

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE CIÊNCIAS DE CIÊNCIAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

FORMAÇÃO DOCENTE DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFRN E FORMAÇÃO DOS
SABERES: O CASO DOS PROFESSORES FORMADOS NOS ANOS DE
2009-2010

NIARA PEREIRA DOS SANTOS

NATAL, RN

2012

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA**

**FORMAÇÃO DOCENTE DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFRN E FORMAÇÃO DOS
SABERES: O CASO DOS PROFESSORES FORMADOS NOS ANOS DE
2009-2010**

NIARA PEREIRA DOS SANTOS

**Natal, RN
2012**



ATA Nº 01/2012 - CONSELHO DE GRADUAÇÃO

NIARA PEREIRA DOS SANTOS

No dia 13 de dezembro de 2012, às 10 horas, na sala 044 do setor de História da UFRN, realizou-se a reunião ordinária mensal do Conselho de Graduação, presidida pelo Prof. Dr. Crislane Barbosa Azevedo, com a presença dos membros do Conselho de Graduação, Prof. Dr. Crislane Barbosa Azevedo, Prof. Dr. Paulo Roberto Lopes e Prof. Dr. José Evangelista Figueiredo, para aprovar a monografia de final de curso de Niara Pereira dos Santos, intitulada "Formação docente do curso de História da UFRN e formação dos saberes: o caso dos professores formados nos anos de 2009-2010".

PARTECIPARAM

FORMAÇÃO DOCENTE DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFRN E FORMAÇÃO DOS SABERES: O CASO DOS PROFESSORES FORMADOS NOS ANOS DE 2009-2010

Monografia apresentada ao Departamento de História do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito final para obtenção do título de Bacharel em História.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Crislane Barbosa Azevedo.

Natal, RN
2012



ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA DE GRADUAÇÃO

No dia 13 de dezembro de 2012, às 10 horas, na sala C 4 do setor de aulas II da UFRN, reuniu-se a comissão examinadora constituída pelos professores: Crislane Azevedo (orientadora), Fátima Martins Lopes e José Evangelista Fagundes, para exame da monografia de final de curso da aluna Niara Pereira dos Santos, intitulada '**Formação docente do curso de História da UFRN e formação dos saberes: o caso dos professores formados nos anos de 2009-2010**'.

PARECER

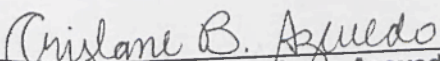
Encerrada a sessão de defesa do trabalho, a comissão reuniu-se e emitiu o seguinte parecer:

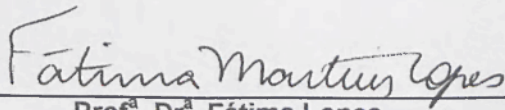
O trabalho monográfico apresenta-se de acordo com os critérios exigidos para um trabalho de conclusão de curso em nível de graduação em História na modalidade bacharelado. Apresenta uma estrutura física clara a partir da qual se nota que a autora buscou apropriar-se de forma adequada do tema trabalhado. Também revela qualidade na escrita. A problemática da pesquisa está clara assim como os seus objetivos. Em termos metodológicos cumpriu os requisitos básicos esperados para este tipo de trabalho monográfico.

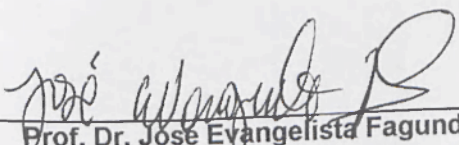
Diante disso, a comissão examinadora atribuiu nota 10,0 (dez) ao trabalho ora apresentado.

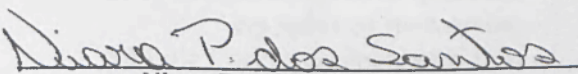
Resultado final: 10,0

Natal (RN), 13 de dezembro de 2012


Prof.^a. Dr.^a. Crislane Barbosa Azevedo
(Orientadora)


Prof.^a. Dr.^a. Fátima Lopes
(Membro examinador)


Prof. Dr. José Evangelista Fagundes
(Membro examinador)


Niara Pereira dos Santos
(Aluna – História/Bacharelado)

AGRADECIMENTOS

A Deus.

Aos meus pais pelo carinho e compreensão durante este trabalho.

A Luiz Carlos por estar ao meu lado nos momentos mais difíceis.

A Cristina, por toda paciência e compreensão.

Dedico este trabalho, primeiramente, a
meus pais que sempre me apoiaram
em todos os momentos,
e à Luiz Carlos, companheiro fiel.

AGRADECIMENTOS

À Deus.

Aos meus pais pela confiança e toda ajuda durante essa jornada.

À Luiz Carlos por estar do meu lado nos momentos mais difíceis.

À Crislane, por toda paciência e compreensão.

RESUMO

A presente pesquisa aborda a temática da formação docente, tendo como foco o curso de História/Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A partir de dificuldades ao assumir uma sala de aula e me remetendo a uma ideia que se formou entre os licenciandos a ideia de um sentimento de despreparo profissional, o presente trabalho, a partir dos saberes docentes de Maurice Tardif (2010), buscou Analisar se realmente existe um sentimento de despreparo e verificar o porquê, o motivo que levou os recém-formados em História nos anos de 2009-2010 a se sentirem despreparados ao irem para a sala de aula, e verificar como os saberes docentes estão sendo construídos e aplicados no curso de licenciatura em História da UFRN, tentando perceber se realmente havia um despreparo profissional e o que levou a esse sentimento. A partir dessa investigação, pude perceber que nã há um despreparo profissional, apenas um sentimento, uma impressão de despreparo, ocasionado pela falta de uma maior articulação entre as teorias educacionais com os conteúdos de História e com a realidade escolar,

Palavras-chave: Formação de professores; Ensino de História; Educação.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 09 |
| CAPÍTULO 1 – ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA | 11 |
| 1.1. – O PONTO DE PARTIDA PARA A INVESTIGAÇÃO | 11 |
| 1.2. – AS PESQUISAS NA ÁREA DE FORMAÇÃO DOCENTE | 15 |
| 1.3 – A PESQUISA – UM CAMINHO A SEGUIR | 22 |
| CAPÍTULO 2 – PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL E A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA EM HISTÓRIA | 26 |
| 2.1. – FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL | 26 |
| 2.2. – FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA NO BRASIL | 33 |
| 2.3. – FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA NA UFRN: UM BREVE HISTÓRICO | 43 |
| CAPÍTULO 3 – DOCÊNCIA EM HISTÓRIA: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES FORMADORES E DOS PROFESSORES RECÉM-FORMADOS | 49 |
| 3.1. – PROFESSORES FORMADORES – CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS | 50 |
| 3.2. – PROFESSORES RECÉM-FORMADOS – CONCEPÇÕES ACERCA DE SUA FORMAÇÃO DOCENTE | 67 |
| 3.3 – O SENTIMENTO DE DESPREPARO – COMO SURTIU? | 83 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 89 |
| REFERÊNCIAS | 92 |
| APÊNDICE | 97 |

INTRODUÇÃO

O professor de História do século XXI, de acordo com as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2001), deve estar apto para desenvolver diversas capacidades e competências, como o domínio do conteúdo e dos métodos e técnicas pedagógicos, para lidar com as diversas realidades encontradas no ambiente escolar. Mas como formar tais habilidades? O que é preciso conhecer? Quais os saberes necessários para realizar uma boa prática docente?

De acordo com Maurice Tardif (2010), os professores precisam dominar quatro saberes: os disciplinares, saberes que correspondem ao diverso campo do conhecimento e emergem da tradição cultural; os curriculares, correspondentes a programas escolares; os profissionais, que são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; e os experienciais, construídos a partir do trabalho cotidiano. A partir dos conceitos de Tardif, a presente pesquisa configurou-se no contexto da formação docente e da construção dos saberes docentes.

