de sua relação com o grupo traduzem “sentimentos de pertencimento, clareza dos códigos, normas, valores, símbolos, que compõem determinado *ethos* profissional ao término da licenciatura” (Cruz *et al*, 2022, p. 8).

Considerando o caso do PVS-Cecierj, em particular, este sentido de indução como “socialização profissional” está bastante presente no âmbito do projeto, principalmente no contexto dos polos. É, justamente, *dentro* dos polos que se articulam as principais relações que levam à integração dos profissionais ao ambiente de trabalho. São os tutores-docentes mais experientes dos polos que possibilitam aos tutores iniciantes o acesso às normas, aos códigos, valores e símbolos do próprio projeto. Não que essas informações deixem de ser repassadas aos novos tutores no programa de capacitação inicial, ou nas orientações semanais fornecidas pelas coordenações de disciplina e pela Direção Geral. Contudo, os polos são os espaços onde, de fato, tais orientações ganham sentido, a partir da realidade encontrada no dia a dia.

Um terceiro sentido de indução docente levantado no artigo é o de *indução vinculada ao desenvolvimento profissional docente*, que requer programas sustentados, coerentes e duradouros, que não estejam condicionados a projetos de governos específicos. Os autores afirmam que tais programas devem possibilitar que os professores iniciantes observem e sejam observados por seus pares, por meio da criação de redes ou grupos colaborativos em que seja frequente o compartilhar de práticas. Nesse sentido, os pesquisadores propõem que tais programas tenham uma duração média de 3 a 5 anos (Cruz *et al*, 2022, p. 8-9).

Em relação a este sentido de “indução vinculada ao desenvolvimento profissional docente”, cabe observar que o PVS-Cecierj é um projeto com uma trajetória sólida de mais de duas décadas, vinculado a uma fundação ligada ao estado do Rio de Janeiro. O que torna o

projeto notável é sua independência em relação a programas de governos específicos ou questões político-partidárias. Apesar das mudanças significativas no formato do projeto, especialmente relacionadas a cortes de verbas e incertezas quanto à sua continuidade, o PVS-Cecierj permanece resiliente. Outro ponto que se destaca é que os tutores-docentes podem se manter no projeto por até 5 anos, a depender da avaliação anual, o que garante que o acompanhamento – tanto na dimensão da inserção profissional docente como na de formação continuada – seja mais efetivo.

Um quarto sentido de indução apresentado no artigo é o que relaciona *indução e mentoria*. Aqui, os autores analisam as relações de correspondência, integração e independência possibilitadas pelo sistema de “mentoria”. Neste contexto, a mentoria<sup>17</sup> é considerada um componente do processo (mais amplo) de indução docente. Os autores fazem referência a Rippon e Martin (2006 *apud* Cruz *et al*, 2022), que destacam a mentoria como um elemento crucial no processo de iniciação. Eles identificam duas áreas de foco centrais no trabalho de mentoria. A primeira é o suporte emocional, que visa a criação de um relacionamento acolhedor e de um ambiente propício para o crescimento do novo professor. A segunda é o suporte profissional, que se embasa no entendimento dos princípios fundamentais da docência e do processo de aprendizagem dos professores.

A proposta da indução a partir da mentoria é muito rica, pois tende a proporcionar crescimento profissional tanto aos mentores quanto aos mentoreados. A implementação dessa proposta no PVS-Cecierj, a meu ver, poderia configurar um diferencial no projeto. No entanto, para que funcionasse devidamente, a mentoria precisaria fazer parte da organização do projeto desde a concepção do Edital de Seleção de Tutores, já que seria uma tarefa a mais para os tutores-docentes mais antigos no projeto. Além disso, um eventual sistema de mentoria também precisaria ser organizado pelas coordenações de disciplina e pela Direção do PVS. Ademais, caso fosse implementado, o sistema de mentoria não deveria substituir o trabalho da coordenação, mas, sim, funcionar como uma formação complementar.

Giseli da Cruz, Elana dos Santos Costa, Marilza Paiva e Teo de Abreu (cf. Cruz *et al*, 2022) também discorrem sobre “políticas e programas de indução docente” em seu artigo, afirmando que tais programas são bastante diversificados entre si, pois suas características

---

<sup>17</sup> Mentoria é um processo prático de crescimento profissional no qual uma pessoa mais experiente (o mentor) oferece orientação, aconselhamento e suporte a alguém com menos experiência (o mentorado). O objetivo da mentoria é ajudar o mentorado a desenvolver habilidades, conhecimentos e perspectivas que o auxiliarão a atingir seus objetivos pessoais ou profissionais. Diferente de um curso ou treinamento, a mentoria é personalizada, adaptando-se às necessidades específicas do mentorado e promovendo aprendizado relevante e aplicável à sua situação particular. Durante a mentoria, o mentor compartilha suas vivências, erros e acertos, tornando-se um guia para o crescimento do mentorado.

relacionam-se estreitamente com os objetivos de seus respectivos organizadores – poder público ou instituições privadas. Além disso, os autores voltam a alertar sobre os riscos que acompanham a redução da indução docente a “relações de apoio” de curto prazo:

Reduzida à relação de apoio para ajudar os iniciantes a se encaixarem nas escolas, um sistema de acompanhamento a curto prazo para que aprendam a administrar o trabalho, não há perspectiva de mudança, mas de manutenção e continuidade do *status quo* que concorre com a precarização e processos de desprofissionalização da docência (Cruz *et al*, 2022, p. 11).

O alerta dos autores é nítido: programas de indução docente de curto prazo, ou que ofereçam apenas uma orientação introdutória, sem garantir que os docentes tenham a oportunidade de enfrentar e administrar os problemas, podem ser mais prejudiciais do que benéficos. Ao invés de fomentarem a (auto)reflexão, a criticidade e o desenvolvimento profissional continuado, a superficialidade de tais abordagens podem levar ao agravamento da precarização do trabalho docente e à desprofissionalização dos professores.

Finalmente, os autores discutem a heterogeneidade nas concepções políticas, nos processos de implementação e de aplicação prática dos programas de indução docente. Como exemplos, os autores comentam que alguns programas se limitam a oferecer uma única sessão de orientação no início do ano letivo, ao passo que outros se estendem por vários anos, com atividades e reuniões regulares. Do mesmo modo, existem programas de mentoria que se concentram na avaliação dos professores, direcionada à decisão sobre a sua permanência na escola, enquanto outros são desenhados para ajudar os novos professores a lidarem com os aspectos práticos do ensino, como a interação com os alunos e a gestão da sala de aula (Cruz *et al*, 2022). Diante desse quadro heterogêneo, os autores finalizam com a seguinte avaliação:

No seu melhor, a indução oferece uma forma individualizada de desenvolvimento profissional situado em um contexto particular, orientado em torno da sistematização de uma cultura de colaboração e de formação e com o objetivo de ajudar os novos professores em sua relação com o processo ensino-aprendizagem e tudo o que ele envolve. Atrrelada ao desenvolvimento profissional de professores, a indução requer tempo dedicado, condições de trabalho que favoreçam um ambiente formativo, além de estratégias bem planejadas. Isso envolve mais do que um professor experiente de prontidão para avaliar uma prática do iniciante ou disponível a lhe dar conselhos. Na oportunidade de aprender com e em colaboração, novos professores não apenas se desenvolvem individualmente; eles também experimentam a força da colaboração e a solução conjunta de problemas (Cruz *et al*, 2022, p. 15).

Outra importante contribuição neste campo é a de Isabel Alarcão e Maria do Céu Roldão. Isabel Alarcão é uma educadora portuguesa que tem contribuído significativamente para o campo da formação de professores e estuda a formação docente desde 1974, defendendo

uma formação voltada ao diálogo e às práticas que sejam colaborativas de fato. Maria do Céu Roldão também é professora e orienta investigações de doutorandos.

No artigo “Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução” (Alarcão; Roldão, 2014), as pesquisadoras discutem o conceito de indução profissional docente, argumentando que a indução não deve ser vista apenas como uma forma de induzir os professores em início de carreira à continuidade no trabalho docente, mas como um constructo que reconhece e defende a necessidade de que esses professores tenham espaço de formação, acolhimento e acompanhamento de sua atuação profissional.

Além disso, Alarcão e Roldão (2014) apontam que as formas como os programas de indução docente estão estruturados dependem das concepções de socialização profissional dos seus organizadores. Assim, as autoras ressaltam a responsabilidade da escola no processo de indução, considerando-a uma comunidade de aprendizagem e desenvolvimento (Alarcão; Roldão, 2014, p. 113).

Destaco, ainda, que as pesquisadoras diferenciam o conceito de “período de indução” do período conhecido como “estágio probatório”: no primeiro, busca-se fomentar o desenvolvimento de habilidades profissionais, ao passo que o segundo consiste em uma fase de avaliação, em que o profissional deve “provar” sua aptidão para determinada profissão. Ou seja: enquanto o período de indução se concentra no aprimoramento contínuo da competência profissional, o período probatório se concentra na demonstração dessa competência (Alarcão; Roldão, 2014, p. 113).

Com isso, nota-se que a indução é fundamental para a formação profissional, pois contribui para o desenvolvimento contínuo das habilidades e competências necessárias para uma determinada profissão. Nesse sentido, a indução consiste em um processo de aprendizado e crescimento que se estende de maneira contínua, ao longo da carreira de um profissional. Tal processo envolve múltiplas atividades, como mentoria, treinamento em serviço e participação em comunidades de prática. O objetivo da indução é ajudar os profissionais a aprimorarem suas habilidades e competências, adaptar-se às mudanças no ambiente de trabalho e responder efetivamente aos desafios que surgem em sua prática profissional.

Por outro lado, o período (ou estágio) probatório se refere a um período temporal em que a competência de um profissional é avaliada. Durante esse período, o profissional tem a oportunidade de demonstrar sua competência e adequação para o trabalho. O objetivo do período probatório é verificar se o profissional possui as habilidades e competências necessárias para desempenhar efetivamente seu papel. Isso é feito através da observação direta do desempenho do profissional, bem como da avaliação de seu trabalho.

Em relação ao contexto específico do PVS-Cecierj, foco desta dissertação, vejo o projeto como um espaço “não formal” de indução profissional que, de forma geral, mobiliza diferentes sentidos de “indução” até aqui comentados. Assim, em minha percepção, embora o PVS-Cecierj não se apresente, de fato, como um “programa de indução profissional”, a estrutura e as atividades envolvidas no projeto compõem um ambiente propício ao contínuo desenvolvimento profissional dos tutores-docentes. O que seria necessário para que isso de fato ocorresse? A meu ver, para que o PVS-Cecierj atinja plenamente esse potencial de indução, seria essencial uma colaboração mais estreita com o poder público e as universidades.

### **3 A DISCIPLINA HISTÓRIA NO PVS-CECIEJ: LUGAR DE CONSTITUIR-SE PROFESSOR**

Este capítulo focaliza a tutoria de História no PVS-Cecierj como um lugar de formação docente, com o intuito de investigar o papel fundamental que a atuação neste espaço desempenha no processo de constituição docente dos tutores. Para tanto, o capítulo é dividido em três seções principais, cada uma abordando um aspecto único da formação e da atuação dos tutores-docentes de História no PVS-Cecierj.

Na primeira seção do capítulo (3.1. Perfil dos Tutores de História do PVS-Cecierj em 2020: *entre-lugar* de formação), realizo uma análise preliminar do perfil dos tutores-docentes de História que atuaram no PVS-Cecierj em 2020, ano em que iniciei esta pesquisa. Assim, a seção apresenta um levantamento quantitativo de informações sobre idade, formação, experiência, projetos futuros e tempo de atuação no PVS-Cecierj dos tutores-docentes de História, destacando em que medida e de que forma suas experiências e formações influenciaram suas práticas pedagógicas no projeto.

Na segunda seção do capítulo (3.2. Atuação da Coordenação de História no PVS-Cecierj e o compromisso com a formação docente), subdividida em sete tópicos, debruço-me sobre as ações da Coordenação de História do PVS-Cecierj voltadas ao acompanhamento dos tutores-docentes desta disciplina. Com esse enfoque, a seção expõe a visão dessa coordenação sobre o processo de formação docente; e examina de que forma ela se compromete com esse processo.

Por fim, na terceira seção do capítulo (3.3. Narrativas de tutores-docentes de História: uma conversa aberta), subdividida em quatro tópicos, apresento narrativas docentes de tutores de História do PVS-Cecierj – isto é, uma série de relatos de professores que atuam como tutores-docentes dessa disciplina no projeto. Dessa maneira, a seção proporciona uma visão mais pessoal das experiências dos tutores-docentes, a partir de seus próprios pontos de vista a respeito da atuação da Coordenação, das dificuldades encontradas, da relação com os estudantes e com os demais tutores-docentes e de como a experiência no PVS-Cecierj influencia/influenciou sua formação e sua prática, permitindo uma compreensão mais aprofundada de suas perspectivas e desafios. Para isso, proponho um diálogo entre as falas dos tutores-docentes e as “cinco posições para uma formação profissional docente” apresentadas por António Nóvoa (2017; 2019), anteriormente comentadas.

### 3.1 PERFIL DOS TUTORES DE HISTÓRIA DO PVS-CECIEJ EM 2020: *ENTRE-LUGAR DE FORMAÇÃO*

No ano de 2020, quando cursava a disciplina Teoria da História, ministrada pelo professor Fábio Garcez, no Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ProfHistória-UFRJ), tornou-se evidente para mim que o PVS-Cecierj, projeto no qual atuava desde o ano de 2012, constituía um espaço potente para a formação de professores e, mais especificamente, de professores de História. Neste período, iniciei uma pesquisa que tinha a intenção de conhecer um pouco mais a experiência docente naquele projeto, sob outros olhares além dos meus.

A atuação do PVS-Cecierj naquele ano de 2020, tal como em outras instituições de ensino públicas e privadas, foi completamente atípica: devido à necessidade de distanciamento social acarretado pela pandemia de covid-19, nossas atividades foram realizadas à distância, de forma remota. Isso nos fez mudar nossa forma de ver a educação e a repensar nossas práticas, além de nos levar a construir novas formas de atuar como educadores.

Nesse contexto, o PVS-Cecierj também teve que se adaptar à nova realidade. Coordenadores, tutores-docentes e a equipe diretiva, incluindo os técnicos, desdobraram-se para apresentar alternativas possíveis para os estudantes do cursinho, a maioria oriundos de camadas populares. Essa adaptação foi desafiadora para todos nós, mas também configurou uma oportunidade para repensar as práticas pedagógicas e buscar soluções inovadoras para o ensino em tempos de pandemia.

O isolamento social foi necessário para evitar a propagação do vírus SARS-CoV-2 no Brasil e no mundo, e esta situação expôs e agravou as dificuldades sociais e econômicas de nossa sociedade, bem como as desigualdades que afetam principalmente os alunos de escolas públicas. No ensaio “A cruel pedagogia do vírus”, Boaventura de Sousa Santos (2020) já alertava sobre essas questões.

Nesse ensaio, Santos (2020, p. 5) argumenta que a mercantilização da educação, juntamente com o período de austeridade das políticas públicas vivenciado nos anos anteriores à pandemia, resultou em uma falta de investimento nesta área. Isso refletiu na gestão e no combate ao vírus, pois os serviços públicos de Educação poderiam estar melhor preparados para enfrentar a pandemia se não fosse por essas políticas, como podemos observar neste excerto:

Desde a década de 1980 – à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro –, o mundo tem vivido em permanente estado de crise. Uma situação duplamente anómala. Por um lado, a ideia de crise permanente é um oxímoro, já que,

no sentido etimológico, a crise é, por natureza, excepcional e passageira, e constitui a oportunidade para ser superada e dar origem a um melhor estado de coisas. Por outro lado, quando a crise é passageira, ela deve ser explicada pelos factores que a provocam. Mas quando se torna permanente, a crise transforma-se na causa que explica tudo o resto. Por exemplo, a crise financeira permanente é utilizada para explicar os cortes nas políticas sociais (saúde, educação, previdência social) ou a degradação dos salários. E assim obsta a que se pergunte pelas verdadeiras causas da crise. O objectivo da crise permanente é não ser resolvida. Mas qual é o objectivo deste objectivo? Basicamente, são dois: legitimar a escandalosa concentração de riqueza e boicotar medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica. Assim temos vivido nos últimos quarenta anos. Por isso, a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita. Daí a sua específica periculosidade. Em muitos países, os serviços públicos de saúde estavam mais bem preparados para enfrentar a pandemia há dez ou vinte anos do que estão hoje (Santos, 2020, p. 5).

Boaventura apresenta uma análise crítica do estado atual do mundo sob a influência do neoliberalismo, que se tornou a forma dominante de capitalismo desde a década de 1980, argumentando que o mundo tem vivido em um estado de crise permanente, o que é paradoxal, pois a crise, por definição, é um estado excepcional e temporário. Ele alerta que a crise permanente é usada para justificar cortes em políticas sociais, inclusive na área da Educação, bem como a degradação dos salários de profissionais desta área, impedindo questionamentos sobre as verdadeiras causas da crise.

No mesmo caminho, Clóvis Trezzi (2021) denuncia que mudanças visando a modernização na Educação podem ser mais excludentes do que incluídas, considerando a realidade do nosso país. Em sua análise, o pesquisador destaca a defasagem tecnológica generalizada nas escolas brasileiras, situação que coloca o Brasil em desvantagem em comparação com outros países. O autor aponta, contudo, que, em 2020, a maioria das nações reconheceu que a Educação não recebeu a mesma atenção dada a outros setores da sociedade, como a economia. Por fim, ele aponta dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), de 2019, que alertam para o fato de que “61% das crianças e adolescentes não têm acesso à tecnologia em casa por viverem na pobreza” (Trezzi, 2021, p. 10).

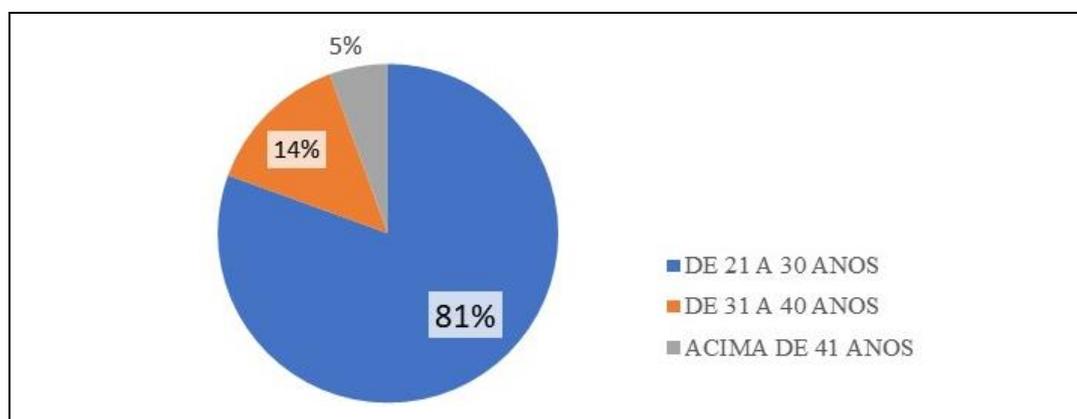
Outro questionamento de Trezzi relaciona-se à suposição comum de que a maioria dos jovens possuiria um domínio completo sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Tal suposição é baseada na ideia de que os jovens, por crescerem em um mundo cada vez mais digital, seriam naturalmente proficientes no uso de tecnologias digitais. No entanto, embora muitos jovens, de fato, sejam usuários frequentes de TICs, a realidade é que nem todos possuem o conhecimento técnico ou a compreensão necessária para usá-los de maneira eficaz e segura, enquanto outros sequer têm acesso à Internet.

Foi nesse contexto, portanto, que decidi estudar o PVS-Cecierj como espaço de formação de professores. Para iniciar o estudo, elaborei e enviei um formulário para os tutores-docentes de História, através do *e-mail* e do grupo de WhatsApp que utilizávamos desde o início daquele ano de 2020. Em alguns casos, foi preciso certa insistência para que eles respondessem e, de um total de 44 tutores, apenas 36 responderam ao formulário. De todo modo, as respostas obtidas foram muito importantes para que eu conhecesse um pouco mais daqueles sujeitos que, como eu, atuavam no projeto como bolsistas.

As questões do formulário foram divididas em 3 blocos, além dos dados pessoais (nome, idade, contato). Os blocos foram: 1) *informações sobre a formação* – formação acadêmica e formação específica; projetos futuros, incluindo se pretende se dedicar ao ensino, pesquisa ou outra profissão; instituição em que cursa/cursou a graduação; e por que escolheu estudar História; 2) *informações sobre a relação com o PVS-Cecierj* – se foi aluno/a do PVS-Cecierj; ano de ingresso como tutor; se o PVS-Cecierj foi a primeira experiência como docente; se exerce alguma outra atividade remunerada além do PVS-Cecierj; e outras questões relacionadas à atividade no PVS-Cecierj durante a pandemia<sup>18</sup>; e 3) *função do PVS-Cecierj e percepções sobre o ensino de História*. A partir das informações coletadas pelo formulário, pude responder a algumas hipóteses que havia levantado, o que me ajudou a refinar meu objeto de pesquisa, incluindo o recorte de me aprofundar nas histórias de vida dos tutores-docentes que tinham no PVS-Cecierj sua primeira experiência de trabalho.

A primeira questão diz respeito à idade dos tutores-docentes de História naquele ano.

Gráfico 1 – Idade dos tutores-docentes de História do PVS-Cecierj em 2020



Legenda: Gráfico baseado nas respostas fornecidas pelos tutores de História do PVS-Cecierj, em 2020, ao formulário elaborado pela autora.

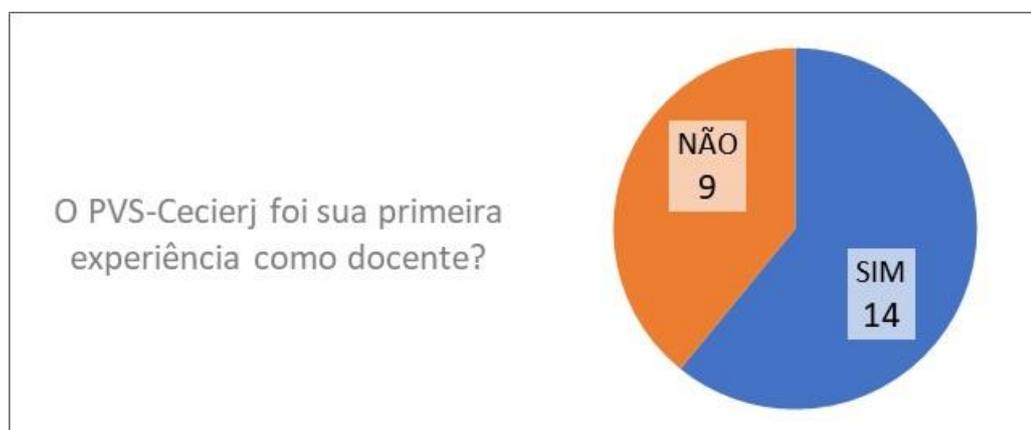
Fonte: Elaboração própria, 2020.

<sup>18</sup> Por não serem do interesse deste trabalho, particularmente, tais questões específicas sobre a atuação no período da pandemia foram suprimidas.

No Gráfico 1, nota-se que, em 2020, a maior parte dos tutores de História do PVS-Cecierj era formada por jovens entre 21 e 30 anos de idade, correspondendo a 81% do grupo. Apenas 7 tutores tinham mais de 31 anos de idade, sendo que a idade máxima era de 43 anos. Trata-se, portanto, de um grupo muito jovem, formado por educadores que, na maioria dos casos, tiveram no PVS-Cecierj sua primeira experiência docente.

Esta última informação foi verificada por meio de um formulário complementar, que questionava se o PVS-Cecierj havia sido a primeira experiência dos respondentes como docentes. Neste caso, apenas 23 dos 44 tutores daquele ano responderam à pergunta. Sobre isso, Bastos, Gomes e Fernandes (2010, p. 132) já constatavam que muitos tutores-docentes, ao ingressarem no PVS-Cecierj, têm ali sua primeira experiência em sala de aula. As respostas dos tutores ao formulário confirmaram essa constatação, como se observa no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Tutores que tiveram sua primeira experiência docente no PVS



Legenda: Gráfico baseado nas respostas fornecidas pelos tutores de História do PVS-Cecierj, em 2020, ao formulário elaborado pela autora.

Fonte: Elaboração própria, 2020.

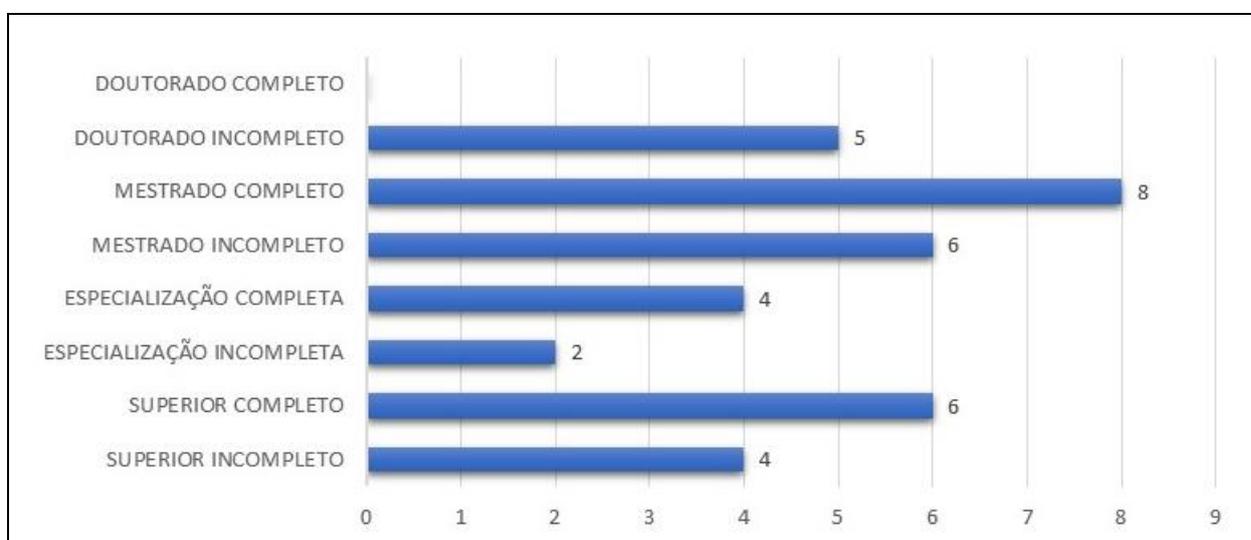
As respostas a essa questão foram surpreendentes: dos 23 tutores que responderam o formulário, 14 tiveram no PVS-Cecierj sua primeira experiência profissional. Um dos tutores escreveu em seu formulário uma frase que me chamou atenção, pelo fato de que correspondia exatamente àquilo que eu também percebia a partir de minha própria experiência no projeto: que “o PVS tem uma função de formação de professores, pelo menos em História, que muitas vezes fica eclipsada”.

Para além das respostas “sim” ao formulário, também busquei conhecer qual foi a primeira experiência docente dos tutores que já haviam atuado como professores antes de ingressarem no PVS-Cecierj. Mais uma vez, a resposta foi surpreendente: dos 9 tutores que

responderam que o PVS não foi sua primeira experiência em sala de aula, 6 atuaram, anteriormente, em outros Pré-Vestibulares Sociais e/ou Comunitários; e 1 no Pibid. Estes dados reforçam a importância de se pensar a questão da formação docente no âmbito de PVSs e PVCs e, mais especificamente, em um espaço tão potente como o PVS-Cecierj.

Outra questão levantada pelo formulário relaciona-se com a formação acadêmica específica dos tutores-docentes de História do PVS-Cecierj. Não houve, entre os respondentes, nenhum tutor-docente oriundo de outros cursos de Ensino Superior além das graduações em História, embora o Edital de Seleção de Tutores do projeto permitisse que graduados ou graduandos de outras áreas atuassem como tutores de qualquer uma das disciplinas trabalhadas no PVS, como vimos no Capítulo 2. Além disso, também perguntamos sobre o grau máximo da formação acadêmica dos respondentes naquele momento, como se nota no Gráfico 3:

Gráfico 3 – Formação acadêmica dos tutores de História do PVS-Cecierj em 2020



Legenda: Gráfico baseado nas respostas fornecidas pelos tutores de História do PVS-Cecierj, em 2020, ao formulário elaborado pela autora.

Fonte: Elaboração própria, 2020.

No Gráfico 3, podemos perceber que há diferentes níveis de formação acadêmica entre os tutores de História do PVS-Cecierj, mas que, de qualquer forma, eles são bem qualificados academicamente: em 2020, 4 tutores ainda não tinham concluído a graduação, sendo, portanto, graduandos; 4 tinham concluído apenas a graduação; 2 tutores estavam cursando pós-graduação *lato sensu* e 6 já haviam concluído essa modalidade de pós-graduação; 11 tutores cursavam pós-graduação *stricto sensu*, dos quais 6 estavam no mestrado e 6 estavam no doutorado; além disso, 8 tutores eram mestres. Isso também nos mostra que a equipe de tutores de História é formada, em sua maioria, por pessoas ligadas à academia, como estudantes e pesquisadores de

História, com forte potencial de diálogo entre o conhecimento acadêmico e a prática de ensino. Tal resultado me surpreendeu muito, pois não imaginava como eram qualificados os profissionais ligados ao projeto.

Outra questão que foi colocada aos tutores, em relação à sua formação/atuação profissional, diz respeito a seus projetos futuros.

Gráfico 4 – Projetos profissionais futuros dos tutores do PVS-Cecierj em 2020

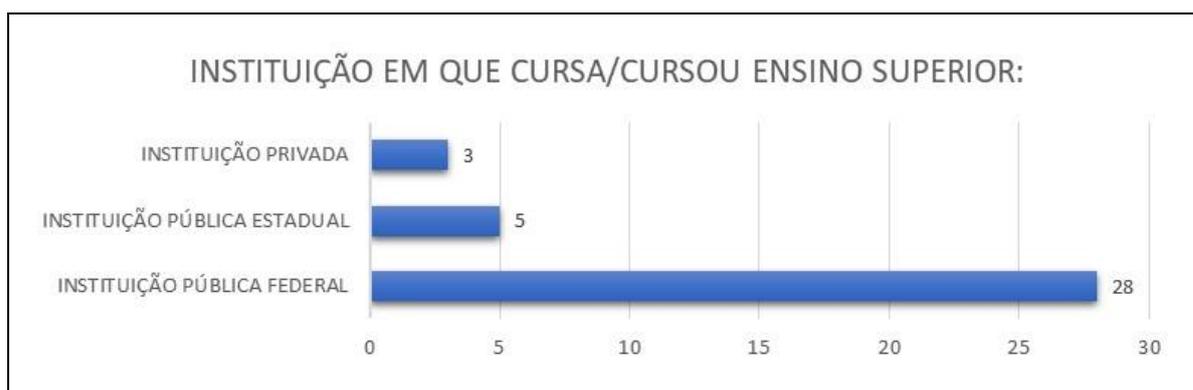


Legenda: Gráfico baseado nas respostas fornecidas pelos tutores de História do PVS-Cecierj, em 2020, ao formulário elaborado pela autora.

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Dos 36 tutores que responderam ao formulário, 33 pretendem continuar se dedicando ao ensino. Destes 33, 18 tutores também se percebem como pesquisadores e pretendem continuar com as pesquisas. Ou seja, esses 18 tutores querem se dedicar tanto ao ensino quanto à pesquisa. Isso significa que 15 tutores pretendem se dedicar apenas ao ensino, sem envolvimento com a pesquisa. Por fim, 3 tutores desejam procurar outra profissão, que não a de professor.

Gráfico 5 – Tipo de IES em que os tutores do PVS-Cecierj estudam ou se formaram



Legenda: Gráfico baseado nas respostas fornecidas pelos tutores de História do PVS-Cecierj, em 2020, ao formulário elaborado pela autora.

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Gráfico 6 – Tutores de História que foram alunos do PVS-Cecierj



Legenda: Gráfico baseado nas respostas fornecidas pelos tutores de História do PVS-Cecierj, em 2020, ao formulário elaborado pela autora.

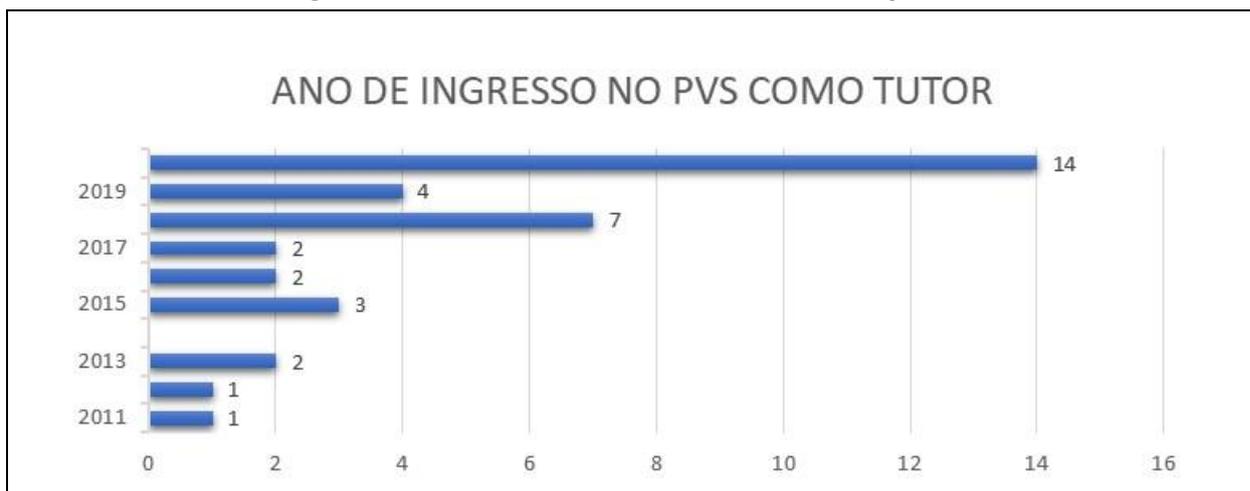
Fonte: Elaboração própria, 2020.

Como se observa no Gráfico 5, quase todos os respondentes (33 de 36 tutores) cursam ou cursaram a graduação em Instituições de Ensino públicas, majoritariamente em Instituições Federais (28 dos 36). Já no Gráfico 6, nota-se que um número significativo de tutores, 7 dos 36, foram alunos do PVS-Cecierj, o que corresponde a 19% dos tutores. Trata-se de um número considerável dentro do universo pesquisado.

Diante disso, podemos destacar que alguns ex-alunos do projeto retornam como tutores durante a graduação ou após formados, a participação no PVS-Cecierj não se encerra com a aprovação no vestibular. Essa transição é significativa, pois representa uma mudança de papel: de aluno a tutor-docente: eles trazem consigo uma bagagem única, pois conhecem de perto os desafios enfrentados pelos estudantes, as angústias das provas, as dificuldades de conciliar estudos e trabalho. Essa experiência vivida é mais um ativo valioso para os estudantes do projeto, criando um ciclo virtuoso que pode inspirar outros estudantes ao mostrar que é possível superar obstáculos e alcançar um novo espaço. Ao retornarem, podem ser vistos como agentes ativos dentro de um processo de transformação social, e reforçam a importância da educação como ferramenta de mudança e inspiram as gerações futuras, gerando identificação e motivação, o que nos lembra a frase de Rui Canário (2007, p. 140), “O professor não ensina apenas o que sabe, ensina o que é”.

Outra questão relevante abordada no formulário inicial relacionou-se com o ano de ingresso dos tutores-docentes no projeto.

Gráfico 7 – Ano de ingresso dos tutores de História no PVS-Cecierj em 2020



Legenda: Gráfico baseado nas respostas fornecidas pelos tutores de História do PVS-Cecierj, em 2020, ao formulário elaborado pela autora.

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Dos 36 tutores que responderam ao formulário em 2020, 22 eram veteranos, isto é, ingressaram no PVS-Cecierj antes daquele ano, tendo sua bolsa renovada mediante avaliação positiva dos estudantes, da Coordenação e da Direção do projeto (cf. Bastos *et al*, 2010, p. 132). O tutor mais antigo a responder o formulário ingressou no PVS em 2011<sup>19</sup>. Como foi pontuado anteriormente, a disciplina História teve início no PVS-Cecierj no ano de 2006. Assim, este tutor ingressou no projeto nos primeiros anos após a implementação desta disciplina. Podemos perceber um grande número de tutores novatos no projeto no ano de 2020, o que configurou um desafio para a Coordenação de História e para os tutores ingressantes, em um ano atípico devido à pandemia de covid-19.

<sup>19</sup> Devido às condições diferenciadas decorrentes da pandemia de covid-19, este tutor teve seu vínculo encerrado no ano de 2021. Isso já aconteceria normalmente, pois a cada 4 renovações, a legislação determina que o tutor passe por um novo exame de ingresso. Na passagem de 2020 para 2021, essa avaliação não ocorreu. Posteriormente, como este tutor foi um dos entrevistados para nossa pesquisa, sabemos que ele fez novamente a prova de ingresso no ano de 2022; e que, até o momento em que esta dissertação é escrita, ele atua como tutor-docente de História no PVS-Cecierj.

### 3.2 ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO DE HISTÓRIA NO PVS-CECIEJ E O COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO DOCENTE

Ao refletirem sobre as formas de produção e de transmissão de conhecimento na contemporaneidade, Claudia Fontineles e Thiago Frota (2019) afirmam o seguinte:

Continua existindo no seio da sociedade acadêmica uma visão fragmentada, que vê nas universidades e nos professores pesquisadores o núcleo detentor e produtor de conhecimento, e nas escolas e professores da Educação Básica os receptores e reprodutores do saber produzido nas Instituições de Ensino Superior (Fontineles; Frota, 2019, p. 169).

Esta afirmação nos leva a pensar a atuação, em sala de aula, dos tutores-docentes do PVS-Cecierj – tanto os que ainda são graduandos como os já graduados no Ensino Superior, muitos dos quais são mestres e até doutores –, buscando “corrigir” os vácuos deixados por um Ensino Básico defasado, e preparando pessoas, meninos e meninas, homens e mulheres, para os exames de acesso ao Ensino Superior. Ali, esses tutores estão vivenciando as duas realidades: a de acadêmicos e a de professores, e são coordenados por uma equipe que também atua nessas duas realidades, visto que os coordenadores de História do projeto trabalham na pesquisa acadêmica de forma concomitante à docência na Educação Básica.