Partindo de experiências pessoais, de dificuldades encontradas em sala em de aula, passei a pensar sobre a prática docente, o que me levou a questionar a formação, pois uma formação bem estruturada pode levar a formação de professores melhores, mais dedicados e envolvidos com a educação.

Pensando na formação docente voltei-me para um discurso comum entre os licenciandos do curso de História da UFRN, os quais diziam não se sentir aptos para assumir uma sala de aula, caracterizando o curso de História/Licenciatura como um curso que formava apenas bacharéis.

Com isso, esse trabalho teve como ponto de partida investigar se havia um sentimento de despreparo e o que ocasionou esse sentimento, além de analisar como se dava a construção dos saberes docentes.

Partindo disso, o trabalho se constituiu a partir de revisão bibliográfica, análise documental e história oral. Ao traçar uma trajetória com foco na constituição e organização nos cursos de licenciatura em História, foi possível compreender o atual contexto da formação dos professores de História no Brasil. Assim, pude fazer uma análise do curso de História da UFRN, do seu surgimento até a atualidade analisando-o a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual foi criado no ano de 2004, e das Diretrizes Curriculares dos cursos

de História (2001). Percebi a organização do curso de História da UFRN, na atualidade, além de entender a separação entre as habilitações Licenciatura e Bacharelado.

Para este trabalho foram entrevistados tanto professores formadores do curso de História quanto professores recém-formados pela UFRN. A estes correspondem os alunos que ingressaram nos anos de 2004, 2005 e 2006 e que concluíram o curso entre os anos de 2009 e 2010. Para analisar os registros orais, utilizei o conhecimento sobre o PPP do curso, as DCN-curso de História e os Planos de Curso das disciplinas dos professores formadores.

Dessa forma, no primeiro capítulo apresento a trajetória da pesquisa, o caminho traçado para a escolha do tema, como surgiu o problema, os objetivos traçados para a realização da pesquisa, a metodologia adotada, ou seja, como se constituiu o projeto de pesquisa. Por que estudar sobre a formação docente? Qual a relevância desse trabalho? Procuro responder a questionamentos como esses. Além disso, faço um rápido esboço sobre as pesquisas atuais na área de formação docente.

Em seguida, no segundo capítulo, encontra-se uma breve trajetória dos cursos de formação docente. Busquei compreender como se consolidaram os cursos de licenciatura. Considerei isso importante para compreender a atual organização do curso de Licenciatura em História da UFRN. Nesse sentido, foi realizada também uma análise do PPP do curso e das DCN-curso de História para perceber como está estruturado o curso de História na atualidade, qual o perfil traçado para o professor de História, que objetivos devem ser alcançados, quais as competências e as habilidades traçadas para esse profissional da História.

A partir da análise das entrevistas dos professores formadores e dos professores recém-formados, o que compõe o terceiro capítulo, é possível verificar como os professores de História estão sendo formados pelo curso de História da UFRN, e se os saberes estão sendo formados, como e quais saberes estão sendo constituídos na formação.

Ao fim de todas as análises, foi possível perceber que o sentimento de despreparo tão enfatizado pelos recém-licenciados em História pela UFRN é fruto da desarticulação entre as disciplinas de cunho pedagógico com as do Departamento de História. Entretanto, pude perceber que não existe um despreparo profissional, existe um sentimento, uma ideia de despreparo profissional.

CAPÍTULO 1 – ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA

São muitas as pesquisas, atualmente sobre formação de professores e com focos de análise muito diversificados. Com este trabalho busco contribuir para as discussões da área ao me dedicar à investigação sobre formação de professores de História, tomando como exemplo experiências ligadas ao curso de História/Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

1.1 – O PONTO DE PARTIDA DA INVESTIGAÇÃO

Licenciada em História na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e aluna do curso de História/Bacharelado da mesma universidade, tive ao longo de minha formação em Licenciatura uma série de questionamentos quanto à formação profissional oferecida pelo curso.

Ao iniciar o estágio supervisionado fui surpreendida por inúmeras dúvidas, quanto à atuação docente em sala de aula, e por várias dificuldades no planejamento das aulas. Isso, junto a um forte sentimento¹ de despreparo, levou-me a refletir e a analisar o processo de formação pelo qual havia passado até o estágio. O que me remeteu a um discurso comum entre os colegas recém-formados em História/Licenciatura, os quais diziam que se sentiam despreparados para enfrentar uma sala de aula e que se sentiam mais bacharéis que licenciados em História.

As dificuldades encontradas fizeram-me, *a priori*, pensar a respeito da prática docente, que o estudo e a análise da mesma poderiam contribuir para uma formação mais qualificada e para superar esse despreparo presente no discurso de muitos recém-licenciados do curso de História da UFRN.

¹ “Sentimento” é entendido aqui como “sensação”, “impressão”. A sensação pode ser explicada como uma “impressão subjetiva e interior advinda dos sentidos e causada por algum objeto que os excita ou estimula (ex.: sensação de frio). [ou ainda como sendo uma] Impressão vaga ou imprecisa que temos de algo (ex.: sensação de medo)”, de acordo com Japiassú e Marcondes (1996, p. 245). “Impressão”, por sua vez, pode ser definida como sendo uma “marca deixada na consciência ou na memória por uma experiência sensível ou percepção. Aquilo que a mente retém de uma sensação ou percepção” (Idem, 1996, p. 140).

Ao dar início às leituras, logo percebi que a análise da prática docente não era o meu foco. Porque as dúvidas e questões que me levaram a querer pesquisar sobre o ensino de História iam além de análises e propostas de práticas. Percebi que se havia algumas lacunas nas práticas profissionais de um modo geral, essas lacunas foram criadas na formação. Em meio a tantas dúvidas, li a monografia “O Ensino de História na UFS: múltiplas concepções dos docentes e discentes dos anos 80”, de Valéria Santana (2002). A autora trata a falta de uma maior ligação entre teoria e prática e sobre o distanciamento entre o que se aprende na universidade e a realidade nas escolas, o que me deu uma nova possibilidade.

Com esse novo olhar, após a conclusão da Licenciatura (2009), ao reingressar no curso de História/Bacharelado, no ano de 2010, iniciei as leituras tendo por base vários trabalhos realizados na área de formação docente. Muitas foram as possibilidades encontradas para a realização da pesquisa. Questões como a formação da identidade profissional, reflexão sobre a prática, a constituição e a estrutura das licenciaturas, assim como a história de sua formação e a estrutura curricular foram alguns dos temas pensados. Dentre todas essas possibilidades um dos pontos que mais me chamou a atenção foi a questão da falta de mais disciplinas de educação que auxiliassem na formação do professor. O que me levou a pensar sobre a importância da articulação entre disciplinas de cunho pedagógico e as disciplinas específicas de História.

Passei a perguntar se esse currículo, do ano de 2004, a partir do qual me graduei, estava contribuindo para formação do professor de História e de que forma. Mas, para chegar a esse ponto, para melhor entender a atual situação do curso de História/Licenciatura da UFRN, era preciso entender o contexto no qual havia sido estruturado, reorganizado o novo Planejamento Político-Pedagógico (PPP), criado em 2003 que passou a vigorar no ano de 2004, o contexto em que foi criado, o que se pretendia com a criação de um novo PPP, quais seus objetivos, que tipo de profissional se queria formar e por que as habilitações Licenciatura e Bacharelado passaram a ser ofertadas em cursos diferentes (até o ano de 2004, o profissional de História se formava nas duas habilitações). Assim, seria possível entender a atual situação do curso, e como esse novo currículo influenciou no ensino de História tanto na graduação quanto na Educação Básica. A partir daí se daria o entendimento da estrutura curricular e a análise de se este estava atingindo os objetivos do PPP. Mas, essas respostas foram encontradas no trabalho de Aryana Costa (2010), o qual se refere ao curso de História da Universidade Federal do Rio grande do Norte.