Embora o foco deste trabalho seja especificamente o *devir docente*, a constituição docente dos tutores de História do PVS-Cecierj, algumas questões se impuseram como relevantes e me levaram a problematizar as ações dos coordenadores. Na lista a seguir, organizo essas questões em sete blocos temáticos, que abordam diversos aspectos do PVS-Cecierj, em geral, e à disciplina História em particular, relacionados à atuação, à formação e à interação entre os coordenadores da disciplina e os tutores-docentes no contexto do projeto:

#### 1) Introdução da disciplina História no PVS-Cecierj:

- Como ocorreu o processo de introdução da disciplina de História no projeto?
- Quais foram os objetivos estabelecidos para a inclusão dessa disciplina?
- Quais orientações iniciais foram fornecidas aos coordenadores pela equipe diretiva do projeto?

#### 2) Formação de professores iniciantes:

- A Direção do PVS-Cecierj orientou algum trabalho específico voltado para a formação de professores iniciantes no projeto?

**3) Critérios de seleção e o papel dos bolsistas/tutores-docentes no projeto:**

- Quais critérios são utilizados na seleção dos tutores-docentes de História?
- Como você entende o papel desempenhado pelos bolsistas/tutores-docentes no PVS-Cecierj?

**4) O papel do PVS-Cecierj e da Coordenação na formação docente:**

- Você considera que os programas de formação/capacitação e orientação de tutores realizados pelo PVS-Cecierj, e pela Coordenação de História em particular, aproximam o projeto de um espaço de “indução docente”, que estimula o desenvolvimento profissional de professores iniciantes, ou de um espaço de demonstração de habilidades e competências?

**5) Interação entre a Coordenação e os tutores-docentes iniciantes e orientações para planejamento de aulas:**

- Como a Coordenação de História interage com os tutores-docentes iniciantes no projeto?
- Por que foi escolhido esse formato de trabalho?
- Como são pensadas as orientações para os planejamentos de aulas dos tutores-docentes do PVS-Cecierj?
- Quais critérios embasaram as escolhas e a organização dos conteúdos de História a serem ensinados?

**6) Mudanças nos conteúdos cobrados na prova didática:**

- Ao longo dos anos, houve mudanças nos conteúdos cobrados dos candidatos à tutoria na prova didática. Que concepções de História embasaram essas mudanças?

**7) Experiência no PVS-Cecierj:**

- Como você definiria sua experiência no PVS-Cecierj?

As questões listadas nos sete blocos enumerados foram direcionadas à equipe de coordenadores de História do PVS-Cecierj por meio de um formulário, focalizando sua atuação junto aos tutores-docentes e as concepções subjacentes ao trabalho que desenvolvem no projeto.

Em conjunto, tais perguntas refletem a complexidade e a importância das relações entre coordenadores e tutores-docentes no desenvolvimento do PVS.

A abordagem direta com os coordenadores de História revelou-se produtiva, pois permitiu vislumbrar suas perspectivas por meio da escuta de suas próprias vozes, trazendo respostas sobre certos aspectos do projeto que não se encontravam em outras fontes. Surpreendentemente, essa interação também evidenciou que as relações com os tutores desempenham um papel significativo no *dever* dos próprios coordenadores.

Quando enviei o formulário com as perguntas anteriormente listadas para a equipe da Coordenação de História, os coordenadores responderam prontamente. À época, essa equipe tinha três integrantes. A fim de preservar seus dados de identificação pessoal, na presente dissertação, refiro-me a essas três pessoas que integram a Coordenação de História, respectivamente, como “Coordenador 1”, “Coordenador 2” e “Coordenador 3”<sup>20</sup>, de acordo com suas respectivas entradas no PVS-Cecierj (sendo o “Coordenador 1” a pessoa que integra a equipe da Coordenação de História há mais tempo; e o “Coordenador/a 3” a pessoa que ingressou nessa equipe mais recentemente).

O “Coordenador 1” é mestre em História Social pela UFRJ (2000) e doutor/a em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ (2008). Atualmente, é bolsista de produtividade acadêmica da Fundação Cecierj, docente da Educação Básica em uma Instituição de Ensino Federal e professor do ProfHistória-UFRJ. É também pesquisador do Núcleo de Pesquisa História e Ensino das Ditaduras (NUPHED) e do Núcleo de Pesquisas e Práticas em Ensino de História (NuPPEH)<sup>21</sup>.

O “Coordenador 2” é graduado/a em História pela UFRJ e mestre em Ensino de História pelo ProfHistória-UFRJ. Atualmente, atua como professor/a “docente 1” da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ)<sup>22</sup>.

O “Coordenador 3” é doutor/a pelo Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), vinculado à Fundação Getúlio Vargas (FGV). Além disso, obteve o título de Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da UFF (2010). Sua trajetória acadêmica inclui, ainda, a graduação com licenciatura em História pela UFRJ (2004); e uma

---

<sup>20</sup> Também com o intuito de preservar os dados pessoais de identificação dos respondentes, bem como para preservar a fluidez deste texto, utilizo o termo “coordenador” (no masculino) para me referir às três pessoas integrantes da equipe de Coordenação de História que responderam ao formulário, independentemente de seu gênero.

<sup>21</sup> Informações retiradas da Plataforma Lattes em fevereiro de 2024.

<sup>22</sup> Informações retiradas do site do PVS-Cecierj.

pós-graduação *lato sensu* em História do Brasil pela UFF (2006). Atua nas áreas de Educação, História Social do Trabalho e História com ênfase em Direito<sup>23</sup>.

A seguir, as respostas fornecidas por esses três coordenadores ao formulário são apresentadas e discutidas, em tópicos baseados, respectivamente, nos sete blocos de questões anteriormente listadas.

### 3.2.1 Introdução da disciplina História no PVS-Cecierj

Neste tópico, levanto reflexões em torno das respostas fornecidas pelos/as três coordenadores de História do PVS-Cecierj às seguintes questões: como ocorreu o processo de introdução da disciplina História no projeto?; quais foram os objetivos estabelecidos para a inclusão dessa disciplina?; e quais foram as orientações iniciais fornecidas pela Direção do PVS e pela Fundação Cecierj aos coordenadores para a atuação na disciplina?

A ideia central destas questões foi compreender quais limites e possibilidades se apresentaram à Coordenação desde a implementação da disciplina História no projeto, que visões orientaram os coordenadores dentro destes limites e possibilidades colocados não só pela Direção do PVS-Cecierj, mas da Fundação Cecierj como um todo.

Desde 2018, a equipe da Coordenação de História se mantém a mesma. A pessoa que integra esta equipe há mais tempo (“Coordenador 1”) atua no PVS-Cecierj desde a introdução da disciplina História, efetivamente implementada no projeto a partir de 2006. Como já foi pontuado, História foi uma das últimas disciplinas a ser introduzida no PVS. Sobre isso, o “Coordenador 1” diz o seguinte:

COORDENADOR 1 – Fomos convidados no 2º semestre de 2005 para o início da disciplina em 2006. A Fundação [Cecierj] tinha como objetivo introduzir paulatinamente todas as disciplinas do Ensino Médio no PVS. Formamos uma equipe de duas/três pessoas e iniciamos a produção do material didático dos estudantes. Em dezembro de 2005, elaboramos a prova de conhecimento específico para a seleção de tutores e a prova didática em início de 2006. As orientações iniciais englobaram a explicação do funcionamento do programa e das necessidades da coordenação geral em relação aos tutores e à disciplina. Foi nos dada bastante autonomia na organização cotidiana do trabalho com os tutores e, por isso, aproveitamos nossa experiência como professoras da Educação Básica e de formação inicial e continuada de professores. Foi bastante importante, também, as trocas com as coordenações de Biologia e Química, que já estavam mais estruturadas no PVS.

Um ponto a ser comentado nessa fala do/a “Coordenador 1” diz respeito à produção do material didático dos estudantes. As primeiras apostilas de História do PVS-Cecierj foram

---

<sup>23</sup> Informações retiradas da Plataforma Lattes e fornecidas pelo/a “Coordenador 3”.

elaboradas pelos três coordenadores/as que iniciaram o projeto. O conteúdo é dividido em duas apostilas que se referem ao módulo 1, que inicia os estudos pelos povos indígenas das Américas, anteriores à chegada dos Europeus, e aborda as mudanças na sociedade europeia do século XIV até o Imperialismo europeu do século XIX, e ao módulo 2, que se inicia com a Primeira Guerra Mundial e a Proclamação da República brasileira e vai até os eventos do início do século XXI. Estas apostilas foram revistas e reeditadas nos anos de 2012 e 2015. Entre 2019 e 2022, uma nova apostila foi produzida e distribuída aos estudantes do PVS-Cecierj.

É importante destacar que o “Coordenador 1” se identifica, juntamente com seus/suas colegas, como “docente da Educação Básica e responsável pela formação inicial e continuada de professores”. Esta identidade já estava incorporada em sua prática docente antes mesmo de sua participação no PVS-Cecierj. Além disso, este aspecto revela uma perspectiva única desses/as coordenadores/as que, acima de tudo, são *educadores*, de modo que seu *conhecimento* é voltado para a *prática pedagógica*.

Segundo Tardif (2002, p. 10), “a questão dos saberes dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão”. Esses saberes estão intrinsecamente vinculados à experiência de vida, à história profissional, às relações com os estudantes e a outros autores.

No contexto específico dos/as profissionais que integram a equipe de Coordenação de História do PVS-Cecierj, seus saberes, já voltados para o campo específico da formação inicial e continuada de professores, permitiram que desenvolvessem ações mais efetivas no campo da formação inicial e continuada, agora dentro da realidade de um pré-vestibular social, junto aos tutores-docentes da instituição.

### 3.2.2 Formação de professores iniciantes no PVS-Cecierj

O tempo/espço do entre-lugar não está restrito ao *Kronós* (duração, tempo sequencial, medido), mas ao *Kairós* (tempo pedagógico, existencial), [...] segundo os gregos, enquanto um significa passagem, o outro, a qualidade do vivido, o tempo humano, tempo-vida, que anuncia um momento oportuno, singular.

*Arnaldo Nogaro, Martin Kuhn e Vivian Moreira*<sup>24</sup>

A formação de professores é um tema intrínseco à educação. Mesmo que o PVS-Cecierj não tenha sido originalmente concebido com esse propósito específico, como já comentei

---

<sup>24</sup> Cf. Nogaro; Kuhn; Moreira, 2021, p. 3.

anteriormente, a interação entre coordenadores, tutores-docentes e os próprios alunos do PVS, naturalmente, promove uma troca de conhecimentos e experiências que contribui para o *devir docente* dos educadores que atuam no projeto, que acaba por configurar um espaço potente para a formação profissional docente. Assim, neste tópico, levanto reflexões em torno das perspectivas do PVS-Cecierj sobre a questão da formação de professores, a partir das respostas fornecidas pela equipe da Coordenação de História à seguinte questão: a Direção do PVS-Cecierj orientou algum trabalho específico voltado para a formação de professores iniciantes no projeto?

As respostas apresentaram certa divergência, já que cada coordenador/a respondeu de acordo com a realidade específica que vivenciou ao ingressar no projeto:

COORDENADOR 1 – Não, mas, ao mesmo tempo, as nossas iniciativas para o trabalho com tutores, que se baseavam em uma perspectiva de formação, foram bastante bem recebidas e, ao longo dos anos, foi incorporada pelas direções como um dos resultados importantes do PVS.

COORDENADOR 2 – Nossa perspectiva sempre foi a de fornecer aos tutores essa formação, por meio de nossas orientações. A direção sempre promoveu esse tipo de debate e estimulava essa perspectiva.

COORDENADOR 3 – A direção do projeto ressaltava constantemente a importância do projeto ser caracterizado como formação de professores. Nesse sentido, todo o trabalho de acompanhamento dos planos de aula e da revisão do material didático foi pensado e dialogado com os tutores nesse processo.

O “Coordenador 1” afirma que, a princípio, a Direção do PVS-Cecierj não fornecia aos coordenadores orientações relativas à formação ou capacitação de tutores-docentes iniciantes. Porém, ele também informa que, ao longo dos anos, as iniciativas voltadas a essa formação, propostas pelos próprios coordenadores, foram “incorporadas pelas direções” do projeto.

Portanto, ainda que este não fosse um dos objetivos do PVS-Cecierj no início de suas atividades, as ações de coordenadores de disciplinas – sobretudo os de História, que aqui destacamos, mas também os de Biologia e Química – fizeram com que a formação inicial ou continuada de docentes *se tornasse* um dos propósitos da instituição. Desse modo, apesar de divergirem da resposta do “Coordenador 1”, as respostas dos Coordenadores 2 e 3 ratificam a afirmação do primeiro, já que eles ingressaram no PVS-Cecierj mais recentemente, quando as práticas de formação docente inicial e continuada dos tutores já estava incorporada aos objetivos do projeto e às orientações da Direção geral do projeto.

Tais diálogos com os coordenadores me permitem reafirmar minha hipótese de pesquisa: o PVS-Cecierj pode ser também significado como um espaço potente para a formação de professores iniciantes. A aposta desta pesquisa é que o projeto seria um *entre-lugar* de

formação (Nóvoa, 2020), ou “espaço híbrido” entre a escola e a universidade. O conceito de *entre-lugar*, cunhado por António Nóvoa, mas também utilizado por Ana Maria Monteiro<sup>25</sup> (2003), é fundamental para compreender a complexidade da identidade e da experiência dos professores.

Uma expressão que nos ajuda a esclarecer o conceito de *entre-lugar* no campo das práticas pedagógicas, citada no subtítulo de uma conferência de Nóvoa (2020), é a “terceira margem do rio”, que dá nome ao conhecido conto de Guimarães Rosa. Ao citá-la em sua conferência, Nóvoa (2020, p. 1) propõe que, como *entre-lugar*, a “a pedagogia é, por definição, a terceira margem. E, no conto de Guimarães Rosa, a terceira margem é o próprio rio”. Em outras palavras: assim como na famosa história do escritor brasileiro, também as práticas pedagógicas não se situam em uma margem, nem na outra, mas vive no ponto onde as margens se encontram, no movimento do rio.

Nesse sentido, o conceito de *entre-lugar* refere-se ao espaço intermediário, à posição híbrida ocupada pelos docentes, entre diferentes contextos, papéis e culturas. Quando um professor está no *entre-lugar*, ele não pertence exclusivamente a uma única esfera de atuação ou categoria. Em vez disso, ele transita entre múltiplos espaços: entre a sala de aula e a formação, entre o conhecimento teórico e a prática, entre a cultura acadêmica e a cultura escolar. Essa posição ambígua e dinâmica desafia os professores a negociarem constantemente suas identidades e a se adaptarem às demandas variadas de seu trabalho, o que também faz parte do seu *devoir docente*.

O *entre-lugar* proposto por Nóvoa (2020) reconhece que os professores são sujeitos complexos, influenciados por suas histórias de vida, experiências profissionais, relações com os estudantes e contextos sociais. Essa noção destaca a importância de considerar a singularidade de cada professor e criar espaços de reflexão e diálogo para que eles possam articular suas identidades e práticas, como agentes ativos que habitam zonas de interseção, negociação e transformação no campo educacional.

É, justamente, nesse *entre-lugar* que pode ocorrer a indução profissional docente, conceito abordado no Capítulo 2 desta dissertação, e que se refere a um período crucial entre a formação inicial e o exercício profissional. Durante a indução, o professor enfrenta desafios,

---

<sup>25</sup> Ana Maria Monteiro, docente do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRJ, é uma pesquisadora atuante no Núcleo de Estudos de Currículo (NEC/UFRJ). Seus estudos abrangem temas dos campos da Educação e do Ensino de História e um dos focos centrais de sua pesquisa é a reflexão sobre o ensino de história como um *entre-lugar*. Esse conceito de *entre-lugar*, no entendimento de Monteiro, representa um espaço teórico e prático de confluência, onde História e Educação se encontram e se entrelaçam. Assim, Monteiro desafia constantemente a comunidade acadêmica a refletir sobre os saberes, as práticas e as narrativas que emergem desse ponto de encontro (Cf. Monteiro, 2003; Monteiro; Amorim, 2015).

adapta-se à realidade da sala de aula e constrói sua identidade profissional. Assim, o *entre-lugar* é o terreno fértil onde a indução acontece, onde o professor se constitui e se prepara para a carreira docente.

### 3.2.3 Critérios de seleção e o papel dos tutores-docentes de História no PVS-Cecierj

Como foi observado no Capítulo 2 desta dissertação (seção 2.8), para que os programas de indução docente sejam eficazes, especialmente no sentido de “indução vinculada ao desenvolvimento profissional de professores”, tais programas devem ser sustentáveis, coerentes e permanentes, independentemente de mudanças nos projetos governamentais. Além disso, devem proporcionar aos professores iniciantes a oportunidade de observar e serem observados por seus colegas, além de participarem de redes colaborativas onde o compartilhamento de práticas seja frequente (cf. Cruz *et al*, 2022, p. 8-9).

Ao mesmo tempo, também já foi aqui pontuado que não há um consenso entre os estudiosos e proponentes da indução profissional, já que os objetivos e as ações de programas específicos variam bastante, de acordo com as percepções do que é ser professor e do que se espera da docência. Na maioria dos estudos, a sugestão é que esses programas tenham uma duração de no mínimo um ano até o máximo de cinco anos (cf. Cruz *et al*, 2022, p. 8-9).

Com isso em vista, o terceiro bloco temático do formulário questionou a Coordenação de História do PVS-Cecierj em relação às expectativas sobre os tutores-docentes desde o processo de seleção de bolsistas do projeto, com o intuito de conhecer quais são as percepções sobre “o que é ser professor” e “o que se espera dos docentes” que perpassam o trabalho desta coordenação. As questões apresentadas foram as seguintes: 1) Quais critérios são utilizados na seleção de tutores do PVS-Cecierj?; 2) Como você entende o papel dos bolsistas no PVS?; 3) Para você, a atuação do PVS-Cecierj como espaço de formação docente está mais próxima de buscar um desenvolvimento das competências profissionais dos professores iniciantes ou provar a existência de uma competência profissional dos professores de História?

As respostas dos/as coordenadores/as à primeira questão, “quais critérios são utilizados na seleção de tutores do PVS-Cecierj?”, foram bastante concisas e fortemente vinculadas a uma visão técnica:

COORDENADOR 1 – Domínio de conhecimentos específicos, capacidade de didatização dos conteúdos da disciplina, organização pessoal.

COORDENADOR 2 – Conhecimento historiográfico; construção de quadro síntese; problematização; relação passado-presente; abordagem objetiva e clara.

Em teoria, os tutores são profissionais que atuam como mediadores entre os professores e os estudantes, auxiliando na aprendizagem dos conteúdos das disciplinas. Como vimos anteriormente, no PVS-Cecierj os tutores *são* os próprios professores, responsáveis por planejar e ministrar aulas, fazer relatórios e avaliar a participação dos estudantes.

As respostas dos/as coordenadores/as à primeira questão deste bloco indicam que os critérios de seleção de tutores no PVS-Cecierj são basicamente técnicos, e dependem da área de atuação do tutor. O “Coordenador 1” menciona critérios mais gerais, como o domínio de conhecimentos específicos, a capacidade de didatização e a organização pessoal. Esses critérios são importantes para qualquer tutor, pois demonstram competência técnica, clareza e planejamento nas atividades de tutoria. Neste ponto, mais uma vez, convém lembrar que os tutores-docentes de História lidam diretamente com os estudantes nos polos e são os responsáveis tanto pelo planejamento das aulas quanto por ministrá-las, ainda que tenham um acompanhamento da coordenação da disciplina. Dessa forma, o domínio de certas competências prévias é necessário, ainda que tais competências venham a ser melhor desenvolvidas ao longo da trajetória do tutor no projeto, principalmente por meio da experiência da sala de aula e das reflexões que emanam da prática.

O “Coordenador 2” menciona critérios mais específicos para a área de História, como conhecimento historiográfico, construção de quadro síntese, problematização, relação passado-presente e abordagem objetiva e clara. Esses critérios são relevantes para o ensino de História, pois envolvem o uso de fontes, a síntese de informações, a análise crítica, a contextualização e a comunicação efetiva dos conteúdos históricos. Da mesma forma que o “Coordenador 1”, o “Coordenador 2” compreende a necessidade de um conhecimento prévio por parte do candidato.

Tais critérios podem ser relacionados à defesa de um ensino de História que promova a formação da consciência histórica dos estudantes, e que desenvolva a capacidade de compreender o passado e o presente de forma crítica e reflexiva. O conhecimento historiográfico citado pelo “Coordenador 2” se refere ao domínio dos conceitos, métodos e teorias que fundamentam a produção do conhecimento histórico. Nesta abordagem, o professor de História deve conhecer as diferentes metodologias e perspectivas que existem na historiografia, bem como as suas implicações para a interpretação dos fatos históricos. Além disso, ele deve saber utilizar as fontes históricas como evidências e argumentos para sustentar as suas afirmações.

A construção de quadros sínteses, considerado um dos fatores essenciais para a seleção de um tutor-docente do projeto pelo “Coordenador 2”, é uma estratégia didática que tenciona organizar e sintetizar as informações históricas de forma visual e esquemática. A elaboração e utilização de quadros sínteses que apresentem as principais características, eventos, processos e agentes históricos de cada período ou tema estudado podem facilitar a compreensão e a memorização dos conteúdos, bem como estimular sua comparação e análise.

Outro ponto que o “Coordenador 2” destaca como importante na seleção dos tutores-docentes é a capacidade de problematização de determinado assunto para a aula proposta. Neste caso, a problematização é vista como uma atitude que consiste em questionar e problematizar os conteúdos históricos, buscando identificar as suas contradições, complexidades e desafios. O “Coordenador 2” defende que o professor de História deve propor questões que provoquem o pensamento crítico dos estudantes, que os levem a buscar respostas baseadas em evidências e argumentos, e que os façam perceber as múltiplas dimensões e implicações dos fenômenos históricos.

Podemos concluir que, embora o Edital de Seleção de Tutores do PVS-Cecierj não exija que os candidatos tenham uma formação específica ou experiência com a docência, exige-se deles conhecimentos que dificilmente um estudante teria acesso durante o período de formação, tais como *capacidade de didatização, construção de quadro síntese e abordagem objetiva e clara*, citados pelos Coordenadores 1 e 2. São saberes que não são inatos e que têm íntima relação com seu trabalho, sua prática na escola e na sala de aula (Tardif, 2014), algo que os graduandos ou os professores recém-formados dificilmente terão.

Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (Tardif, 2014, p. 17).

Tais exigências constituem um “filtro inicial”, que seleciona aqueles candidatos que, ao participar do processo para assumir o cargo de tutores no PVS-Cecierj, como bolsistas, já demonstram certo domínio de algumas habilidades pedagógicas.

Outra questão que se apresentou e que foi levada aos coordenadores de História diz respeito às suas percepções sobre o papel dos bolsistas/tutores-docentes no PVS-Cecierj. A pergunta partiu do pressuposto de que os coordenadores conhecem os papéis designados aos tutores-docentes pela Direção Geral do projeto, responsável pela formulação do Edital de Seleção, bem como pelo *Manual do Tutor* do PVS-Cecierj. No entanto, a visão destes

coordenadores poderia estar mais articulada com a visão de tutoria proposta pela já mencionada Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Os três coordenadores de História do PVS-Cecierj destacam a figura do tutor como “centro do funcionamento do PVS”, “principal responsável pelo projeto se tornar um sucesso de política pública” e cujo trabalho desenvolvido “é fundamental no projeto”, como se lê a seguir:

COORDENADOR 1 – Os bolsistas são o centro de funcionamento do PVS uma vez que são responsáveis por concretizar todas as orientações que vêm da direção geral, do SOA e das coordenações no contato direto com os alunos. São responsáveis pelas aulas e por todas as adaptações necessárias de conteúdo para que elas engajem os alunos nos estudos. Além disso, também são responsáveis pelo funcionamento dos polos, resolvendo coletivamente os problemas que, nas escolas, são de responsabilidade de diretores, coordenadores pedagógicos, inspetores, psicólogos. Assim, eles vão muito além de serem professores de História ou de outra disciplina.

COORDENADOR 2 – O principal responsável pelo projeto se tornar um sucesso de política pública para milhares de alunos de baixa renda, alcançarem uma vaga na universidade. Afinal, são eles que estão na ponta e desenvolvem o trabalho planejado pelas coordenações.

COORDENADOR 3 – O trabalho desenvolvido pelos tutores é fundamental no projeto. Os tutores são professores em formação que são o elo entre a coordenação e os discentes. O diálogo entre esses agentes é importante para atingir os objetivos do projeto.

Essas falas dos coordenadores de História nos remetem às reflexões da ex-diretora do PVS-Cecierj, Maria Durvalina Bastos, corroborando a ideia de que o tutor seria a “mola mestra” do projeto (Bastos *et al*, 2010, p. 132), com as funções de ministrar aulas presenciais no polo, dirigir as sessões semanais de orientação acadêmica e participar de outras atividades pedagógicas, como planejar aulas, elaborar relatórios e corrigir exercícios e simulados no polo ou fora dele, conforme a orientação da Coordenação da disciplina (Bastos *et al*, 2010, p. 142).

Claudio Martins (2018), no artigo em que analisa os documentos institucionais do PVS-Cecierj, afirma que, no *Manual do Tutor* do projeto,

percebe-se que a instituição persuade o leitor por meio da construção de sua identidade discursiva de si e do que é o tutor. Afirma seu comprometimento com a democratização da educação e, em seguida, introduz a importância do tutor – tido como cerne. Esse uso da linguagem parece ter o propósito de persuadir e de seduzir o leitor do manual, o tutor, para se conformar com a identidade que é proposta sobre o que é a direção e o que ele (tutor) deve ser. Estabelece-se também um padrão de didática a ser seguido para depois engajar o tutor de que deve “comprometer-se em passar não somente o conteúdo específico de cada disciplina, mas também informações relacionadas ao ingresso às universidades” (Cecierj, [s.d], p. 7). Atentando-se à encenação linguística, por meio da enunciação da direção no manual, vê-se uma delimitação do que esse tutor deve desempenhar e ser na instituição (Martins, 2018, p. 30).

Portanto, o discurso dos coordenadores de História e da Direção do PVS-Cecierj, que posiciona o tutor-docente no “centro” do projeto, parece ser reproduzido pelos próprios tutores e demais profissionais que atuam no PVS. Isso se reflete, por exemplo, em textos do já mencionado Davi Benac (2016), ex-tutor de Geografia do PVS-Cecierj, que também descreve o tutor como “o cerne” do projeto. Esses discursos expressam uma visão idealizada e elogiosa do tutor-docente do PVS-Cecierj, que é apresentado como o “principal responsável” e a “peça fundamental” do pré-vestibular, principalmente na modalidade EaD.

Por um lado, essa visão elogiosa do tutor-docente pode ser interpretada como um modo de legitimar e ressaltar a relevância do tutor. Contudo, por outro lado, também pode ser percebida como uma forma de ocultar ou minimizar os problemas e os desafios que o tutor enfrenta em sua prática profissional, como a falta de reconhecimento, de formação, de autonomia, de remuneração, de condições adequadas de trabalho etc. Além disso, a idealização do papel dos tutores-docentes, quando não acompanhada de uma análise crítica mais abrangente, corre o risco de transferir para o tutor a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do projeto, sem considerar os fatores estruturais, políticos, econômicos e sociais que o afetam.

Dito de outro modo: embora a descrição do tutor como “o cerne do projeto” (presente nas falas dos coordenadores de História, bem como em discursos de diversos outros profissionais que atuam ou atuaram no PVS-Cecierj, da Direção às outras coordenações, passando pelos próprios tutores e ex-tutores), *a priori*, busque produzir um efeito de sentido de valorização do tutor – já que, de fato, sem o tutor-docente, o projeto não funcionaria –, este discurso pode mascarar ou naturalizar as contradições, as desigualdades e a precarização do trabalho docente que marcam a atuação dos tutores no espaço do pré-vestibular.

### **3.2.4 PVS-Cecierj: um espaço para o desenvolvimento profissional docente ou para a demonstração de competências?**

Na leitura do texto de Isabel Alarcão e Maria do Céu Roldão (2014, p. 110-121) sobre a indução profissional docente, no qual elas diferenciam “período de indução” e “estágio probatório”, me chamou atenção o destaque conferido pelas pesquisadoras à forma como estes processos se desenrolam: as autoras defendem que a indução é um processo de acompanhamento e orientação dos professores iniciantes, que visa a construção de conhecimento profissional, a partir da reflexão sobre a prática e da interação com os pares e os formadores. Portanto, o período de indução busca o *desenvolvimento* da competência

profissional. Já o estágio probatório é uma etapa da formação inicial, que visa a *demonstração* da competência profissional, a partir da realização de atividades práticas supervisionadas.

Alarcão e Roldão (2014) criticam a confusão entre esses dois conceitos, que pode levar a uma redução da indução a aspectos de socialização profissional, sem considerar a complexidade e a especificidade do conhecimento profissional docente. Assim, as pesquisadoras propõem que a indução seja entendida como um elemento central da formação de professores, que contribui para a transformação da prática e para o desenvolvimento profissional contínuo.

Com base nessa leitura, apresentei aos coordenadores uma questão sobre o papel desempenhado pelo PVS-Cecierj e, particularmente, pela Coordenação de História, na formação de professores. Minha intenção era saber se os respondentes consideram que o projeto busca desenvolver as habilidades profissionais de professores iniciantes – conforme o que Alarcão e Roldão (2014) delinham como “processo de indução profissional” –, ou se veem o PVS como um meio para demonstrar a existência de competência profissional – concepção que o aproximaria das características de um “estágio probatório”. A esta questão, os coordenadores responderam que as ações da Coordenação de História tencionam:

COORDENADOR 1 – Buscar um desenvolvimento das competências profissionais dos professores – iniciantes ou não. No caso dos iniciantes, isso fica mais explícito, mas acredito que qualquer professor, em qualquer fase de sua carreira profissional, pode se formar a partir de um olhar externo – caso ele tenha humildade para isso.

COORDENADOR 2 – Prefiro optar pela ideia de desenvolvimento de uma prática em que o profissional seja capaz, de forma autônoma, [de] construir seu modelo de transmissão do conteúdo e possibilitar aos alunos um ensino aprendizado crítico.

COORDENADOR 3 – As duas coisas! O professor que está em formação desenvolve ao longo do processo diversas habilidades necessárias à profissão que, ao mesmo tempo, ao possuir um método específico, desenvolvem competências na produção de conhecimento enquanto exercem a docência.

O questionamento que levantei para os coordenadores buscava compreender, como já foi dito, qual seria a concepção de “formação docente” aplicada aos tutores de História do PVS-Cecierj (“indução” ou “estágio probatório”). As respostas refletem a ideia de que, neste espaço, busca-se o desenvolvimento das competências que foram exigidas na própria prova didática para o ingresso como tutor no PVS.

O “Coordenador 1” reforça que “qualquer professor, em qualquer fase de sua carreira profissional, pode se formar a partir de um olhar externo”. Nessa afirmação, o “olhar externo” que o respondente menciona refere-se tanto ao acompanhamento dos tutores-docentes, realizado pela equipe da Coordenação, quanto à interação entre o tutor-docente e seus pares, ou

seja, as trocas de experiências, diálogos e socializações do tutor com outros tutores mais ou menos experientes, além dos próprios estudantes. A meu ver, essa valorização das interações entre o docente, seus colegas, alunos e demais agentes de seu ambiente de trabalho, ou do “olhar externo” mencionado pelo “Coordenador 1”, configura uma perspectiva de formação de professores que a aproxima do processo de aquisição de “saberes experienciais” (Tardif, 2014).

Segundo Tardif, os *saberes experienciais* são um tipo de conhecimento que os professores desenvolvem a partir de suas experiências práticas e cotidianas. Tais saberes são caracterizados como práticos, interativos, sincréticos, plurais, heterogêneos, complexos, abertos, porosos, permeáveis, existenciais, pouco formalizados, temporais, evolutivos, dinâmicos e sociais (Tardif, 2014, p. 48-55). A partir dessa concepção, autor argumenta que os saberes experienciais dos professores resultam de um processo de construção individual, mas, ao mesmo tempo, são compartilhados e legitimados por meio de processos de socialização profissional.

Nesse prisma, Tardif (2014, p. 33) destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das Ciências da Educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais. O saber da experiência, para o pesquisador, é o coração de todos os saberes, na medida em que estes, com o tempo, são confrontados, moldados e validados pela realidade do trabalho cotidiano.

Para desenvolver os saberes experienciais, ainda dialogando com Tardif (2014), é necessário envolver-se ativamente na prática docente, refletir sobre as experiências e aprender com elas. Isso envolve a interação com outros profissionais da Educação, a adaptação a diferentes contextos e desafios, e a constante atualização e aprimoramento dos próprios conhecimentos e habilidades – o que, no contexto específico do PVS-Cecierj, nos remete, justamente, às interações entre o tutor-docente, seu ambiente de trabalho e seus pares: outros tutores, coordenadores, alunos e outros profissionais do projeto, mais ou menos experientes que ele, como foi destacado na fala do “Coordenador 1”, anteriormente citada.

O “Coordenador 2”, por seu turno, afirma a importância de uma formação que desenvolva a autonomia dos docentes. Nóvoa (2020) cita a influência kantiana nessa noção de “autonomia”, pontuando que a ideia encerra o “ensinamento maior da autoridade pedagógica”: aprender a dispensar o mestre. As respostas à próxima questão proposta aos coordenadores de História nos ajuda a aprofundar este tema.

### 3.2.5 Interação entre a Coordenação e os tutores-docentes iniciantes e orientações para o planejamento de aulas

Como esta dissertação tem por recorte o *devoir docente* de professores iniciantes de História no PVS-Cecierj, levei à Coordenação uma questão relativa à maneira pela qual se configura o processo de acompanhamento pedagógico, orientação e avaliação dos tutores-docentes iniciantes no projeto. Perguntei igualmente aos coordenadores de História como essa relação entre Coordenação de disciplina e tutor-docente iniciante foi pensada e o que se esperava desses tutores.

Em sua resposta, o “Coordenador 1” comenta a base sobre a qual foi pensada essa relação no começo do projeto. Destaca-se em sua fala o apontamento de que os coordenadores envolvidos no início da organização da disciplina História no PVS-Cecierj, que se deu entre os anos de 2005 e 2006, atuavam na formação de professores em outras instituições, em especial no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ), o que direcionou o trabalho:

COORDENADOR 1 – A Coordenação de História é composta, desde seu início, por docentes que atuam na formação de professores e isso determinou a decisão de estar presente na orientação do planejamento de cada aula através do cronograma de discussão do conteúdo e da exigência de envio de planejamentos. Além disso, nos primeiros anos, a grande maioria dos tutores selecionados era formada por graduandos, com pouca ou nenhuma experiência como professor e isso era algo que nos preocupava, uma vez que o PVS tem exigências de conteúdo. Por isso, consideramos fundamental impor algumas diretrizes e estar junto para o cumprimento delas. O formato do PVS replicou, em larga medida, o que é utilizado no CAp-UFRJ, instituição de origem das primeiras coordenadoras, no trabalho com a licenciatura. O desenvolvimento do trabalho nos mostrou a importância dessas decisões, porque recebíamos muitos planos de aula que necessitavam de aprimoramentos e sugestões de leitura.

Compreende-se, aqui, que os primeiros coordenadores da disciplina História no PVS-Cecierj, ao ingressarem no projeto, traziam uma bagagem relacionada às necessidades inerentes aos tutores iniciantes/ingressantes, devido ao fato de que esses coordenadores iniciais de História já atuavam com formação de professores, mais especificamente com a licenciatura em uma instituição ligada à Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Os outros dois coordenadores de História que responderam a esta questão já entraram no projeto quando esta disciplina já estava estruturada. É certo que a disciplina foi reorganizada ao longo do tempo, mas, em geral, a estrutura inicial foi mantida. Dessa forma, as percepções dos Coordenadores 2 e 3 sobre a interação entre a Coordenação de História e os tutores

iniciantes já apresenta algumas sutis diferenças em relação aos apontamentos do primeiro respondente:

COORDENADOR 2 – A interação com os novos tutores é feita através de vários meios de comunicação para que o diálogo seja constante e eficiente. A Coordenação de História revisa planos de aula semanalmente e acompanha a rotina das aulas através do SISPVs. Assim, conseguimos orientar melhor os novos tutores para que eles entendam e coloquem em prática o trabalho que deve ser desenvolvido no projeto.

COORDENADOR 3 – A interação da Coordenação de História era a mesma com todos os tutores, mas com os iniciantes mantínhamos uma aproximação maior, por conta do desconhecimento destes do modelo de planejamento e de implementação das aulas. Essa opção garantia um exercício de formação dos tutores iniciantes.

A partir dessas respostas, retomo as palavras de António Nóvoa (2009, p. 17-19) em *Professores: imagens do futuro presente*, ao defender que “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”:

Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas. O exemplo dos médicos e dos hospitais escolares e o modo como a sua preparação está concebida nas fases de formação inicial, de indução e de formação em serviço talvez nos possa servir de inspiração. [...]

Na verdade, não é possível escrever textos atrás de textos sobre a *praxis* e o *practicum*, sobre a *phronesis* e a *prudentia* como referências do saber docente, sobre os professores reflexivos, se não concretizarmos uma maior presença da profissão na formação. É importante assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho académico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a acção docente e o trabalho escolar (Nóvoa, 2009, p. 17-19).

Anteriormente, defendi a potência do PVS-Cecierj como um “entre-lugar”, espaço híbrido de formação *dentro* da profissão, e aqui, diante das respostas dos coordenadores de História, acrescento mais um ponto à minha defesa: a particularidade de percebermos, neste PVS, a “comunidade de formadores de professores” imbricada à “comunidade de professores”.

Confrontados com a realidade de que muitos tutores eram graduandos, no início do projeto, os coordenadores, que já atuavam na área de formação de professores, perceberam a necessidade de ampliar a presença da Coordenação junto a esses tutores-docentes que estavam começando na profissão. Isso foi feito por meio da orientação do planejamento de cada aula, que foi conduzido por meio de um cronograma de discussão do conteúdo e da exigência de envio de planejamentos à equipe da Coordenação de disciplina. O “Coordenador 1” pontua que, inicialmente, a equipe recebia muitos planos de aula que necessitavam de aprimoramentos e sugestões de leitura.