Ao me deparar com turmas de 6º ano, nas quais os alunos estavam bem abaixo do nível esperado, chegando a ter alunos necessitando de alfabetização, senti uma enorme necessidade de buscar novas leituras, de recorrer a métodos e ações didático-pedagógicas para achar um caminho para melhor ensinar a esses alunos, fazendo-os compreender o que é História e sua importância a partir de práticas que ajudassem também na alfabetização. Isso me fez pensar se, em minha formação, eu tivesse tido uma melhor orientação e um embasamento teórico maior, voltados para a realidade da prática docente eu teria sentido menos dificuldade em situações como essas. Foi quando me recordei de um discurso comum entre os licenciandos, os quais afirmavam se sentirem totalmente despreparados, que o curso de História da UFRN não estava preparando os licenciandos de forma adequada para atuarem na sala de aula. Com isso, quis compreender o porquê dos alunos que se formaram nos anos de 2009-2010, com base, portanto, na grade curricular de 2004, se sentirem despreparados para a sua prática profissional.

Com isso, passei a pensar na importância das disciplinas pedagógicas na formação do professor, e em como essas disciplinas poderiam ajudar na formação do professor de História. Sabendo da importância de se pensar o papel das disciplinas específicas do Departamento de História e da articulação dessas com saberes específicos de cada habilitação (Licenciatura e bacharelado) para uma melhor qualificação, volto minha pesquisa para formação do professor de História, na articulação dessas disciplinas com teorias pedagógicas com o intuito de repensar a prática, não a prática simplesmente dita, mas o papel dos saberes docentes, *os profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais*, na melhor qualificação profissional.

Ao questionar a quem serve a História e sabendo que esse saber histórico deve servir à sociedade, penso em como os saberes históricos poderiam ser transmitidos no ensino básico. Penso que os saberes históricos poderiam começar a ser construídos ainda na formação, possibilitando aos alunos formarem suas próprias ideias. Por isso a importância de se investigar como tem se dado a formação dos professores de História, os quais são responsáveis pela formação sociocultural dos indivíduos, atualmente, alunos de Educação Básica.

Pesquisar sobre um possível despreparo profissional é importante por permitir não só perceber os seus motivos como também possibilitar uma análise do curso e de sua estrutura curricular, buscando melhorá-la, o que pode ocasionar na formação de professores mais capacitados e engajados com a educação e com o ensino de História, especialmente.

Esse trabalho foi pensado, também, a partir de dificuldades particulares, por isso, desenvolver essa pesquisa surgiu da concepção que poderia ter ido para a sala de aula melhor preparada se tivesse havido uma maior preocupação com a transmissão de conceitos de educação por parte dos professores, os quais auxiliariam em minha docência. Por isso, devido a uma experiência vivida, voltei minha pesquisa para a análise das concepções acerca da docência dos alunos que ingressaram no curso em 2004, 2005 e 2006 e que se formaram nos anos de 2009 e 2010, com base no currículo aprovado no ano de 2004 e em vigor até hoje².

Ao pensar as dificuldades encontradas pelos recém-formados no curso de História da UFRN e ao ler o PPP do mesmo, verifiquei que são objetivos da formação do licenciado, dentre outras coisas: estar voltado para a melhor capacitação do aluno enquanto cidadão, ser consciente de seu papel na sociedade, além de ser capaz para dar continuidade aos seus estudos. Diante disso, passei a questionar se realmente há um despreparo profissional, e o que levou a esse sentimento.

Se o saber profissional não se resume apenas a teorias específicas e os professores acabam se detendo exclusivamente aos conhecimentos disciplinares, esquecendo que para ser um bom profissional ele não precisa conhecer somente o assunto referente à História ou ter experiência em sala de aula, mas também conhecer os objetivos da escola na qual leciona e saber utilizar o seu conhecimento de mundo de forma direcionada para favorecer o ensino-aprendizagem, isso pode se caracterizar como um possível motivo para esse sentimento de despreparo.

O professor precisa saber lidar, por exemplo, com a interdisciplinaridade, mas, muitos professores, acabam por ignorar as teorias educacionais e os conhecimentos pedagógicos, achando-os desnecessários. A falta de domínio desses conhecimentos pode dificultar a prática docente, levando-o a não se sentir apto para atuar em sala de aula.

Por isso, essa pesquisa objetiva, de modo mais amplo, compreender o processo de formação de professores de História no Brasil dentro de um quadro geral de formação de professores e identificar aspectos da formação docente pretendida pelo curso de História da UFRN. Em seguida, busca analisar se realmente existe um sentimento de despreparo e verificar o porquê, o motivo que levou os recém-formados em História nos anos de 2009-

² Essa delimitação foi feita devido ao currículo do curso de História/Licenciatura que permaneceu de 2004 a 2006 sem alterações. A partir de então houve uma mudança. Durante esses três anos, os estágios supervisionados eram apenas três, passando a serem quatro a partir do ano de 2007. Ou seja, mantive o foco nos professores que se formaram a partir de uma mesma estrutura curricular.

2010 a se sentirem despreparados ao irem para a sala de aula e verificar como os saberes docentes estão sendo construídos e aplicados no curso de licenciatura em História da UFRN.

1.2 – AS PESQUISAS NA ÁREA DE FORMAÇÃO DOCENTE

A formação profissional docente tem se tornado foco de muitas pesquisas. A preocupação com o ensino tem se voltado para a forma como os professores têm sido formados, pois ele irá aplicar na sala de aula todo o conjunto de aprendizado absorvido em sua formação. De acordo com Tardif (2010), a formação profissional docente não se resume aos conhecimentos adquiridos na Universidade. Afirma o autor que o professor possui um conjunto de saberes: os saberes profissionais, aqueles transmitidos pelas universidades; os saberes disciplinares, referentes aos conteúdos cursados em forma de disciplinas; os saberes curriculares, ou seja, os programas escolares; e os saberes experiências, o qual não se resume a prática em sala de aula, mas a toda experiência educacional, formada também enquanto aluno da Educação Básica. Esse trabalho influenciou-me no sentido de querer perceber como os professores de História estão sendo formados, se eles estão tendo a base necessária para desenvolverem todos os saberes necessários para uma boa prática docente, vindo a se tornar a base da presente pesquisa.

Na monografia de Santana (2002), a autora discorre sobre a falta de uma maior ligação entre teoria e prática e sobre o distanciamento entre o que se aprende na universidade e a realidade nas escolas de ensino básico. Discute a importância de se pensar as estruturas do curso de Licenciatura em História, questionando os objetivos e métodos utilizados, e pensando os reflexos dessa formação nas práticas docentes de seus alunos no ensino básico. Para isso tomei como objeto de análise o curso de História de uma instituição federal de ensino superior. A partir da leitura deste trabalho, pude perceber a relevância do tema, a necessidade de se realizar pesquisas no sentido de proporcionar melhorias na educação não só no Ensino Superior, mas em todos os níveis de ensino. Com essa leitura pensei na análise de como estavam sendo formados os professores de História na UFRN e o reflexo dessa formação nas práticas pedagógicas desses professores no ensino básico.

Os trabalhos de Correia e Guiraud (2008), e Correia e Trevisan (2008), tratam sobre a metodologia de pesquisa a partir de histórias de vida, mostram várias possibilidades de realizar uma pesquisa, a partir do momento em que essas histórias são articuladas com as

fontes tradicionais, pois leva a novas perspectivas na pesquisa sobre história da educação e formação de professores. Este trabalho levou-me a pensar na possibilidade de realizar uma pesquisa com o uso da História Oral, analisando a ação dos professores formadores.

O contato com as obras de Dias-da-Silva (2005), de Drabach e Miranda (2008), de Mello (2008), e Vieira e Gomide (2008) que tratam sobre o caráter neoliberal da educação, proporcionaram-me refletir acerca da atual situação educacional brasileira. Mostram que tal como a educação, a formação de professores também segue modelos internacionais, os quais não condizem com a realidade brasileira. Foram obras que me ajudaram a entender a estrutura política educacional, mostraram-me que a educação brasileira é diretamente influenciada pelo neoliberalismo, que as leis e as políticas educacionais são criadas tendo por base modelos estrangeiros, não havendo uma maior preocupação com a realidade da educação brasileira.

Quanto à articulação entre disciplinas específicas do curso de História com disciplinas pedagógicas, li o artigo de Farias (2008), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A mesma diz que disciplinas de educação articuladas às específicas ajudariam tanto na qualificação profissional, quanto na construção de uma identidade. De acordo com Farias, nesse processo é importante levar em consideração dois aspectos: a organização das grades curriculares e a formação continuada dos professores dos atuais cursos de Licenciatura. Durante a leitura percebi que os aspectos curriculares é um ponto importante para pensar se a forma como estão sendo formados os professores de História, a partir das disciplinas ofertadas, estão sendo suficientes para sua qualificação.

No artigo de Flach e Behrens (2008), percebi que todos os paradigmas educacionais foram criados de acordo com as necessidades de sua época, que conhecendo todos eles é possível melhor compreender o paradigma atual adotado. De acordo com as autoras o paradigma adotado por um professor pode influenciar tanto na formação crítica do aluno como nas práticas adotadas pelos futuros professores. Daí surgiu a vontade de pensar como os professores do curso de História da UFRN estão sendo formados, e como os paradigmas adotados pelos professores-formadores influenciam não só na formação profissional dos professores recém-formados, como também na prática destes em sala de aula.

O professor Antônio Nóvoa, em entrevista realizada em 18 de abril de 2000, às professoras Miriam Foresti e Maria Lúcia Pereira (2000), intitulada “Universidade e formação docente”, fala sobre o novo contexto universitário, o qual tem mudado, assim como a faixa etária dos alunos ingressantes. Atualmente, as universidades não trabalham apenas com

alunos jovens que acabam de terminar o Ensino Médio, mas, também, com pessoas que já terminaram os estudos há anos e estão em busca de qualificação profissional. Nóvoa diz que é preciso que haja uma reformulação nas universidades e que para isso os professores estejam atentos a quem se está ensinando e não ao que se está ensinando. Essa entrevista me fez questionar se no curso de História da UFRN, há essa preocupação com o assunto que está sendo transmitido e com as formas de transmissão, se o professor formador tem em mente que ele precisa se reformular diante de novas circunstâncias ou se ele continua a utilizar-se de mesmos métodos, textos e autores em suas aulas.

Lima e Grigoli (2008), Nunes (2001) e Manrique (2008) realizaram pesquisas na área de formação docente e abordam a questão da articulação entre teoria e prática e entre teorias específicas com teorias educacionais. Lima e Grigoli (2008) tratam dos saberes necessários para uma boa formação docente e seguem com análise das opiniões dos professores do Ensino Básico que acabam dando grande importância à prática, aos estágios supervisionados. Esses vêm nos estágios grandes contribuições para a formação, para a prática docente, o que demonstra que esses tiveram pouco contato com as questões e teorias educacionais ao longo da formação. Já Nunes (2001) trata das pesquisas nacionais sobre formação docente e a importância da articulação entre saberes teórico-metodológicos e saberes da experiência, mostrando como e quando os saberes docentes passam a ter foco nas pesquisas educacionais brasileiras. Enquanto que o trabalho de Manrique (2008) aborda o formato dos cursos de licenciatura, observando se esses estão dando as ferramentas necessárias para que o professor seja capaz de refletir sobre a sua prática docente, de articular conhecimentos específicos de sua área com os pedagógicos e de construir o conhecimento profissional docente. Mostra que a investigação da experiência permite ao aluno interpretar o contexto do trabalho, formando, a partir da prática, sua identidade docente. Esses trabalhos me fizeram refletir sobre a prática e perceber que ela precisa estar pautada em teorias para auxiliá-la, que a articulação teoria-prática leva a uma prática e a uma formação mais qualificada, reforçando a ideia da importância da articulação entre as teorias específicas de História e as teorias educacionais.

A leitura do texto de Miranda (2008), sobre as rápidas mudanças no contexto social, político e econômico, que são influenciadas pelo surgimento de novas tecnologias as quais trazem uma nova forma de ser, o ser descartável e reciclável, junto à necessidade do professor estar sempre se atualizando para acompanhar essas constantes mudanças, se fez importante no sentido de levar à discussão se esse quesito está sendo levantado na formação do professor

atual, se esse está sendo formado tendo em vista a sociedade e suas mudanças, além de construir a base para dar continuidade à sua formação.

Por sua vez, Medeiros e Cabral (2006) discorrem sobre a importância da formação tendo como meta um professor pesquisador, reflexivo e crítico diante de uma sociedade contemporânea que se encontra em constante mudança. Dessa forma, diante das mudanças político-econômicas e sociais e sendo o professor o responsável pela construção e socialização dos saberes, a formação docente deve estar voltada para a formação do ser pesquisador, do ser reflexivo e do ser crítico. O que me fez crer, cada vez mais, que na formação não se deve priorizar a prática ou as teorias, mas deve-se articulá-las, contribuindo, assim, para um professor mais preparado para atender às necessidades sociais.

Neves e Valentini (2008) mostram em seus trabalhos os tipos de avaliações utilizadas pelos professores formadores, as quais costumam ser baseadas no método tradicional, com o uso de provas escritas, nas quais os alunos devem transcrever aquilo que foi visto na sala de aula. Segundo as autoras, esse tipo avaliativo tende a favorecer certa desigualdade social, enquanto que a avaliação crítico-formativa trabalha na perspectiva do respeito, da ética e de um compromisso com o processo de ensino-aprendizagem. Essa obra leva à reflexão da forma de avaliações adotadas pelos professores do curso de História da UFRN, que por vezes tomam como avaliação apenas provas escritas que tratam de ideias de autores.

As autoras Pinheiro e Monteiro (2008) fazem um rápido panorama da educação brasileira desde o período colonial até o período republicano. Com isso mostram que a educação no Brasil nunca atingiu uma educação no sentido reflexivo, apenas como um reprodutor de conhecimentos, o que leva a não formação reflexiva dos alunos. O que me fez perceber que essa é uma falha que não só pode como deve ser corrigida na formação do professor, possibilitando a este perceber que ele não é um mero transmissor de conhecimentos, mas um agente ativo da produção de um saber.

Pereira, Ferreira e Jabur (2008), abordam as dificuldades encontradas pelos professores no tocante à inclusão social, da grande dificuldade encontrada pelas escolas na formação de profissionais capacitados para lidar com alunos com necessidades especiais. Este trabalho contribuiu para a percepção de que para ser um bom professor não é preciso ter apenas o domínio dos conteúdos específicos e dos conceitos pedagógicos, mas também estar capacitado para questões sociais como a questão da inclusão.

O texto de Santos e Bernardes (2003) faz um rápido histórico sobre as diversas formas em que foi abordada a formação de professores, especialmente, à dos alfabetizadores. Afirmam que os principais pontos de diferentes abordagens são a formação inicial, a formação continuada, a prática educativa e o desenvolvimento profissional. No geral, contribuiu para que eu compreendesse a importância do professor estar sempre em formação, atualizando-se e ser coerente quanto a sua fala e a sua prática.

O artigo de Santos, Gauche, Souza, Silva e Baptista (2006), defende uma formação voltada para a reflexão sobre a prática, estando esta, assim como a pesquisa educacional, voltada para a extensão, ou seja, para a melhoria da cidadania. O que me mostrou que se a educação tem como foco a formação de cidadãos conscientes é preciso que o professor saiba qual a sua importância, qual a relevância daquilo que está sendo ensinado.