Aqui, recorro novamente à minha experiência como tutora-docente em 2012, meu primeiro ano como tutora-docente de História no PVS-Cecierj. Um dos meus planos de aula, que me marcou profundamente, tematizava a Colonização da América Espanhola, assunto sobre o qual eu havia estudado muito pouco na escola, com foco maior na disciplina Geografia. Em minha faculdade, nas duas disciplinas relacionadas à América Colonial, o enfoque proposto pela professora concentrou-se no período da conquista espanhola do continente, a colonização das Treze Colônias da América pelos ingleses e os Estados Unidos no século XIX. Além disso, depois que me formei na faculdade de História, houve muita revisão na literatura, que eu não acompanhei. Em suma: ao elaborar aquele plano de aula do PVS-Cecierj, em 2012, sabia muito pouco sobre América Espanhola (e ainda hoje considero que sei menos do que o suficiente), e acabei me baseando em alguns textos bastante problemáticos no meu planejamento.

Enviei o plano de aula no prazo estipulado pela Coordenação, que geralmente era de até quinze dias antes da data prevista para a aula. Na Figura 2, a seguir, exponho uma parte desse plano, com as indicações das correções propostas pelo/a coordenador/a de História que me acompanhava na época. Ainda muito insegura quanto à organização da aula, confundi o “título da aula” (com o qual já se fazia o recorte temático) com o “título do capítulo” da apostila. Ali, já encontramos a primeira correção a ser feita em meu planejamento.

Figura 2 – Plano de aula corrigido pela Coordenação de História

FUNDAÇÃO CECIERJ :: PRÉ VESTIBULAR SOCIAL CEDERJ :: 2012			
DISCIPLINA: HISTÓRIA		POLO: TRÊS RIOS	
MUNIQUE FERNANDES GOMES			
TÍTULO DA AULA: A colonização das Américas nos séculos XVI a XVIII			
MÓDULO I		CAPÍTULO 5	
		AULA 2	
DATA PREVISTA: 28/04/2012			
OBJETIVOS GERAIS:			
Analisar a integração gerada pelo processo de expansão marítima empreendido pelos portugueses na Europa, África e Ásia			
- Caracterizar os mecanismos de conquista utilizados na América bem como a estruturação de uma sociedade colonial nos territórios espanhóis			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESQUEMA DE CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	RECURSOS DIDÁTICOS
<p>- <b>Explicar</b> Analisar a expansão ibérica sobre a América tendo como base o choque inicial entre culturas diferentes e os mecanismos de dominação utilizados pelo colonizador. <b>Atenção para a problematização do que é conquista e do que é colonização.</b></p> <p>- Discutir até que ponto a ação do colonizador europeu vitimou as populações das regiões colonizadas na África, Ásia e América.</p> <p>- Desconstruir a visão de que os povos colonizados foram apenas vítimas</p> <p>- Analisar os efeitos da expansão marítima. <b>Quais efeitos? Para analisar, é necessário identificar os efeitos.</b></p> <p>- Discutir a <b>Localizar no tempo e espaço</b> a expansão francesa, inglesa e holandesa diferenciando-a da expansão espanhola e lusa.</p>	<p>Capítulo 5 – A colonização das Américas nos séculos XVI a XVIII</p> <p><b>5.2. Expansão ibérica sobre a América</b></p> <p>* 1492 – Cristóvão Colombo <b>chega à América; 1500 – Pedro Álvares Cabral</b></p> <p>* 1494 – Tratado de Tordesilhas divide o mundo entre Portugal e Espanha</p> <p>* 1500 – <b>Cabral, em viagem às Índias, chega a terras brasileiras</b></p> <p>* <b>Primeiros contatos com povos nativos:</b></p> <p>- Estranhamento: nativos como sem religião e cultura</p> <p>* <b>Riquezas não visíveis em um primeiro momento</b></p> <p>- Política de guerra e alianças</p> <p>* A conquista:</p> <p>- Exploração da rivalidade existente entre os povos <b>para conquistar</b></p> <p>- <b>Doenças</b></p> <p>- <b>Guerras</b></p> <p>* <b>Papel da Igreja = muito mais importante no período posterior</b></p> <p><b>5.3. A expansão francesa, inglesa e holandesa: meados do século XVI</b></p> <p>buscam territórios na América</p> <p><b>Se preferir, você pode transferir essa parte para o início da 3ª aula, que tratará da ação inglesa, francesa e holandesa.</b></p>	<p>Discussão socializada</p>	<p>- Uso de globo terrestre e mapa mundi</p> <p>- Quadro</p> <p>- Linha do Tempo</p>
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESQUEMA DE CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	RECURSOS DIDÁTICOS
<p>- Caracterizar o período que equivale à conquista da América espanhola relembrando os mecanismos de conquista e enfatizando a ação de particulares</p> <p>- <b>Caracterizar e</b> Analisar a criação de uma estrutura administrativa que tinha como principal objetivo controlar e fiscalizar a colônia, inscrevendo-se na lógica mercantilista.</p> <p>- <b>Analisar</b>—<b>Identificar</b> as principais características da economia colonial na América espanhola.</p> <p>- <b>Analisar</b> a formação da sociedade colonial</p> <p>- Discutir a importância da religião no processo de colonização da América espanhola.</p> <p>- <b>Analisar</b> como a ação colonizadora desestruturou as sociedades nativas.</p> <p><b>Munique, não há nada errado com o objetivo de analisar. Só queria chamar a atenção para o fato de que, antes de analisar, é necessário identificar, explicar, caracterizar... Ter algum conhecimento básico para, em seguida, analisar.</b></p>	<p>Voltar à pergunta inicial do curso: será que se a história fosse contada pelos povos que viveram na América, que foram conquistados, como seria?</p> <p><b>A colonização das Américas (sec. XVI e XVII)</b></p> <p>A) Conceito de Colônia:</p> <p>* <b>Colônia de povoamento</b> (colônias inglesas e francesas)</p> <p>* <b>Colônia de exploração</b> (colônias ibéricas e algumas colônias inglesas)</p> <p><b>Rever essa ideia de colônia de povoamento e exploração. Eu indiquei dois textos nas orientações gerais. Se você não conseguiu, me avise que eu posso escanear o meu livro e enviar.</b></p> <p>=&gt; <b>O que é colonizar?</b></p> <p>=&gt; Sentido: dinamizar a economia da metrópole</p> <p>=&gt; Colonos que saem da metrópole têm seus interesses – parcerias =&gt; projeto de colonização</p> <p>B) América Espanhola</p> <p>* <b>Estrutura administrativa?</b></p> <p>* <b>Economia:</b></p> <p>- <b>Atividades econômicas?</b></p> <p>mineração: <b>adelantados</b></p> <p>pecuária e agricultura <b>para consumo interno</b></p> <p><b>agricultura de exportação</b></p> <p>- <b>diferentes</b> tipos de trabalho compulsório:</p> <p>mão de obra indígena: <b>mita, encomienda, escravização</b></p> <p>mão de obra escrava africana</p> <p>- <b>Controle da metrópole: portos únicos, o pacto colonial e seus limites</b></p> <p>* <b>administração metropolitana rígida: divisão territorial, portos únicos, monopólio comercial</b></p> <p>* <b>Sociedade colonial:</b></p> <p>- Grupos sociais</p> <p>- <b>A importância da Igreja Católica</b></p>	<p>- Discussão socializada</p> <p>- Utilização do mapa da página 46</p>	<p>- Utilização de mapa para mostrar a área do domínio espanhol</p>
<b>Anexo 2: Bibliografia</b>			
<p><a href="http://www.historia.uff.br/primeirosescritos/sites/www.historia.uff.br/primeirosescritos/files/pe01-3.pdf">http://www.historia.uff.br/primeirosescritos/sites/www.historia.uff.br/primeirosescritos/files/pe01-3.pdf</a></p> <p><a href="http://portal.doprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=34558">http://portal.doprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=34558</a></p> <p><a href="http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundooseqmento/vol2_historia.pdf">http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundooseqmento/vol2_historia.pdf</a></p> <p>CÁRCERES, Eloyval. História Geral. São Paulo: Moderna, 1997</p> <p>SERACCOPE, Reinaldo e AZEVEDO, Gislaine Campos. História. São Paulo: Ática, 2008</p> <p>ARRUDA, José Jobson de A. e PILETTI, Nelson. Toda a História. São Paulo: Ática, 2006.</p> <p>GORENDER, Jacob. Escravidão colonial. Modo de produção historicamente novo. In: O Escravidão Colonial. São Paulo: Moderna, 2000.</p> <p>GORENDER, Jacob. Questionamentos sobre a teoria do escravidão colonial. In: A Escravidão Reabilitada. São Paulo: Ática, 1990.</p> <p>TURNER, Frederick. O espírito ocidental contra a natureza. Rio de Janeiro: Campus, 1990.</p> <p>ARRUDA, José Jobson. <i>História Integrada - Vol. 2</i>. São Paulo. Ática. 4ª Edição. 1997</p> <p>LAS CASAS, Frei Bartolomeu de. O paraíso destruído: a sangrenta história da conquista da América espanhola. Coleção Descobertas. Editora L&amp;PM.</p>			

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2012.

Este plano de aula (Figura 2) é referente ao “capítulo 5” do “módulo 1” (primeira apostila) de História do PVS-Cecierj, intitulado *A colonização das Américas nos séculos XVI a XVIII*. Naquele ano de 2012, o/a coordenador/a responsável<sup>26</sup> pelo acompanhamento dos meus planejamentos era o “Coordenador 1”.

Admito que, naquela época, elaborava meus planos de aula com grande insegurança, pois não me sentia suficientemente confiante no domínio dos conteúdos para fazer os recortes adequados, estabelecer os objetivos e, acima de tudo, organizar de maneira concisa um esquema de quadro para as aulas. Isso ocorria mesmo depois de estudar o *Manual do Tutor* e outros materiais, principalmente os livros didáticos antigos que eu tinha à minha disposição, além de *sites* na Internet. A princípio, eu estava convencida de que era a única tutora-docente do projeto a enfrentar essa dificuldade, e ficava extremamente ansiosa ao receber as correções comentadas, a ponto de demorar horas para reunir coragem e abrir os arquivos.

Um dos meus maiores desafios era encaixar o conteúdo a ser trabalhado no curto espaço de tempo de uma aula do PVS-Cecierj – cinquenta e cinco minutos<sup>27</sup>. Aquele “capítulo 5” da primeira apostila de História do PVS, que busquei trabalhar no plano reproduzido na Figura 2, deveria ser distribuído em duas aulas. Particularmente, havia uma espécie de “bloqueio” em meus planejamentos iniciais, que me impedia de entender que deveria fazer recortes, escolhas, que não daria conta de abordar todo o conteúdo em tão pouco tempo.

Quando preparei aquele plano de 2012 (Figura 2), as orientações para o planejamento das aulas que a Coordenação de História havia me enviado na semana anterior tinham ido para a caixa de *spam* de meu *e-mail* sem que eu percebesse. Junto com as correções feitas pelo/a coordenador/a em meu plano, enviaram-me novamente essas orientações, conforme apresento na Figura 3, a seguir:

---

<sup>26</sup> Na organização da Coordenação de História do PVS, faz-se uma divisão dos tutores em 3 grupos distintos, cada um deles orientado por um dos coordenadores. Os tutores só enviam planejamentos de aula nos 2 primeiros anos no projeto. O coordenador que orienta um determinado tutor no primeiro ano, geralmente, não é o mesmo que vai orientá-lo no ano posterior.

<sup>27</sup> As aulas no PVS-Cecierj iniciam-se entre os meses de março/abril e vão até o mês de dezembro. O número de aulas varia de acordo com as especificidades do ano letivo, já que são suspensas as aulas em caso de feriado no sábado. As aulas ocorrem, na maior parte dos polos, somente aos sábados, entre 8h e 17h ou 9h e 18h. Cada disciplina tem um tempo de aula de 55 minutos em cada sábado.

Figura 3 – Orientações da Coordenação de História do PVS-Cecierj para as aulas

PVS Cederj - Coordenação de História

**CAPÍTULO 4, 5 e 6 - MÓDULO 1**

**Focos do capítulo:**  
 - Processo de expansão marítima europeia nos séculos XV a XVII;  
 - Novas relações estabelecidas entre as sociedades europeias e os continentes africano, asiático e americano (séculos XV a XVII)

**Conteúdo: A CRISE DA SOCIEDADE FEUDAL**  
 - Expansão marítima europeia: as grandes navegações  
 - Novas interações entre África, Ásia e Europa: estratégias militares e políticas das elites europeias, africanas e asiáticas, diferentes relações econômicas e a criação de novos circuitos comerciais  
 - A conquista da América pelos espanhóis  
 - A colonização espanhola, inglesa, francesa e portuguesa nas Américas

**Sugestões:**

1) Há três **PROCESSOS** principais nos capítulos 4, 5 e 6 que devem ser vistos como eixos principais para a seleção do conteúdo e a organização da narrativa em sala de aula, a saber:  
 - expansão marítima **europeia** (sec. XV a XVI)  
 - novas relações estabelecidas entre europeus e africanos, asiáticos e americanos (sejam elas alianças, confrontos militares, colonização - séc. XV a XVII)  
 - as novas interações políticas, econômicas, demográficas e culturais entre todos esses continentes (séc. XV a ...)

2) Chamamos a atenção para a importância de **problematizar** e **conceituar** cada um desses processos junto aos alunos, bem como termos como *conquista*, *colonização*, *trabalho compulsório*. É a partir desse procedimento que podemos propor aos alunos uma compreensão geral dos processos, aliada às suas particularidades históricas em cada região.  
 Em cada momento, é fundamental pensar em perguntas/questões a serem feitas de forma a construir uma exposição realmente dialogada e estimular o raciocínio histórico dos alunos.

3) É muito importante estabelecer relações com o que já foi discutido nos capítulos 2 e 3 acerca dos continentes africano, asiático, americano e europeu. Nosso objetivo ao redigir o capítulo 2 foi não somente 'deseuropeizar' a história ensinada como também permitir uma abordagem mais pertinente das relações entre os continentes africano, asiático e europeu na longa duração, identificando suas dinâmicas - continuidades e mudanças.

4) Embora atraente, não é possível se estender no caso específico de Portugal e Espanha desde a ocupação moura passando por todo o período das guerras de reconquista, pois o tempo é curto.

5) Indicamos que o seu esquema de quadro sobre a expansão marítima europeia considere localizações espaciais e temporais mais gerais - sem a inclusão dos nomes dos principais pontos geográficos que fazem parte das navegações portuguesas em África e Ásia - e elementos de caráter econômico (relações comerciais/atividades produtivas) e político (estratégias europeias de conquista/alianças). As localizações geográficas e temporais mais precisas podem ser feitas na narrativa, com a ajuda de mapas do módulo 1, que pode ser intensamente utilizado em sala de aula.

6) Busque relacionar a expansão marítima e as novas relações comerciais por ela geradas com o mercantilismo, cuja discussão se iniciou em aulas anteriores, e as rivalidades europeias nesses circuitos econômicos.

7) No capítulo 4, o item que trata das primeiras décadas após a chegada dos portugueses ao Brasil pode ser deslocado para o início do capítulo 6.

8) Em relação ao capítulo 5, o importante é construir um panorama geral da presença de diferentes povos europeus nas Américas a partir do século XVI, considerando as questões referentes às atividades econômicas e políticas e aspectos sociais e religiosos - problematizando as relações entre europeus e povos nativos em todos eles. Sugerimos finalizar a última aula do cap. 5 com a leitura em sala e discussão do item "Pensando as colonizações" (p. 54-55 do módulo I), como uma conclusão do processo histórico das colonizações.

9) Na discussão do capítulo 5, é possível retomar outros aspectos do mercantilismo como a busca pelo acúmulo de metais e o estabelecimento do pacto colonial (sendo indispensável sua problematização).

10) Na página 55 do módulo I, há um quadro comparativo dos processos de colonização. Se preferir, você pode utilizá-lo como esquema de quadro nas aulas referentes ao capítulo 5. Mas, atenção, não utilizar os conceitos de colonização de povoamento e colonização de exploração, muito questionados pelos historiadores especializados em história das Américas. (ver KARNAL, Leandro et al. "Comparações Incomodas" in: História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI. SP: Contexto, 2007, pp. 25-30 OU do mesmo autor, "AS comparações Incômodas" in: Estados Unidos. A formação da nação. SP: Contexto, 2005, pp. 13-18)

11) No capítulo 6, a colonização da América Portuguesa nos séculos XVI e XVII deverá ser tratada em duas aulas, se beneficiando das discussões feitas anteriormente - o que é uma colonização, relações entre povos nativos e europeus, circuitos econômicos... Parte do capítulo 4 referente ao período pré-colonizador/colonização acidental pode ser transferido para cá para iniciar os debates.

12) Na primeira aula do capítulo 6, sugerimos, então, tratar do período pré-colonial, da estrutura político-administrativa implementada pela metrópole e das atividades econômicas desenvolvidas, incluindo a discussão da escravidão indígena e africana. Na aula seguinte, sugerimos a discussão do caráter missionário da colonização e da interiorização da presença portuguesa, terminando o capítulo com um panorama do que era a América portuguesa em fins do XVII - em termos de sua estrutura social e, também, das relações que estabeleceu com África e Ásia.

14) Muita atenção na discussão acerca da escravidão indígena e africana, ressaltando sua coexistência durante os séculos XVI e XVII, algumas vezes no mesmo espaço geográfico, outras vezes adquirindo particularidades em regiões específicas da América Portuguesa. O importante é ter cuidado para não transmitir a ideia de que a escravidão africana substituiu e levou ao fim da escravização dos indígenas.

15) A utilização de mapas **HISTÓRICOS** é crucial em todas as cinco aulas dos cap. 4 a 6.

Obrigada e bom trabalho.

Legenda: Orientações que recebi da Coordenação de História para o planejamento das aulas referentes aos capítulos 4, 5 e 6 do módulo 1 (1ª apostila) de História, em 2012.

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2012.

Em meu planejamento original (Figura 2), eu havia conceituado *colônia* utilizando as ideias de “colônia de povoamento” e “de exploração”, conforme aprendera na escola. A recomendação de leitura apontada no item 10 das orientações da Coordenação (Figura 3) abriram novas perspectivas para mim: novos pontos de vista, novas leituras, novos referenciais. Aprendi que as expressões “colônia de povoamento” e “colônia de exploração” são

simplificações que não capturam a complexidade das experiências coloniais e que ignoram as muitas exceções e inconsistências, além de constituírem uma perspectiva eurocêntrica que desconsidera as experiências dos povos indígenas. Além disso, sugerem um determinismo econômico que não leva em conta outros fatores importantes na história pós-colonial. Portanto, embora possam ser úteis para entender certos aspectos da colonização, não são descrições precisas da realidade colonial.

A indicação da Coordenação, embora sutil, auxiliou-me a perceber que, como professora de História, principalmente de um pré-vestibular social, eu precisava ir além. Na já citada conferência *Pedagogia: a terceira margem do rio*, António Nóvoa (2020) apresenta a pedagogia como uma viagem marcada por “três paragens”, dentre as quais a primeira seria “no conhecimento”. Para justificar essa proposição, o pesquisador cita Eça de Queirós, que, em uma carta de 1878, teria escrito o seguinte: “Para ensinar há uma formalidadezinha a cumprir – saber” (cf. Nóvoa, 2020, p. 5).

Em sua tese de doutorado, Diego Velasco (2018) propõe que:

as disputas por currículo, conhecimento e conteúdo não são dadas nem se encontram imutáveis, visto que mobilizam a dimensão do ‘político enquanto ontológico do social’, concebendo, portanto, que todo jogo de significação está vinculado a processos de definições e fechamentos provisórios e precários (Velasco, 2018, p. 80).

As ideias de Velasco (2018) ressaltam a natureza dinâmica e complexa do currículo, do conhecimento e do conteúdo na educação. O pesquisador argumenta que esses elementos não são fixos nem imutáveis, mas estão em constante fluxo e são moldados por processos de definições e fechamentos que são provisórios e precários. A meu ver, tais reflexões podem ser relacionadas ao trabalho da Coordenação de História do PVS-Cecierj, na medida em que esta Coordenação, ao perceber a necessidade de ampliar sua presença junto aos tutores-docentes, especialmente aos iniciantes, implementou um sistema de orientação de planejamento de aulas que envolveu a discussão do conteúdo e a exigência de envio dos planejamentos dos tutores antes de sua aplicação em sala de aula.

Essa orientação de trabalho, por parte da Coordenação, é um exemplo prático das ideias de Velasco (2018), pois reconhece a natureza dinâmica do ensino e aprendizagem e a necessidade de adaptação e flexibilidade. Nesse sentido, os planos de aula, assim como o currículo, não são fixos ou imutáveis, mas precisam ser constantemente revisados e aprimorados, levando em consideração as necessidades dos alunos, as mudanças no contexto educacional e as novas descobertas e compreensões na área de História.

Entendemos que “pretender saber tudo” é uma tarefa hercúlea, mas um dos pontos que cabe destacar na experiência de ser um tutor-docente do PVS-Cecierj é essa possibilidade de ter acesso a novas perspectivas e novos conhecimentos, a partir da interação entre os tutores, entre os tutores e coordenadores e entre tutores e estudantes.

Minhas dificuldades em selecionar os conteúdos, organizar o esquema de quadro para as aulas, estabelecer os recortes dos temas e os objetivos das aulas, em meu primeiro ano como tutora-docente no PVS-Cecierj, não se repetiam em relação à problematização, à seleção dos procedimentos e dos recursos didáticos. Neste caso, acredito que a minha experiência docente como professora de anos iniciais me amparava, garantindo-me segurança sobre o que seria mais apropriado e o que despertaria o interesse dos estudantes.

As correções efetuadas pela Coordenação de História, na época, tinham um caráter de orientação, sempre complementando o meu planejamento, indicando excessos ou o que extrapolava os objetivos traçados, sem desrespeitar aquilo que eu estipulava como parâmetros para as minhas aulas. Ao longo do tempo, passei a me sentir mais segura. Percebia o que dava certo e o que era inviável na prática das aulas que ministrei ao longo daquele ano. As orientações e o acolhimento da Coordenação foram fundamentais para que eu me tornasse uma docente de História mais segura em termos de como mobilizar o conhecimento histórico escolar em um espaço com as especificidades de um curso preparatório para o ingresso no Ensino Superior.

É curioso relembrar estes meus primeiros anos de PVS-Cecierj – época em que eu, com duas filhas pequenas, uma das quais inspirava maiores cuidados com a saúde, precisando de uma nova fonte de renda para manter minha casa e as meninas, e apesar de já trabalhar como professora há tanto tempo, tateava nos livros e nos cadernos, querendo mais do que preparar uma boa aula e ter uma boa avaliação por parte da Coordenação: queria aprender a dar aula de História. Queria entender como fazer isso em um pré-vestibular social, com tão pouco tempo de aula por semana. Os saberes que eu precisava *mobilizar* naquele espaço não eram os mesmos saberes que eu *mobilizava* nas turmas de alfabetização. Nas palavras de Tardif:

O saber dos professores não é o ‘foro íntimo’ povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com os outros (alunos, colegas, pais, etc), um saber ancorado em uma tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula), enraizado numa instituição e numa sociedade (Tardif, 2014, p. 15).

Portanto, apesar de minhas experiências profissionais anteriores, no PVS-Cecierj eu não encontrava a mesma *situação de trabalho*, nem a mesma *tarefa*, pois os conteúdos trabalhados no projeto eram diferentes daqueles com os quais eu trabalhava enquanto professora dos anos

iniciais. Da mesma forma, o *espaço* de trabalho e a *instituição* eram outros, bem como os objetivos do meu trabalho.

Por meio da Coordenação, tive acesso a novas bibliografias e experiências de estudo, sobretudo pelo diálogo semanal traçado nos planejamentos de aula e por e-mail. De acordo com António Nóvoa:

O que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente. Como escreve David Labaree (2000), as práticas docentes são extremamente difíceis e complexas, mas, por vezes, alimenta-se publicamente a ideia de que ensinar é muito simples, contribuindo assim para um desprestígio da profissão (Nóvoa, 2017, p. 30).

Além disso, aos sábados, havia o encontro entre tutores mais experientes e outros que, como eu, iniciavam suas trajetórias no projeto, já formados ou não, com ou sem experiência prática: um encontro, uma junção de várias realidades, possibilitando que as “fronteiras” da teoria e da prática se atravessassem em um espaço de discussões, a disputar/produzir novos sentidos. Um espaço para uma *formação profissional docente* pautada pelas *cinco posições* que Nóvoa (2017, p. 1119) defende: *aprender a ser professor* (disposição pessoal), *a se sentir professor* (interposição pessoal), *a agir como professor* (composição pedagógica), *a conhecer como professor* (recomposição investigativa) e *a intervir como professor* (exposição pública).

(Re)ver minha experiência como tutora-docente no PVS-Cecierj, pelas lentes da “experiência” de Larrosa Bondía (2002), é um processo fundamental para a minha pesquisa. O autor argumenta que a experiência é uma forma de conhecimento que é adquirida através da vivência e da reflexão sobre essa vivência. Nesse sentido, minha trajetória como tutora-docente me proporcionou uma rica experiência neste meu devir docente, um processo contínuo de me tornar e ser uma professora.

Essas experiências, por sua vez, estão intrinsecamente ligadas aos conceitos de António Nóvoa (2017) sobre a formação docente. Na visão deste autor, aprender a ser professor envolve uma série de etapas – ou “posições” –, incluindo aprender a se sentir professor, a agir como professor, a conhecer como professor e a intervir como professor. Minha experiência no PVS-Cecierj me permitiu navegar por essas etapas de maneira significativa.

Ao recordar minha trajetória, posso refletir sobre como essas experiências se entrelaçam com as práticas pedagógicas e com as interações que observei, e das quais participei, no contexto do PVS-Cecierj. Essas reflexões me permitem explorar a potência do meu tema de pesquisa de uma maneira mais profunda e significativa na formação de professores. Dessa

forma, recordar minha trajetória não é apenas uma reminiscência pessoal, mas uma ferramenta valiosa para aprofundar minha pesquisa e contribuir para o campo da formação docente.

Retomando a questão de como foram pensadas as orientações para o planejamento das aulas oferecidas pela Coordenação de História aos tutores do PVS-Cecierj, o “Coordenador 1” responde o seguinte:

COORDENADOR 1 – Desde o início, partimos de dois princípios: 1. A importância de tentar discutir a maior quantidade de conteúdo possível e, por isso, elaboramos um cronograma das unidades do material didático; 2. A importância do estudo e do planejamento das aulas. Nossa concepção básica tem a pretensão de conjugar autoria, no sentido de que o planejamento da aula é de responsabilidade de um/a professor/a, com a supervisão da coordenação de forma a destacar descontinuidades, abordagens excessivamente factuais, aulas-palestras ou muito acadêmicas. A ideia é que os alunos do PVS consigam enxergar a história como um processo no qual há agentes históricos em ação num contexto multifacetado; *que eles consigam avançar na sua capacidade de estabelecer relações e analisar mapas, textos, imagens...*; que eles dominem minimamente o conteúdo exigido nos exames de seleção das universidades e que sejam mais autoconfiantes. As orientações também buscavam estimular os tutores a estabelecer relações entre passado e presente e abordar com responsabilidade questões relativas à cidadania, ao combate às discriminações étnico raciais, à solidariedade (grifo meu).

Já em relação aos critérios que embasaram as escolhas e a organização dos conteúdos de História a serem ensinados no PVS, o mesmo “Coordenador 1” relata:

COORDENADOR 1 – O primeiro critério adotado lá em 2005 dizia respeito ao programa de conteúdo dos exames de seleção para as universidades, que se iniciavam na passagem da Idade Média europeia para a Moderna. Todavia, tínhamos, ali, a intenção de combater um eixo eurocêntrico do ensino de História e, por essa razão, iniciamos as unidades do material didática pela história africana e asiática, buscando inserir a Europa em relações e circuitos transcontinentais. Essa escolha também respondia a nosso objetivo de cumprir a lei 10.639, promulgada em 2003. Em seguida, buscamos elaborar um material que abrangesse as épocas moderna e contemporânea, obedecendo à linearidade cronológica e incorporando inovações historiográficas em relação à história do Brasil. Tentamos, também, adotar uma linguagem dialogada, inserindo muitas questões de forma que o aluno percebesse, ao ler o material, quais eram as principais questões dos processos históricos estudados. A partir do ano de 2020, fizemos uma reformulação do material alterando a ordem de algumas temáticas e cortando conteúdos, mas acredito que seguimos dentro dos mesmos princípios (grifo meu).

Anteriormente, ao falarmos sobre o papel dos pré-vestibulares sociais no Brasil, discutimos que estas instituições têm a difícil missão de preparar os estudantes para o acesso ao Ensino Superior, muitas vezes buscando preencher as lacunas da Educação Básica disponibilizada pelo próprio estado. Portanto, o programa curricular de História do PVS-Cecierj buscava abarcar praticamente todo o conteúdo do Ensino Médio, deixando de lado apenas a História Antiga.

Considerando o número limitado de encontros que tutores-docentes tinham com os estudantes, cerca de 30 a 36 sábados por ano, dependendo do calendário, de eventos e os feriados, fazia-se necessário reorganizar conteúdos que, geralmente, trabalhamos na escola em um bimestre inteiro, em apenas duas aulas. Além da questão do grande volume de conteúdo para ser ministrado em poucas aulas, o PVS-Cecierj também constitui um espaço epistemológico de enfrentamento mais direto às questões sensíveis relacionadas aos conceitos de poder, identidade, emancipação, criticidade e cidadania (Gabriel, 2005, p. 3).

Nesse sentido, os coordenadores de História comentam que o cronograma proposto para a disciplina, originalmente, tinha o intuito de discutir a maior quantidade de conteúdo possível – já que os tutores identificavam que os estudantes apresentavam sérias defasagens conteudísticas – e, mais do que isso, dar conta da apropriação “de saberes socialmente legitimados com tendência a serem associados com conhecimentos produzidos ou considerados pela classe dominante” (Gabriel, 2005, p. 3).

Davi Benac (2016) relaciona esses conhecimentos ao conceito sociológico “Capital Cultural”, desenvolvido por Bourdieu:

Os alunos pertencentes às posições espaciais menos favorecidas no campo social não conseguem dominar os mesmos códigos culturais que a escola valoriza. O aprendizado para eles é muito mais difícil. Bourdieu (1999) entende que assim a escola marginaliza os alunos que pertencem às posições espaciais menos favorecidas no campo social enquanto privilegia os alunos mais dotados de Capital Cultural. Por isso o discurso de igualdade que a escola prega não funciona na prática. Os filhos de pais diplomados por terem familiaridade com um saber que a escola demanda tem mais chances. Não é porque os alunos pertencentes às posições espaciais menos favorecidas no campo social possuem uma incapacidade. Não é porque eles não possuem cultura, mas porque eles não possuem a cultura que a escola demanda. A escola não cobra dos alunos apenas o que foi ensinado. Ela cobra outras habilidades que são fáceis para uns e estranhas para outros. Assim ela acaba enfatizando as diferenças. Deste modo os alunos que cresceram em posições espaciais menos favorecidas no campo social, ou que não possuem um bom capital da cultura dominante, se enganam e pensam que a dificuldade é falta de inteligência (Benac, 2016, p. 15).

Por fim, infere-se a partir da resposta do “Coordenador 1” que buscou-se incorporar, do ponto de vista pedagógico, uma função político-social da História enquanto disciplina. Tal princípio é defendido por Gabriel (2005), ao afirmar que:

A história ensinada do Brasil nos pré-vestibulares comunitários não pode deixar de lado [...] os mecanismos e práticas pedagógicas que favoreçam igualmente a afirmação de outras identidades e memórias coletivas nas lutas de representação dessa brasilidade.

A proposta de formação dos pré-vestibulares comunitários, como articular no ensino desta disciplina a necessidade, tanto de garantir a transmissão de uma memória nacional legitimada e avaliada nos concursos de vestibular, como de desenvolver a reflexão crítica sobre essa mesma memória, condição imprescindível para fazer emergir novas identidades e possibilidades de representação de brasilidade (Gabriel, 2005, p. 6).

Tal desafio, de reelaborar didaticamente a capacidade crítica e a necessidade de “garantir a transmissão” da memória, enfrentado pelos tutores-docentes do PVS-Cecierj, é mediado pelo trabalho da Coordenação de História, no acompanhamento e nas orientações, e também pelas trocas com outros tutores do projeto.

Autores como Nóvoa (2009; 2017; 2019; 2020), Gabriel (2005) e Monteiro (2005) defendem a necessidade de investir na *práxis* como lugar de produção de saber, colocando a reflexão em lugar de destaque. Eles argumentam que a reflexão não é apenas um componente essencial da prática pedagógica, mas também uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores.

Essa ênfase na *reflexão* imbricada na *práxis* permite aos professores avaliar e ajustar suas práticas de ensino, conectar a teoria e a prática de maneira significativa, enriquecendo sua compreensão dos conceitos pedagógicos e melhorando sua capacidade de aplicá-los de maneira eficaz no contexto da sala de aula. A *práxis*, vista como um espaço de produção de conhecimento, torna-se um pilar fundamental do processo de formação e desenvolvimento dos professores.

### **3.2.6 Mudanças no programa da disciplina História para a seleção de tutores-docentes do PVS-Cecierj**

Ao estudar os documentos relacionados à seleção de tutores-docentes de História no PVS-Cecierj, me chamaram atenção as mudanças do programa da prova didática apresentado nos Editais dos processos seletivos, da primeira prova que fiz (referente ao Edital de 2012<sup>28</sup>), até o Edital de 2024, ano em que escrevo este texto. Embora tenha acompanhado essas mudanças de perto, sobretudo nas reuniões e capacitações com a Coordenação de História, considerei importante perguntar aos coordenadores/as sobre as concepções que embasaram as modificações do programa da prova didática.

---

<sup>28</sup> Como não consegui a versão integral do Edital de 2012, nesta seção, vou me referir ao Edital de 2014.

COORDENADOR 1 – Acho que o embasamento vem da mudança de perfil dos coordenadores ao longo do tempo – eu sou a única que estava desde 2005 – que têm formações e especializações diferentes e pertencem a gerações diferentes. Também houve mudanças fortes no campo do ensino de História, fazendo com que novas temáticas ganhem mais destaque – caso do ensino da História da África, populações afrobrasileiras e indígenas, memória, lugares de memória, pós-abolição. Outra razão vem da constatação de que, ao longo dos anos e de uma maneira geral, a formação acadêmica dos candidatos está mais frágil e isso demanda uma nova abordagem da prova. Por fim, os elaboradores da prova continuaram sua formação como professores e seus projetos de pesquisa, o que faz com que tragam novas questões para a prova.

COORDENADOR 2 – Durante os anos que fui coordenador, nossa perspectiva para a prova didática, sempre foi a de observar como os candidatos compreendiam a História e a partir disso construíam uma aula, na qual estivesse presente a ideia de processo, de construção coletiva e de uma abordagem problematizadora.

COORDENADOR 3 – Em todos os processos que eu participei a concepção da prova de História foi sempre comprometida com temas caros à Educação Básica e sempre atenta à historiografia recente e clássica.

Podemos observar uma divergência entre as respostas dos coordenadores. Tal divergência pode ser explicada pelo primeiro período da resposta do “Coordenador 1”, em que somos informados que este/a coordenador/a é a única pessoa entre os três respondentes que experienciou outras realidades no período em que esteve no PVS-Cecierj (2005-2024). O “Coordenador 1” reconhece, em sua fala, as mudanças ocorridas ao longo dos anos, desde sua entrada no projeto até os dias atuais. Os novos coordenadores não falam a respeito dessas mudanças, mas eles também trouxeram consigo outras vivências e experiências quando chegaram no PVS-Cecierj, e as trocas entre eles possibilitaram estas mudanças.

Assim, o “Coordenador 1” destaca a evolução do perfil dos coordenadores e das temáticas abordadas, bem como a necessidade de adaptar a prova à formação acadêmica cada vez mais frágil dos candidatos. Por sua vez, o “Coordenador 2” enfatiza a importância de observar como os candidatos à tutoria compreendem a História e, a partir disso, constroem uma aula, enquanto o “Coordenador 3” ressalta o compromisso da prova com temas relevantes para a Educação Básica e a atenção à historiografia recente e clássica.

Em termos de convergência, todos os coordenadores parecem concordar que a prova de História deve refletir tanto as mudanças no campo do ensino de História quanto as necessidades e realidades dos candidatos à tutoria. Além disso, todos enfatizam a importância de uma abordagem problematizadora e a ideia de processo e construção coletiva na concepção da prova.

Essas divergências e convergências refletem a complexidade e a dinâmica do ensino de História, bem como a necessidade de adaptar constantemente as abordagens pedagógicas às mudanças no campo acadêmico e nas realidades dos candidatos à vaga de tutoria. A análise

dessas falas também destaca a importância do diálogo e da troca de experiências entre os coordenadores para promover essas adaptações na prova didática de História.

Para efeito de comparação, apresento os tópicos da disciplina História para a Prova Didática prevista no edital de tutores, conforme foram cobrados nos anos de 2014 e 2024, respectivamente:

Quadro 1 – Programa de História para a Prova Didática em Editais de Seleção de Tutores do PVS-Cecierj (2014 e 2024)

Edital de 2014	Edital de 2024
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. As interpretações historiográficas acerca do Estado absolutista na Europa Moderna.</li> <li>2. O império colonial português: relações entre América, África e Ásia.</li> <li>3. A escravidão indígena e africana no Brasil colonial.</li> <li>4. A questão do negro nas Américas no século XIX.</li> <li>5. A dinâmica social no Brasil da segunda metade do século XIX.</li> <li>6. Relações entre africanos, asiáticos e europeus no processo de expansão imperialista nos séculos XIX e XX.</li> <li>7. A construção da cidadania no Brasil na Primeira República.</li> <li>8. A discussão historiográfica acerca do populismo no Brasil</li> <li>9. Os fatores internos do processo de descolonização da África após 1945.</li> <li>10. América do Sul após 1945</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reinos africanos entre os séculos 13 e 15</li> <li>2. Povos indígenas na América Portuguesa</li> <li>3. Processo de independência da América espanhola</li> <li>4. Escravidão africana no Brasil Imperial</li> <li>5. Correntes e ideologias políticas na Europa no século 19;</li> <li>6. As populações negras no pós-abolição (Brasil e Estados Unidos);</li> <li>7. O primeiro governo Vargas (1930-1945);</li> <li>8. As lutas de libertação na África ao longo do século 20.</li> <li>9. Os regimes ditatoriais na América do Sul (décadas de 1970 e 1980)</li> </ol>

Fonte: Cecierj, 2014; 2024.