Tanuri (2000) discorre sobre a constituição dos cursos superiores para a formação de docentes, desde as escolas normais, até os cursos superiores de pedagogia e licenciaturas plenas, passando pelas magistraturas. Contribuiu para a compreensão da estrutura não só das universidades como também da educação como um todo, o que leva a melhor compreensão da estrutura educacional nacional e, conseqüentemente, de como estão sendo formados os docentes no Brasil.

O trabalho de Costa (2010), desenvolvido em nível de mestrado em História, faz uma análise das questões relacionadas ao PPP do curso de História da UFRN como a sua constituição, o porquê da separação das habilitações Licenciatura e Bacharelado, o perfil do profissional em História que se queria formar, entre outros pontos. Esse trabalho ajudou a retirar as dúvidas iniciais quanto à elaboração do PPP do curso de História da UFRN, a entender o que levou à construção de uma nova estrutura curricular, a qual passou a valer no ano de 2004 e algumas posições dos professores que fizeram parte desse processo. Além de responder a uma série de questões levantadas por mim, essa obra se fez importante no tocante à relevância das disciplinas específicas do curso de História e, também, no que diz respeito à formação do conhecimento histórico, o que me fez pensar em como se poderia construir esse conhecimento no ensino básico e a pensar se o licenciado em História receberia a formação necessária para alcançar esse objetivo.

Todas essas leituras gerais sobre formação de professores foram feitas com o objetivo de compreender, de maneira mais ampla como ocorreram e como se organizaram os processos de formação docente no Brasil para que assim pudesse também melhor compreender a

formação específica do profissional da História, principalmente, na atualidade. Dessa forma, nas leituras gerais sobre formação de professores também considerei as obras de Cunha (2007) e Saviani (2009). Cunha (2007) traça a trajetória da criação e constituição das universidades no Brasil. Enquanto que o Saviani (2009) faz uma trajetória dos cursos de formação docente, mostrando como tem se dado a formação docente, além de elencar alguns dilemas da profissão. Essas obras ajudaram-me na compreensão de como as universidades e os cursos de formação de professores foram organizados ao longo dos anos. Também que as instituições de ensino superior e as licenciaturas, assim como a profissão docente, possuem uma série de dificuldades que acabam por influenciar na qualidade profissional, na atuação do professor em sala de aula.

A busca de conhecimentos sobre formação de professores no Brasil já acompanhada da busca por conhecer os processos de formação dos docentes de História no país. Para isso, foram lidos artigos científicos e livros. Entre artigos li o de Oliva (2000-2001) que faz uma relação entre formação de professores de História e o seu ensino na Educação Básica, concentrando-se no século XX. Já o texto de Nascimento (2010) contribuiu para a presente pesquisa monográfica ao tratar da relação entre formação de professores de História e o compromisso dos saberes docentes. Além de aproximar-se da minha proposta de investigação em termos de temática, o autor também trabalha com história oral, o que me fez refletir também como melhor colocar em prática a metodologia da pesquisa.

Na busca por conhecer a trajetória da formação de professores de História no Brasil foi grande a contribuição do artigo de Fonseca e Mesquita (2007), o qual trata da formação docente nos anos de 1980 e 1990, fazendo um histórico de como os cursos de formação docente foram se organizando ao longo do tempo, do papel da universidade na formação inicial, da sua relação com a prática docente. A partir desse trabalho, pude perceber que o professor precisa de uma aprendizagem ampla, devendo ter condições para produzir conhecimentos, de modo a dialogar com as diferentes fontes, materiais didáticos e guias curriculares, transgredindo o que está estipulado por essas estruturas curriculares.

Na trajetória das influências políticas sofridas pelos cursos de História e pela disciplina no período do Regime Militar (1964-1985), o trabalho de Castro e Andrade, mostram como o Regime agiu nos cursos de formação dos professores de História, a vivência desses professores diante da repressão e a criação da disciplina de Estudos Sociais, que

acabou reduzindo o espaço da História na Educação Básica. O que me fez refletir sobre uma possível causa da perda de espaço gradativa da disciplina de História no Ensino Básico.

Apesar de focar a formação de professores, foi necessário estudar sobre o ensino de História, especificamente. Ao trabalhar com professores recém-formados e com atuação em sala de aula, era importante ter conhecimentos próprios desse ensino na Educação Básica para melhor, inclusive, elaborar e analisar as entrevistas que seriam aplicadas a tais docentes. Estas tinham como foco a formação, mas exploravam aspectos relacionados também ao ensino em sala de aula. Assim, Bittencourt (2009) com suas ideias acerca do ensino de História cujo objetivo centra-se na construção de identidades e na formação de cidadãos críticos contribuiu para a minha pesquisa por me fazer refletir a importância de verificar a formação docente para, assim, melhorar o ensino de história na Educação Básica.

Além da obra de Bittencourt (2009) e de Fonseca e Mesquita (2007), estudei os trabalhos de Azevedo (2010), Azevedo e Stamatto (2010), Azevedo (2011) e Azevedo e Lima (2011). Na primeira pude verificar o que se busca, hoje, para o ensino de História em termos de renovação do que ensinar (conteúdos) e como ensinar (métodos) e tive acesso a sugestões de bibliografia renovada acerca da História. Em parceria com Stamatto (2010), a autora retrata características do ensino de História a partir de diferentes correntes teóricas, o que contribuiu para a reflexão acerca da postura teórica adotada pelos professores recém-graduados em História pela UFRN e entrevistados para a presente pesquisa. Em artigo de 2011, a autora trabalha sobre a relação entre ensino de História e as relações étnico-raciais, o que remeteu a pensar sobre a importância nos cursos de formação de discussões sobre pluralidade cultural, história da África e dos afro-brasileiros e de como os novos professores estão trabalhando esses saberes disciplinares em suas salas de aula. Outro ponto importante do trabalho em sala de aula de História, atualmente, é o trabalho com documentos e diferentes linguagens. Uma reflexão acerca disso, encontrei no artigo de Azevedo e Lima (2011).

1.3 – A PESQUISA: UM CAMINHO A SEGUIR

Após a realização da pesquisa bibliográfica passei à leitura de documentos, tais como as Diretrizes para os cursos de História (BRASIL, 2001), o Projeto Político Pedagógico do curso de História da UFRN (UFRN, 2004) e os planos de curso dos professores da

Licenciatura em História da UFRN. Da mesma forma, passei a estudar sobre a prática da História Oral. Em síntese a presente pesquisa foi realizada a partir de pesquisa bibliográfica, o uso de História Oral e análise de documentos.

Como já registrado, inicialmente foi feita uma pesquisa bibliográfica com o intuito de ter uma visão geral a respeito da formação de professores, seguida de uma análise das contribuições dadas pela articulação entre as disciplinas de cunho pedagógico e as específicas de História. Isso serviu também para formular a entrevista dos professores que se formaram entre os anos de 2009 e 2010. Em seguida, foi feita uma seleção dos possíveis entrevistados.

A escolha dos professores recém-formados foi feita com base nas listas dos formandos dos anos de 2009 e 2010. Para a escolha dos entrevistados segui critérios como o ano de ingresso. Escolhi trabalhar com os alunos das turmas de 2004, 2005 e 2006, que concluíram o curso de Licenciatura em História nos anos de 2009 e 2010 e que tivessem, no mínimo, um ano de exercício docente. O recorte foi feito tendo como foco o Projeto Político Pedagógico que passou a validar no ano de 2004, a partir do qual foi feita a separação entre as habilitações Licenciatura e Bacharelado. Os anos de ingresso foram escolhidos, também, por que essas turmas foram formadas a partir de uma mesma estrutura curricular e tinham que cumprir três estágios obrigatórios, pois a partir do ano de 2007 o curso de Licenciatura em História passou a ter quatro estágios obrigatórios de formação de professores. Foram selecionados 21, mas só foram entrevistados 09 professores de História do Ensino Básico. O que pode ser observado no Apêndice D.

Ao fim das transcrições, atentando para a visão dos recém-licenciados, foi elaborado um segundo questionário voltado para os professores do curso de História da UFRN, tendo como referência também as opiniões dos que se formaram nos anos de 2009-2010, para poder perceber como estes enxergam suas práticas em sala de aula e a sua contribuição para a formação dos licenciados. Além de questionar se utilizam as teorias pedagógicas em suas práticas e se as utilizam em suas aulas no sentido de fazerem os alunos perceberem a importância dessas teorias para melhor transmitir o conhecimento histórico. Além disso, tendo em vista que os saberes e a prática docente são construídos a partir de experiências antes e durante a formação docente e durante a docência, pretendi saber se eles tiveram contato com as teorias educacionais, com a articulação dessas às disciplinas específicas e quais as contribuições para a sua formação. Em seguida, foi feita a transcrição e a análise dessas entrevistas.

Os professores formadores foram escolhidos por terem sido professores pelo menos da maioria dos alunos que ingressaram e concluíram o curso nos anos estipulados, que lecionaram e/ou lecionam disciplinas que são específicas, obrigatórias do curso de Licenciatura e que ainda estão atuando no curso de História da UFRN.

As entrevistas tiveram por base a História Oral, fundamentada nos conceitos de dois autores: Montenegro (2007) e Portelli (1997). Montenegro diz que “a memória tem como característica fundante o processo reativo que a realidade provoca no sujeito” (2007, p. 19), ou seja, uma das formas de entender a realidade de um dado grupo é analisar suas memórias e sobre história oral ele comenta que “tem possibilitado o resgate de experiências, visões de mundo, representações passadas e presentes” (2007, p. 26). E Portelli acredita que a especificidade da história oral está baseada na subjetividade do informante, ele compreende que “Entrevistas sempre revelam eventos desconhecidos ou assuntos desconhecidos de eventos conhecidos” (1997, p. 17), assim sendo nestas entrevistas procurei fatos que não estavam explícitos, visando não somente entender esse sentimento de despreparo, como também perceber se os mesmos sentiram falta de mais disciplinas educacionais e se achavam que estas teriam melhor lhes preparado para a atuação na sala de aula, isso no que se refere aos ex-alunos de graduação. No caso dos professores busquei compreender as suas concepções de formação, o que, para eles, é o mais ideal, o aplicável para a melhor capacitação docente.

Ao fim de todas as transcrições, foi feita uma análise de todas as entrevistas juntamente ao PPP do curso de História da UFRN, ao plano de curso de cada disciplina e à estrutura curricular do curso, com o intuito de observar se a forma como se está formando os docentes em História está atingindo as exigências traçadas pelo PPP, se está atingindo o perfil traçado por este e se há o intuito de se saber como e se estão sendo formados os saberes docentes, se estes estão presentes nesses documentos, se os objetivos demonstram preocupação com a formação desses saberes.

Buscando entender o que leva a um sentimento de despreparo dos alunos recém-formados do curso de História da UFRN e, assim, poder perceber a forma como estão sendo formados os professores, tomo por base as ideias de Maurice Tardif (2010), que faz um estudo a respeito da epistemologia da prática profissional, ou seja, o conjunto dos saberes necessários e utilizados pelos professores em sua prática diária. Tardif afirma que para uma boa prática

docente, o professor precisa dominar quatro saberes: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

Os saberes profissionais formam um conjunto de saberes adquiridos nas instituições de formação de professores, são os saberes referentes à ciência da educação e aos saberes pedagógicos. Além desses há também os definidos e associados pelas universidades, que se encontram organizados em forma de disciplina, os saberes disciplinares. Outro saber, o saber curricular, refere-se aos programas escolares, os objetivos, conteúdos e métodos, que devem conhecer e aplicar. Por fim, têm-se os saberes experienciais que são aqueles construídos ao longo da prática e estão relacionados às habilidades de saber-fazer e de saber-ser profissional. (TARDIF, 2010).

Durante sua formação, o professor adquire os saberes específicos de sua área, os disciplinares, aqueles relacionados ao conteúdo, nesse caso histórico, os conteúdos que estão divididos por períodos (Pré-história, Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) e seus conceitos e teorias. No caso do professor de História, durante sua formação, ele tem contato também com as teorias educacionais, divididas em disciplinas, mas essas, na maioria das vezes, não estão articuladas às disciplinas específicas do Departamento de História, sendo estudadas separadamente e desvinculadas.

O profissional em História está habilitado para diversas funções (arquivista, pesquisador, bibliotecário, e entre outras coisas, professor). Os saberes referentes às funções do historiador constituem-se como os saberes profissionais, acrescentado-se a esse saber, no caso do professor, os saberes pedagógicos, os quais estão relacionados diretamente ao saber disciplinar. Um problema corrente a esse respeito é a formação docente não partir da articulação não só entre teorias e conceitos históricos e educacionais, mas destes com a prática e a realidade escolar. A prática docente é trabalhada nos estágios supervisionados, que segundo a bibliografia estudada, comumente ocorre de forma desassociada das teorias, existindo uma dicotomia entre teoria e prática.

No que se refere à realidade escolar, outro saber que por vezes passa despercebido durante a formação, é o saber curricular referente aos programas, projetos e estruturas curriculares das escolas. É comum os professores, durante a graduação, estudarem esses itens curriculares de forma corrida, nem sempre tendo acesso às suas verdadeiras funções e aos seus objetivos. O que acaba por influenciar o professor, ao ir para a escola, a não procurar ter o conhecimento dos programas e projetos da escola onde está atuando, desconhecendo, além

das características sociais e culturais do grupo escolar para o qual irá lecionar, os objetivos e metas traçados pela escola para a sua comunidade escolar.

Diante dessas realidades, se não houver um trabalho que intercale todos esses saberes, será comum encontrar professores que construirão suas práticas docentes partindo de suas experiências, ou seja, a partir dos saberes experienciais, seja um saber construído partindo de suas experiências ao longo de sua carreira, seja com base em experiências enquanto ainda era estudante tanto do ensino básico quanto do superior, tomando as práticas de alguns professores como exemplo de ser (ou de não ser) professor.

Muito pouco se discute a respeito dos saberes dos professores, saber esse que muitas vezes está relacionado apenas ao conhecimento específico de sua área. Por vezes, encontra-se relações ao trabalho docente como sendo um trabalho apenas de transmissão desse conhecimento adquirido na academia. No entanto, o professor não só é um possuidor de vários saberes como, também, um constante formador de saberes. De uma maneira ou de outra, todos esses saberes perpassam a formação docente, no entanto, às vezes, além de estarem desarticulados entre si, estão desarticulados com a prática docente, tornando-se um problema da formação profissional do professor.

Quando obtém o domínio sobre todos esses saberes, os professores estão mais preparados para enfrentar a sala de aula, pois eles terão em mãos todas as ferramentas para lidar com a realidade escolar e seus imprevistos, possibilitando ao aluno a construção dos caminhos necessários para a constituição do conhecimento referente à área estudada, nesse caso, a formação do conhecimento histórico.

Portanto, o estudo da epistemologia da prática é relevante não só por que estuda os saberes da prática docente, mas também por que permite a presente pesquisa verificar a existência dessa ideia de despreparo e se a falta de um ou de todos esses saberes é o motivo desse sentimento, e se esses saberes auxiliam na execução e formação dos saberes dos recém-formados, possibilitando um melhor preparo profissional, permitindo verificar a forma como esses professores estão sendo formados.