As modificações dos conteúdos exigidos nas provas didáticas dos candidatos à bolsa de tutoria de História do PVS-Cecierj ao longo dos anos refletem várias transformações na sociedade brasileira e, particularmente, na área da Educação. No Quadro 1, pode-se observar que os tópicos de 2024 parecem ter um foco mais acentuado em eventos e temas relacionados à América Latina e à África, em comparação com os tópicos de 2014, apresentavam um foco mais amplo, mais eurocêntrico, incluindo a Europa e a Ásia. Embora, em termos quantitativos, os conteúdos relacionados à África e à América Latina apareçam em quantidades semelhantes em ambos os Editais considerados, os tópicos de 2024 evidenciam o *protagonismo* negro e

indígena: tais grupos não aparecem mais como personagens de uma história europeia, mas surgem com sua própria historicidade.

Da mesma forma, a inclusão de tópicos como “Reinos africanos entre os séculos 13 e 15” e “Povos indígenas na América Portuguesa” sugere um reconhecimento crescente da diversidade cultural e da importância de estudar a história de diferentes grupos étnico-raciais e culturais. A inclusão de tais tópicos também reflete o cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que determinam a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e povos originários em todas as escolas, públicas e particulares, do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

A inclusão de tópicos como “As populações negras no pós-abolição (Brasil e Estados Unidos)” e “Os regimes ditatoriais na América do Sul (décadas de 1970 e 1980)” indica um foco crescente em temas sociais e políticos contemporâneos. Além disso, a mudança nos tópicos também reflete revisões historiográficas, à medida que novas pesquisas e perspectivas emergem.

### **3.2.7 A questão da experiência e o *devoir docente* dos coordenadores de História do PVS-Cecierj**

Entendendo que os coordenadores de História, além de serem docentes, têm uma longa trajetória no projeto, quis explorar suas experiências e percepções pessoais sobre essa trajetória. Com base em uma citação de Jorge Larrosa Bondía (2002) – que diz: “A experiência é o que nos acontece, o que nos toca, não apenas o que ocorre. Embora muitas coisas aconteçam todos os dias, poucas realmente nos afetam” – perguntei aos coordenadores como eles definiriam suas experiências no projeto PVS-Cecierj, considerando suas interações com outros docentes e tutores ao longo dos anos. Como eles sentem e interpretam as próprias experiências no projeto?

COORDENADOR 1 – Uma experiência de desafio e aprendizado; uma experiência muito importante de participar da construção de uma política pública que foi se refinando ao longo do tempo e me mostrou as possibilidades de trabalhar com equipes competentes e que apostavam em uma construção coletiva. Essa experiência me obrigou, também, a pensar e repensar o ensino de História em diferentes momentos e formatos, enriquecendo minhas reflexões sobre esse ofício. Por fim, uma experiência muito feliz porque sei que colaboramos para a formação de muitas/os professoras/es, que puderam se iniciar na profissão em parceria e não sozinhos, como costuma acontecer.

COORDENADOR 2 – Meu tempo no PVS foi tomado pelo espírito público, de compromisso com a educação pública e de qualidade e de ajudar na formação de profissionais que atuem no ensino da História com a perspectiva de desenvolver em seus alunos a cidadania e a valorização plenamente dos direitos humanos.

COORDENADOR 3 – Aprendi e aprendo diariamente nesse projeto. A experiência de diálogo com os tutores é extremamente rica e me permite pensar, também, minha própria docência. É um caminho de formação para todos os envolvidos!

A resposta do “Coordenador 1” indica uma consciência da importância do PVS-Cecierj e do trabalho de indução profissional na constituição de professores, ou no *devir docente* que o projeto promove por meio de um acompanhamento orientado, tendo por base um projeto colaborativo de assistência e apoio, trocas e escutas. Há também um (re)conhecimento das dificuldades enfrentadas pelos docentes iniciantes nos primeiros anos de exercício profissional; bem como do papel desempenhado não apenas pela equipe de História, mas pelo PVS-Cecierj como um todo, inclusive por integrantes do Grupo SOA, anteriormente comentado.

De forma geral, as falas dos três coordenadores evidenciam que o trabalho desenvolvido pelas diversas equipes que constroem o PVS-Cecierj almeja acompanhar a transição dos tutores-docentes, entre o “professor em formação” e o “profissional autônomo” (Alarcão; Roldão, 2014, p. 114).

COORDENADOR 1 – Eu comecei no PVS como coordenadora de História em 2005 e trabalhei até o ano de 2023<sup>29</sup>. Quando comecei, tinha 7 anos de experiência como professora e deixei o projeto com 25 anos. Assim, o PVS faz parte da minha trajetória profissional, do meu amadurecimento como professora de História da Educação Básica e formadora de professores. Por isso, minha atuação no projeto – nas provas didáticas e de conteúdo, nas orientações para o planejamento das aulas, na elaboração do material didático escrito e online – reflete e replica todos os aprendizados e as transformações que vivi ao longo da minha carreira. Novas leituras, novas formas de pensar o ensino de História, novos temas, novas urgências políticas da sociedade brasileira, meus compromissos políticos pessoais de democratização do conhecimento e da escolaridade... Tudo isso está na história da disciplina História no PVS, que sempre se colocou como um desafio – muito prazeroso – de fazer parte de uma política pública com objetivos claros, e limites, também, que me possibilitaram viver experiências muito específicas de ensino de História, distintas das que vivi nas escolas onde atuei e atuo.

Segundo Paulo Freire,

quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma um corpo indeciso e acomodado (Freire, 1996, p. 12).

---

<sup>29</sup> Cabe um esclarecimento sobre o desligamento do/a “Coordenador 1” do PVS-Cecierj. Este desligamento foi involuntário e arbitrário: sem maiores explicações, quase a totalidade dos Coordenadores das disciplinas do PVS foram removidos do projeto e comunicados, via *e-mail*. Tal decisão soma-se a outras mudanças que vêm acontecendo no PVS-Cecierj nos últimos anos, como corte de recursos, demissão/desligamento de profissionais envolvidos no projeto desde seu lançamento, 20 anos atrás.

Apesar de se referirem à relação educador-educando, as palavras de Freire podem ser apropriadas para a reflexão sobre o processo de indução profissional docente no PVS-Cecierj. Nesse processo, o coordenador adquire experiências e conhecimentos que o transformam, ou seja, mudam a sua maneira de pensar e agir não só pela relação com os demais coordenadores, mas também na relação com os tutores-docentes que (também) são seus pares.

Apesar de ocuparem uma posição hierárquica distinta no PVS-Cecierj, os coordenadores de disciplinas são também docentes. Isso significa que, no projeto, eles não apenas administram e coordenam, mas também se encontram em constante processo de aprendizado e desenvolvimento, assim como qualquer outro educador. Este processo contínuo de mudança e evolução – este *devoir* – é intrínseco à experiência docente.

Ao ouvir os relatos dos coordenadores, busco entender este *devoir* a partir da perspectiva e das intenções de quem se encontra em uma posição de observação e experimentação de mudanças no campo do ensino de História, tanto em termos de conteúdo quanto de metodologia. Eles têm a oportunidade de observar como essas mudanças afetam tanto os professores quanto os alunos, e como elas se refletem na prova de História.

Não é possível falar sobre as mudanças e as concepções que permeiam o trabalho da equipe da Coordenação de História sem ouvir as vozes de quem constrói esta equipe: diante da ausência de uma documentação escrita formal anterior a esta dissertação, os relatos reunidos no presente trabalho são fontes valiosas para o registro da própria *história* da “História” no PVS-Cecierj ao longo dos últimos anos.

### 3.3 NARRATIVAS DE TUTORES-DOCENTES DE HISTÓRIA – UMA CONVERSA ABERTA

O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. [...] Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.

*Jorge Larrosa Bondía*<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Larrosa Bondía, 2002, p. 21.

Início esta importante seção desta dissertação com um breve retorno à minha narrativa pessoal em relação ao mestrado. Após o término da faculdade, dediquei-me a estudos que atendiam a necessidades imediatas de minha prática docente. A Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora (PJF) oferecia diversos cursos para professores efetivos e contratados, nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e da Natureza, além dos cursos voltados para a Educação Inclusiva.

Os cursos eram ministrados por professores da própria rede municipal e funcionavam mais como uma roda de conversa e troca de experiências. Aproveitei muitos deles, como musicalização, Libras, letramento matemático, astronomia para os anos iniciais, contação de histórias, seminários na área de Educação Inclusiva, entre outros. Não estava nos meus planos fazer especialização ou mestrado. É importante dizer que não havia muitas opções de especialização e mestrado gratuitos, eu não me sentia capaz de competir com outras pessoas pelas poucas vagas que havia, fosse na Educação ou na História, e não tinha condições financeiras de arcar com os custos de um mestrado pago.

No ano de 2008, iniciei um curso de pós-graduação *lato sensu* em Alfabetização e Letramento, ofertado pela Universidade Federal de São João Del Rei em parceria com a Secretaria de Educação da PJF, e também participei de um curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado (AEE), promovido pela mesma instituição. Contudo, ao finalizar a maior parte das atividades dos cursos, enfrentei uma situação traumática: em dezembro de 2008, perdi minha irmã em um acidente automobilístico, o que me deixou muito abatida. Durante vários meses, mantive o hábito de telefonar para ela, pois não conseguia assimilar a sua morte.

Não me sentia em condições de dar continuidade aos cursos. Somente depois de três anos, busquei outra formação complementar – que também se relacionava com a minha atuação profissional da época. Como exercia a função de tutora a distância no curso de Aperfeiçoamento em Atividades Físicas para Pessoas com Deficiência, tive a oportunidade de cursar uma especialização em Planejamento, Implementação e Gestão de Cursos à Distância pela UFF.

Após a conclusão desta especialização, surgiram oportunidades de participar de outros cursos, oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), junto com a Fundação Cecierj. Os cursos foram muito importantes para minha prática como docente de História. Nessa época, eu também já era tutora-docente do PVS-Cecierj.

Mas o mestrado continuava fora dos meus planos e, confesso, me incomodava a insistência de algumas pessoas nesse sentido. Porém, quando tomei conhecimento do Mestrado

Profissional em Ensino de História, este curso despertou-me interesse, ainda que acompanhado de certa frustração, pois não era ofertado em Juiz de Fora, cidade onde resido.

O que me atraiu foi a possibilidade de refletir e estudar sobre o ensino de História, algo mais próximo e condizente com os meus interesses do que o mestrado acadêmico. Não me parecia viável conciliar o trabalho nas duas escolas (PJF e SEEDUC-RJ), a tutoria presencial no PVS-Cecierj, onde eu já desempenhava as funções de tutora e membro do Grupo SOA, com o mestrado em outra cidade. Contudo, decidi fazer a prova no ano de 2020, e fui aprovada.

A pandemia se iniciou e as aulas foram realizadas on-line. Recebi muito apoio em casa, principalmente do meu companheiro, que me incentivava e assumia diversas tarefas domésticas que, até então, eram de minha exclusiva responsabilidade.

Tudo transcorria bem até que, no ano de 2021, em meio à pandemia, meu irmão mais novo adoeceu. Ele tivera câncer no intestino em 2018 e a doença retornou. Mais agressiva e devastadora. Eu o acompanhei durante suas internações, consultas e tratamentos entre o final de dezembro de 2020 e julho de 2021, quando ele faleceu, de mãos dadas comigo.

Eu cogitei desistir do mestrado diversas vezes. Creio que os textos que li no hospital durante as longas e dolorosas internações, o computador que eu utilizei no hospital, as ideias que tive no hospital, onde eu ainda nutria a esperança de vê-lo se recuperar e onde recebi a notícia de que seu caso era irreversível, onde eu trabalhava e estudava nos intervalos enquanto ele repousava, me provocavam gatilhos emocionais e, sempre que eu retomava os estudos, eu sentia uma aversão inexplicável. Mesmo assim, consegui me qualificar. Mas o desânimo voltou com força diante de outras dificuldades burocráticas, como a demora para o Comitê de Ética aprovar a documentação para a pesquisa.

Embora tenham se passado apenas dois anos, eu não consigo me lembrar de quase nenhum evento do ano de 2022. São apenas memórias vagas, principalmente das leituras e dos fichamentos, mas com pouquíssima escrita. As pessoas me indagavam sobre o mestrado e eu não sabia muito bem o que responder.

Em 2023, assumi uma nova função no PVS-Cecierj, como Coordenadora do Moodle. Minhas atribuições incluíam a realização de visitas aos polos, e foi após uma visita que reacendeu em mim todo o afeto pela minha pesquisa, após conversar com a tutora de História do polo de Três Rios, onde eu havia trabalhado por 12 anos.

Apresentei-me a ela e iniciei uma conversa informal sobre o que ela estava achando do trabalho. Espontaneamente, a tutora começou a relatar suas primeiras experiências no PVS-Cecierj, dizendo que havia trabalhado por um mês em outro pré-vestibular, mas que percebia muitas diferenças positivas no PVS-Cecierj em relação ao anterior. Contou com entusiasmo

sobre o acompanhamento e a atenção da Coordenação e sobre as especificidades do projeto, dizendo, por fim: “Ah, se todos os lugares que a gente trabalha fossem assim!”.

No sentido original da palavra ânimo, ou *animus*, o lado racional e o lado emocional do ser humano estão ligados e funcionam juntos para tomar decisões, é uma vontade manifestada, a fim de alcançar algo. *Animus* é uma palavra latina que tem vários significados, incluindo espírito, alma, coração (como sede da coragem, do desejo, das inclinações e das paixões), vontade, desejo, ânimo, pensamento, inteligência, caráter, condição e natureza e ouvir aquelas palavras. As palavras da tutora, naquele momento, foram emocionantes e me deram *ânimo novo*, fôlego novo, uma vontade indescritível de retomar meus estudos, ouvir mais vozes e escrever sobre este espaço que poderia/pode servir de inspiração para outros espaços de formação de professores e de indução profissional, apesar de algumas ausências, limitações e possibilidades ainda não realizadas.

Inicialmente, minha intenção era coletar as narrativas dos tutores-docentes do Pré-Vestibular Social da Cecierj (PVS-Cecierj) por meio de um grupo focal. Este método de pesquisa qualitativa permite uma discussão aprofundada e interativa sobre um tópico específico, neste caso, a experiência de tutoria no PVS-Cecierj.

No entanto, a formação do grupo focal encontrou vários obstáculos que impediram a realização dos encontros necessários. As dificuldades encontradas deviam-se principalmente a conflitos de agenda dos participantes. Muitos dos tutores-docentes convidados para o grupo focal tinham compromissos prévios relativos a estudos ou trabalho, o que tornava difícil coordenar um horário que funcionasse para todos.

Além disso, outro desafio se relaciona à logística de organizar um local de encontro que fosse conveniente para todos os participantes, bem como o fato de que alguns dos tutores-docentes convidados alegaram não se sentirem à vontade para compartilhar suas experiências em um ambiente de grupo.

Diante desses desafios, a decisão tomada foi conduzir entrevistas individuais semi-estruturadas com os tutores-docentes. Este método permitiu alcançar maior flexibilidade nos agendamentos e proporcionou um ambiente mais confortável para os tutores-docentes compartilharem suas experiências. No total, foram realizadas entrevistas com seis tutores-docentes de História do PVS-Cecierj, com idades entre 26 e 45 anos. Todos os tutores convidados para as entrevistas tiveram no PVS-Cecierj sua primeira experiência como docentes de História e permaneceram como tutores no ano de 2023.

Tendo em vista que o foco desta dissertação é o *devoir docente* de professores iniciantes que atuam na tutoria de História do PVS-Cecierj, a escolha por convidar para as entrevistas os

tutores que tiveram neste projeto a sua primeira experiência docente foi uma decisão estratégica, pois eles podem oferecer posicionamentos valiosos sobre a transição da teoria aprendida na universidade para a prática do ensino, compartilhando suas experiências, desafios e aprendizados durante este período crucial de sua carreira docente. Além disso, por terem começado suas carreiras docentes nesta instituição, tais tutores podem nos oferecer percepções únicas sobre o impacto do PVS-Cecierj em seu *devoir docente*, identificando aspectos específicos do programa que contribuíram para seu desenvolvimento profissional.

Assim, acredito que as narrativas desses tutores, desde as suas primeiras experiências docentes até o presente, podem fornecer uma perspectiva valiosa sobre o processo de *devoir docente*. Além disso, tais narrativas têm o potencial de contribuir significativamente para a organização de outros programas de indução profissional docente.

Assegurei a cada tutor-docente entrevistado a completa confidencialidade de sua identidade pessoal. Alguns expressaram preocupações sobre possíveis represálias ou a perda de sua bolsa de tutoria, reiterando a importância do anonimato – uma solicitação que respeitarei. Assim, para esta pesquisa, decidi designar os tutores-docentes do PVS-Cecierj entrevistados com nomes codificados, variando de “Tutor/a 1”, primeiro entrevistado, ao “Tutor/a 6”, último entrevistado. Os detalhes dos entrevistados podem ser encontrados na tabela subsequente.

Tabela 2 – Tutores-docentes de História entrevistados

Tutor/a	Faixa etária	Foi aluno/a do PVS-Cecierj	No PVS desde	Era graduando quando entrou no PVS	Ano de conclusão da graduação	Formação	IES	Pós-graduação
Tutor/a 1	26-30 anos	SIM	2017	SIM	2017	licenciatura/bacharelado	UFF	Especialização completa
Tutor/a 2	41-45 anos	NÃO	2011	NÃO	2008	licenciatura	UFF	Especialização completa
Tutor/a 3	26-30 anos	SIM	2019	SIM	2021	licenciatura	UFF	Mestrado incompleto
Tutor/a 4	26-30 anos	NÃO	2020	SIM	2023	licenciatura/bacharelado	UFRJ	Graduação completa
Tutor/a 5	26-30 anos	SIM	2020	SIM	2021	licenciatura	UFF	Especialização completa
Tutor/a 6	26-30 anos	NÃO	2018	NÃO	2018	licenciatura	UFF	Mestrado incompleto

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Entre os respondentes, temos cinco tutores-docentes na faixa etária entre 26-30 anos, mas que, ao ingressarem no PVS-Cecierj, tinham menos de 23 anos; e um tutor acima dos 40

anos. Três dos tutores, na faixa etária de 26-30 anos, foram alunos do PVS-Cecierj durante o Ensino Médio, de forma concomitante a outras escolas.

Todos os respondentes atuam no PVS-Cecierj há mais de 3 anos, o que significa que têm avaliação positiva e suas bolsas foram renovadas neste período. Destes, quatro tutores-docentes atuam no projeto há mais de 5 anos; e um atua há mais de dez anos no projeto.

Da mesma forma, todos os respondentes cursaram licenciatura em História em universidades públicas federais. Outro destaque é que os/as tutores/as 1, 3, 4 e 5 ainda estavam na graduação quando ingressaram no PVS-Cecierj. O/a tutor/a 1 concluiu o curso no mesmo ano em que ingressou no PVS-Cecierj, o que demonstra que ele/ a estava na etapa final da sua graduação, assim como o/a tutor/a 5, que graduou-se dois anos depois que iniciou a docência no projeto. Os/as tutores/as 3 e 4, quando iniciaram seus trabalhos no PVS-Cecierj, ainda estavam nos primeiros períodos da faculdade.

Nossa análise será guiada pelas cinco posições para uma formação profissional docente propostas por António Nóvoa (2017), no artigo anteriormente comentado, “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente”, cujas ideias também aparecem em outros textos de sua autoria (cf. Nóvoa, 2009; 2019; 2020). Estas posições – a saber: 1) disposição pessoal; 2) interposição pessoal; 3) composição pedagógica; 4) recomposição investigativa; e 5) exposição pública – oferecem uma estrutura útil para explorar as várias dimensões do *devoir docente*, conceito central no desenvolvimento da presente pesquisa.

Com base nessas cinco posições, portanto, este capítulo examina como os tutores-docentes de História do PVS-Cecierj aprendem a *ser*, a *se sentir*, a *agir*, a *conhecer* e a *intervir* como professores, a partir de suas próprias percepções e falas. Dessa forma, espero lançar luz sobre o impacto do PVS-Cecierj na formação docente e fornecer percepções valiosas para a formação de professores em geral.

### 3.3.1 **Disposição pessoal: aprender a *ser* professor – motivações e predisposições para a profissão docente pela voz dos tutores-docentes do PVS-Cecierj**

O educador se eterniza em cada ser que educa.  
Paulo Freire

Segundo António Nóvoa (2017), a *primeira posição para uma formação profissional docente* é a “disposição pessoal”, ou seja, as motivações e a predisposição para a profissão docente. No entanto, o pesquisador alerta que a “simples predisposição” não faz um professor: é preciso que essa predisposição *se transforme* em disposição pessoal, a partir de um

aprofundamento que, em sua concepção, ocorre em três dimensões centrais: o desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria; a aquisição de um *ethos* profissional, ou seja, um conjunto de costumes e hábitos característicos da profissão; e um compromisso ético e moral de ensinar a todos (Nóvoa, 2017, p. 1121-1122). Dialogando com Nóvoa, como podemos pensar esta “primeira posição” na formação dos tutores-docentes do PVS-Cecierj?

Ora, não é possível, em um primeiro momento, dizer que os tutores-docentes do PVS-Cecierj tenham na docência a sua primeira opção de profissão. Diante do cenário econômico em que se encontra o nosso país, seria plausível acreditar que muitos estejam apenas procurando uma fonte de renda ou complementação financeira para manter-se durante o período da faculdade, ou mesmo até que consigam uma estabilidade<sup>31</sup>.

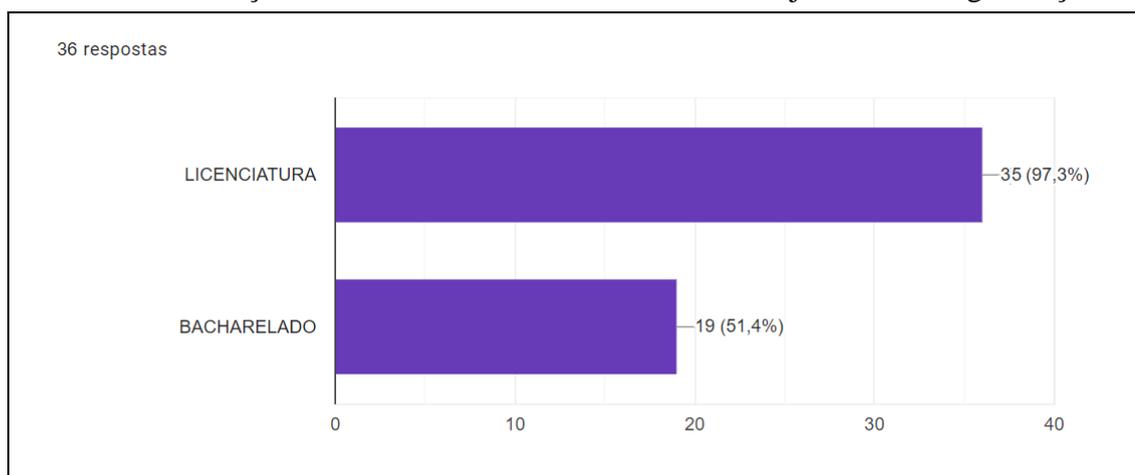
Como comentei anteriormente, entre os anos de 2020 e 2021, enviei aos tutores do PVS-Cecierj um formulário inicial, no qual levantei questões que, naquele momento, auxiliaram-me na produção de um artigo para a disciplina Teoria da História, do ProfHistória-UFRJ. Nesse primeiro formulário, perguntei aos tutores sobre suas formações acadêmicas/profissionais: se estava em curso ou concluída, se voltava-se à formação de professores (licenciatura) ou à pesquisa (bacharelado). Os tutores-docentes tinham a possibilidade de clicar em mais de uma opção de resposta, já que alguns cursos possibilitam que o graduando conclua tanto a licenciatura quanto o bacharelado.

Como pode ser observado no Gráfico 8, no ano de 2020, os tutores de História do PVS-Cecierj eram, em sua maioria, licenciandos ou licenciados:

---

<sup>31</sup> Em todos os formulários e entrevistas respondidos pelos tutores escolhidos, notei que a questão financeira, ou seja, a bolsa que os tutores recebem pelo trabalho no PVS-Cecierj não foi mencionada por nenhum deles. Isso despertou minha curiosidade e, por isso, decidi enviar algumas perguntas adicionais em um formulário para que eles pudessem abordar este tópico. Foi então que a questão financeira finalmente veio à tona.

Gráfico 8 – Formação dos tutores de História do PVS-Cecierj em 2020 na graduação



Legenda: Gráfico baseado nas respostas fornecidas pelos tutores de História do PVS-Cecierj, em 2020, ao formulário elaborado pela autora.

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Mesmo que a docência não tenha sido a primeira opção de todos os tutores de História do PVS-Cecierj, o Gráfico 8 demonstra que 35 dos 36 respondentes do formulário de 2020 optaram pela licenciatura, concomitante ou não com o bacharelado. Assim, pode-se dizer que estes tutores, de uma forma ou de outra, teriam a *predisposição para a profissão* à qual António Nóvoa se refere. Nos termos do autor:

Entrar num curso de formação para uma profissão do humano, como o ensino ou a Medicina, não é a mesma coisa do que entrar para um outro curso qualquer. É preciso conhecer as motivações dos candidatos, o seu perfil, a sua *predisposição para a profissão docente*. É preciso dar-lhes um primeiro conhecimento da profissão, verificar se têm as condições e as disposições para serem professores (Nóvoa, 2017, p. 1121, grifo meu).

Nessa passagem, Nóvoa (2017) destaca a docência como uma “profissão do humano”, enfatizando a importância de entender as motivações, o perfil e a “predisposição dos candidatos” para essa profissão. Por esta razão, buscamos aprofundar o conhecimento dos tutores-docentes selecionados para a entrevista, com as seguintes questões: 1) *por que escolheu cursar a faculdade de História?*; 2) *o que te levou a optar pela docência?*; e 3) *como as pessoas ao seu redor (familiares e amigos) receberam a notícia da sua decisão de cursar História?*

Embora tenham sido pensadas como três questões distintas, os tutores-docentes naturalmente as responderam de maneira integrada. As respostas levantaram algumas ideias pertinentes sobre a profissão de professor. Alguns dos respondentes destacaram a ideia de que a docência é algo que não passa pela cabeça dos estudantes no Ensino Médio, e que cursos relacionados à docência costumam não ser priorizados, como é o caso dos tutores 3 e 4:

TUTOR/A 4 – Eu não tinha muita pretensão de ser professor de História, não tinha isso. É... eu durante muito tempo quis fazer na verdade outro curso, Direito, acho que era meio daqueles três Pokémons que todo mundo oferece pro aluno, Engenharia, Medicina e Direito e eu tava na área de Ciências Humanas.

Chegou no ano do meu vestibular e eu não consegui fazer a prova pra UERJ, que era a faculdade que eu tinha interesse. Eu tinha feito o primeiro exame de qualificação, segundo exame, muito bem, mas teve um problema no pagamento do exame discursivo. Aí eu decidi fazer um cursinho preparatório posteriormente, pra tentar de novo no ano seguinte. Só que durante esse curso eu tive um professor muito marcante, um professor de história que ele começou a fazer eu repensar esses planos com relação a carreira e ao futuro profissional. No final do ano, né? Fiz, fiz a prova, fiz todos os processos seletivos, quando chegou no SISU, eu tinha simulado pra outra carreira, tinha simulado lá pro Direito, mas teve um problema no Espírito Santo, na no estado do Espírito Santo, isso fez com que o Enem prorrogasse as inscrições em três dias, né? O INEP prorrogasse essas inscrições nos seus exames aí e aí nisso eu falei: “olha é um sinal. Não vou não. Vou trocar. Não é pra mim. Alguma coisa está falando: “tenta fazer outra, outra graduação”. Eu tinha conversado com a minha família. Tem professores da minha família, minha avó foi professora e aí eu falei com ela: olha, vó, eu vou colocar pra História. E ela super apoiou e aí as pessoas que eu mais gostava tinham me apoiado nessa decisão e aí eu coloquei pra história. Entrei na graduação e aí eu consegui me formar lá também, né? Não troquei de faculdade nem nada.

TUTOR/A 3 – Além de ter sido a disciplina que mais me identifiquei durante o ensino básico, eu tive um contato ao participar de algumas organizações civis e também a partir de leituras. Meus pais receberam positivamente, apesar de no início ter receio por não ser uma profissão ligada à Petrobrás/petróleo. Durante o meu Ensino Médio havia uma pressão social para a formação em áreas que fossem relacionadas ao petróleo, por morar numa cidade ao lado de Macaé, onde fica a Petrobrás e as empresas prestadoras de serviço.

Tais relatos dos tutores 3 e 4 ilustram a complexidade e as nuances da escolha da carreira docente. Ambos os tutores, inicialmente, não tinham a intenção de se tornarem professores, mas foram influenciados por experiências pessoais e interações significativas que os levaram a reconsiderar suas escolhas de carreira.

O/a tutor/a 4, inicialmente inclinado a seguir uma carreira em Direito, foi influenciado por um professor de História durante um curso preparatório. Este professor o/a fez repensar seus planos de carreira e futuro profissional. Além disso, o apoio de sua família, especialmente de sua avó, que era professora, foi crucial em sua decisão de seguir a carreira docente.

Da mesma forma, o/a tutor/a 3, apesar de ter se identificado com a disciplina de História durante o ensino básico, sentiu a pressão social para seguir uma carreira relacionada ao petróleo, devido à proximidade de sua cidade natal com a Petrobrás. No entanto, a participação em organizações civis e leituras adicionais o/a levaram a escolher a docência em História.

O/a tutor/a 1 narra que sua escolha por cursar História resultou da múltiplos fatores, sobretudo da afinidade com a disciplina e da conveniência, por haver em sua cidade uma universidade pública que oferecia o curso. No entanto, ele/ela alega que a escolha pela docência

veio antes da escolha pela disciplina História. Ele/ela também afirma que teve apoio da família e de amigos na escolha do curso.

TUTOR/A 1 – Que eu me lembre, desde criança eu tive gosto pela docência, de brincar de ser professora, de gostar de estudar, ver minha avó dando aula em casa, porque ela era professora. No Ensino Médio, eu decidi que queria estudar História, como prioridade, no vestibular, apesar de também ter outras profissões de áreas.

É importante observar que o/a tutor/a 1, apesar da decisão precoce na escolha da profissão e de ter mantido esta escolha por tantos anos, hoje, ao ser questionado/a sobre seus planos para o futuro, afirma que não deseja continuar com a docência, mas quer se dedicar à pesquisa e a outra profissão. Como isso não ficou claro em sua fala inicial, enviei para o/a tutor/a 1 um *e-mail* pedindo que comentasse esse tópico. A resposta veio em forma de texto:

TUTOR/A 1 [via *e-mail*] – O fator principal [da desistência da docência] é de ordem material. Infelizmente, a docência é muito pouco valorizada e isso pesa muito, ao meu ver, para alcançarmos uma estabilidade financeira. Além disso, há muito desgaste físico e emocional devido à sobrecarga de trabalho, tanto nas escolas, nas quais temos que lidar com diversas questões (salas cheias, falta de infraestrutura, serviços burocráticos infinitos), tanto todo o serviço que levamos para casa. A docência me parece uma profissão em que o trabalhador não para nunca, o que pesa muito para termos uma boa qualidade de vida. Então, pensando nesses fatores (retorno financeiro + desgaste físico e emocional), venho repensando a minha escolha profissional e tenho o interesse de trocar de área.

O relato do/a tutor/a 5 foi bastante emocionado. Seleciono aqui alguns trechos, pois sua fala foi bastante detalhada e cheia de nuances.

A princípio, o/a tutor/a 5 relata que não tinha pretensão de ser professor/a de História e que, tal qual outros dois tutores entrevistados, pretendia cursar Direito. Ele/ela também cita os “três Pokémons que todo mundo oferece pro aluno”, que seriam os cursos de Engenharia (sem determinar qual das subáreas da Engenharia), Medicina e Direito. Ele/ela relata que uma professora que ministrou aulas para ela no Ensino Médio, período em que ela cursava técnico em informática, se tornou uma referência para ela e para o restante da cidade, citando as ações desta profissional no arquivo e com ações de história pública nas redes sociais.

TUTOR/A 5 – Fiz técnico de informática então eu entrei com aquela ideia né? Dos três Pokémons também e o Pokémon na época era a Engenharia. Aí veja só né? Pessoa de Humanas tem a culpa que mandar Engenharia? (sic) Gente tinha tudo pra dar errado. Como é que eu vou fazer Engenharia desse jeito? E se nada fluir? Aí eu parei, botei a mão na consciência, falei Engenharia não é pra ir. Aí eu fui pra onde? Pras Ciências Biológicas. Errei de novo. Fui pra Ciências Biológicas retomar meu sonho de infância que eu achava que eu tinha psicológico pra ser veterinária. Me iludi muito. Cheguei às vésperas do Enem e assim plena que eu seria uma veterinária excelente. Quase tive um troço quando meu cachorro morreu. Não aguentava nem eu olhar pra onde o bichinho dormia e eu plena que eu ia conseguir ser veterinária. Cheguei a me inscrever no Sisu, coloquei Medicina Veterinária e a segunda opção era Biologia

porque eu estava plena que eu seria uma excelente veterinária e se tudo desse errado eu ia ficar na Biologia e depois eu trocava. [...] Aí começou a cair a ficha de que realmente eu teria chances de passar e que eu ia ser uma veterinária. Eu comecei a cair, tipo na minha cabeça tudo que ia acontecer dentro do meu dia a dia naquela profissão. [...] e aí eu comecei a refletir tipo, o que que eu quero fazer todos os dias quando eu acordo de manhã [e] sair pra trabalhar? O que que eu gosto de fazer da minha vida? Eu comecei a pensar nesse sentido e procurar pessoas que fossem referência. Na minha família não tenho muitas pessoas que têm Ensino Superior. Então não tinha muito com quem conversar na família. E aí eu comecei a pensar em professores. E aí eu fui passando por todas as matérias. [...] E aí eu lembrei dessa professora. E assim, não foi tanto pela História, foi pela referência que ela foi pra mim, porque a aula de História dela pra mim e a aula de História também do professor depois dela era quase como se fosse uma sessão assim de relaxamento, de terapia, porque eu tinha aulas do técnico que era muita conta, uma carga absurda de exatas.

Aqui, o/a tutor/a 5 narra as suas dúvidas na escolha da profissão, suas idas e vindas entre diferentes áreas de formação e a falta de referências na família, algo comum aos estudantes do PVS-Cecierj, como comentei anteriormente. Após a decisão de cursar História, o/a tutor/a 5 contou sobre o impacto negativo de sua decisão junto à família.

TUTOR/A 5 – Me gerou um conflito aqui em casa. Meu pai ficou um bom tempo sem falar comigo por causa disso. E ainda tinha a questão estrutural, porque eu fiz História na UFF. Então aqui em casa é uma das primeiras coisas que levantaram foi: ‘A UFF é no contêiner, é isso?’ – ‘É.’ – ‘Aquilo não tem estrutura’ – foi a primeira coisa que me falaram, e depois o estereótipo né? Que o estereótipo da História ainda é mais pesado do que o da Geografia, então achavam que ia acontecer tudo comigo fazendo História. Ele [o pai] não queria que eu tivesse feito História, ele não me apoiou em nada. Isso é uma coisa que que mexe e que... só um minuto... Desculpa!

Nesse momento, o/a tutor/a 5 fez uma pausa em sua narrativa, visivelmente abalado/a por uma onda de emoção. A história compartilhada pelo/a tutor/a 5 reverberou profundamente em mim. Como mencionei antes, embora tenha recebido apoio da minha família, enfrentei questionamentos de muitos parentes e conhecidos sobre minha escolha profissional ao longo da vida.

Essas dúvidas, muitas vezes, refletem uma visão estreita sobre o valor e a importância da docência. Essa falta de compreensão e apreciação da profissão docente sempre me perturbou. Era doloroso ver estudantes aspirantes à docência sendo desencorajados por seus familiares, professores e colegas, enquanto aqueles que optavam por carreiras mais “prestigiadas” eram aplaudidos e incentivados.

A dor do/a tutor/a, refletida em sua história, ressoou em mim. Eu pude sentir a angústia e a frustração dele/dela, pois também vivenciei situações semelhantes. A falta de apoio e compreensão pode ser desanimadora, especialmente quando se trata de uma decisão tão importante e pessoal como a escolha de uma carreira. Afinal, a realização profissional advém de seguir um caminho que ressoa no coração e na mente do indivíduo. Como o/a próprio/a

tutor/a 5 questionou: “o que que eu quero fazer todos os dias quando eu acordo de manhã [e] sair pra trabalhar? O que que eu gosto de fazer da minha vida?”

TUTOR/A 5 – Ai, que droga! Desculpa, mas eu costumo falar nas orientações acadêmicas pros alunos, ‘quando vocês tiverem um sonho, vocês não desistam porque quando eu escolhi fazer história eu pensei muito, eu cogitei muitas opções e eu queria fazer uma coisa que me fizesse feliz e até hoje eu não consigo exercer plenamente a profissão’. É um lucro totalmente eu ainda estar no PVS. Ainda é minha única experiência em sala de aula, mas eu tenho certeza que um dia eu vou conseguir tá só na área da Educação, e quando isso acontecer vai ser incrível, mas o começo foi sem nenhum apoio.

O que compreendemos neste trecho do relato do/a tutor/a 5 é que, como o PVS-Cecierj não é um emprego formal, mas uma tutoria em que ele/ela se encontra no papel de bolsista, a família ainda “aceita” sua atuação neste espaço. Porém, do ponto de vista do/a tutor/a 5, tal atuação é sua única possibilidade, pelo menos por enquanto, de realizar seus anseios profissionais.