É diante de todas essas perspectivas educacionais e dos requisitos necessários para se tornar um bom profissional docente que propus essa pesquisa. Propondo também a reflexão acerca da formação docente, da forma como os professores formados pelo curso de História/Licenciatura da UFRN estão sendo formados.

CAPÍTULO 2 – PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL E A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA EM HISTÓRIA

Pensar em formação de professores é voltar-se para algo atual, mas que possui uma longa trajetória. Por isso, conhecer um pouco do processo histórico relativo à formação docente no Brasil é importante para possibilitar uma melhor compreensão da atual situação em que se encontram os cursos de licenciatura e, especialmente, do curso de História da UFRN.

2.1 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Durante todo o período colonial, não foi instituído no Brasil universidades. Os cursos de nível superior existentes eram os oferecidos pelas escolas jesuíticas, de Filosofia e Teologia. Só com a chegada da corte portuguesa, em 1808, que foram surgindo novos cursos superiores, primeiro em forma de cátedras isoladas, depois escolas, academias e faculdades, as quais foram sendo integradas às universidades, que foram surgindo a partir do início do século XX, com a criação da Universidade de Manaus, em 1909. A preocupação com a formação de professores só vai surgir depois do processo de independência, quando o acesso ao ensino é ampliado. No entanto, as questões didáticas só surgem no contexto da organização do Ensino Superior no final do século XIX e início do século XX. (CUNHA, 2007).

A partir de 1827, com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, por meio da qual a aprendizagem deveria ser desenvolvida a partir do método mútuo, surgem as primeiras preocupações com a formação do professor, que deveria ser preparado de acordo com esse método. Para isso, são criadas as Escolas Normais, seguindo o exemplo europeu. No entanto, apesar de se pensar a formação docente, desconsiderava-se as questões didático-pedagógicas (SAVIANI, 2009).

A influência do Estado na organização e normatização do exercício profissional docente ocorre, portanto, após a Lei Geral do Ensino de 1827. Essa interferência foi complicada. Tanuri (2000) revela que, em grande parte do século XIX, as escolas normais em todas as províncias sofreram com processos de criação e extinção. Êxitos passaram a ocorrer somente “[...] a partir de 1870, quando se consolidaram as idéias liberais de democratização e

obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino.” (TANURI, 2000, p. 64).

Rio de Janeiro foi a primeira província a criar uma escola normal, a instituição de 1835 foi criada para habilitar as pessoas que queriam atuar no magistério e também as pessoas que já atuavam em sala de aula, mas que não tinham formação adequada. Posteriormente, outras províncias passam a criar suas escolas. No Rio Grande do Norte, a escola normal foi criada em 1873 e instalada em 1874 (TANURI, 2000, p. 64). De modo geral, algumas características podem ser atribuídas às primeiras escolas normais.

[...] A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. A infra-estrutura disponível, tanto no que se refere ao prédio, como a instalação e equipamento, é objeto de constantes críticas nos documentos da época. A frequência foi reduzidíssima, muito embora a legislação das diversas províncias proporcionasse provimento nas cadeiras do ensino primário aos egressos das escolas normais independentemente de concurso. Nessas condições, tais escolas foram frequentemente fechadas por falta de alunos ou por descontinuidade administrativa e submetidas a constantes medidas de criação e extinção, só conseguindo subsistir a partir dos anos finais do Império. (TANURI, 2000, p. 65).

No final do Império, o país passou por mudanças, a própria transição do Império para a República é a maior demonstração disso. Nesse processo transitório, as discussões políticas, ideológicas, culturais, de ideais, influenciaram os aspectos educacionais. Com a República, os assuntos educacionais tiveram destaque, principalmente, o ensino primário e, conseqüentemente, as escolas normais, onde se formaram os professores para o ensino primário (CARVALHO, 2007). Tanuri (2000) mostra que esse destaque para as escolas normais pode ser visto no enriquecimento do seu currículo, ampliação dos requisitos para ingresso e a abertura para a participação das mulheres. Segundo a autora,

[...] As primeiras escolas normais – de Niterói, Bahia, São Paulo, Pernambuco, entre outras – foram destinadas exclusivamente aos elementos do sexo masculino, simplesmente excluindo-se as mulheres ou prevendo-se a futura criação de escolas normais femininas. Aliás, mecanismos de exclusão refletiam-se mesmo na escola primária, onde o currículo para o sexo feminino era mais reduzido e diferenciado, contemplando o domínio de

trabalhos domésticos. Nos anos finais do Império, as escolas normais foram sendo abertas às mulheres, nelas predominando progressivamente a frequência feminina e introduzindo-se em algumas a coeducação. Já se delineava nos últimos anos do regime monárquico a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro. (TANURI, 2000, p. 66).

A responsabilidade sobre o ensino normal, a partir da Constituição Republicana de 1891 não foi alterada, manteve-se a descentralização conforme o Ato Adicional de 1834. Ou seja, a união permaneceu responsável pelo ensino superior e secundário na Capital da República, podendo criar instituições de ensino superior e secundário nos estados. Já o ensino primário e o profissional e dentro deste o ensino normal, ficaram sob a responsabilidade dos estados e municípios. Mas, apesar dessa falta do apoio federal, Tanuri (2000, p. 68) afirma que “[...] registram-se alguns avanços no que diz respeito ao desenvolvimento qualitativo e quantitativo das escolas de formação de professores, sob a liderança dos estados mais progressistas, especialmente de São Paulo, que se convertera no principal pólo econômico do país. [...]”.

Os avanços das escolas foram notáveis na República. Na década de 1920, além do aumento da quantidade dessas escolas, melhorou a qualidade dos seus estudos, por causa da introdução de orientações e práticas escolanovistas e atenção às escolas-modelo que funcionavam em anexo às escolas normais e tinham por função servir às atividades de aplicação, ou seja, de prática docente. Tanuri (2000) mostra que a década de 1920 representou para a educação um momento de renovação.

[...] Graças à atuação dos profissionais da educação, mediante publicações, conferências, cursos, debates e inquéritos, divulgavam-se idéias da escola renovada e formava-se uma nova consciência educacional, relativa ao papel do Estado na educação, à necessidade de expansão da escola pública, ao direito de todos à educação, tendo em vista seu alcance político e social, à importância da racionalização da administração escolar, à necessidade de implantação de uma política nacional de educação. O movimento da Escola Nova continuava a centrar-se na revisão dos padrões tradicionais de ensino: não mais programas rígidos, mas flexíveis, adaptados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças; inversão dos papéis do professor e do aluno, ou seja, educação como resultado das experiências e atividades deste, sob o acompanhamento do professor; ensino ativo em oposição a um criticado verbalismo” da escola tradicional. (TANURI, 2000, p. 72)

O papel das escolas normais cresceu nas décadas seguintes e estas tiveram sua denominação alterada para Institutos de Educação. Alguns passaram a oferecer “[...] cursos de

formação de professores primários, cursos de formação pedagógica para professores secundários, bem como cursos de especialização para diretores e inspetores, [...]” (TANURI, 2000, p.74). Essa ampliação ocorreu ao lado de mudanças metodológicas, inicialmente, no Distrito Federal e em São Paulo e depois foram difundidas para outros estados. As mudanças eram no sentido de incluir o conteúdo de formação geral das escolas normais, deslocando a preocupação central do currículo dos “conteúdos” para os “métodos de ensino”. Ganharam espaço as contribuições da Psicologia e da Biologia. Apesar disso, Tanuri (2000) revela preocupações sobre a Escola Normal nos anos subsequentes. Ela comenta sobre uma “descharacterização” profissional dessas escolas, fruto de um desinteresse de seus egressos pelo exercício do magistério e da própria deficiência deles pela falta de um melhor preparo sobre a prática, pois,

[...] as Metodologias e a prática do Ensino Primário não estavam geralmente incluídas nos currículos dos cursos de pedagogia até 1969 e nem mesmo se exigia dos professores dessas disciplinas, em muitos estados, a prática docente nas várias séries do ensino primário.” (PINHEIRO *apud* TANURI, 2000, p. 79-80).