TUTOR/A 5 – É... Ano passado, dando aula presencial, é..., eu estava terminando a aula e aí era perto da hora do almoço. Ai acabou a aula e aí ela chegou pra mim. Ela era até uma senhora já, ela era da turma de alunos mais velhos e ela me chamou no cantinho e falou assim: ‘Professora eu tenho muita dificuldade com história porque são muitos nomes, muitos lugares, mas você dá aula de um jeito que parece que eu viajo lá pro lugar que você está falando e eu vejo tudinho’. Nossa como ela falou tudo pra mim eu fiquei meio em choque assim ela me abraçou saiu da sala e eu comecei a chorar e fiquei lá tipo me recompondo pra ir pra sala dos professores né? Graças a Deus que era hora de almoço não tinha ninguém na hora porque foi exatamente como eu me senti quando eu estava em sala de aula no Ensino Médio. Então foi assim, são coisas muito pequenas que os alunos falam, mas que às vezes bate na gente de um jeito que nossa vai fundo e aí nesses momentos que eu tive durante o PVS que eu percebi o quanto eu sou apaixonada pela profissão que eu escolhi.

As declarações dos tutores reavivaram minhas memórias sobre a aprovação dos alunos do PVS-Cecierj nos exames vestibulares. Esses estudantes, em sua maioria, vinham de escolas públicas estaduais na cidade de Três Rios (RJ). Quando um aluno era aprovado em um curso de licenciatura, suas escolas de origem comemoravam de maneira modesta. No entanto, quando os alunos eram aprovados em cursos relacionados a profissões consideradas mais prestigiadas, as escolas celebravam de maneira mais ostensiva, com faixas exibidas na frente das escolas e até carros de som circulando pela cidade. Era perceptível uma frustração dos estudantes que optaram pelas licenciaturas diante dessa situação, como se eles já entrassem na faculdade com uma valorização inferior aos colegas aprovados em Direito, Psicologia, Medicina etc.

O Relatório Final sobre Atratividade da Carreira Docente no Brasil, de 2009, realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC), afirma o seguinte:

A docência vem deixando de ser uma opção profissional procurada pelos jovens, é necessário considerar o problema e discutir que fatores interferem nesse posicionamento, ou seja, por que tem decrescido a demanda pelas carreiras docentes, especialmente na Educação Básica. A questão é importante porque o desenvolvimento social e econômico depende da qualidade da escolarização básica, mais ainda na emergência da chamada sociedade do conhecimento depende, portanto, dos professores no seu trabalho com as crianças e jovens nas escolas (Gatti, 2009, p. 7).

O relatório em questão avalia como preocupante a diminuição da procura por carreiras docentes, e considera o impacto desse fenômeno na chamada “sociedade do conhecimento”. Na conclusão do relatório, baseado em uma pesquisa feita com estudantes do Ensino Médio, destacam-se contradições e contrastes em relação aos sentidos que esses estudantes atribuem à imagem da profissão docente:

Nos resultados, as falas dos estudantes em relação à docência e ao ‘ser professor’ foram permeadas de contradições e contrastes. Os sentidos que atribuem à imagem da profissão retratam sempre duas perspectivas de análise. Ao mesmo tempo em que conferem à docência um lugar de relevância na formação do aluno e que o professor é reconhecido pela sua função social, retratam que se trata de uma profissão desvalorizada (social e financeiramente) e o professor é desrespeitado pelos alunos, pela sociedade e pelo governo (Gatti, 2009, p. 65).

Sobre o mesmo assunto, o relatório Cede de 2021, publicado 12 anos depois, destaca as declarações de dois estudantes de Ensino Médio sobre a questão da atratividade da carreira docente:

Declaração de Antônio: Tem aquela imagem também de que os melhores estão em empresas, os melhores são médicos e coisas assim... E os que não conseguem ser os melhores, eles ensinam, eles viram professores. Essa é a imagem que passaram para mim, pelo menos.

Declaração de Cláudia: Hoje em dia, quase ninguém quer ser professor. Nossos pais não querem que nós sejamos professores, mas eles querem que existam bons professores. Mas como é que vão existir bons professores se meu pai não quer, o dela não quer, não quer...? Como é que vai ter professor? (Britto; Waltenberg, 2021, p. 9)

Tanto a declaração da estudante Cláudia, na passagem acima, quanto o relato do/a tutor/a 5 chamam atenção para uma contradição que permeia a sociedade brasileira atual: a necessidade de bons professores *versus* a relutância em encorajar os jovens a seguir a carreira docente.

Cláudia expressa sua perplexidade com a situação, questionando como a sociedade pode esperar ter bons professores se os pais desencorajam seus filhos a seguirem essa profissão. A estudante destaca a incoerência entre o desejo dos pais por bons professores para seus filhos e a falta de apoio quando seus próprios filhos expressam o desejo de se tornarem professores.

O relato do/a tutor/a 5 reforça essa ideia, compartilhando sua experiência pessoal de escolher a docência como carreira e a reação negativa de sua família. Isso sugere que a desvalorização da profissão docente não é apenas uma percepção, mas uma realidade vivida por aqueles que optam por seguir essa carreira. Além disso, as dificuldades financeiras, logísticas, comportamentais e a falta de apoio nas instituições de ensino desestimulam bons profissionais, como pudemos observar no relato do/a tutor/a 1, anteriormente citado.

Esses relatos ilustram a necessidade de uma mudança de paradigma na forma como a sociedade vê a profissão docente. É preciso reconhecer e valorizar o papel crucial que os professores desempenham na formação das futuras gerações. Além disso, é necessário proporcionar condições de trabalho adequadas e oportunidades de desenvolvimento profissional para atrair e reter talentos na profissão. Afinal, como Cláudia sabiamente questiona, “Como é que vai ter professor?” se a sociedade não valoriza e apoia aqueles que desejam seguir essa nobre profissão.

Os relatos também destacam a importância do apoio familiar e da influência de mentores na formação da identidade profissional dos futuros professores. Além disso, eles ressaltam a necessidade de superar as pressões sociais e estereótipos de carreira para seguir a vocação docente. A escolha pela carreira docente é um processo complexo e multifacetado, influenciado por uma variedade de fatores, incluindo experiências pessoais, interações significativas, apoio familiar e pressões sociais.

Para o/a tutor/a 6, a escolha pela docência veio com muito apoio e exemplos familiares. Seu relato destaca como a influência familiar, o interesse pessoal e a consciência política desempenharam papéis importantes na sua escolha de se tornar um professor de História. Em seu relato, a História é vista como uma ferramenta importante para entender e transformar a sociedade. Sua narrativa sobre a escolha pela docência foi permeada de memórias significativas.

TUTOR/A 6 – Esta é uma pergunta bastante profunda, que me leva a muitos lugares e lembranças. Acho que a primeira escolha foi ser professor, e depois escolhi a área de História. Talvez o principal motivo seja que minha família mais próxima é toda formada por professores. Minha mãe formou-se na Escola Normal aos 18 anos, e desde então é professora da rede pública estadual de ensino, já tendo sido professora de Educação Infantil (incluindo a alfabetização, à época) e Fundamental I. [...] Minha avó materna e paterna, e meu avô paterno eram também professores, respectivamente, de Educação Primária (Curso Normal), português e da área técnica (especialmente Elétrica e Telecomunicações). Minha tia I\* (irmã da minha mãe), que hoje é assistente social, já foi professora no primário. Além dela, minha tia C\* e meu tio R\* (seu marido) são também professores, de Geografia e História, respectivamente. [...] Tudo isso foi profundamente importante na minha formação, e, provavelmente por isso, o magistério sempre esteve no horizonte. No meu 2º ano de Ensino Médio, após uma frustrada tentativa de cursar o curso técnico em Química no Instituto Federal Fluminense, decidi ser professor, cogitando inúmeras áreas, como Matemática, Geografia, Sociologia, Letras ou História.

A escolha pela História veio só no meu 2º ano. Nunca havia parado para pensar tanto no porquê dessa escolha. Havia refletido mais a decisão por seguir na área da Educação, porque temas e debates históricos já eram algo de interesse há muito tempo, fossem em conversas, livros, quadrinhos, músicas, filmes etc. Além disso, por minha família materna ter posicionamentos políticos de esquerda, a importância e a necessidade de se pensar a História também logo foram tornadas evidentes para mim. Lembro de conversas ao longo da minha infância e adolescência que me faziam pensar na desigualdade social no Brasil, na ditadura militar e seus horrores, no recentíssimo processo de democratização nos anos 1980, os quais minhas tias, minha mãe e minha avó materna M\*, foram participantes ativas no Sepe-RJ [Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação]. Sempre escutei sobre a (em geral péssima) relação de governadores do estado do Rio (como Moreira Franco, Brizola ou Garotinho) com os profissionais da educação, os desafios organizativos, e a história de repressão e resistência que marcam a trajetória dos movimentos sociais e sindicatos no país.

Em resumo, debater, pensar, refletir e relembrar a História eram ações importantes para a nossa sobrevivência (enquanto trabalhadores) e para que pudéssemos transformar a sociedade, de tudo considerado errado e injusto. Sabe aquele sentimento de indignação que aparece em determinadas aulas de história? Como ao falar da condição das "pessoas comuns" na Revolução Industrial, durante a Escravidão nas Américas ou durante a ditadura militar. Esse sentimento já estava lá. Então História já era entendido como algo importante. Mas alguém que teve muita influência sobre mim, foi meu tio, professor de História e historiador, que me ensinou muito, e foi meu grande parceiro, tendo uma grande influência musical (sua grande paixão), política e formativa como um todo. Sendo um profissional muito sério, formado num período bastante instigante na historiografia, ele buscou me aproximar de determinadas discussões que havia tido na faculdade, ao estudar para desenvolver suas aulas, ou ao estudar para as pós que cursou [...]. Então, ao começar a pensar o que gostaria de estudar e ensinar pro resto da vida, de forma profunda e constante, História foi a opção principal.

O/a tutor/a 6 encerra o relato pedindo desculpas por tantos detalhes e agradecendo a oportunidade de refletir sobre algo tão caro para ele/ela, mas sobre o qual nunca havia parado para pensar com profundidade.

Os pesquisadores Giseli da Cruz, Elana Costa, Marilza Paiva e Teo de Abreu (2022) defendem que os primeiros anos de exercício da docência definem o desenvolvimento profissional do professor e determinam sua permanência ou não na carreira. Ao mesmo tempo, os autores denunciam que há poucas iniciativas para o que identificam como um “direito dos professores em formação ou recém-formados” (Cruz *et al*, 2022).

Embora o PVS-Cecierj possua um programa que se assemelha aos “programas de indução”, e que tem potencial para se tornar um destes, as ações do PVS estão inseridas em uma “bolha”, referente a uma realidade muito específica: os discentes que frequentam o programa fazem-no porque realmente desejam estudar, têm um objetivo claro para suas vidas e contam com os professores que ali se encontram. Nas escolas públicas, essa realidade nem sempre pode ser encontrada, pois se trata de um espaço em que, frequentemente, somam-se problemas relacionados a disciplina, a questões sociais e familiares que ultrapassam os portões

da escola, bem como, muitas vezes, a falta de apoio por parte da equipe diretiva e pedagógica. Assim, sair da “bolha” do PVS-Cecierj rumo a outros empregos pode ser bastante problemático. Mas nos deteremos sobre isso adiante.

### 3.3.2 Interposição pessoal: aprender a *se sentir* professor – a indução profissional no PVS-Cecierj pela voz dos tutores-docentes

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

*Paulo Freire*

A segunda posição para uma formação profissional docente proposta por António Nóvoa (2017) é a interposição pessoal, relativa a “como aprender a *se sentir* professor”. Essa posição envolve a integração das experiências pessoais e profissionais na formação da identidade do professor. Ao apresentá-la, Nóvoa (2017, p. 1123) defende a importância do contato com a profissão, o conhecimento e a socialização, como “eixo de qualquer formação profissional”. O autor aponta que a formação universitária é uma parte importante dessa formação, mas também destaca que a atuação dos professores iniciantes na escola e sua integração com professores da Educação Básica mais experientes são elementos fundamentais da interposição pessoal.

Como foi mencionado anteriormente, dos seis tutores de História entrevistados, quatro ainda estavam cursando a graduação quando iniciaram suas atividades no PVS-Cecierj. As perguntas direcionadas a eles abordaram diversos aspectos de suas trajetórias, incluindo o ingresso no PVS, a relação com o projeto, a atuação na tutoria e a interação com outros tutores de História ou de outras disciplinas. Além disso, também foram discutidas questões específicas relacionadas à tutoria de História.

Os entrevistados destacaram o fato de que o PVS-Cecierj foi sua primeira experiência como docentes. Ao relatarem algumas das experiências que marcaram suas trajetórias, os tutores comentaram os principais desafios que enfrentaram e a relação que mantêm com a Coordenação de História. Eles também ressaltaram que o aprendizado que adquiriram no PVS-Cecierj atravessou este espaço e influencia positivamente o trabalho que realizam em outros espaços de ensino.

TUTOR/A 3 – Foi a minha primeira experiência em sala de aula e foi a minha primeira experiência colocando em prática os planejamentos de aula. É que no primeiro ano os tutores tinham que formular e enviar para coordenação. [...]. E foi esse processo de pensar de forma antecipada o que você quer trabalhar, se planejar a partir dos conteúdos que deveriam ser ministrados durante o ano. E esse processo de envio e de um certo *feedback* de uma coordenação muito especializada e que é gabaritada para fazer isso.

TUTOR/A 4 – A atuação da Coordenação de História ajuda muito porque a gente acaba tendo um espaço para conversar com alguém que já faz isso com uma indicação de caminhos, de possibilidades para resolver os problemas que estão presentes ali pra gente. É uma coordenação que é muito participativa, diferente de algumas outras disciplinas, é uma coordenação que acompanha realmente nosso trabalho, que a gente pode ir lá e avisar que, olha, não tá dando certo por causa disso, disso e disso, e eles dão alguma sugestão do que a gente pode fazer. Então eu acho que eles contribuem muito nisso como uma forma de ajuda e apoio no processo de construção da nossa carreira, não só no PVS, mas no cotidiano, porque essas estratégias de como solucionar esses entraves que vão surgindo no decorrer do ano, é algo que contribui muito pra mim em outros espaços, então eu não tenho tanta dificuldade para fechar um calendário, ou reorganizar o conteúdo porque eu já tive que fazer isso em alguns outro momento do PVS. Minhas aulas já são mais pensadas porque eu já tive e recebi sugestões de outros professores, então é algo que contribuiu muito como docente em minha formação.

Ao contrário dos estágios obrigatórios, nos quais os licenciandos acompanham uma turma por um curto período e não conseguem vivenciar plenamente a realidade de uma sala de aula, no PVS-Cecierj os tutores-docentes experienciam uma imersão mais profunda na docência. Tudo começa com a capacitação que precede o primeiro dia de aula nos polos. Na sequência, passa-se pelo planejamento, a ansiedade e o “frio na barriga” do primeiro dia, a apresentação e a interação com os alunos, e as responsabilidades assumidas nos polos.

O/a tutor/a 6 relata uma experiência divergente em relação à atuação da Coordenação de História, com foco nas orientações dessa Coordenação no período da pandemia. Para manter sua identidade em sigilo, algumas informações foram suprimidas em seu relato. Ele/ela afirma que não precisou enviar seus planos de aula para a Coordenação, pois ingressou no projeto na época da pandemia de covid-19, quando a exigência do envio dos planos foi suspensa. No entanto, o/a tutor/a 6 relata que participou da gravação de um vídeo do PVS-Cecierj na plataforma digital Youtube com a colaboração de outro/a tutor/a, sob a supervisão da Coordenação. Em sua avaliação, o acompanhamento da Coordenação, em teoria, é positivo, mas que, na prática, sua experiência não foi boa.

TUTOR/A 6 – Olha, em teoria, [o acompanhamento da Coordenação] é um acompanhamento positivo. Mas durante a pandemia gravei uma das videoaulas junto com um/a colega professor/a, em que deveríamos falar de todo processo da \*\*\*\* (com orientações que envolviam uma complexidade na abordagem), em apenas 15 minutos. Como todos nós vivemos este processo de gravação de vídeos, em que tivemos que virar comunicadores, produtores e editores de uma hora para outra, o processo foi bastante estressante. Quando enviamos o vídeo, a Coordenação retornou ele com mais de 25 comentários negativos. Alguns pertinentes, outros nem tanto. Mas o tom foi péssimo. Num cenário instável e novo para nós, nem mesmo um mísero comentário positivo foi realizado, até mesmo como forma de incentivo e estímulo. Tivemos que regravar e reformular completamente o vídeo, tendo que trabalhar ainda com o tema [posterior] nos mesmos 15 minutos. A justificativa é que, para retornamos o vídeo a tempo de publicar, teríamos que adicionar o tema da semana seguinte, porque o vídeo seria inevitavelmente publicado com atraso. Enfim, não foi um processo muito positivo, e não me senti valorizado/a ou acolhido/a pela coordenação, em um momento atípico, estressante, e que foi meu primeiro ano no projeto.

O relato do/a tutor/a 6 traz à tona vários pontos importantes no contexto da sua iniciação à docência no PVS-Cecierj, especialmente durante um período desafiador como a pandemia. O período exigiu uma rápida adaptação a novos formatos de ensino, o que configurou uma dificuldade extra para aqueles tutores que iniciavam sua trajetória profissional, com pouca ou nenhuma experiência em sala de aula. A gravação de videoaulas foi uma tarefa que exigiu que os tutores se tornassem comunicadores, produtores e editores de materiais audiovisuais de uma hora para outra.

Apesar de tudo isso posto, o/a tutor/a 6 relata que se voluntariou para realizar a tarefa da gravação de uma videoaula. No entanto, sua experiência não foi positiva em relação ao retorno da Coordenação de História. Após o envio do vídeo, a Coordenação retornou com comentários para que alguns tópicos fossem mudados, mas o/a tutor/a percebeu nestes comentários um tom negativo. Além disso, ele/ela também comenta a ausência de quaisquer comentários positivos que pudessem equilibrar ou oferecer incentivo, por parte da Coordenação. Diante da necessidade de regravar e reformular completamente o vídeo, o/a tutor/a 6 não se sentiu valorizado ou acolhido pela Coordenação, especialmente considerando que aquele era seu primeiro ano no projeto e que estava trabalhando em um contexto atípico, de muita insegurança e estresse.

Esses pontos destacam a importância de um acompanhamento efetivo e empático da Coordenação durante o processo de inserção profissional e de indução docente, especialmente em tempos de crise. A experiência do/a tutor/a 6 sugere que há espaço para melhorias nesse aspecto, particularmente em termos de fornecer *feedback* construtivo e apoio emocional aos tutores-docentes. Embora não tenham sido relatadas, pelos outros entrevistados, experiências semelhantes à do/a tutor/a 6, é importante apontar que situações como esta podem desestimular um tutor ou professor a dar continuidade à carreira docente. Nesse sentido, considerando-se

todas as dificuldades enfrentadas pelos docentes iniciantes, sobretudo em um contexto de crise, a falta de empatia por parte de quem acompanha, orienta ou supervisiona seu trabalho pode fazer toda a diferença.

Nos polos, os tutores-docentes de História estão em contato com os tutores-docentes de outras disciplinas, o que enriquece ainda mais a experiência. O relato que se segue é relativo a esta interação:

TUTOR/A 4 – Muitos tutores contribuíram para minha formação como docente, tanto me dando uma palavra mais gentil. [...] um tutor de química foi muito importante para mim, porque ele me ensinou a como utilizar *pilots*<sup>32</sup> coloridos em sala de aula. Como que eu poderia combinar cores para abordar determinados conteúdos e isso engrandeceu muito a minha formação, a minha habilidade como docente, porque era algo que meu quadro era meio monocromático. Eram aqueles 3 *pilots* que a gente recebia, um preto, um azul e um vermelho, e não variava muito e a partir daquele momento eu comecei a comprar *pilots* de várias cores e utilizar esse sistema de cores na minha escrita no quadro, então isso foi algo que, ele assentou-se comigo, me mostrou como ele fazia e falou “cara você pode testar isso” e ver se você gosta. Então foi isso foi muito legal para mim. É um tutor que eu mantenho contato até os dias de hoje, com os outros tutores, por exemplo o de matemática, que tinha dificuldade para abordar o conteúdo, você pode conversar em entender como os exercícios podem contribuir para sala de aula. Eu posso falar de várias disciplinas aqui e como por exemplo um tutor de redação virou pra mim e falou pra mim: [Tutor/a 4], você fala muito rápido, quando você está tentando dar aula para poder falar tudo do conteúdo. Você precisa cortar alguma coisa e não falar rápido porque fica difícil de entender e acaba que as pessoas perdem aquilo que você está falando em determinado momento. E aí eu fui reconhecendo isso, essas coisas, esses toques, esses conceitos. Tudo isso foi muito legal no contato com esses outros tutores.

Em seu relato, o/a tutor/a 4 ressalta a reciprocidade das relações entre tutores-docentes de diferentes disciplinas no PVS-Cecierj. O/a tutor/a 4 comenta que o contato com outros tutores permitiu-lhe abordar questões que vão além do conhecimento do conteúdo a ser trabalhado, o que gerou um impacto significativo em suas experiências de sala de aula.

Além dos entrevistados, a questão sobre a interação com os outros tutores-docentes já tinha sido levantada em um formulário complementar, respondido por 24 tutores do PVS-Cecierj em 2021. Como se observa no Quadro 2, as respostas dos tutores-docentes a este formulário reforçam a importância do contato com outros professores e, mais do que isso, nas palavras de Nóvoa (2017, p. 12) do “contato com a profissão, com o conhecimento e com a socialização” para a formação profissional docente, pois “não é possível formar professores sem a presença de outros professores”.

---

<sup>32</sup> O/a tutor/a aqui refere-se às canetas de quadro branco.

Quadro 2 – Respostas de tutores-docentes do PVS-Cecierj ao formulário complementar, sobre suas interações com outros tutores do projeto

<p>RESPONDENTE 1 – Foi muito positivo, desde compreender as relações não-ditas dentro do [PVS-Cecierj], quanto à práticas pedagógicas. Tanto no ano passado, quanto nesse (os únicos anos presenciais que trabalhei no [PVS]), tive uma integração muito bacana com a equipe de mediadores. Frequentemente discutimos práticas pedagógicas, processo de ensino-aprendizagem, avaliação dos alunos, conversas e diálogos sobre vários temas etc. Tenho nos meus colegas de polo, um alicerce importantíssimo tanto para compreender os processos de trabalho individuais e coletivos, mas também para manter o estímulo, e desenvolver a criatividade. Hoje, tenho certeza, sou melhor professor do que já fui, em grande parte por causa destes colegas. Em relação ao espaço de tutores da disciplina, aprendi muito, especialmente na pandemia, na troca de ideias em reuniões, no grupo ou até mesmo vendo as vídeos-aulas dos colegas. Acho que o [PVS-Cecierj] tem professores muito qualificados, antenadíssimos na conjuntura política, historiográfica e nos debates educacionais.</p>	<p>RESPONDENTE 2 – Outro ponto de extrema importância pois, para além das trocas docentes, sobre temas interdisciplinares, por exemplo – me lembro em Resende, 2019, o tutor de química falar de gás mostarda no mesmo dia que falei sobre Primeira Guerra Mundial – também foi relevante para destacar a relevância do projeto para além dos dias de destaque (Orientações, Simulados e afins) mas do cotidiano. Obviamente que não foram todos os tutores que pensaram e agiram dessa forma. Porém, sempre busquei somar com aquelas e aqueles que se mostraram comprometidas/os com o [PVS-Cecierj].</p>
<p>RESPONDENTE 3 – Eu tive uma sorte ENORME em relação a equipe do [PVS-Cecierj] NFIC. Todos foram essenciais para que eu encarasse de forma mais leve (e menos ansiosa! Rs) esta primeira experiência em sala de aula. Eu me sentia muito à vontade para tirar dúvidas, conversar, sugerir com todos os tutores do meu polo. Gostaria muito que esta equipe se mantivesse por mais tempo.</p>	<p>RESPONDENTE 4 – As relações com os tutores do meu polo foram essenciais. Em sua grande maioria eram tutores com mais de um ano no projeto e vários outros em sala de aula. As conversas nas janelas foram importantes para aprender a lidar com as inseguranças no início da profissão, a melhor forma de lidar com alguns comportamentos de alunos, entre outros aspectos.</p>
<p>RESPONDENTE 5 – Como professor ainda em início de carreira, os professores que compuseram comigo o polo no ano de 2023 foram referências centrais de atuação profissional. As trocas de experiências, os comentários sobre os tempos do processo educativo e até mesmo os dilemas da profissão contribuíram para meu amadurecimento enquanto educador.</p>	<p>RESPONDENTE 6 – Acredito que sim. Tenho colegas de outras disciplinas que não tem formação de professor e atuam no projeto. O olhar desses tutores para os alunos é muito mais “frio” e muito menos acolhedor. Além do fato do projeto ser visto apenas como uma fonte de renda extra e não como um espaço de troca e aprendizagem.</p>

RESPONDENTE 7 – A relação com tutores de outras disciplinas me instiga a pensar o ensino de História de forma mais interdisciplinar, mantendo diálogo com Literatura Brasileira, Geografia e Biologia. Acredito que a realização de nosso trabalho com uma abordagem interdisciplinar seja altamente positiva para os alunos.	RESPONDENTE 8 – Auxiliou a conhecer melhor as dinâmicas do projeto, da convivência com os estudantes, do que é ser um professor na prática e o que é ser tutor num pré-vestibular, destacando os limites, dificuldades e as coisas boas de lecionar num espaço majoritariamente jovem e fora de uma instituição escolar.
RESPONDENTE 9 – Especialmente nos três primeiros anos, conviver com tutores mais velhos e mais experientes no projeto me ajudou muito, principalmente a entender o perfil do aluno do projeto para melhor atendê-los e não gerar expectativas inadequadas sobre eles e sobre o meu próprio trabalho.	RESPONDENTE 10 – A grande maioria dos tutores com quem trabalhei eram recém ingressos e pouco sabiam sobre o projeto. O contato com alguns poucos mais antigos ajudou mais a entender o funcionamento do PVS como um todo em termos de faltas, bolsa, relatórios, valores etc.
RESPONDENTE 11 – A troca com outros tutores tem sido uma experiência fantástica, desde a troca de conhecimentos até a formação de uma rede de contatos profissionais. Por exemplo, uma das instituições em que leciono hoje foi indicada por um tutor de outra disciplina.	RESPONDENTE 12 – O impacto maior eu diria que foi na própria prática docente, nas estratégias utilizadas por eles na interação com os alunos, nos métodos de dinâmicas que mais interessavam aos discentes, bem como nas formas de convivência ao longo dos sábados.
RESPONDENTE 13 – Gerou uma troca de informações, aprendizados e debates, fazendo-me crescer como professor.	RESPONDENTE 14 – A relação com o tutor de português e literatura foi a que mais impactou minha formação profissional. Nós trocamos muito sobre questões étnico-raciais que os estudantes trouxeram e como deveríamos trabalhá-las em sala de aula.
RESPONDENTE 15 – Aprendi muito com os meus colegas, principalmente nos primeiros anos de PVS. Estabelecemos trocas de conhecimento, experiência, formei amizades profundas com alguns e também pude estabelecer o que chamamos de network.	RESPONDENTE 16 – Muito. Como o PVS foi minha primeira experiência docente, a convivência com tutores mais velhos contribuiu para a minha formação e para forma como eu lidava com conflitos/questões com os alunos em sala de aula.
RESPONDENTE 17 – O diálogo com os professores de geografia e de redação (sendo mais específico) foram bastante frutíferos e ampliaram bastante a minha visão sobre o processo educacional como um todo.	RESPONDENTE 18 – Muito positivamente. Os tutores do meu polo são maravilhosos, sempre dando suporte, dicas e incentivando. A equipe de todo sábado é o que me preenche profissionalmente.
RESPONDENTE 19 – Essa relação foi e é muito importante, pois nos permite observar formas didáticas variadas de como proceder da melhor forma nas aulas, dependendo do conteúdo.	RESPONDENTE 20 – Sim, eles tinham mais habilidade para resolver imprevistos práticos, como o atraso dos alunos, e burocráticos, como preencher relatórios.
RESPONDENTE 21 – No [PVS-CECIEJ] fiquei muito mais a vontade para trocar experiências com outros tutores do que em outras instituições de ensino.	RESPONDENTE 22 – Contribuiu acerca da relação professor-aluno e também sobre as dinâmicas de vestibular e do próprio [PVS-CECIEJ].
RESPONDENTE 23 – Sim, a relação interpessoal com colegas mais experientes me ajudou a gerenciar melhor conflitos.	RESPONDENTE 24 – Seus relatos e experiências contribuíram para que eu soubesse como agir em algumas situações.

Legenda: Quadro elaborado com base nas respostas fornecidas por tutores do PVS-Cecierj, em 2021, ao formulário complementar enviado pela autora.

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Como se nota no Quadro 2, os tutores-docentes do PVS-Cecierj desenvolvem relações significativas com seus colegas, imergindo na cultura profissional, o que contribui para seu processo de “aprender a *se sentir* professor” (cf. Nóvoa, 2017) e, potencialmente, aumenta a atratividade da carreira docente para eles, ampliando as chances de que permaneçam na profissão. Embora a interação entre tutores de diferentes disciplinas não seja um componente oficial da organização do PVS-Cecierj, esse tipo de contato é incentivado durante a capacitação dos tutores-docentes, antes do início do ano letivo. No entanto, como não há uma estrutura formal que as organize no projeto, tais interações configuram um movimento espontâneo e solidário presente na maioria dos polos.

Os tutores-docentes são orientados à incorporação das normas, valores, condutas e princípios que caracterizam o PVS-Cecierj como uma instituição. Tais códigos institucionais pautam a organização das turmas, a relação com os estudantes, as regras específicas de conduta, o funcionamento das orientações acadêmicas e o preenchimento do diário de classe e dos relatórios semanais e anuais. No entanto, as interações entre os tutores-docentes vão além das questões burocráticas, abrangendo a didática, as metodologias de ensino, as formas de lidar com as dificuldades dos estudantes em relação aos conteúdos e a postura profissional.

Diante disso, embora esta dissertação se concentre nas ações de indução profissional entre os tutores-docentes de História e a Coordenação do PVS-Cecierj, convém pontuar que o projeto como um todo configura um espaço valioso para a realização e o estudo da indução profissional, apesar de ainda pouco explorado nesse sentido, considerando sua potencialidade.

Com base em trabalhos de Marcelo Garcia, as pesquisadoras Giseli da Cruz, Isabel de Farias e Márcia Hobold (2020, p. 9) enfatizam que o período de indução é crucial para a transição de um “professor em formação” para um “profissional autônomo”. Isso pode ser percebido no contexto do PVS-Cecierj, na medida em que, com o passar dos anos, o tutor-docente iniciante, que foi auxiliado pelos mais experientes, torna-se referência para os novos tutores-docentes. As relações de colaboração entre os tutores-novatos e os veteranos são mútuas e renovam-se constantemente, pois novas situações surgem com frequência e todos estão em contínuo processo de aprendizado.

Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 9) também citam estudos de Cochran Smith, destacando que o desenvolvimento profissional ocorre ao longo da carreira de cada indivíduo e que “aprender a ensinar é um processo e não um evento”. Assim, as autoras argumentam que, na docência, tal desenvolvimento ocorre de maneira mais eficaz quando novos professores trabalham com os mais experientes, que também continuam aprendendo a ensinar.

A meu ver, a perspectiva de Cruz, Farias e Hobold (2020) sobre o caráter colaborativo do desenvolvimento profissional de professores dialoga com o pensamento elaborado por António Nóvoa (2017), como se observa na seguinte passagem:

É na colaboração, e nas suas potencialidades para a aprendizagem e nas suas qualidades democráticas, que se definem os percursos formativos. O espaço universitário é decisivo e insubstituível, mas tem de se completar com o trabalho no seio de comunidades profissionais docentes (Nóvoa, 2017, p. 17).

Portanto, reafirmo que a colaboração é um fator decisivo no processo de formação profissional docente, que pode favorecer a permanência de professores iniciantes na carreira. Se essa colaboração for sistematizada e orientada, como ocorre no PVS-Cecierj, tende a produzir resultados mais eficazes e duradouros – razão pela qual, ao longo desta dissertação, tenho destacado o potencial deste projeto para constituir um importante espaço de indução profissional docente no estado do Rio de Janeiro.

Outro aspecto que se destaca nas narrativas dos tutores-docentes entrevistados são as recorrentes menções de alunos do projeto. Os estudantes do PVS-Cecierj são uma parte fundamental do trabalho dos tutores-docentes. Eles são o principal foco de suas atividades de ensino, portanto, é natural que sejam mencionados frequentemente pelos entrevistados. Além disso, as interações com os estudantes podem ter um impacto significativo na experiência e no desenvolvimento profissional dos tutores-docentes, o que pode explicar sua presença constante nas narrativas. Essas menções também podem refletir a importância que os tutores-docentes atribuem à formação e ao sucesso acadêmico dos alunos, na construção de suas próprias identidades profissionais como professores.

TUTOR/A 5 – O acompanhamento da coordenação me ajuda muito, com certeza. Entretanto nada supera a sala de aula que é a maior formadora. *O feedback dos alunos me emociona muito mais.* [...] Aí me apaixonei por todos os meus alunos, chorei horrores na confraternização de fim de ano. Eles fizeram aposta e com a professora ia chorar primeiro e adivinha? Ganhei de lavada. Chorei muito. *É... recebi assim retornos incríveis. Tive mais certeza ainda de que hoje eu estou numa posição profissional né?* Que é que é preciso pra minha vida como ela está. [...] Eu não sei como é que é a experiência em sala de aula de escola regular, que eu acredito que deva ser diferente. *Mas a experiência que eu tenho no PVS, que é daqueles alunos que estão ali querendo entrar em uma graduação, olhando você como eu olhava pros meus professores,* eu via alunos olhando pra mim, conversando comigo como eu olhava pra aquela minha professora lá do IFF. E eu sentia uma alegria muito grande ao mesmo tempo uma responsabilidade muito grande com aquilo. E isso foi uma coisa que mexeu muito comigo. [...].

TUTOR/A 4 – Olha, a gente tem algumas dificuldades, né, como docente de história no PVS, *os alunos tem muita baixa autoestima, alguns não acreditam que seja possível eles entrarem na universidade, então a gente tem que romper essa barreira da descrença dos estudantes, ou desinteresse de alguns estudantes pela disciplina de história.* Mas isso eu acho que é normal, não é só um problema do PVS. [...] *O PVS me proporcionou uma sala de aula com alunos que tem interesse, que tem um perfil de aluno que está ali porque quer, que tem um objetivo, então por mais que o aluno não tenha interesse na sua disciplina ele não é desrespeitoso.*

TUTOR/A 3 – E foi uma experiência riquíssima. Tanto a sala de aula em si, *a experiência de você estar ali junto com outros estudantes de diferentes idades.* Porque como a gente sabe, o PVS possui essa diversidade de alunos, de turmas que têm estudantes que estão ainda saindo do Ensino Médio e estudantes que já, já saíram há muito tempo da escola, estão longe desse contexto escolar por bastante tempo. *E aí essa experiência da sala de aula e de você estar ali ministrando e fazendo esse processo de ensino, mas também de aprendizagem, a partir desse contato com os alunos, foi muito importante.* E tão importante quanto foi esse processo de planejamento dos planos de aula.

Os trechos que grifei nas falas dos tutores-docentes, nas passagens acima, destacam experiências que se assemelham, relativas à questão do interesse dos estudantes do PVS-Cecierj. Os tutores-docentes lidam com a baixa autoestima dos alunos de várias maneiras. Eles trabalham para criar um ambiente de aprendizado positivo e encorajador, onde os alunos se sintam seguros para expressar suas dúvidas e desafios. Além disso, eles se esforçam para construir relações de confiança com os alunos, o que pode ajudar a aumentar a autoestima dos discentes. É importante lembrar que cada turma, cada estudante, são únicos, e o que funciona para um pode não funcionar para outro. Portanto, os tutores-docentes encontram o desafio de adaptar suas abordagens para atender às necessidades individuais de cada estudante.

E essa jornada não termina com o encerramento do ano letivo. Muitos estudantes, após serem aprovados nos vestibulares, continuam a procurar os tutores-docentes para compartilhar suas conquistas, esclarecer dúvidas ou buscar orientações. De acordo com o/a tutor/a 2, “a experiência no PVS vai além do ensino. É uma jornada de aprendizado contínuo”.

Os tutores-docentes também apontam as dificuldades encontradas como um fator marcante na sua experiência profissional: infraestrutura inadequada em alguns polos<sup>33</sup>, que inclui problemas com ventiladores, aparelhos de ar-condicionado, cadeiras, quadros, falta de acesso a projetores e a impossibilidade de imprimir materiais para os estudantes. Essas limitações materiais dificultam a realização de um trabalho de alta qualidade.

---

<sup>33</sup> A maior parte dos polos do PVS-Cecierj se encontra em escolas estaduais de diversos municípios do Rio de Janeiro. A estrutura dos polos pode variar de acordo com a escola, mas depende da manutenção da própria instituição. Há polos localizados em escolas que oferecem cursos técnicos de ensino integral e que, geralmente, têm uma estrutura melhor, com Datashow, auditório. Há também polos que funcionam em escolas municipais, principalmente no interior do estado.

Além disso, os tutores-docentes enfrentam dificuldades com as mudanças no calendário e a falta de tempo para se organizar e replanejar o conteúdo. O modelo de aulas a cada 15 dias dificulta a organização das atividades e a continuidade dos conteúdos. Isso também atrapalha o processo de ensino, pois a necessidade de abordar vários assuntos em um mesmo dia, devido ao cronograma apertado, tende a tornar as aulas cansativas tanto para os tutores quanto para os estudantes.

Outra questão levantada nas entrevistas – de crucial importância para a presente dissertação – refere-se ao espaço de trocas especificamente entre tutores-docentes de História. A esse respeito, os tutores relataram que há pouca interação entre os tutores desta disciplina. Em seus relatos, os respondentes informam que os encontros se limitam à capacitação presencial no início do ano letivo e ao grupo de WhatsApp de tutores e ex-tutores do PVS-Cecierj, mas pontuam que não há muita interação neste grupo.

TUTOR/A 4 – Assim, há o WhatsApp, um grupo no WhatsApp onde a gente tem a liberdade de conversar uns com os outros, mas não acontecem tantas trocas assim, porque acaba de a dinâmica do dia a dia leva a gente a ter que responder a outros grupos, a outros afazeres e a gente acaba não trocando tanto, mas ali já acontece alguma troca e durante a pandemia a gente teve muitas reuniões com a coordenação de história onde os tutores acabam desabafando, apontando alguma ideia, dando alguma sugestão de como estava sendo feitas as coisas no polo dele, e isso acabava proporcionando um espaço de troca muito interessante, e que eu avalio como muito positivo, principalmente a pandemia, mas hoje nos dias normais o WhatsApp poderia funcionar mais nesse sentido como espaço de troca. Mas acaba que como a gente está preso as nossas obrigações, eu entendo até porque ele não funciona tanto nesse sentido.

O/a tutor/a 4 comenta que o grupo de WhatsApp funcionou de maneira mais eficiente como um espaço de trocas entre tutores durante o período de isolamento social, nos primeiros dois anos da pandemia de covid-19<sup>34</sup>. O/a tutor/a 4 também diz que, naquele período, houve uma interação mais intensa entre os tutores-docentes de História, visto que aconteceram mais reuniões que, mesmo ocorrendo de forma remota, possibilitaram que estes tutores trocassem ideias, dialogassem sobre suas práticas, desabafassem sobre suas angústias e problemas, refletissem em conjunto sobre os problemas e as soluções encontradas. Sua avaliação é de que

---

<sup>34</sup> Durante a pandemia da covid-19, as aulas do PVS-Cecierj mantiveram-se de forma remota entre os anos de 2020 e 2021, sem atuação presencial nos polos. A orientação da Direção do PVS-Cecierj foi que os tutores-docentes buscassem contato via redes sociais e WhatsApp com os estudantes inscritos para os polos para que pudessemos interagir com eles, agendando encontros online aos sábados (preferencialmente). Neste período, as coordenações de disciplina ficaram responsáveis pela gravação de videoaulas para serem postadas no canal do PVS-Cecierj no Youtube e selecionaram tutores que desejassem participar das gravações. As experiências deste período demandam uma atenção especial e valeriam um estudo à parte. No entanto, não desenvolveremos este assunto nesta dissertação.

estas reuniões foram proveitosas e que seria interessante se fossem incorporadas ao programa de capacitação do PVS-Cecierj em tempos pós-pandêmicos:

TUTOR/A 4 – A capacitação eu acho que a gente poderia mudar, eu acho que hoje em dia como está sendo feito, normalmente a gente indo para várias lives e encontros com a coordenação e depois presencialmente, você fica presa naquela manhã e todo mundo quer ir embora rápido, eu acho ruim, porque poderia ter mais encontros durante o período de formação ali do tutor ou durante a semana ou que fosse um final de semana, que fosse ali um sábado e um domingo, para que as pessoas pudessem indicar esses caminhos para dar aula. Alguns colégios particulares aqui no Rio, você já tem uma semana para formação do monitor, do professor, você tem umas escolas de formação assim, oficinas de formação desse docente indicando como ele poderia dinamizar o quadro, poderia dinamizar as questões de prova que ele vai corrigir com os estudantes, tudo isso é muito importante, eu acho que juntar uma perspectiva mais teórica e prática da formação ali nessa semana de formação da gente de capacitação na verdade, seria legal, seria um espaço melhor.

Na passagem acima, o/a tutor/a 4 aborda apenas as capacitações coletivas, das quais participam tutores da mesma disciplina – no caso, de História. Outras abordagens da mesma situação se encontram em relatos de outros entrevistados:

TUTOR/A 1 – A distância geográfica entre tutores e coordenação pode dificultar um pouco essa integração [entre tutores-docentes de História], mas dentro da medida do possível, percebo todos os tutores sempre muito receptivos e abertos a troca de práticas e saberes da disciplina de História.

O/a tutor/a 1 explicita a questão da distância geográfica, pois, como pode ser percebido no Anexo C, os polos do PVS-Cecierj estão espalhados por diversas cidades, de diferentes regiões do estado do Rio de Janeiro. Para atuar em cada polo do projeto, são priorizados tutores que sejam da própria cidade ou região. Isso nem sempre é possível, de forma que, muitas vezes, é necessário que os tutores-docentes se desloquem por distâncias relativamente longas até os polos a que se vinculam. Isso dificulta bastante a realização de encontros presenciais regulares. No entanto, diante das tecnologias de comunicação atuais, a questão da distância geográfica não pode mais justificar a ausência de encontros mais frequentes entre os tutores-docentes, promovidos pelo projeto.

Esta ausência se dá mais pelo excesso de compromissos dos membros do PVS-Cecierj, principalmente se considerarmos que a maioria deles se encontra em programas de formação na graduação ou pós-graduação, e ainda realizam, muitas vezes, mais de uma atividade remunerada. O calendário de reuniões de capacitação e trocas, proposto pelo/a tutor/a 3 no trecho a seguir, seria uma opção para que os professores envolvidos pudessem se organizar a longo prazo para estes encontros, de forma presencial ou on-line:

TUTOR/A 3 – Acho que podia haver um maior calendário de reuniões de capacitação e trocas, tanto presencial quanto on-line.

TUTOR/A 5 – Em um mundo ideal acredito que um encontro entre professores de história seria magnífico. Trazer não apenas a realidade da sala de aula, mas dividir metodologias que estejam funcionando nos mais diferentes polos.

TUTOR/A 2 – Vou resumir bem. Bem, é... esse espaço de troca, ele não existia anteriormente. Não é? Pelo menos quando você entrou, acho que você pôde perceber isso, né? Então. Então não havia, e aí não é questão de puxa-saco, né? Questão de, né? De por que você está presente? Mas você é uma pioneira nesse sentido de criar um espaço para que a gente pudesse trocar, né? Um grupo de WhatsApp, entendeu? Então é esse espaço de troca. Ele passou a existir há pouco tempo. E depois que você saiu, né? E parece que ele foi abandonado, entendeu? Então eu estou sentindo um pouco, é..., um pouco [de] falta desse, dessa troca, porque eu acho que é fundamental, né? Porque nós somos tutores de vários polos, várias realidades, espalhados pelo estado do Rio de Janeiro e como todo. Eu acredito que é muito importante essa questão de troca não apenas da disciplina em si, mas pra gente também, né? Saber um pouco da realidade, poder também, aconselhar, receber conselho, né? De outros colegas, então é. É o espaço de troca que você acabou criando nos últimos tempos, enquanto você esteve no PVS, ele foi muito importante, né? Hoje eu já não estou sentindo mais. É essa mesma intensidade do que antigamente.

O/a tutor/a 2 – que, atualmente, é o mais antigo no projeto – traz algumas informações especialmente relevantes, que aprofundam o assunto em relação aos tutores mais novos. Ele destaca que, nos primeiros anos da disciplina História no PVS-Cecierj, não havia um espaço de trocas entre os tutores além das capacitações presenciais, que ocorriam duas vezes por ano. No meu primeiro ano no PVS-Cecierj, de fato, houve apenas duas reuniões, uma no início do ano letivo e outra no período próximo à entrada da turma do intensivo.

Assim como o/a tutor/a 4, o/a tutor/a 2 diz que já não há mais tanta interação entre os tutores-docentes de História no grupo de WhatsApp, e detalha que seria importante haver um espaço para “saber um pouco da realidade, poder também aconselhar, receber conselho de outros colegas”, mas que hoje este grupo está subutilizado.

O/a tutor/a 2 comenta, ainda, que havia muita dificuldade em se aproximar dos tutores de História mais antigos à época:

TUTOR/A 2 – A possibilidade de trocar ideias era praticamente impossível porque, você sabe, né? Você não sabe tudo, né? Você quer trocar a experiência, né? E quanto você vê, ao final, um colega, né, vomitando o conteúdo, achando que é o ao sabichão. Aquilo pra você, você fica... “Opa, opa, espera aí, esse cara aqui eu não vou nem perguntar nada porque eu vou tomar aqui uma patada”. E ainda você pensa, né? Não sei de nada. Mas isso realmente mudou, né? De uns tempos pra cá, né? Nos últimos anos e o perfil de todo tutor história é, mudou muito, né? Ou mudou um pouco, né? De um tempo para cá, mas mesmo assim é uma crítica que eu faço, é para nossa área que eu ainda acho que alguns ainda são muito prepotentes ainda.

Esse relato do/a tutor/a 2 traz à tona a questão da dificuldade de trocar ideias e experiências em espaços onde alguns indivíduos podem ser, nas palavras do/a tutor/a,

prepotentes ou arrogantes. Isso tende a criar um ambiente intimidador, no qual as pessoas podem hesitar em fazer perguntas ou em compartilhar suas próprias ideias, principalmente quando você está iniciando na docência. Um ambiente de aprendizagem saudável pode facilitar a formação de uma identidade profissional positiva, enquanto um ambiente intimidador ou negativo pode dificultar esse processo.

O/a tutor/a 5 também avaliou como positivas as interações “tutores-tutores” e “tutores-coordenação” nas reuniões periódicas que ocorreram de forma remota durante a pandemia; e destacou que as reflexões que aconteciam naquele espaço lhe teriam ajudado a se sentir menos só em suas angústias. Em suas palavras:

TUTOR/A 5 – quando começou toda essa situação da pandemia eu estava começando a melhorar de um de um problema pessoal, emocional e aí veio tudo isso e minha vida virou de cabeça pra baixo e muitas vezes as reuniões que a gente tinha né? Com os mediadores e com a coordenação era o que dava ali uma sensação de não é só comigo.

Já o/a tutor/a 6, embora considere que as orientações da Coordenação sejam importantes, ele/ela preferiria que houvesse reuniões mais frequentes:

TUTOR/A 6 – Considero que [as orientações da Coordenação de História são importantes] sim, enquanto orientação geral. Mas, sinceramente, muitas vezes preferia uma reunião on-line, coletiva, com todos os mediadores<sup>35</sup>, para falar dos desafios e frustrações cotidianas, num espaço mais acolhedor e de mais segurança. Muitas vezes o planejado pela coordenação é simplesmente impraticável. É falar de 3 processos históricos supercomplexos, em uma aula de 2h, para alunos que, muitas vezes, não tem conhecimentos básicos sobre estes processos.

Nessa fala do/a tutor/a 6, mais uma vez, é apontada a relevância de um maior número de encontros em que todos possam conversar diretamente sobre os desafios e as frustrações diante da complexidade de “muito conteúdo para pouco tempo de aula”, ou seja, o dilema de um cronograma muito apertado para trabalhar muitos assuntos. Nesse cenário, as reuniões coletivas poderiam funcionar como espaços para organizar os parâmetros para as orientações, bem como para potencializar as trocas de experiências e viabilizar uma avaliação conjunta do que tem dado certo e do que pode ser aprimorado no projeto.

Embora a interação entre os tutores-docentes de História não seja tão eficiente, se comparada à interação entre os tutores em cada polo, e sendo praticamente restrita à relação com os coordenadores – seja por meio das orientações, seja pela supervisão dos planejamentos e dos relatórios semanais dos tutores –, é justamente *a interação entre os docentes*, qualquer

---

<sup>35</sup> Aqui, a palavra “mediador” é a forma como o/a tutor/a 6 se refere aos tutores-docentes.

que seja sua função no PVS-Cecierj, que, a meu ver, constitui um dos pilares sinalizados por Nóvoa (2017) para a interposição pessoal.

Somam-se a esse pilar os seguintes elementos: a formação universitária, considerando que os tutores de História são estudantes ou já licenciados nesta disciplina; a presença na sala de aula, embora não na escola regular, mas em um espaço bastante específico (um pré-vestibular social) que atende a estudantes da Educação Básica; e a integração com professores mais experientes, os quais, mesmo que muitas vezes não tenham consciência disso, exercem o papel de colaboradores na formação e (por que não?) de formadores, ao enriquecerem as práticas desses professores iniciantes com as atividades coletivas.

Além da interação com professores mais experientes que ocorre nos polos do PVS-Cecierj, há também a interação com os coordenadores. Os coordenadores, como já foi pontuado, são, ao mesmo tempo, professores da Educação Básica (Ensino Fundamental) e do Ensino Superior (formação de professores).

Ao delinear sua concepção dinâmica e fluida da profissão docente, Mariana Amorim (2019) defende que a docência é um “ato-sempre-ato” e não se fixa a uma identidade única. Isso se alinha ao conceito de *devir docente*, que sugere que a identidade do professor está sempre em transformação, em resposta às mudanças contextuais, experiências pessoais e profissionais.

Nesse prisma, o *devir docente* é um processo contínuo de aprendizado e adaptação, no qual o professor está constantemente se desenvolvendo e se reinventando, em gerúndio. A docência, neste sentido, não é um estado estático, mas um processo de evolução constante. Isso vai ao encontro da ideia de Amorim (2019) de que a docência é um “ato-sempre-ato”, sugerindo que a docência é uma prática ativa e contínua, que não se limita a uma única identidade.

### **3.3.3 Composição pedagógica e recomposição investigativa: aprender a *agir* e a *conhecer* como professor**

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática.

*Paulo Freire*

Maria do Céu Roldão (2007) caracteriza a função de “ensinar”, nas sociedades atuais, como uma ação de “dupla transitividade”. Com isso, a pesquisadora propõe que o ensino envolve duas partes: o professor e o aluno. O professor é o mediador do conhecimento (primeira

transitividade) e o aluno recebe e aprende esse conhecimento (segunda transitividade). Ambas as partes são necessárias para que o ensino ocorra.

Na perspectiva da autora, o professor – como “mediador do conhecimento” – não apenas fornece informações, mas também facilita o processo de aprendizagem, ajudando os estudantes a entender e aplicar o conhecimento.

Ensinar configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar) (Roldão, 2007, p. 95).

Assim, o ensino é visto não apenas como a transmissão de informações, mas como o ato de fazer os estudantes aprenderem aquilo que se pretende que eles aprendam – o que pode ser de qualquer natureza, dependendo dos objetivos do ensino. Como “ato”, o ensinar pode envolver uma variedade de técnicas e métodos pedagógicos. Ao mesmo tempo, a pesquisadora pontua que a ação de ensinar só se “atualiza” na segunda transitividade, ou seja, se o estudante não aprende, a ação de ensinar é considerada inexistente.

António Nóvoa (2020) retoma essa perspectiva, ao afirmar que “a nossa matéria prima é o conhecimento, mas o trabalho pedagógico só termina quando esse conhecimento é objeto de apropriação por um sujeito” (Nóvoa, 2020, p. 5) e que “o acto de ensinar só termina quando alguém aprende” (Nóvoa, 2020, p. 6). O autor defende que o sucesso de um professor depende em grande medida da cooperação ativa dos estudantes, mas que é preciso “marcar devidamente a responsabilidade do professor na construção de um ambiente e de situações pedagógicas propícios ao estudo e à aprendizagem” (Nóvoa, 2020, p. 6). Nesse sentido, as já comentadas ideias de “terceira margem” e das “muitas viagens” que constituem o processo pedagógico, evocadas por Nóvoa (2020), podem ser relacionadas com as diversas formas de *ser professor*.

Em outro trabalho, ao apresentar sua “terceira posição para uma formação profissional docente”, o mesmo autor apresenta o que chama de “composição pedagógica”, e afirma o seguinte:

Não há dois professores iguais. Cada um tem de encontrar a sua maneira própria de ser professor, a sua composição pedagógica. Esse processo faz-se com os outros e valoriza o conhecimento profissional docente, a que alguns chamam tacto pedagógico ou acção sensata ou outros nomes. (2017, p. 1126)

Nas palavras de Tardif (2020, p. 228), “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas

cotidianas”. Reconhece-se, assim, que o professor, como um sujeito ativo e único em sua prática pedagógica, mobiliza, utiliza e produz conhecimentos específicos em seu trabalho cotidiano.

Tardif (2020) argumenta que os professores são mais do que meros transmissores de conhecimento. Em seus termos: “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados e utilizados por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas” (Tardif, 2020, p. 227). Isso sugere que os professores não são apenas “aplicadores” ou “transmissores” de conhecimentos produzidos por outros, mas sim sujeitos ativos que moldam sua prática a partir dos significados que eles próprios atribuem a ela.

Tardif (2020) vai além em sua reflexão, ao caracterizar os saberes profissionais dos professores como temporais, plurais e heterogêneos. Em sua concepção, tais saberes são personalizados e situados, refletindo a singularidade de cada educador e o contexto específico em que trabalham. Além disso, o autor enfatiza que o objeto do trabalho docente são *seres humanos*. Isso implica que a prática docente carrega as marcas da humanidade, incorporando sempre um componente ético e emocional. Portanto, a profissão docente não se volta apenas a “transmitir conhecimento”, mas também envolve lidar com a complexidade e a diversidade das experiências humanas.

Nóvoa (2019, p. 204) também reflete sobre essa complexidade das experiências humanas que atravessam a profissão docente, ao comentar o “terceiro gênero do conhecimento”, que seria composto pela capacidade de compreender a “essência” do ensino e, com isso, ser capaz de explicá-lo; e pela capacidade de julgar e de decidir, no dia a dia profissional.

A entrada de um professor impreparado na sala de aula coloca-o perante uma série de relações externas, marcadas pelo comportamento dos seus alunos e por reações involuntárias. É o primeiro gênero de conhecimento. Ao dominar o ritmo da sala de aula, as relações que a compõem, o professor acede ao segundo gênero de conhecimento. A capacidade de compreender a “essência” do ensino, e sobre ela falar, representa o terceiro gênero de conhecimento. Este último gênero é, também, uma maneira de viver profissional e, por isso, constitui-se no interior de uma dada comunidade docente (Nóvoa, 2017, p. 1127).

Na dinâmica do PVS-Cecierj, essa “composição pedagógica” (Nóvoa, 2017) dos “saberes docentes” (Tardif, 2014) é realizada pela presença do tutor-docente em sala de aula, lidando com a aplicabilidade ou não de seus planejamentos de aula, com dúvidas que não estavam previstas, com situações inusitadas e com os questionamentos dos estudantes. Além disso, há ainda a necessidade de lidar com as dificuldades materiais e estruturais, que se estendem da falta de apagadores para o quadro ao alagamento das salas de aula, passando pela junção de turmas e pela substituição de tutores faltosos, entre outras questões.

Como vimos anteriormente nesta dissertação, no contexto do PVS-Cecierj, os tutores são responsáveis pelas turmas nos polos para os quais se candidatam quando fazem a prova de seleção, ou para os quais são designados. Ao longo do ano, os tutores-docentes ministram suas aulas por 30 a 36 sábados, dependendo do calendário. No polo, eles têm contato semanal com outros tutores-docentes, de outras disciplinas, com os quais compartilham a responsabilidade de organizar o dia a dia no polo (Cecierj, 2013, p. 10-14). Nas palavras do/a tutor/a 4,

TUTOR/A 4 – [o PVS-Cecierj] é um espaço de experiências e aprendizagens não só em relação aos conteúdos de História, mas também a como se organizar, planejar e executar os planos de aula, considerando o contexto dos alunos, do polo e as relações interpessoais entre professores, alunos e coordenadores.

Ressoando a reflexão de António Nóvoa (2020), que pensa a pedagogia como “terceira margem”, a fala do/a tutor/a 4 evoca uma imagem da prática pedagógica como um espaço que transcende a simples transmissão de conteúdos. No contexto da tutoria-docente no PVS-Cecierj, tal prática envolve a organização, o planejamento e a execução de planos de aula, levando em consideração o contexto dos alunos, do polo e as relações interpessoais entre tutores-docentes, estudantes e a Coordenação de disciplina, enfatizando a complexidade e a singularidade da prática pedagógica, que vai além da mera transmissão de conhecimentos.

Outra fala que apresenta um componente muito interessante é a do/a tutor/a 2, em que ele/ela comenta os planejamentos de aula que são exigidos pela Coordenação da disciplina História:

TUTOR/A 2 – Ainda que eu não necessariamente siga o plano, é importante para aprender a planejar aula. As orientações para as aulas servem para guiar o planejamento. Porém, não seguia fielmente, mas servia como um norteador para minhas possibilidades de ensino. Aprendi a fazer plano de aula e a planejar aula a partir deles.

O/a tutor/a 2 ainda explica que, ao preparar seus planos de aula, sua intenção inicial era, de fato, aplicar as aulas planejadas. Contudo, quando chegava no polo, a partir das respostas dos estudantes à problematização, ou de acordo com a característica da turma em que entrava, via a necessidade de fazer mudanças no plano original. Desse modo, algumas vezes, suas aulas se tornavam algo completamente distinto do que havia sido pensado inicialmente. Como conclusão, ele/ela pontua o seguinte:

TUTOR/A 2 – Foi a partir do acompanhamento, das trocas e avaliações que foi possível dedicar um espaço para reflexão da prática docente. Superando uma visão da aula que é encerrada em si, foi possível reavaliar cada um dos momentos propostos, considerando sua efetividade ou não, e os motivos para tal.

[...] Acredito que a organização dos conteúdos, bem como as dicas obtidas a partir dos retornos da coordenação junto aos planos de aula me deram um norte para priorizar as temáticas mais pertinentes nas turmas que passei a ministrar aulas [em outros ambientes de trabalho]. Também faço uso dos materiais didáticos de História do [PVS-Cecierj] para a confecção de planos de aula por 168 apresenta-los bem fundamentados e objetivos.

Em diversos momentos, o papel de acompanhamento e mediação da equipe de coordenadores de disciplina é destacado nos relatos dos tutores, como no excerto abaixo, em que o/a tutor/a 1 responde se as orientações e o acompanhamento da Coordenação de História contribuem/contribuíram para a sua formação como docente:

TUTOR/A 1 – Contribui bastante, porque facilita na escolha do recorte a ser feito no plano de aula. Vale destacar que o fato de serem sugestões e dicas, com abertura para diálogos, potencializa muito os planos. É um diálogo entre o que eu encontrei nas salas de aulas com as expectativas da coordenação. Existe um diálogo construído, onde é evidente as intenções da coordenação quanto as escolhas. Acaba que as aulas tem um fio condutor similar, mas são diferentes e adaptadas as realidades de cada turma. (Tutor/a 1)

Assim como na última fala do/a tutor/a 2, aqui, o/a tutor/a 1 aponta que as aulas são adaptadas às realidades de cada turma, embora tenham um único fio condutor, que pode ser relacionado às próprias orientações que são enviadas para os tutores pela Coordenação.

Ao responder à mesma questão, o/a tutor/a 3 afirma o seguinte:

TUTOR/A 3 – O acompanhamento é extremamente positivo. Me lembro de apontamentos sobre a quantidade de conteúdos no quadro, se daria tempo (ou não), possibilidades de abordagens e atenção sobre possíveis termos que não alcançariam a todos. Também acho que as orientações são necessárias. Primeiro, que elas são apontamentos e, portanto, não ficamos restritas a elas. Pensando em uma forma de conseguir dar conta de todo o conteúdo e fazendo recortes, essas são fundamentais para otimizar o tempo de sala de aula. Segundo, mais uma vez, com a bagagem relacionada ao projeto, acredito que não aconteçam “furos” como foi possível perceber com tutores de outras disciplinas que possuem a mesma fórmula. Absolutamente. Saí do projeto completamente diferente da forma que entrei. Conseguir dar conta do conteúdo, tendo responsabilidade com a formação crítica do aluno e vendo o resultado no final, é algo que o projeto propiciou a minha formação.

Aqui o relato do tutor-docente nos lembra, mais uma vez, que o PVS-Cecierj é um curso pré-vestibular. Como tal, o projeto busca proporcionar aos alunos a preparação necessária para competir de maneira justa nas provas de vestibular, considerando que, muitas vezes, os estudantes ali presentes possuem lacunas significativas em sua formação.

A seguir, destaco um recorte de uma das orientações enviadas pela Coordenação de História aos tutores-docentes do PVS-Cecierj. Neste recorte, a Coordenação admite que não é possível “dar conta” de todo conteúdo e que “cada tutor deve buscar uma seleção própria e um eixo de organização da aula”.

Figura 4 – Orientações da Coordenação de História aos tutores do PVS-Cecierj



**COORDENAÇÃO DE HISTÓRIA - 2022**  
**ORIENTAÇÕES PARA UNIDADE 5 VOLUME 2**

**FOCO DA UNIDADE**

**Unidade 5: Direitos humanos, Guerra Fria e as lutas de libertação na Ásia e na África após 1945**

**ATENÇÃO: OS CONTEÚDOS FORAM REORGANIZADOS NO NOVO MATERIAL DIDÁTICO.**

**CONTEÚDO**

1. O fortalecimento da ideia de Direitos Humanos e da luta contra o racismo e o colonialismo a partir das experiências vivenciadas na Segunda Guerra Mundial
2. A Guerra Fria – oposição e disputa entre EUA e URSS (propaganda, disputas por áreas de influência, participação em conflitos fora de seus territórios).
3. As lutas pela libertação na Ásia e na África.

**OS TRÊS GRANDES TEMAS ACIMA DEVEM DIALOGAR CONSTANTEMENTE ENTRE SI NO QUE SE REFERE A SUAS APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS**

**SUGESTÕES**

- **Aula 1** – item 1 e parte do item 2 – (tratar da Guerra Fria de maneira geral, caracterizando o período e explicando seus efeitos na Europa);
- **Aula 2:** item 3 (discutir de maneira geral os processos de libertação da Ásia e África, colocando em diálogo com a Guerra Fria, e a Revolução Chinesa).

**Mais uma vez, não será possível dar conta de todo o conteúdo. Por isso, cada tutor deve buscar uma seleção própria e um eixo de organização da aula.**

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

A abordagem dada pela Coordenação de História na orientação dos tutores-docentes tem uma resposta clara nos seguintes comentários do/a tutor/a 4:

TUTOR/A 4 – Em relação ao ensino, o [PVS-Cecierj] é muito vanguardista. Em primeiro lugar, os temas e conteúdos selecionados, por vezes, não temos a possibilidade de abordar em outras escolas. A maneira como tratamos cada conteúdo, até mesmo os mais clássicos, também é sempre tentando ocorrer por uma perspectiva atual. É um processo muito amigável para a formação profissional. A orientação dos coordenadores somada a um público interessado, ajuda muito no processo de testar abordagens e amadurecimento. Além disso, as eventuais experiências em outras funções ajudam a lidarmos com desafios posteriores inerentes à carreira.

Achei muito no projeto e creio que a liberdade que temos enquanto tutores do [PVS-Cecierj] nos faz arriscar mais. Particularmente em uma aula online deste ano eu e a tutora de química fizemos uma aula juntas falando sobre ciência na história. Trazendo questões do século XVIII e do surgimento das ciências e da química. Foi uma aula incrível e que em outro lugar não teria tido tal oportunidade.

Essa fala do/a tutor/a 4 também ressalta a questão da “abertura a abordagens de outros conteúdos”, assim como o/a tutor/a 3 comenta, em sua resposta, a “liberdade em arriscar mais”,

destacando uma experiência interdisciplinar com a aula de Química<sup>36</sup>, o que me lembrou de uma de minhas experiências.

Em 2012, meu primeiro ano de atuação no PVS-Cecierj, desenvolvemos uma atividade chamada de “Manhã Científico-Cultural”, proposta pela Direção, que oferecia oficinas aos estudantes do projeto. A atividade ocorreu em um dia de aulas atípico, pois, no período da tarde, os estudantes fariam um simulado das provas do Enem. A preparação da “Manhã” ficou a cargo de cada polo, e os estudantes deveriam se inscrever nas oficinas oferecidas. No caso de Três Rios, onde eu atuava, uma das nossas oficinas trabalhou com os alunos a leitura e a discussão de charges e cartuns relacionados à Ditadura Civil-Militar no Brasil. Para essa oficina, eu e o tutor de Geografia do polo pensamos em uma dinâmica na qual os estudantes inscritos fossem divididos em grupos que deveriam analisar e discutir determinados subtemas e, depois, 170 apresenta-los.

Previamente, preparamos a sala para receber os alunos, organizando seis subgrupos, cada um com nove carteiras. Nas paredes da sala, distribuímos cerca de cinco charges para cada um dos seguintes subtemas: “Entendendo o Golpe”, “Imprensa e Propaganda”, “Censura”, “Repressão”, “Tortura” e “Anistia”. Em relação ao recorte temático e histórico a ser trabalhado, destacam-se notadamente os chargistas d’*O Pasquim*, cujos nomes incluem Cláudio, Henfil e Ziraldo. Disponibilizamos, também, letras de músicas de questionamento à Ditadura (Caetano Veloso, Gilberto Gil, Raul Seixas e Geraldo Vandré, entre outros). Com a utilização de um computador e caixas de som, essas músicas tocaram ao fundo durante toda a oficina. Dividimos a oficina em três momentos.

O primeiro momento foi dedicado à explanação, por parte dos dois tutores-docentes, dos aspectos gerais que marcaram o Período Militar (a justificativa do Golpe, relacionada às questões político-sociais do período anterior e à Guerra Fria; o apoio da grande imprensa e a propaganda nacionalista; o chamado “Milagre Econômico”; a utilização da repressão e da censura, bem como as denúncias de tortura, os movimentos de contestação ao Regime e a Anistia). No segundo momento da oficina, charges foram distribuídas entre os grupos. Cada grupo recebeu uma charge relacionada a uma das questões que foram destacadas. Nesta etapa, os grupos discutiram a charge, relacionando-a ao contexto histórico. Já no terceiro momento, uma dupla de alunos de cada pequeno grupo apresentou a charge ao restante da turma, socializando as discussões. Por fim os alunos puderam apreciar todas as charges, ao som das músicas.

---

<sup>36</sup> Outras experiências como esta podem ser lidas nos já citados trabalhos de Leandra Melim (2014), Davi Benac (2016), Luiz Paulo Braga e Cláudio Martins (2023), comentados no segundo capítulo desta dissertação.

Figura 5 – Colagem de fotos da oficina



Fonte: Arquivo pessoal da autora, set. 2012.

O que vivenciamos naquele dia foi mais do que um simples evento: foi uma *experiência*, no sentido mais profundo da palavra, alinhada com o pensamento de Jorge Larrosa Bondía. Foi uma jornada de descoberta e aprendizado, não apenas para os estudantes que ali estavam, mas também para mim e para o tutor de Geografia, já que transcendeu o domínio do conhecimento intelectual, envolvendo nossos sentidos e emoções, em uma imersão completa. Cada um de nós, à nossa maneira, foi tocado e transformado por essa experiência, emergindo dela com uma nova perspectiva e uma apreciação mais profunda da complexidade do assunto abordado.

TUTOR/A 4 – [o PVS-Cecierj] É um espaço [em] que você pode testar a abordagem dos conteúdos, você pode testar as estratégias que você está pensando para sala de aula. Ver se aquilo funcionou, se aquilo não funcionou. Como que você pode abordar de uma maneira diferente. Tudo isso o PVS te proporciona um espaço muito rico nesse sentido, é um espaço seguro, digamos assim, para você experimentar as coisas dentro de sala de aula. Então isso é muito interessante, porque em outros lugares você não tem tanta liberdade para poder abordar os assuntos, você não tem tanta flexibilidade com relação ao conteúdo e ali no PVS eu sinto que eu tenho esse espaço para modificar coisas que eu já estava abordando de uma forma ou não.

A fala do/a tutor/a 4 ressoa fortemente o pensamento de António Nóvoa (2017; 2020) sobre o papel do professor: este autor enfatiza que a aprendizagem não é apenas sobre “saber muito”, mas sobre compreender bem o que se sabe. No contexto do PVS-Cecierj, vemos esse

pensamento em ação: o/a tutor/a 4 o descreve como um “espaço seguro” para experimentar diferentes abordagens e estratégias de ensino, para ver o que funciona e o que não funciona. Ele também menciona a liberdade e a flexibilidade que o pré-vestibular oferece em relação ao conteúdo, permitindo-lhe modificar as abordagens em curso. Isso reflete a ênfase de Nóvoa na necessidade de uma experiência individualizada como estratégia de formação, entendendo que cada sujeito tem um percurso próprio de aprendizagem a ser seguido.

A fala do/a tutor/a 4 reforça a ideia de que ser professor é mais do que apenas transmitir conhecimento; é sobre facilitar a transformação da informação em compreensão, e sobre adaptar-se às necessidades e aos percursos de aprendizagem individuais dos alunos.

TUTOR/A 1 – Os professores podem criar projetos e dinâmicas mais livres. Testar modelos de aulas diferentes. Temos um compromisso com o aluno e com o cronograma, mas dentro do possível podemos buscar dinâmicas diferentes. Isso poderia ser ainda mais incentivado pela coordenação de história e outras com sugestões já que os professores iniciantes podem ter receio de mergulhar nesse “mundo novo”.

O/a tutor/a 1 destaca em sua fala uma possível insegurança dos tutores iniciantes ao ingressar no PVS-Cecierj. Muitas vezes os tutores-docentes iniciantes, ao receberem as primeiras orientações, interpretam-nas como se fossem determinações fixas, fechadas, e podem demorar um pouco a *ousar* em suas dinâmicas de aula.

TUTOR/A 5 – Temos professores formados a anos e também professores ainda em formação no projeto, mas uma coisa é certa, a particularidade de como o [PVS-Cecierj] funciona faz com que seja um espaço de formação para qualquer professor. Seja recém-formado ou já formado a anos, a experiência ali vivida e principalmente devido ao público alvo, será única e trará a este docente uma nova lente para a sala de aula. Irá “obrigar” este professor a buscar, a todo momento, novas abordagens para suas aulas. Diversidade resume a sala de aula do PVS.

TUTOR/A 3 – Sendo um espaço de formação docente que contribui no desenvolvimento de competências profissionais, quem entende isso e leva a sério esse processo compreende a importância de se tornar competente profissionalmente para que as suas aulas sejam as mais proveitosas possíveis, ainda mais considerando-se as dificuldades e demandas que nelas podem existir.

De acordo com Nóvoa (2017), “aprender a agir como professor” é um processo contínuo, que envolve a *composição pedagógica* e os *saberes docentes* (Tardif, 2014), e as falas dos/as tutores/as 5 e 3 ilustram isso de maneira eloquente.

O PVS-Cecierj, como descrito pelo/a tutor/a 5, é um espaço de formação para professores iniciantes e, também, um espaço de formação continuada, que pode ser aproveitada por esses professores em todas as etapas de suas carreiras. A experiência única e diversificada que o projeto oferece incentiva os professores a buscarem constantemente novas abordagens

para suas aulas. Isso ressoa o pensamento de Tardif (2014), segundo o qual os saberes docentes são compostos por uma variedade de conhecimentos e experiências constantemente atualizados e reconfigurados na prática.

O/a Tutor/a 3 destaca a importância de levar a sério o processo de formação docente para desenvolver competências profissionais. Isso se alinha à visão de Tardif de que a competência docente não é apenas sobre o domínio do conteúdo, mas também sobre a capacidade de adaptar-se às demandas e dificuldades da sala de aula.

Portanto, *aprender a agir* como professor é um processo dinâmico e reflexivo, que envolve a constante atualização e reconfiguração dos *saberes docentes*. É um compromisso com a excelência pedagógica, a diversidade de abordagens e a adaptação contínua às necessidades dos alunos. E, como os/as tutores/as 3 e 5 apontam, espaços de formação como o PVS-Cecierj são cruciais para esse *dever docente*.

Como quarta posição para uma formação profissional docente, Nóvoa considera a questão da recomposição investigativa, a que ele se refere como o “aprender a conhecer como professor” (Nóvoa, 2017, p. 1128). Como já comentei anteriormente, para Nóvoa, é fundamental uma análise sistemática do trabalho realizado em colaboração com os colegas e, a partir daí, produzir uma renovação, ou “recomposição” das práticas pedagógicas. Além disso, essa análise ou pesquisa, deve “traduzir-se em escrita, com os professores a assumirem a autoria dos trabalhos publicados” (Nóvoa, 2017, p. 1129).

No PVS-Cecierj, os planejamentos de aulas da disciplina História são elaborados pelos tutores-docentes sob a orientação, acompanhamento e avaliação da Coordenação. Além disso, depois das aulas, os tutores-docentes elaboram e encaminham aos coordenadores relatórios de suas aulas, o que constitui uma forma de avaliação do trabalho. Nesse sentido, depois que o planejamento foi colocado (ou não) em prática, na aula, há uma reflexão atenta sobre o que, de fato, foi realizado e os resultados que se alcançou.

Todavia, aponto uma ausência: nessa dinâmica de acompanhamento, falta uma avaliação geral do trabalho, tanto individualmente – pelo próprio tutor-docente, ao final do ano letivo – quanto coletivamente, no sentido de uma avaliação sistemática da disciplina, realizada pelos tutores-docente como forma de organização do trabalho para o ano posterior. Este trabalho de pesquisa autorreflexiva e seus resultados poderiam ser compartilhados dentro da própria Fundação Cecierj, e funcionar uma forma de troca também entre as coordenações das diferentes disciplinas que compõem o PVS-Cecierj.

### 3.3.4 Exposição pública: aprender a *intervir* como professor

Na verdade, só os oprimidos podem conceber um futuro completamente diferente de seu presente, na medida em que alcançam a consciência da classe dominada.

*Paulo Freire*

Carmem Gabriel (2005; 2015) enfatiza a importância da formação de professores como um investimento em subjetividades políticas que se identificam com a posição de “sujeito-docente”. A pesquisadora destaca que os professores são constantemente chamados a tomar decisões em situações cotidianas, o que requer uma formação sólida, contínua e autorreflexiva (Gabriel, 2015, p. 442). Tal formação possibilita que os docentes alcancem uma identificação profissional consistente, que abarque a dimensão política da docência, abrindo caminhos para uma educação transformadora da realidade social.

Por sua vez, António Nóvoa (2017, p. 1129) argumenta que, para acumular conhecimento e renovar suas práticas, “uma profissão precisa registrar o seu patrimônio, o seu arquivo de casos e as suas reflexões”. Na perspectiva do autor, este aspecto deve ser integrado à formação de professores desde o princípio, estimulando a construção de uma identidade profissional autoconsciente e dinâmica. Em sua visão, “uma profissão que não se escreve também não se inscreve, nem se afirma publicamente” (Nóvoa, 2017, p. 1129).

Ambos os autores destacam a importância da formação contínua e autorreflexiva dos professores. Eles concordam que os professores devem ser encorajados a refletir sobre suas práticas, tomar decisões informadas e contribuir para o conhecimento coletivo da profissão. No entanto, Gabriel (2015) enfatiza a importância da subjetividade política e da intervenção pública na formação docente, ao passo que Nóvoa (2017) destaca a necessidade de documentar e refletir sobre as práticas profissionais dos professores para o desenvolvimento da profissão.

Como discuti no segundo capítulo desta dissertação, esse processo de documentação e reflexão analítica/investigativa sobre as próprias práticas, por meio da *escrita*, bem como o compartilhamento público desses escritos, participam do que Nóvoa (2017) propõe como a “quinta posição para uma formação profissional docente” – a “exposição pública”, ou como “aprender a *intervir* como professor”. Antes de articulá-la ao contexto específico do PVS-Cecierj, volto à ideia apresentada no parágrafo anterior:

Uma profissão precisa registrar o seu patrimônio, o seu arquivo de casos, as suas reflexões, pois só assim poderá ir acumulando conhecimento e renovando as práticas. É uma questão decisiva que deve estar presente desde o início da formação de professores. Uma profissão que não se escreve também não se inscreve, nem se afirma publicamente (Nóvoa, 2017, p. 1129).

O que seria, então, essa exposição e afirmação públicas que Nóvoa destaca? Em suas palavras, trata-se de “tomar posição publicamente sobre os temas educativos e participar na construção de políticas públicas” (Nóvoa, 2017, p. 1130).

Ora, o próprio PVS-Cecierj consiste em uma política pública que visa a inclusão de estudantes com defasagem de aprendizagem na Educação Básica, com dificuldades relacionadas à realidade social na qual estão inseridos, muitas vezes em situações de vulnerabilidade social, possibilitando que ele tenha acesso ao conteúdo necessário para a aprovação nos vestibulares, bem como a orientações relativas aos editais, isenção de taxas, diferenciação entre os tipos de graduação. Além disso, o projeto também funciona como um espaço para a apresentação e a discussão de possibilidades nos cursos desejados pelos estudantes.

Outro aspecto importante do PVS-Cecierj é a amplitude de sua abrangência no estado do Rio de Janeiro: hoje, o projeto possui 36 polos, distribuídos em diversas cidades e regiões do estado, que, no total, atendem em torno de sete mil alunos por ano. Cada grupo de tutores-docentes atuando nestes polos traz consigo experiências e vivências únicas, que podem ser compartilhadas de forma comunitária, não apenas no seio da própria Fundação Cecierj, mas também com toda a comunidade ligada à área de Educação.

Nesse cenário, além de exercer o papel de professor, o tutor-docente do PVS-Cecierj é também orientador dos alunos. Nas orientações acadêmicas, o tutor-docente relaciona-se mais diretamente com seus orientandos. A Figura 6, a seguir, reúne registros fotográficos de uma das sessões de orientação acadêmica que ocorreu em 2013, no polo de Três Rios.

Figura 6 – Colagem de fotos de uma sessão de orientação acadêmica especial sobre Enem e Sisu, em 2013, no polo de Três Rios



Fonte: Arquivo pessoal da autora, dez. 2013.

Se a atuação dos tutores-docentes nas dezenas de polos deste pré-vestibular social, por si só, constitui uma forma de “aprender a intervir como professor” na sociedade brasileira, essa intervenção também tem sido documentada, pensada e compartilhada publicamente *pela escrita*, em trabalhos acadêmicos da área de Educação desenvolvidos por tutores e ex-tutores do projeto. Nesse sentido, acredito que a potência da “exposição pública”, destacada por Nóvoa (2017) como a “quinta posição para uma formação profissional docente”, efetivamente se realize na escrita e na publicação dos diversos artigos, monografias, dissertações, teses e outros tipos de trabalhos de pesquisa pelos quais nós, tutores e ex-tutores-docentes, temos nos dedicado a refletir criticamente sobre as nossas próprias experiências e práticas pedagógicas no PVS-Cecierj.

Isso se torna especialmente evidente nos trabalhos de Melim (2014), Ferreira Filho (2014), Martins (2016), Benac (2016), Braga e Martins (2023), dentre outros estudos que foram mapeados e comentados anteriormente<sup>37</sup> – com os quais a presente dissertação busca somar. À luz do pensamento elaborado por Nóvoa (2017), essas produções acadêmicas podem ser percebidas como uma parte fundamental do processo de formação profissional que o PVS-

<sup>37</sup> Cf. Seção 2.1 desta dissertação.

Cecierj proporciona aos tutores-docentes, não só na tutoria de História, mas em todas as disciplinas trabalhadas no projeto. Afinal, ao documentarem e compartilharem vivências, saberes e experiências formativas de professores que atuam ou atuaram como tutores-docentes, cada uma a seu modo, tais pesquisas contribuem para a exposição e a afirmação públicas de nossa profissão, impulsionando a (auto)crítica e a renovação das práticas pedagógicas, tanto no âmbito do próprio PVS quanto em contextos mais amplos, impactando as políticas educacionais e a produção de conhecimento na área de Educação.

Para pensar como essas contribuições para a exposição e a afirmação públicas têm funcionado no contexto específico da tutoria de História do PVS-Cecierj, é importante recuperar alguns pontos que destaquei na seção 3.1 da presente dissertação: em primeiro lugar, boa parte dos tutores-docentes desta disciplina, ao mesmo tempo que atua em sala de aula nos polos do PVS, também desenvolve pesquisas de pós-graduação *lato sensu* e/ou *stricto sensu*, majoritariamente em instituições públicas de Ensino Superior. Além disso, quando lhes perguntei sobre seus planos profissionais futuros, muitos deles responderam que têm interesse em continuar a se dedicar tanto ao ensino de História quanto à pesquisa. Isso indica o entrelaçamento entre a teoria e a prática no processo de constituição – ou *devir* – docente que os tutores de História experienciam no PVS-Cecierj, o que se concretiza na “exposição pública” das pesquisas (auto)reflexivas que desenvolvemos, em periódicos científicos, livros e bancos de teses e dissertações nacionais.

Junto à produção acadêmica de tutores e ex-tutores já divulgada<sup>38</sup>, esses trabalhos de pesquisa em andamento, articulados às práticas, às interações e aos saberes que os tutores desenvolvem diariamente no projeto, demonstram a consistência do PVS-Cecierj como um espaço profícuo para uma formação profissional docente rica e continuada, nos moldes das “cinco posições” defendidas por Nóvoa (2017): da “disposição pessoal” à “exposição pública”, passando pela “interposição pessoal”, pela “composição pedagógica” e pela “recomposição investigativa”. Neste espaço potente, como educadores em formação, os tutores-docentes vivenciam intensamente seus processos de aprender a *ser*, a *se sentir*, a *agir*, a *conhecer* e, finalmente, a *intervir* como professores (sempre) em movimento, em constante *devir*.

---

<sup>38</sup> Cf. Refiro-me aos trabalhos mapeados no levantamento bibliográfico apresentado na seção 2.1 desta dissertação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não podemos firmar a nossa posição se, ao mesmo tempo, não afirmamos a profissão. Ao dizê-lo, quero marcar a dimensão coletiva do professorado e trabalhar no sentido de compreender que há um conhecimento e uma responsabilidade que não se esgotam num entendimento individualizado do trabalho docente. É esta dimensão coletiva, de construção interna, mas também de projeção externa, que quis apresentar ao longo da minha reflexão.

António Nóvoa<sup>39</sup>

As palavras que trago em epígrafe fazem parte do artigo de António Nóvoa (2017), “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente” – um dos textos fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação. No início de minha jornada no mestrado do ProfHistória-UFRJ, no começo de 2020, esse artigo me inspirou a pensar as experiências de formação docente vivenciadas por tutores de História no PVS-Cecierj como um processo dinâmico e multifacetado, cujos pontos de encontro, trocas e interações entre pares promovem transformações decisivas na maneira pela qual a profissão docente se *afirma* socialmente, na esfera pública, ao mesmo tempo que moldam professores em constante *devir*, a *firmar* as posições, as práticas e os saberes compartilhados que, efetivamente, nos constituem docentes. Ao fim da jornada, essas mesmas palavras de Nóvoa me instigam a destacar, como um dos pontos centrais do presente trabalho, a *dimensão coletiva* das reflexões evocadas pelas narrativas docentes que dão corpo a esta pesquisa.

Nesta dissertação, realizei um estudo atento do processo de *devir docente* de professores iniciantes de História no PVS-Cecierj, com foco na maneira pela qual as experiências como tutores-docentes no projeto contribuem para a formação profissional desses professores. Na elaboração deste estudo, junto a reflexões teóricas de pesquisadores da área de Educação, que iluminam diversas nuances da formação profissional docente, embasei-me sobretudo em informações, percepções e relatos de tutores-docentes de História que têm no PVS-Cecierj suas primeiras experiências profissionais como professores, coletados por meio de entrevistas e formulários. Às vozes desses tutores, somam-se, ainda, relatos de integrantes da Coordenação de História do PVS, bem como a minha própria narrativa docente, pela qual revisito, registro e compartilho os caminhos que percorri até aqui, ao me constituir professora, incluindo minhas experiências como tutora-docente de História no mesmo projeto.

---

<sup>39</sup> Nóvoa, 2017, p. 1130.

Vistas em conjunto, as reflexões, sensibilidades e vivências narradas pelos entrevistados, articuladas à minha própria narrativa docente, reforçaram a importância da dimensão coletiva do *devir docente* dos tutores de História do PVS-Cecierj – aspecto que inclui, mas transcende os limites da sala de aula, manifestando-se nas interações entre pares, nas experiências compartilhadas e na construção conjunta de conhecimentos. Ecoando as palavras de António Nóvoa que reproduzi na epígrafe, essa “dimensão coletiva, de construção interna, mas também de projeção externa” (Nóvoa, 2017, p. 1130) se estende, no projeto, da formação e da profissionalização de professores à renovação de saberes e práticas pedagógicas, assim como à *afirmação pública* de nossa profissão – inclusive, por meio da produção e da publicação de pesquisas sobre a docência neste PVS –, tanto por docentes iniciantes quanto pelos mais experientes.

Em diálogo com os estudos teóricos em torno da inserção e da indução profissional docente que foram mobilizados ao longo de minha pesquisa, as falas dos entrevistados trouxeram à tona uma perspectiva abrangente do PVS-Cecierj como um lugar de aprendizado contínuo e conjunto, especialmente para tutores que se encontram em fase de inserção profissional na docência. Nesse prisma, as interações dos tutores-docentes iniciantes com outros tutores, alunos, coordenadores e demais profissionais que atuam no PVS funcionam como elementos fundamentais desse processo de aprendizado. Ao mesmo tempo, também chamei atenção para os principais desafios que permeiam o trabalho dos tutores-docentes no projeto.

Nesse sentido, a partir de estudos que focalizam o cargo de “tutor” no Brasil, observei que tais desafios não são exclusividade do universo da tutoria no PVS-Cecierj. Em vez disso, são dificuldades enfrentadas por profissionais que trabalham como tutores em várias instituições de ensino do país, nas modalidades presencial e EaD: embora, frequentemente, exerçam funções semelhantes às de professores – como planejar e ministrar aulas, elaborar materiais didáticos, preparar e corrigir avaliações etc. –, os tutores, em geral, recebem salários mais baixos e não têm os mesmos direitos trabalhistas que os primeiros. Além disso, o acúmulo de tarefas e a falta de condições adequadas de trabalho, junto à ausência de valorização e de reconhecimento profissional, são outros desafios recorrentes no dia a dia dos tutores brasileiros. Trata-se, portanto, de um problema sistêmico no campo educacional do país, envolvendo aspectos sociais, políticos, econômicos e pedagógicos.

No caso do PVS-Cecierj, em particular, esta dissertação demonstrou que os tutores-docentes deste projeto, trabalhando como bolsistas, acumulam funções e responsabilidades características do cargo de professor. Suas atribuições incluem lecionar e planejar aulas, lançar a frequência dos alunos no sistema do PVS, elaborar relatórios pedagógicos semanais, corrigir

exercícios e simulados, bem como orientar grupos de estudantes, tirar dúvidas, prestar assistência, acompanhar o rendimento, evitar a evasão e estimular as potencialidades dos alunos. No entanto, o fato de não serem chamados de “professores” nos documentos oficiais da instituição, somado à falta de transparência do *Manual dos Tutores* em relação aos critérios de renovação das bolsas de tutoria e aos eventos que podem justificar seu cancelamento, são fatores que tendem a gerar insegurança nos tutores do PVS-Cecierj, além de prejudicarem o reconhecimento público desses profissionais como *docentes*.

Ao destacar todas essas questões desafiadoras relativas à tutoria no PVS-Cecierj, esta dissertação contribui com um levantamento de dados significativos para o diagnóstico e o enfrentamento de algumas das principais dificuldades que incidem sobre o trabalho de tutores-docentes em projetos como o PVS-Cecierj no Brasil. Tendo em vista que os desafios destacados não configuram um problema isolado, mas se estendem por todo o campo educacional brasileiro, este estudo abre caminhos para novas pesquisas sobre as contradições, as desigualdades e a precarização do trabalho docente que marcam a atuação de tutores em outras instituições de ensino, fomentando o desenvolvimento de políticas públicas que valorizem esses importantes profissionais da educação no país, com vistas à melhoria de suas condições de trabalho.

Apesar desses desafios, é fundamental destacar que o PVS-Cecierj se sobressai, ao fim desta dissertação, não somente como um projeto que contribui para a democratização do acesso ao Ensino Superior no estado do Rio de Janeiro, mas também como um espaço potente para a criação de programas de indução profissional docente. Ainda que o projeto não seja apresentado oficialmente, pela Fundação Cecierj, como um programa de indução docente “formal”, este trabalho demonstrou que as atividades de acompanhamento nos planejamentos de aula, o suporte pedagógico e emocional e as orientações oferecidas aos tutores-docentes de História pela Coordenação desta disciplina fazem do PVS-Cecierj um terreno fértil para a formação de docentes iniciantes e para o desenvolvimento profissional continuado de professores de História, mobilizando os diferentes sentidos de “indução profissional docente” que foram estudados.

Junto às atividades organizadas pelos coordenadores de História, este estudo também indicou que as interações “informais” entre tutores-docentes de diferentes disciplinas, mais e menos experientes, bem como entre tutores, estudantes e outros profissionais, tanto presencialmente, nos polos do PVS, quanto a distância, ampliam ainda mais o potencial do PVS-Cecierj como um ambiente propício à implementação de programas voltados à profissionalização e à formação continuada de professores de todas as disciplinas trabalhadas

no projeto. Com isso em vista, este trabalho propõe que o PVS-Cecierj teria muito a ganhar com iniciativas do poder público e/ou das universidades que o fizessem atingir plenamente, de forma sistemática, seu potencial de indução profissional docente.

Outro ponto que foi sublinhado, ao longo desta dissertação, diz respeito à especificidade do PVS-Cecierj como um espaço de ensino-aprendizagem voltado à preparação, para as provas de acesso ao Ensino Superior, de estudantes que, frequentemente, encontram-se em situação de vulnerabilidade, enfrentando dificuldades relacionadas à realidade social em que se inserem. Desse modo, os tutores-docentes que ingressam neste PVS, muitas vezes como professores iniciantes, precisam trabalhar um grande volume de conteúdos em poucas aulas, lidando com as defasagens conteudísticas da escolarização básica dos estudantes, ao mesmo tempo que estimulam a conscientização social, a formação para a cidadania e o pensamento crítico dos alunos.

Esse aspecto tem um impacto decisivo no processo de formação profissional dos tutores-docentes no projeto, impulsionando a construção de uma identidade docente dinâmica, reflexiva e comprometida com a transformação social. Com a articulação desta questão aos outros fatores até aqui pontuados, este estudo evidenciou que as experiências no PVS-Cecierj, de fato, contribuem de maneira significativa para a formação e o crescimento profissional e pessoal de professores de História iniciantes, enriquecendo o *devir docente* desses professores, sem perder de vista que há espaço para a melhoria de suas condições de trabalho no projeto.

Como resultado, esta dissertação documenta um conjunto de dados, percepções e reflexões relativas à profissionalização docente capazes de fomentar o desenvolvimento de políticas e práticas formativas de professores que transcendem o contexto específico do PVS-Cecierj. Nesse sentido, a compreensão detalhada do processo de formação profissional docente que aqui se apresenta sugere a necessidade de formulação de políticas educacionais mais eficazes, duradouras e consistentes, que reconheçam e valorizem o papel crucial dos programas de formação continuada de professores, não apenas em pré-vestibulares sociais, mas em todo o sistema educacional brasileiro.

Para que isso seja alcançado, é fundamental a implementação de programas sistemáticos de indução profissional docente em nossas instituições de ensino, que incorporem ações de acompanhamento contínuo, suporte pedagógico e oportunidades regulares para trocas de experiências e saberes entre educadores. A meu ver, tais iniciativas poderiam contribuir significativamente para a valorização e o desenvolvimento profissional dos professores, promovendo a renovação das práticas pedagógicas e impactando positivamente a educação brasileira.

Em suma, esta dissertação não apenas contribui para a compreensão do *devir docente* no contexto específico da tutoria de História do PVS-Cecierj, mas também oferece uma perspectiva abrangente das potencialidades e desafios da formação profissional docente no Brasil. Ao enfatizar a dimensão coletiva do processo de *tornar-se professor*, este estudo destaca a necessidade de abordagens formativas continuadas, que valorizem a experiência, a reflexão crítica e, sobretudo, as interações entre os pares. Dessa forma, além de servirem como um chamado ao investimento público na formação e no desenvolvimento contínuo dos educadores, espero que estas reflexões inspirem futuras pesquisas acerca da relevância dos pré-vestibulares sociais para a formação de professores no campo educacional brasileiro, fortalecendo o compromisso com uma educação inclusiva e transformadora.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 109-126, 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/108>. Acesso em: 13 abr. 2024.
- ALMEIDA, Fabiana. Narrativas e (re)invenções de uma professora em movimento. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 3, n. 6, p. 325–339, 2014. DOI: 10.20949/rhhj.v3i6.149. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/149/118>. Acesso em: 13 abr. 2024.
- AMORIM, Mariana. Docência em História: entre afetos, histórias e memórias. SEMINÁRIO FLUMINENSE DE PÓS-GRADUANDOS EM HISTÓRIA, 6., 2019, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPUH, 2019. Disponível em: [www.historiaeparcerias2019.rj.anpuh.org/resources/anais/11/hep2019/1569939736\\_ARQUIVO\\_26e2e3fc5fe3638dbcf90e1c309e5233.pdf](http://www.historiaeparcerias2019.rj.anpuh.org/resources/anais/11/hep2019/1569939736_ARQUIVO_26e2e3fc5fe3638dbcf90e1c309e5233.pdf). Acesso em: 13 abr. 2024.
- AMORIM, Mariana; MONTEIRO, Ana Maria. ‘Narrativas de si’ e afetos nos caminhos iniciais da docência em História. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 23-38, jan./abr. 2019. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/amorim-monteiro.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/amorim-monteiro.pdf). Acesso em: 13 abr. 2024.
- ASSIS, Leandro Ferreira de. **Pré-vestibular Comunitário Seja Mais**: uma experiência para formação de professores voluntários. 2020. 93 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: [www.maxwell.vrac.puc-rio.br/51049/51049.PDF](http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/51049/51049.PDF). Acesso em: 13 abr. 2024.
- BASTOS, M.; GOMES, M.; FERNANDES, L. O Pré-Vestibular Social: desafios à busca de inclusão social. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 123-136, 2010. Disponível em: <http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/21>. Acesso em: 13 abr. 2024.
- BASTOS, M.; GOMES, M.; FERNANDES, L.; FRANCA, B. Políticas públicas complementares para a inclusão social: uma análise do Pré-Vestibular Social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília (DF), v. 93, n. 233, p. 51-76, 2012. ISSN 2176-6681. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v93n233/v93n233a04.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2024.
- BENAC, Davi Monteiro. **A importância do pré-vestibular gratuito para alunos da rede pública e para o licenciando**: desafios e possibilidades de aplicações práticas no ensino de Geografia. 2016. 33 f. Monografia (Licenciatura em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade Federal Fluminense, Campo dos Goytacazes, 2016. Disponível em: <https://geografiacampos.uff.br/tccs-defendidos>. Acesso em: 13 abr. 2024.
- BIELSCHOWSKY, Carlos. Consórcio Cederj: A história da construção do projeto. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 8-27, 2017. DOI: 10.18264/eadf.v7i2.652. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/652>. Acesso em: 13 abr. 2024.

BIELSCHOWSKY, Carlos. **Fundação Cecierj**: ontem, hoje e amanhã. Rio de Janeiro: Cecierj, 2018.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRAGA, Luiz Paulo da Silva; MARTINS, Cláudio de Oliveira. Transdisciplinariedade em História e Linguagens: uma análise de aulas de campo no Museu Histórico Nacional com alunos do Pré-Vestibular Social da Fundação Cecierj (2015 – 2017). **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 13, n. 39, p. 665-686, 2023. DOI: 10.26514/inter.v13i39.6308. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/6308>. Acesso em: 13 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o Art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília (DF), 20 dez. 2005. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Decreto-5622-2005-12-19.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2024.

BRASIL. **Portal do MEC**. Brasília (DF): Ministério da Educação, c2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 13 abr. 2024.

BRITTO, Ariana; WALTENBERG, Fábio. **Atratividade da carreira de professor da Educação Básica pública no Brasil**. Niterói: CEDE; UFF, 2020. Disponível em: <https://cede.uff.br/wp-content/uploads/sites/251/2021/06/IPP-001-BRITTO-A-WALTENBERG-F.-2021.-Atratividade-da-carreira-de-professor-da-Educacao-Basica-publica-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2024.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Aprendendo a Ser Professor de História**. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2008.

CAIMI, Flávia Eloisa. Professores iniciantes ensinando História: dilemas de aula e desafios da formação. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 87-107, 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/66>. Acesso em: 13 abr. 2024.

CANÁRIO, Rui. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA**, 2007, Lisboa. **Comunicações da Conferência [...]**. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia; Ministério da Educação (Portugal), 2007. p. 133-148.

CASSÃO, Pamela Aparecida. **Professores iniciantes**: marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/c1292e7e-f6bb-4421-b93e-41708e7c5884/content>. Acesso em: 13 abr. 2024.

CATALANO, Caio Vinícius. Os discursos de divulgação científica e de autoajuda na construção da persuasão. 2020. 195 f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Comunicação e Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020. Disponível em: <http://dspace.mackenzie.br/handle/10899/26666>. Acesso em: 13 abr. 2024.

CECIEJ. Concurso de Seleção Pública para Educação Superior a Distância. [Edital do Vestibular Cederj 2024-1]. **Governo do Estado do Rio de Janeiro**: Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação, 2023a. Disponível em: [www.cecierj.edu.br/wp-content/uploads/2023/10/EDITAL-DE-SELEA\\_A\\_O-FINAL-06-10-23-1-com-UAB.pdf](http://www.cecierj.edu.br/wp-content/uploads/2023/10/EDITAL-DE-SELEA_A_O-FINAL-06-10-23-1-com-UAB.pdf). Acesso em: 13 abr. 2024.

CECIEJ. Edital de Seleção pública de Tutores do Pré-Vestibular Social 2012. **Governo do Estado do Rio de Janeiro**: Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação, 2012.

CECIEJ. Edital de Seleção pública de Tutores do Pré-Vestibular Social 2014. **Governo do Estado do Rio de Janeiro**: Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação, 2014.

CECIEJ. Edital de Seleção pública de Tutores Presenciais e a Distância para atuação nos cursos do PVS-Cecierj 2024 e formação de cadastro de reserva. **Governo do Estado do Rio de Janeiro**: Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação, 2024a. Disponível em: [www.cecierj.edu.br/wp-content/uploads/2024/01/Edital-tutores-2024-Versao-final-RETIFICADO.pdf](http://www.cecierj.edu.br/wp-content/uploads/2024/01/Edital-tutores-2024-Versao-final-RETIFICADO.pdf). Acesso em: 13 abr. 2024.

CECIEJ. **Manual do Tutor**. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro; Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação, 2023b.

CECIEJ. Processo de Seleção de Cursistas para as disciplinas do Programa de Formação Continuada de Professores. Edital 2023-3. **Governo do Estado do Rio de Janeiro**: Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação, 2023c. Disponível em: <https://extensao.cecierj.edu.br/cursos/programa-de-formacao-continuada-de-professores/2023-3/Edital-FC-2023-3.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2024.

COSTA, J. F.; BITTENCOURT, J.; MEYER, L. M. Problemática do Bacharelado e da Licenciatura: o sentido da pesquisa e da formação para a docência. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. **Anais [...]** Caxambu: ANPED, 2002. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em: 13 abr. 2024.

COSTA, P. A. Desigualdade de oportunidades educacionais: o caso do Pré-Vestibular Social (PVS). SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DA PUC-RIO, 16., Rio de Janeiro, 2018. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Departamento de Educação, 2018. Disponível em: [www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio\\_resumo2018/rel\\_ctch\\_edu.html](http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio_resumo2018/rel_ctch_edu.html). Acesso em: 13 abr. 2024.

CRUZ, G. B. Didática e docência na visão de professores iniciantes. **Revista Cocar**, Belém, n. 8, p. 45-66, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3046>. Acesso em: 13 abr. 2024.

CRUZ, G. B.; FARIAS, I.; HOBOLD, M. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, e4149114, 2020. Disponível em: [www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149](http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149). Acesso em: 13 abr. 2024.

CRUZ, G. B.; COSTA, E.; PAIVA, M.; ABREU, T. de. Indução docente em revisão: sentidos concorrentes e práticas prevaletentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. e09072, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9072>. Acesso em: 13 abr. 2024.

CUNHA, M. A.; BRETON, H. Apresentação – Narrativas biográficas, temporalidades e hermenêutica do sujeito. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e79134, 2021. Disponível em: [www.scielo.br/j/er/a/9ZdCv7rr7kWCR4gGxvry45S/?format=pdf&lang=pt](http://www.scielo.br/j/er/a/9ZdCv7rr7kWCR4gGxvry45S/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 13 abr. 2024.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DEROSSI, Caio Corrêa. Biografias e narrativas (auto) biográficas docentes: apontamentos para/sobre a produção historiográfica. **Revista Crítica Histórica**, [S. l.], v. 14, n. 28, p. 11-44, 2023. Disponível em: [www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/15939](http://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/15939). Acesso em: 13 abr. 2024.

DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERNANDES, A. C.; COSTA, C. P. As histórias de vida: pesquisa e ensino de história. **Revista Crítica Histórica**, [S. l.], v. 14, n. 28, p. 5-10, 2023. Disponível em: [www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/17040](http://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/17040). Acesso em: 13 abr. 2024.

FERNANDES, A. T.; SANTOS, E. A.; SANTOS, P. C.; CORRÊA, R. P. Experiências docentes: Subprojeto História Capes/Pibid/USP. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 205-222, 2015. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/165>. Acesso em: 13 abr. 2024.

FERREIRA, C. A.; MACÊDO, L. S.; ARAGÃO, L. N.; PINHEIRO, S. C. Relato de experiência do Pibid Interdisciplinar História, Geografia e Letras: olhares em convergência, vivências e aprendizados na Educação Básica. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 245-267, 2015. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/163>. Acesso em: 13 abr. 2024.

FERREIRA FILHO, Vidal Assis. **Currículo e Distribuição Social do Conhecimento: Investigando um Pré-Vestibular Social no RJ**. 2014. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/Disserta%C3%A7%C3%B5es2014/dvidalassis.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2024.

FONTINELES, Claudia Cristina da Silva; FROTA, Thiago Rodrigues. Histórias que transformam: o Pibid em História e a formação docente. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 8, n. 16, 2019, p. 165-189. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/532>. Acesso em: 13 abr. 2024.

FORACCHI, Marialice M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

FRAGA, César. Histórias para mudar o rumo da história. **Jornal Extra classe**, Porto Alegre, 12 mar. 2020. Entrevista de Bernardo Lucero De Carli. Disponível em: [www.extraclasse.org.br/educacao/2020/03/historias-para-mudar-o-rumo-da-historia](http://www.extraclasse.org.br/educacao/2020/03/historias-para-mudar-o-rumo-da-historia). Acesso em: 13 abr. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 76. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Docência, demanda e conhecimento escolar**: articulações em tempos de crise. Currículo sem Fronteiras, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 425-444, 2015. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/gabriel.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/gabriel.pdf). Acesso em: 13 abr. 2024.

GABRIEL, Carmem Teresa. Ensino de História em pré-vestibulares comunitários: entre o dever de memória e a reflexão crítica. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., Londrina, 2005. **Anais [...]**. Londrina: ANPUH, 2005. Disponível em: [https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206372\\_2fab3334d93b29faf8b00c6fc25fbac5.pdf](https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206372_2fab3334d93b29faf8b00c6fc25fbac5.pdf). Acesso em: 13 abr. 2024.

GABRIEL, Carmen Teresa. Objetivação e subjetivação nos currículos de licenciaturas: revisitando a categoria saber docente. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 23, e230071, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230071>. Acesso em: 13 abr. 2024.

GARCIA, Carlos Marcelo. Políticas de Inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. **Taller Internacional: Conversemos sobre Educación**, Bogotá, 2006, p. 1-35. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/29420>. Acesso em: 13 abr. 2024.

GATTI, B. **Atratividade da Carreira Docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Victor Civita, 2009. Disponível em: [https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/elatorio\\_profissao\\_docente\\_gatti.pdf](https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/elatorio_profissao_docente_gatti.pdf). Acesso em: 13 abr. 2024.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a Educação como prática de liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8419>. Acesso em: 13 abr. 2024.

KONZEN, José Oto; VALLE, Ione Ribeiro. **Bourdieu, educação e política: um contraponto à ideologia meritocrática**. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59465>. Acesso em: 13 abr. 2024.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson De Luca. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília (DF), v. 23, n. 84, p.79-97, nov. 2010. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1792/1355>. Acesso em: 13 abr. 2024.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 13 abr. 2024.

LUCCHESI, B. Filosofia dionisíaca: vir-a-ser em Nietzsche e Heráclito. **Cadernos Nietzsche**, 1, 1996. p. 57

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v.11, n. 32, p. 285- 372, maio/ago. 2006. Disponível em: [www.scielo.br/j/rbedu/a/wbctGFsGKm3tJ8bvHFKKfnd/?format=pdf&lang=pt](http://www.scielo.br/j/rbedu/a/wbctGFsGKm3tJ8bvHFKKfnd/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 13 abr. 2024.

MARTINS, Cláudio de Oliveira. A docência no Pré-Vestibular Social da Fundação Cecierj: por que tutor em vez de professor?. **Revista Humanidades**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 22-34, 2018. Disponível em: [www.revistahumanidades.com.br/arquivos\\_up/artigos/a158.pdf](http://www.revistahumanidades.com.br/arquivos_up/artigos/a158.pdf). Acesso em: 13 abr. 2024.

MARTINS, Cláudio de Oliveira. **Da concepção da língua à produção escrita: uma análise das apostilas de redação do PVS**. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/13021>. Acesso em: 13 abr. 2024.

MARTINS, Cláudio de Oliveira. Ensino de escrita: um olhar para as apostilas de redação do Pré-Vestibular Social da Fundação. SEMINÁRIO DOS ALUNOS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO INSTITUTO DE LETRAS DA UFF, 8., Niterói (RJ), 2017. **Anais [...]**, Niterói: UFF, 2017. p. 191-200. Disponível em: [www.anaisdosappil.uff.br/index.php/VIIISAPPIL-Ling/article/view/854](http://www.anaisdosappil.uff.br/index.php/VIIISAPPIL-Ling/article/view/854). Acesso em: 13 abr. 2024.

MARTINS, Cláudio de Oliveira. O professor presencial do pré-vestibular social da Fundação Cecierj (Consórcio Cederj): explícitos e implícitos do edital de seleção Cecierj. *In*: ROSÁRIO, Ivo da Costa; REBELLO, Ilana da Silva. (Org.). **Linguagem em diálogo com a sociedade**: teorias do texto, do discurso e da tradução. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 186-200.

MELIM, Leandra Marques Chaves. **Desenvolvimento e avaliação de estratégias cooperativas de ensino de biociências para alunos de um Pré-Vestibular Social**. 2014. 151 f. Tese (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz, Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: [www.arca.fiocruz.br/handle/icict/13046](http://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/13046). Acesso em: 13 abr. 2024.

MIRANDA, Sonia Regina. Formação de professores e ensino de História em limiares de memórias, saberes e sensibilidades. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 2, n° 3, p. 149-167, 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/73>. Acesso em: 13 abr. 2024.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre saberes e práticas. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 6. 2005, Londrina. **Anais [...]**, v 1. p. 757-766. Londrina: Editora AtritoArt, 2003.

MONTEIRO, Ana Maria; AMORIM, Mariana. Potencialidades das “Narrativas de Si” em Narrativas da História Escolar. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 15-31, 2015. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/196>. Acesso em: 13 abr. 2024.

MORAIS, Joelson de Sousa. Narrativas de histórias de vida, conhecimento de si e (auto)formação no curso de Pedagogia. **Revista Crítica Histórica**, [S. l.], v. 14, n. 28, p. 62–83, 2023. Disponível em: [www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/16452](http://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/16452). Acesso em: 13 abr. 2024.

NAGAMATSU, Gabriela Alves da Silva; GONÇALVES, Maria Alice Rezende. O Pré-Vestibular da Fundação Cecierj (PVS) e a percepção do ser negro(a) entre ex-alunos(as). **Periferia – Revista eletrônica da Uerj**, Rio de Janeiro, v. 15, e70567, 2023. Disponível em: [www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/70567](http://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/70567). Acesso em: 13 abr. 2024.

NOGARO, A.; KUHN, M.; MOREIRA, V. Indução profissional de professores: o entre-lugar de constituição da identidade docente. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 31, 2021, p. 1-22. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3733/1810>. Acesso em: 13 abr. 2024.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf). Acesso em: 13 abr. 2024.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: [www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt](http://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 13 abr. 2024.

NÓVOA, António. **Pedagogia: A Terceira Margem do Rio**. São Paulo: Institutos de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/pedagogianovoa.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2024.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António (Org). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Jezabel Gontijo Machado de. **Trajetórias de constituição do ser docente**. 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2011. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/9537>. Acesso em: 13 abr. 2024.

PARIS, Camila de. **Esse é meu jeito ninja?** Uma interpretação sociológica da escola ninja no mangá Naruto através da teoria de Pierre Bourdieu. 2019. 76 f. Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3620>. Acesso em: 13 abr. 2024.

PINTO JUNIOR, A.; AZEVEDO, K.; LIMA, M. Experiências curriculares e formação de professores: uma tessitura coletiva no âmbito do Pibid/UFES. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 223-243, 2015. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/164>. Acesso em: 13 abr. 2024.

PRANTO, Aliny Dayany Pereira de Medeiros; SULAIMAN, Samia Nascimento; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de. Narrativas docentes para a formação inicial e continuada: a história oral no estudo das trajetórias docentes. **Revista Crítica Histórica**, [S. l.], v. 14, n. 28, p. 45-61, 2023. Disponível em: [www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/16286](http://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/16286). Acesso em: 13 abr. 2024.

RODRIGUES, Paula Tainá. **Análise dos Pré-Vestibulares sociais como organizações de democratização ao Ensino Superior do estado do Rio de Janeiro**. 2022. 78 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) – Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://proximal.unicarioca.edu.br/portal/analise-dos-pre-vestibulares-sociais-como-organizacoes-de-democratizacao-no-acesso-ao-ensino-superior-do-estado-do-rio-de-janeiro>. Acesso em: 13 abr. 2024.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 94-181, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEFFNER, F.; MEINERZ, C. B.; GIL, C. Z.; PACIEVITCH, C.; PEREIRA, N. M. Conexões entre escola e universidade: o Pibid e as estratégias de residência docente. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 366-388, 2016. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/201>. Acesso em: 13 abr. 2024.

SILVA, Nathaly Pisão da. **Tornar-se professor de história**: um estudo das experiências de professores iniciantes com a formação e o trabalho docente. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014. Disponível em: [www.bdtd.uerj.br/handle/1/9930](http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/9930). Acesso em: 13 abr. 2024.

SOUZA, Thaíssa Bispo. Percepções de alunos do Pré-Vestibular Social (PVS) sobre a política de cotas no acesso ao Ensino Superior brasileiro. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 44., dez. 2020, [on-line], Simpósio 40. **Anais [...]**. [S. l.]: ANPOCS, 2020. Disponível em: <https://www.anpocs2020.sinteseeventos.com.br/site/capa>. Acesso em: 13 abr. 2024.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 14, p. 61-88, abr./jun. 2000. Disponível em: [www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?lang=pt](http://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?lang=pt). Acesso em: 13 abr. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TREZZI, Clóvis. A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional. **Dialogia**, São Paulo, n. 37, p. 1-14, e18268, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18268>. Acesso em: 13 abr. 2024.

VAZ, Tamiris. Docência em deriva: atravessamentos de um ‘devir professor’. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: [www.ucs.br/ucs/tplAnped2011/eventos/anped\\_sul\\_2012/programacao/AnpedSul\\_caderno\\_programacao.pdf](http://www.ucs.br/ucs/tplAnped2011/eventos/anped_sul_2012/programacao/AnpedSul_caderno_programacao.pdf). Acesso em: 13 abr. 2024.

VELASCO, Diego Bruno. **Narrativas de História do Brasil no ENEM**: disputas curriculares pela hegemonização do conhecimento escolar. 2018. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2018/tDiegoBrunoVelasco.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2024.

VELOSO, Braian; MILL, Daniel. Precarização do trabalho docente na Educação a Distância: uma análise sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS, 1., 2018, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCar, 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/download/141/135>. Acesso em: 13 abr. 2024.

VILLARINO, Caio Vitor. O papel dos pré-vestibulares sociais e comunitários na formação dos professores de Geografia: potencialidades e limitações. ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFAS E GEÓGRAFOS, 10., 2022, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2022. ISBN 978-65-999099-0-0. Disponível em: [www.eng2022.agb.org.br/site/anais?AREA=9#C](http://www.eng2022.agb.org.br/site/anais?AREA=9#C). Acesso em: 13 abr. 2024.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Da ‘invenção’ do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a Orientação Profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 289-297, 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902010000200013](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000200013). Acesso em: 13 abr. 2024.

## ANEXO A – Roteiro inicial das entrevistas

**ROTEIRO INICIAL DE ENTREVISTA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

## PESQUISA DE MESTRADO:

*AS EXPERIÊNCIAS DE CONSTITUIÇÃO DOCENTE NA DISCIPLINA HISTÓRIA  
ENTRE OS PROFESSORES DO PRÉ-VESTIBULAR SOCIAL DA FUNDAÇÃO  
CECIERJ*

ALUNA: MUNIQUE FERNANDES GOMES

ORIENTADOR: DIEGO BRUNO VELASCO

## PERGUNTAS:

1. Fale um pouco da sua vida com relação a opção de trabalhar como professor de História no PVS: você se identifica com o projeto?
2. Como você conheceu o PVS?
3. Em que ano você ingressou no PVS?
4. Qual era sua formação ao ingressar no PVS?
5. Qual é a sua formação agora?
6. Qual ou quais as razões que te levaram a optar por trabalhar como docente?
7. Quais são suas atribuições no PVS?
8. Você tem ou já teve outras experiências como docente?
9. Se teve, quais são as diferenças que você percebe entre a atuação como docente nesta outra instituição e no PVS?
10. Você percebe diferenças entre o que é ensinado na Universidade, na licenciatura, e a realidade da sala de aula?
11. Quais mudanças você acredita serem necessárias nessa formação?
12. Quais ações (ou movimentos, atitudes, posições), você enxerga como características da profissão docente? *A questão aqui propõe relaciona-se àquelas atitudes que podem ser consideradas típicas e específicas de uma determinada profissão e que a caracterizam: é o “agir como um(a) professor(a)”.*
13. A coordenação de História exige que os tutores novatos, até 2 anos de atuação, façam planos de aula, que são avaliados por eles. Você acha que esses planos de aula são relevantes?
14. Quais foram/são suas principais fontes de pesquisa para esses planos de aula?
15. Qual foi sua expectativa diante do recebimento destes planos e como você se sentiu ao receber os planos de aula revistos pela coordenação?
16. Você considera que esta revisão seja necessária? O retorno da coordenação ao seu trabalho contribui de alguma forma para sua formação ou atuação como professor?
17. Como funciona o seu planejamento para as aulas no PVS?

18. Você faz planejamentos para as outras instituições em que trabalha? O planejamento é feito da mesma forma?
19. Para seus planejamentos no PVS, quais materiais você normalmente consulta?
20. Geralmente, quais são as estratégias que você mobiliza para trabalhar conceitos históricos nos conteúdos do PVS?
21. Você acredita que estas estratégias são as mais adequadas para o aprendizado do aluno?
22. Quais são as suas maiores dificuldades como docente em história no PVS?
23. De que maneira a atuação e o acompanhamento da Coordenação de História contribui/contribuiu para a sua formação como docente em História?
24. Quais as contribuições que o PVS, enquanto espaço de atuação como docente, proporcionou à sua formação?
25. Quais aspectos da organização do PVS você diria que mais contribuíram para sua formação docente?
26. De que maneira o contato com outros mediadores mais experientes, independentemente de serem da mesma disciplina ou não, contribuiu com sua atuação e formação? Você poderia citar algum exemplo (houve alguém que influenciou mais sua atuação)?
27. Há algum espaço de troca de experiências entre os tutores de História no PVS? Como você avalia isso?
28. Que aspectos você alteraria no PVS e que poderiam melhorar o desenvolvimento de outros docentes iniciais no projeto?
29. Com relação à formação continuada na área de História, como você situa sua importância para o profissional de ensino de História?
30. Geralmente as formações continuadas de história atendem as reais expectativas dos professores? Por quê? O que tem faltado nessas formações?
31. Você participou de alguma formação continuada em história que abordou especificamente o trabalho com conceitos históricos? Gostaria de participar? Por quê?
32. Ao avaliar sua prática de ensino você consegue perceber que muito de sua formação docente faz parte de sua experiência de vida? Por quê?
33. Você consegue identificar quais experiências de sua vida influenciaram sua formação docente?
34. Você acredita que experiências de acompanhamento pedagógico favorecem a formação do professor em início de carreira ou é uma forma de intervenção malvista pelos professores? Fale um pouco sobre isso.
35. Você enxerga o PVS como um espaço/lugar de ação pública dos professores? Em que sentido? Fale um pouco sobre isso.

**ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido****REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****RESOLUÇÃO 196/96 CONEP****Informações aos participantes**

**1) Título do protocolo do estudo: AS EXPERIÊNCIAS DE CONSTITUIÇÃO DOCENTE NA DISCIPLINA HISTÓRIA ENTRE OS MEDIADORES DO PRÉ-VESTIBULAR SOCIAL DA FUNDAÇÃO CECIERJ**

**2) Convite**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **AS EXPERIÊNCIAS DE CONSTITUIÇÃO DOCENTE NA DISCIPLINA HISTÓRIA ENTRE OS MEDIADORES DO PRÉ-VESTIBULAR SOCIAL DA FUNDAÇÃO CECIERJ**. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

**3) O que é o projeto?**

O projeto consiste em acompanhar mediadores do Pré-Vestibular Social da Fundação Cecierj que tenham tido, nesta instituição, sua primeira experiência docente, com intenção de pesquisar e analisar os processos de formação / constituição docente dos mediadores de História do PVS a partir das orientações e formações recebidas pela coordenação de História do Pré-Vestibular Social (PVS) da Fundação Cecierj. Construo tal recorte em meu trabalho para pensar também nas contribuições que a atuação da Coordenação e sua atuação junto aos mediadores da disciplina História tem a oferecer para a área da Formação de Professores de História.

**4) Qual é o objetivo do estudo?**

O objetivo da pesquisa é analisar as contribuições da organização e dinâmica de funcionamento do PVS Cecierj para a formação inicial / constituição docente, mais especificamente no âmbito da disciplina História.

- Examinar o trabalho da Coordenação de História do PVS, como uma forma de indução profissional docente
- Entender o impacto na formação docente daqueles mediadores que tiveram o PVS como primeiro espaço de atuação na posição de professor de História.
- Analisar como esses mediadores/docentes da disciplina História no PVS se relacionam e produzem conhecimento histórico-escolar.
- Analisar como o PVS contribuiu efetivamente para a formação profissional e a constituição docente dos mediadores de História.
- Expor a dinâmica de trabalho híbrido do PVS, ao incorporar elementos tanto da escola como da Universidade.

**5) Por que eu fui escolhido(a)?**

Desejamos acompanhar a trajetória de um/a mediador/a que tenha tido no PVS sua primeira experiência como professor e de que maneira essa atuação impactou na sua formação como docente.

**6) Eu tenho que participar?**

Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo/pesquisa. Se decidir participar do projeto **AS EXPERIÊNCIAS DE CONSTITUIÇÃO DOCENTE NA DISCIPLINA HISTÓRIA ENTRE OS MEDIADORES DO PRÉ-VESTIBULAR SOCIAL DA FUNDAÇÃO CECIERJ** você deverá assinar este Registro e receberá uma via assinada pelo pesquisador, a qual você deverá guardar. Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento, sem qualquer justificativa. Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades e não causará nenhum prejuízo.

**7) O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?**

Na aceitação do convite, você participará de uma **entrevista** com discussões acerca das suas experiências pessoais, escolares e profissionais, mais particularmente, como docente da disciplina de História no Pré Vestibular Social da Fundação Cecierj. Essas entrevistas terão os áudios gravados, com fins exclusivos para descrição das informações obtidas. Todos os dados resultantes desse procedimento acima descrito serão guardados em local seguro com o pesquisador. Salientamos que você terá acesso ao material digitalizado, afim de que possa ter conhecimento de suas transcrições e autorizar a utilização pelo pesquisador.

**8) O que é exigido de mim nesse estudo além da prática de rotina?**

Apenas que você deseje participar e responda às perguntas da entrevista, conforme sua vontade, e de acordo com sua disponibilidade.

**9) Eu terei alguma despesa ao participar da pesquisa?**

Você não terá nenhuma despesa participando desta pesquisa.

**10) Quais são os eventuais riscos ao participar do estudo?**

De acordo com as Resolução 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde, todas as pesquisas envolvem riscos, ainda que mínimos, como desconforto, constrangimento, etc. Assim, para evitar estes eventuais riscos, você poderá optar pela forma de identificação na pesquisa. Caso não aceite que ser identificado, poderemos apresentá-lo com nomes próprios fictícios, preservando, assim, sua identidade.

**11) Quais são os possíveis benefícios de participar?**

Destacamos os benefícios desta pesquisa, em virtude das possibilidades de refletirmos coletivamente, a partir de nossas experiências docentes os caminhos que trilhamos e que poderemos ter como perspectivas de futuro no trabalho pedagógico desenvolvido na disciplina de História no PVS, bem como a formação de professores a partir de uma perspectiva de indução profissional docente.

**12) O que acontece quando o estudo termina?**

Ao final da pesquisa, a dissertação ficará disponível nas plataformas do ProfHistoria e Sucupira, onde poderá ser acessada para consulta por você e por todas as pessoas que desejarem conhecer mais sobre a indução profissional docente, especificamente no espaço de um Pré Vestibular Social.

**13) E se algo der errado?**

*A pesquisa só será realizada com o consentimento dos envolvidos. Mesmo assim, reforço que, se durante a participação você não se sentir confortável, poderá retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa ou mesmo se retirar dela quando desejar, sem qualquer prejuízo ou justificativa).*

**14) Minha participação neste estudo será mantida em sigilo? Sim, se você assim o desejar.**

**15) Contato para informações adicionais**

Dados do(a) pesquisador(a) responsável: Munique Fernandes Gomes  
 Mestranda do Curso de História do Programa de Mestrado Profissional  
 Contato: 32 999576332/ abelhasfelizes@hotmail.com

Dados da Instituição Proponente. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO; PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO; MESTRADO PROFISSIONAL NO ENSINO DE HISTÓRIA - Largo São Francisco de Paula, nº 1, 2º andar, Centro, Rio de Janeiro – RJ, CEP 20051-070 - Tel.: (21) 2508-7092 | (21) 3938-0293  
 E-mail: direcaoilh@historia.ufrj.br/ E-mail: ufrj.historia@gmail.com

Dados do CEP: Comitê de Ética em Pesquisa do CFCH – Campus da UFRJ da Praia Vermelha – Prédio da Decania do CFCH, 3º andar, Sala 30 – Telefone: (21) 3938-5167 – Email: cep.cfch@gmail.com  
 O Comitê de Ética em Pesquisa é um colegiado responsável pelo acompanhamento das ações deste projeto em relação a sua participação, a fim de proteger os direitos dos participantes desta pesquisa e prevenir eventuais riscos.

**16) Remunerações financeiras**

Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa.

Obrigado por ler estas informações. Se deseja participar deste estudo, assine este Registro de Consentimento Livre e Esclarecido e devolva-o ao(à) pesquisador(a). Você deve guardar uma via deste documento para sua própria garantia.

1 – Confirmando que li e entendi as informações sobre o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.

3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

4 – Sobre minha identificação na pesquisa:

( ) Aceito minha identificação na pesquisa.

( ) Não aceito minha identificação na pesquisa e desejo ser identificado por \_\_\_\_\_ (nome fictício)

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Declaro, ainda, que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**OBS: Duas vias devem ser feitas, uma para o usuário e outra para o pesquisador.**

## ANEXO C – Polos presenciais do PVS-Cecierj em 2024

POLOS PRESENCIAIS - PRÉ-VESTIBULAR CECIERJ 2024			
Sigla	Local	DIA	Endereço
AREC	Angra dos Reis	SÁBADO de 8h às 17h	Rua Coronel Carvalho, 230- Ala E - Centro, Angra dos Reis (Entrada pela Rua das Palmeiras)
ACBM	Arraial do Cabo	SÁBADO de 8h às 17h	Travessa João José de Andrade, 23 – Prainha
BPIF	Barra do Pirai	SÁBADO de 8h às 17h	R. José Alves Pimenta, no 1520 - Matadouro, Barra do Pirai - RJ.
BROC	Belford Roxo	3ª e 5ª de 13h30 às 17h30	R. Mauá, 179 - Parque Sao Bernardo, Belford Roxo - RJ
BUZM	Búzios	SÁBADO de 8h às 17h	Estr. dos Búzios, s/n, Búzios - RJ
CFRF	Cabo Frio	SÁBADO de 8h às 17h	R. Luís de Camões, Nº 0 - Célula Mater, Cabo Frio - RJ
CMAF	Cachoeira de Macabu	SÁBADO de 8h às 17h	Rua Manoel Delfim Sarmiento, 204 - Centro, Cachoeiras de Macacu - RJ.
CGOC	Campos	SÁBADO de 8h às 17h	Pc República, 6 - Centro - Campos dos Goytacazes - RJ
DCCP	Duque de Caxias	SÁBADO de 8h às 17h	Avenida Presidente Kennedy, Km 12 – Pilar – Duque de Caxias
ITGC	Itaguaí	SÁBADO de 9h às 18h	Rua Elvira Ciuffo Cicarino, s/nº Vila Margarida – Itaguaí
ITAM	Itaperuna	SÁBADO de 8h às 17h	R. Luiz Carlos Ferreira Tirado, 148 - Pres. Costa e Silva, Itaperuna - RJ.
LJMF	Laje do Muriaé	SÁBADO de 8h às 17h	R. Ferreira César - Centro, Laje do Muriaé - RJ, 28350-000
MACC	Macaé	SÁBADO de 9h às 18h	CE Irene Meirelles. Rua Agenor Caldas, 442- Imbetiba, Macaé
MGEC	Magé - Piabetá	SÁBADO de 9h às 18h	Rua Guarany, s/nº Piabetá – Magé
MESP	Mesquita	SÁBADO de 8h às 17h	Av. Pres. Costa e Silva, 30 - Centro, Mesquita - RJ, 26221-040
MIRF	Miracema	SÁBADO de 8h às 17h	Av. Dep. Luis Fernando Linhares, 320-384 - Morro do Demétrio, Miracema - RJ.
NFIC	Nova Friburgo	SÁBADO de 9h às 18h	Praça Dr. Dermeval Barbosa Moreira, 15 Centro - Nova Friburgo
NIGF	Nova Iguaçu	SÁBADO de 8h às 17h	Rua Dr. Paulo Fróes Machado, 38 – Centro – Nova Iguaçu
NIGP	Nova Iguaçu	3ª e 5ª de 13h30 às 17h30	Rua Dr. Paulo Fróes Machado, 28 – Centro – Nova Iguaçu
PETM	Petrópolis	SÁBADO de 8h às 17h	Rua do Imperador, 400 - Centro, Petrópolis - RJ, 25620-000
QMDM	Queimados	SÁBADO de 8h às 17h	Rua Artur Gragantini s/n- Fanchem. Queimados. RJ (Antigo CIEP 023)
RDEC	Resende	SÁBADO de 8h às 17h	Avenida Tenente Coronel Adalberto Mendes, 1920 - Santa Isabel – Resende
RIBP	Rio Bonito	SÁBADO de 9h às 18h	Rua Salgado Filho, s/nº - Caixa D'Água - Rio Bonito
RDOM	Rio das Ostras	SÁBADO de 9h às 18h	Rua do Engenheiro, Lote 9C, Quadra F Rio das Ostras - RJ
CGSP	Rio de Janeiro – Campo Grande	SÁBADO de 8h às 17h	Rua Manoel Caldeira de Alvarenga, 1203 – Campo Grande – Rio de Janeiro
COPC	Rio de Janeiro – Copacabana	SÁBADO de 8h às 17h	Rua Belfort Roxo, 433 - Copacabana
MADC	Rio de Janeiro – Madureira	SÁBADO de 8h às 17h	Av. Ministro Edgard Romero, 491 – Madureira – Rio de Janeiro
MAHF	Rio De Janeiro – Marechal Hermes	SÁBADO de 8h às 17h	R. Xavier Curado, s/n - Mal. Hermes, Rio de Janeiro - RJ.
PENC	Rio de Janeiro – Penha	SÁBADO de 8h às 17h	Avenida Brasil, 10592 - Penha - Rio de Janeiro - RJ (Casa do Marinheiro)
SCRC	Rio de Janeiro – São Cristóvão	SÁBADO de 8h às 17h	Praça Argentina, 20 (Fundos) - São Cristóvão -RJ
VISC	Rio de Janeiro – Vila Isabel	SÁBADO de 8h às 17h	Boulevard 28 de Setembro, 109 - Vila Isabel/RJ
SFIC	São Fidélis	SÁBADO de 8h às 17h	Avenida Governador Roberto Silveira, 237 - Barão de Macaúbas - São Fidélis
SGOC	São Gonçalo	SÁBADO de 8h às 17h	Rua Procópio Ferreira, 36-182 - Vila Lage, São Gonçalo - RJ
SGOP	São Gonçalo	3ª e 5ª de 13h30 às 17h30	Rua Visconde de Itaúna s/nº, Gradim – São Gonçalo
SJMI	São João de Meriti	SÁBADO de 8h às 17h	Avenida Lincoln. Praça dos três poderes, Jardim Meriti. São João de Meriti - RJ.
SJBF	São João da Barra	SÁBADO de 8h às 17h	Rua Barão Barcelos - s/n. São João da Barra- RJ.
SPEC	São Pedro da Aldeia	SÁBADO de 9h às 18h	Rua Doze De Outubro, S/N Centro - São Pedro Da Aldeia
SJDF	Silva Jardim	SÁBADO de 9h às 18h	Rua Padre Antônio Pinto, 85, quadra A, Santo Expedito - 1º Distrito, Silva Jardim. RJ.
TAGM	Tanguá	SÁBADO de 9h às 18h	R. Ver. Manoel Macedo - Centro, Tanguá - RJ
TREC	Teresópolis	SÁBADO de 9h às 18h	Av. Lúcio Meira, 311 (Fundos), Várzea
TRIC	Três Rios	SÁBADO de 9h às 18h	Rua Iglesias Lopes, 870 - Cantagalo - Três Rios
VALC	Valença	SÁBADO de 9h às 18h	R. Comendador Araújo Leite, Nº 265 - Centro, Valença. RJ.
VASC	Vassouras	SÁBADO de 9h às 18h	Av. Marechal Paulo Torres, Nº 551 - Centro, Vassouras - RJ.
VRDM	Volta Redonda	SÁBADO de 8h às 17h	Rua 43, nº 52, Praça Brasil - Vila Santa Cecília – Volta Redonda

## ANEXO D – Termo de outorga de bolsa de tutoria – ano de 2013



SECRETARIA DE  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA



## TERMO DE COMPROMISSO DE BOLSA

O PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO CENTRO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – CECIERJ, denominado **OUTORGANTE**, no uso de suas atribuições legais, de acordo com a Lei 5.805, de 20 de agosto de 2010, publicado no Diário Oficial de 23 de agosto de 2010, e com o Decreto nº 42.810, de 19 de janeiro de 2011, publicada no Diário Oficial de 24 de janeiro de 2011, defere ao **OUTORGADO** abaixo identificado a bolsa especificada no presente Termo de Compromisso, mediante as cláusulas e condições que se enunciam a seguir:

**OUTORGANTE:** Fundação CECIERJ

**ENDEREÇO:** Rua da Ajuda, nº 5, 15º andar, Centro, Rio de Janeiro, RJ

**OUTORGADO:** MUNIQUE FERNANDES GOMES

**CPF:** 03592769626 **IDENTIDADE:** MG 8441956 **ÓRGÃO:** SSPMG **Estado:** MG **ID PVS:** 31200961

**ENDEREÇO RESIDENCIAL:** RUA BENEDITO DOS REIS FORTES, 116

**BAIRRO:** DOM BOSCO **CIDADE:** Juiz de Fora **ESTADO:** MG **CEP:** 36080-001

**TEL.:** (32) 8470-8717 **TEL. CELULAR:** (32) 9141-4071

**CONTA BRADESCO: Nº DA AGÊNCIA:** 34428 **Nº DA CONTA CORRENTE:** 0017988-4

**MODALIDADE DE BOLSA:** Tutoria Presencial **TITULAÇÃO:** graduado **DISCIPLINA:** História

**POLO:** Três Rios e Sede PVS

**CARGA HORÁRIA:** 10,5 horas aula semanais **INÍCIO DA BOLSA:** 1/3/2013 **TÉRMINO:** 31/12/2013

**VALOR MENSAL:** R\$ 1438,50

**DIRETORIA/PROGRAMA:** Pré-Vestibular Social

**PROCESSO ADMINISTRATIVO:** E-26/64879/2011 de 15.12.2011

**CLÁUSULA PRIMEIRA: DO OBJETO**

O presente instrumento tem por objeto a concessão de bolsa na Modalidade e Titulação acima especificadas de acordo com o resultado do processo seletivo constante nos autos do processo acima especificado e com as normas e condições estabelecidas pelo Programa.

**CLAUSULA SEGUNDA: DO PRAZO**

O prazo de vigência da concessão da bolsa acima especificado está definido nos os termos do art. 3º da Lei 5.805.

**CLAUSULA TERCEIRA: DAS OBRIGAÇÕES DO OUTORGANTE**

O **OUTORGANTE** se obriga depositar mensalmente a quantia da bolsa a que fizer jus o **OUTORGADO**, em conta aberta em seu nome no Banco Bradesco, acima especificada.

**Parágrafo Primeiro:** A liberação dos recursos financeiros da bolsa solicitada estará condicionada à inexistência de pendências do **OUTORGADO**, tais como: relatórios, Plano de Trabalho, e outras que o **OUTORGANTE** determinar, observando as obrigações previstas no processo seletivo.

**Parágrafo Segundo:** O cumprimento dos itens constantes em cada Plano de Trabalho será objeto de avaliação pelo **OUTORGANTE**, e o não cumprimento acarretará na suspensão do pagamento ou cancelamento da bolsa.

**CLÁUSULA QUARTA: DAS OBRIGAÇÕES DO OUTORGADO**

O **OUTORGADO** se obriga a:

I - desenvolver suas atividades acadêmicas, técnicas e/ou de pesquisa de acordo com o demandado pelo **OUTORGANTE**, levando-se em consideração as atribuições referentes à respectiva modalidade de bolsa;

II - contribuir para a produção de conhecimento em programas e ações educacionais sob a responsabilidade do **OUTORGANTE**;

III - apoiar os processos de formação desenvolvidos na Instituição;

IV - obter a anuência institucional para uso e divulgação de dados relacionados às suas atividades, inclusive após o seu desligamento, assim como creditar a ela toda e qualquer produção acadêmica resultante de suas atividades como bolsista;

V - Sempre que, em virtude da bolsa deferida, houver divulgação de trabalho técnico ou científico, deverá seu autor fazer expressa referência à Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ, incluindo também o nome das entidades gestoras, fornecendo-lhes 01(um) exemplar de cada obra publicada.

VI - Todo o material produzido para os fins a que se destina a bolsa ora outorgada poderá ser irrestritamente utilizado pelo **OUTORGANTE**, não estando esta utilização sujeita a qualquer condição, termo ou encargo, ressalvados os aqui pactuados, bem como por todas as universidades consorciadas e as entidades gestoras, no que pertine, fazendo inclusive, se necessário, adaptações que não desvirtuem o conteúdo da obra, para sua melhor adequação aos quais se destinam.

VII - O outorgado autoriza o **OUTORGANTE**, através do material a ser produzido, utilizar sua imagem na produção audiovisual nos termos do art. 81§ 1º da Lei 9610 de 19 de fevereiro de 1998.

VIII - informar ao **OUTORGANTE** sobre a ocorrência de alteração de seus dados cadastrais.

IX - apresentar ao **OUTORGANTE**, os relatórios de desenvolvimento de seus trabalhos, sempre que solicitado pelo **OUTORGANTE**, sob pena de, não o fazendo, serem os pagamentos suspensos ou cancelada a bolsa, a critério do **OUTORGANTE**.

X - desenvolver o projeto para o qual a bolsa foi concedida, remetendo ao **OUTORGANTE** os relatórios a que se referem as cláusulas anteriores.



SECRETARIA DE  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA



XI - fica obrigado a comunicar imediatamente ao OUTORGANTE qualquer nomeação para preenchimento de cargo, designação para exercício de função gratificada ou não, eventual mudança de residência, bem como qualquer interrupção das atividades pertinentes ao recebimento da bolsa.

XII – Além das obrigações previstas na presente cláusula, devem ser observadas aquelas constantes do regramento específico do Programa a que se refere a presente bolsa.

#### CLÁUSULA QUINTA: DO VALOR DA BOLSA E TITULAÇÃO

O valor da bolsa mensal referente à modalidade de bolsa e titulação estão acima especificados, conforme Anexo Único da Lei 5.805/10.

**Parágrafo Primeiro:** O valor da bolsa poderá variar, para as modalidades Tutoria a Distância e Tutoria Presencial, de acordo com os parágrafos 3º e 4º, artigo 4º da Lei 5.805/10, em função do número de alunos e/ou disciplinas, mediante prévia disponibilidade orçamentária e através de Termo de Apostilamento.

**Parágrafo Segundo:** O OUTORGADO deverá cumprir a carga horária semanal acima especificada, em consonância ao estabelecido no processo seletivo constante nos autos do processo administrativo acima especificado.

**Parágrafo Terceiro:** Será vedado o acúmulo de bolsas no âmbito da Lei nº 5.805, de 20 de agosto de 2010, ressalvada a hipótese prevista no parágrafo 5º, art. 3º, do Decreto 42.810 de 12 de janeiro de 2011.

#### CLÁUSULA SEXTA: DO CANCELAMENTO DA BOLSA

O OUTORGANTE poderá, a qualquer tempo e a seu exclusivo critério, cancelar ou suspender a bolsa, sem que disso resulte direito algum a reclamação ou indenização da parte do OUTORGADO.

**Parágrafo Primeiro:** O OUTORGADO poderá solicitar o cancelamento da bolsa, mediante comunicação formal ao OUTORGANTE e apresentação de relatório parcial das atividades até então desenvolvidas.

**Parágrafo Segundo:** O OUTORGADO deverá restituir no prazo de 30 (trinta) dias, a contar da data do recebimento da notificação, os valores creditados indevidamente ou objeto de irregularidade constatada.

#### CLÁUSULA SÉTIMA: DA AVALIAÇÃO DO OUTORGADO

Durante todo o período de vigência da bolsa o OUTORGADO será avaliado no desempenho de suas funções quanto aos seguintes critérios: assiduidade, pontualidade, disciplina, competência acadêmica, capacidade de iniciativa, produtividade, responsabilidade e respeito aos alunos, público atendido, colegas e superiores.

**Parágrafo Primeiro:** o OUTORGADO apresentará relatório e será necessariamente avaliado ao final do período vigência da bolsa e, conforme o caso e desde que haja a previsão de prorrogação no Termo de Compromisso e haja o interesse da OUTORGANTE, poderá ter a mesma renovada, condicionada ao resultado satisfatório da avaliação do seu desempenho.

**Parágrafo Segundo:** O desempenho do OUTORGADO será avaliado com base em relatórios e nos instrumentos de avaliação específicos de cada programa, utilizando conceitos para cada quesito, que resultará em um conceito médio global, nos termos do parágrafo primeiro do art. 10º do Decreto 42.810.

#### CLÁUSULA OITAVA: DA PARTICIPAÇÃO DE DOCENTES E/OU FUNCIONÁRIOS DE INSTITUIÇÕES CONSORCIADAS

Quando se tratar de bolsa, para docentes e/ou funcionários de umas das instituições participantes do Consórcio CEDERJ deverá acompanhar este instrumento, ofício do dirigente da instituição de vínculo endereçado ao OUTORGANTE concordando com sua participação no projeto a que se destina a bolsa concedida, sem prejuízo de suas atividades na instituição de origem.

#### CLÁUSULA NONA: DA INEXISTÊNCIA DE VÍNCULO

O presente Termo não cria e não envolve nenhuma espécie de vínculo empregatício entre o OUTORGADO e o OUTORGANTE.

#### CLÁUSULA DÉCIMA: DA COORDENAÇÃO DA ATIVIDADE DO OUTORGADO

A atividade do OUTORGADO ficará sob a coordenação da Diretoria responsável pela seleção.

**Parágrafo Único:** Quando houver necessidade de modificação e/ou alteração nas atividades, o OUTORGADO obrigará-se a apresentar prévia anuência do OUTORGANTE.

**CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA:** O OUTORGADO declara que aceita a bolsa que neste ato lhe é deferida e compromete-se a cumprir o disposto neste termo, em todas as cláusulas e condições.

Rio de Janeiro, 1/3/2013

OUTORGADO

OUTORGANTE

Nome

Fundação Cecierj

## ANEXO E – Termo de outorga de bolsa de Coordenação do Moodle – ano de 2023



Secretaria de  
Ciência, Tecnologia  
e Inovação



GOVERNO DO ESTADO  
RIO DE JANEIRO

## TERMO DE COMPROMISSO DE BOLSA

A FUNDAÇÃO CENTRO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - CECIERJ, denominada **OUTORGANTE**, no uso de suas atribuições legais, de acordo com a Lei 5.805, de 20 de agosto de 2010, publicado no Diário Oficial de 23 de agosto de 2010, e com o Decreto nº 42.810, de 19 de janeiro de 2011, publicada no Diário Oficial de 24 de janeiro de 2011, defere ao **OUTORGADO** abaixo identificado a bolsa especificada no presente Termo de Compromisso, mediante as cláusulas e condições que se enunciam a seguir:

**OUTORGADO:** MUNIQUE FERNANDES GOMES

**CPF:** 03592769628

**CONTA BRADESCO - Nº DA AGÊNCIA:** 3442

**Nº DA CONTA CORRENTE:** 0017988-4

**MODALIDADE DE BOLSA:** Tutoria a Distância

**TITULAÇÃO:** Especialização

**INÍCIO DE VIGÊNCIA DA BOLSA:** 03/2023

**TÉRMINO DE VIGÊNCIA DA BOLSA:** 02/2024

**VALOR DA BOLSA:** R\$ 544,00

**DIRETORIA:** Diretoria do Prê Vestibular Social

**PROGRAMA:** Apoio

**PROCESSO ADMINISTRATIVO:** SEI26004022722022

**CLÁUSULA PRIMEIRA: DO OBJETO**

O presente instrumento tem por objeto a concessão de bolsa na Modalidade e Titulação, de acordo com o resultado do processo seletivo constante nos autos do processo acima especificado e com as normas e condições estabelecidas pelo Programa. Há a possibilidade de variação apenas para as bolsas que a admitem, na forma da Lei 5805/2010.

**CLÁUSULA SEGUNDA: DO PRAZO**

O prazo de vigência da concessão da bolsa acima especificada está definido nos termos do art. 3º da Lei 5.805.

**CLÁUSULA TERCEIRA: DAS OBRIGAÇÕES DO OUTORGANTE**

O **OUTORGANTE** se obriga a adotar as medidas preparatórias necessárias visando ao pagamento da bolsa pelo Tesouro Estadual, em conta aberta em seu nome no Banco Bradesco, acima especificada.

**Parágrafo Primeiro:** A liberação dos recursos financeiros da bolsa solicitada estará condicionada à inexistência de pendências do **OUTORGADO**, tais como: relatórios, Plano de Trabalho, e outras que o **OUTORGANTE** determinar, observando as obrigações previstas no processo seletivo.

**Parágrafo Segundo:** O cumprimento dos itens constantes em cada Plano de Trabalho será objeto de avaliação pelo **OUTORGANTE**, e o não cumprimento acarretará na suspensão do pagamento ou cancelamento da bolsa.

**CLÁUSULA QUARTA: DAS OBRIGAÇÕES DO OUTORGADO**

**Parágrafo primeiro:** O **OUTORGADO** se obriga a:

- I- desenvolver suas atividades acadêmicas, técnicas e/ou de pesquisa de acordo com o demandado pelo **OUTORGANTE**, levando-se em consideração as atribuições referentes à respectiva modalidade de bolsa;
- II- contribuir para a produção de conhecimento em programas e ações educacionais sob a responsabilidade do **OUTORGANTE**;
- III- apoiar os processos de formação desenvolvidos na Instituição;
- IV- obter a anuência institucional para uso e divulgação de dados relacionados às suas atividades, inclusive após o seu desligamento, assim como creditar a ela toda e qualquer produção acadêmica resultante de suas atividades como bolsista;
- V- sempre que, em virtude da bolsa deferida, houver divulgação de trabalho técnico ou científico, fazer expressa referência à Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ, incluindo também o nome das entidades gestoras, fornecendo-lhes, inclusive, 01(um) exemplar de cada obra publicada.
- VI- ceder os direitos autorais de todo material/recurso didático por ele produzido no âmbito da bolsa ora outorgada à Fundação CECIERJ em caráter gratuito, definitivo e irrevogável, podendo ser por esta utilizado no âmbito de seus projetos e disponibilizado no CANAL CECIERJ.no(s) ambiente(s) virtual(is) de aprendizagem e onde mais for necessário para o desempenho dos objetivos sociais, incluindo a possibilidade de cessão a terceiros, sem que haja sem qualquer contrapartida financeira, respeitada a indicação da autoria na obra e o pagamento da bolsa objeto da presente seleção.
- VII- autorizar a publicação do(s) material(is) produzido(s) em quaisquer meios e suportes existentes ou que venham a existir, bem como a reprodução, a comunicação ao público, a edição, a reedição ou a adaptação e a distribuição.
- VIII- autorizar o **OUTORGANTE**, através do material a ser produzido, a utilizar sua imagem na produção audiovisual nos termos do art. 81§ 1º da Lei 9610 de 19 de fevereiro de 1998.
- IX- informar ao **OUTORGANTE** sobre a ocorrência de alteração de seus dados cadastrais, qualquer nomeação para preenchimento de cargo, designação para exercício de função gratificada ou não, bem como qualquer interrupção das atividades pertinentes ao recebimento da bolsa.
- X- desenvolver o projeto para o qual a bolsa foi concedida e apresentar ao **OUTORGANTE**, os relatórios de desenvolvimento de seus trabalhos, sempre que solicitado, sob pena de, não o fazendo, serem os pagamentos suspensos ou cancelada a bolsa, a critério do **OUTORGANTE**.
- XI- observar as cláusulas constantes do edital ao qual se submeteu relativas ao regimento específico do Programa a que se refere a presente bolsa.

**Parágrafo segundo:** O desatendimento às condições do presente termo de outorga implicará no imediato cancelamento da bolsa.



Secretaria de  
Ciência, Tecnologia  
e Inovação



GOVERNO DO ESTADO  
RIO DE JANEIRO

#### CLÁUSULA QUINTA: DO VALOR DA BOLSA E TITULAÇÃO

O valor da bolsa mensal referente à modalidade de bolsa e titulação estão acima especificados, conforme Anexo Único da Lei 5.805/10. Há a possibilidade de variação apenas para as bolsas TD e TP2, na forma da Lei 5805/2010.

**Parágrafo Primeiro:** O valor da bolsa poderá variar a cada mês, para as modalidades Tutoria a Distância e Tutoria Presencial, de acordo com os parágrafos 3º e 4º, artigo 4º da Lei 5.805/10, em função do número de alunos e/ou disciplinas, mediante prévia disponibilidade orçamentária.

**Parágrafo Segundo:** Quando aplicável, o OUTORGADO deverá cumprir a carga horária semanal em consonância ao estabelecido no processo seletivo constante nos autos do processo administrativo acima especificado.

**Parágrafo Terceiro:** Será vedado o acúmulo de bolsas no âmbito da Lei nº 5.805, de 20 de agosto de 2010, ressalvada a hipótese prevista no parágrafo 5º, art. 3º, do Decreto 42.810 de 12 de janeiro de 2011.

#### CLÁUSULA SEXTA: DO CANCELAMENTO DA BOLSA

O OUTORGANTE poderá, a qualquer tempo e a seu exclusivo critério, cancelar ou suspender a bolsa, sem que disso resulte direito algum a reclamação ou indenização da parte do OUTORGADO.

**Parágrafo Primeiro:** O OUTORGADO poderá solicitar o cancelamento da bolsa, mediante comunicação formal ao OUTORGANTE e apresentação de relatório parcial das atividades até então desenvolvidas.

**Parágrafo Segundo:** O OUTORGADO deverá resgatar no prazo de 30 (trinta) dias, a contar da data do recebimento da notificação, os valores creditados indevidamente ou objeto de irregularidade constatada.

#### CLÁUSULA SÉTIMA: DA AVALIAÇÃO DO OUTORGADO

Durante todo o período de vigência da bolsa, o OUTORGADO será avaliado no desempenho de suas funções quanto aos seguintes critérios: assiduidade, pontualidade, disciplina, competência acadêmica, capacidade de iniciativa, produtividade, responsabilidade e respeito aos alunos, público atendido, colegas e superiores.

**Parágrafo Primeiro:** o OUTORGADO apresentará relatório e será necessariamente avaliado ao final do período vigência da bolsa e, conforme o caso e desde que haja a previsão de prorrogação no Termo de Compromisso e haja o interesse da OUTORGANTE, poderá ter a mesma renovada, condicionada ao resultado satisfatório da avaliação do seu desempenho.

**Parágrafo Segundo:** O desempenho do OUTORGADO será avaliado com base em relatórios e nos instrumentos de avaliação específicos de cada programa, utilizando conceitos para cada quesito, que resultará em um conceito médio global, nos termos do parágrafo primeiro do art. 10º do Decreto 42.810.

#### CLÁUSULA OITAVA: DA PARTICIPAÇÃO DE DOCENTES E/OU FUNCIONÁRIOS DE INSTITUIÇÕES CONSORCIADAS

Quando se tratar de bolsa para docentes e/ou funcionários de umas das instituições participantes do Consórcio CEDERJ, deverá acompanhar este instrumento o ofício do dirigente da instituição de vínculo endereçado ao OUTORGANTE, concordando com sua participação no projeto a que se destina a bolsa concedida, observadas as vedações da lei nº 5805/2010 e do Decreto (E) Regulamentador nº 42810/2011.

#### CLÁUSULA NONA: DA INEXISTÊNCIA DE VÍNCULO

O presente Termo não cria e não envolve nenhuma espécie de vínculo empregatício entre o OUTORGADO e o OUTORGANTE e nem configura provimento de cargo público.

#### CLÁUSULA DÉCIMA: DA COORDENAÇÃO DA ATIVIDADE DO OUTORGADO

A atividade do OUTORGADO ficará sob coordenação da Diretoria responsável pelo processo seletivo.

**CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA:** O OUTORGADO declara que aceita a bolsa que neste ato lhe é deferida e compromete-se a cumprir o disposto neste termo, em todas as cláusulas e condições.

Rio de Janeiro, 03 de abril de 2023.

Documento assinado eletronicamente por  
MUNIQUE FERNANDES GOMES em 03/04/2023 às 13:58.

OUTORGANTE  
Fundação Ciecierj

Verifique a autenticidade deste documento em <https://academico.ciecierj.edu.br/bolsas/validacao/termo>  
com o código KCAB-6870-LQDZ-5YQE