Com a Lei federal 5.692/71 foram reformados os ensinos de 1º e 2º graus e isso também afetou a escola normal, pois a profissionalização dessas escolas foi incorporada pela profissionalização compulsória da Lei para o 2º grau. Abolia-se a profissionalização em escola normal ginásial. Com a lei, o ginásio junto com o primário formaram o 1º grau. De acordo com Tanuri (2000, p. 80-81):

A nova Lei adotava, pela primeira vez, um esquema integrado, flexível e progressivo de formação de professores. Assim, o artigo 29 estabelecia: “a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo e às fases de desenvolvimento dos educandos”. Em tais circunstâncias, a Lei determinava como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau, realizada no mínimo em três séries; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, representada por licenciatura de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica e nível superior, correspondente à licenciatura plena. Estudos adicionais de um ano, realizados em instituições de ensino superior, poderiam qualificar os habilitados em 2º grau ao exercício do magistério até a 6ª série. Da mesma forma, os portadores de licenciatura curta, mediante estudos adicionais, poderiam exercer o magistério até a 2ª série do segundo grau (art. 30).

Admitiam-se ainda, em caráter suplementar e a título precário, outras possibilidades para se atender às necessidades de professores legalmente habilitados. Entretanto, apesar do caráter flexível e progressivo das soluções propostas, ressalta Gatti (1997, p. 10) que “pouco disto se concretizou e muito se burocratizou pelas normatizações subseqüentes, quer em nível federal, quer em nível estadual”.

Nesse contexto da constituição das Licenciaturas, é possível perceber que a questão didática ficou por muito tempo à margem das organizações dos cursos de formação de professores. Apesar da percepção da importância de uma formação didático-pedagógica, a formação docente continua com o foco voltado para o conhecimento dos conteúdos das disciplinas específicas.

Assim, pode-se afirmar que a formação dos professores chamados de “especialistas”, aqueles formados em áreas específicas, como os de História, e que atuam nos anos finais do atual Ensino Fundamental e Ensino Médio, está ligada à efetivação dos cursos de licenciatura. Dias-da-Silva (2006) apresenta a instituição das licenciaturas como algo problemático na cultura universitária do Brasil. Ela afirma que

[...] É preciso reconhecer que nossa cultura universitária historicamente delegou reduzido prestígio à área de Educação nos embates pela hegemonia acadêmica no campo da ciência brasileira. Assim, a criação dos cursos de licenciatura aparece muito mais como um ônus que os cientistas pagaram para consolidar seus projetos de formação dos bacharéis, o que possibilitou que, desde os anos oitenta, essa tarefa “pouco nobre” fosse assumida pelas faculdades particulares. É preciso reconhecer que nossa cultura universitária historicamente delegou reduzido prestígio à área de Educação nos embates pela hegemonia acadêmica no campo da ciência brasileira. Assim, a criação dos cursos de licenciatura aparece muito mais como um ônus que os cientistas pagaram para consolidar seus projetos de formação dos bacharéis, o que possibilitou que, desde os anos oitenta, essa tarefa “pouco nobre” fosse assumida pelas faculdades particulares. (DIAS-DA-SILVA, 2006, p. 386).

As licenciaturas ainda sofreram nos anos de 1980 com o estabelecimento das licenciaturas curtas. Com a Lei 5.692/71 a obrigatoriedade do ensino foi ampliada de quatro para oito anos. Isso gerou um aumento de alunos nas escolas e por mais tempo e que como consequência criou a necessidade de contratação de mais professores pra atender os alunos, principalmente, os que passavam a cursar da 5ª à 8ª série. A saída para a formação, na época, foi a criação das Licenciaturas Curtas. Dias-da-Silva (2006) trata desse processo e com base no texto de Pereira (Formação de Professores: pesquisas, representações e poder, 2000), a

autora apresenta o que chama de os principais dilemas presentes nas licenciaturas brasileiras até meados da década de 1990. São eles:

[...] a separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, a dicotomia bacharelado & licenciatura (decorrente da desvalorização do ensino na universidade, inclusive pelos docentes da área de Educação) e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática de escolas e professores. Assim, a rigor, a maioria das licenciaturas continua a perpetuar o chamado modelo 3 + 1, sendo esse único ano destinado aos conteúdos de natureza pedagógica reduzido ao mínimo estabelecido em lei, portanto restrito ao oferecimento das quatro disciplinas: *Estrutura e Funcionamento do Ensino, Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino*. (DIAS-DA-SILVA, 2006, p. 386-387).

De acordo com a atual LDB 9.394/96, é preciso estabelecer mudanças nesse cenário. Dias-da-Silva (2006, p. 387) afirma que a atual LDB vem propor alterações para a formação: “Construir cursos com identidade própria, procurando superar as clássicas dicotomias teoria e prática e licenciatura e bacharelado, inspirados na abordagem de competências”. Contudo, Manrique (2008), ao estudar sobre a formação de professores no Brasil afirma que:

É comum encontrar ainda em cursos de Licenciatura a predominância de uma concepção de professor como aquele que transmite, oralmente e ordenadamente, os conteúdos veiculados pelos livros didáticos e por outras fontes de informação e uma concepção de aluno como agente passivo e individual no processo de aprendizagem. Nessas concepções, a aprendizagem é entendida como um processo que envolve meramente a atenção, a memorização, a fixação de conteúdos e de procedimentos, principalmente por meio de exercícios mecânicos e repetitivos. (MANRIQUE, 2008, p. 11485).

Mas, a mesma autora, com base na análise da legislação do século XXI sobre a formação de professores no Brasil, destaca aspectos positivos. Com base na Resolução CNE/CP n.1/2002³, ela mostra que toda a formação de professores precisa observar alguns aspectos básicos, com, por exemplo: “[...] concepção nuclear baseada na competência; existência de coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; e a pesquisa como foco do processo de ensino e aprendizagem” (MANRIQUE, 2008, p. 11483). Além disso, afirma que:

³ BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002a. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

As exigências para a formação inicial dos professores contemplam ainda a cultura geral e profissional; conhecimentos a respeito da criança, do adolescente, de jovens e adultos; conhecimentos sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação; conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; conhecimentos pedagógicos; e conhecimentos advindos da experiência. (MANRIQUE, 2008, p.11483-11484).

Percebe-se assim, que o que se busca hoje com a formação de professores é que os cursos vão além da organização de um grupo de disciplinas a serem cursadas. É preciso pensar na formação de um professor que consiga no exercício futuro da profissão, contextualizar suas práticas. Para isso, Manrique (2008, p. 11484) destaca algumas diretrizes que, segundo ela, são essenciais na elaboração de um projeto curricular: “[...] formação ampla, abrangente, interdisciplinar, para a autonomia, articulada com a pesquisa, estimuladora da competência leitora e escritora e que faz uso das tecnologias da informação e da comunicação”.

Assim como Manrique (2008), Dias-da-Silva (2006) também destaca as orientações da atual legislação sobre formação de professores no Brasil. Ela destaca a Resolução CNE/CP n.2/2002⁴ que trata da carga horária dos cursos de Licenciatura. Segundo a autora,

[...] Apesar da contradição com a Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a) – cujas diretrizes previam liberdade de construção de projeto pedagógico para as instituições (incluindo um quinto da carga para conteúdos de natureza educacional) –, a questão que realmente afetou a reformulação dos cursos, para implantar a nova legislação, foi a obrigatoriedade de cumprimento de créditos curriculares destinados à realização de atividades de natureza “prática”, decorrente da imposição de uma (inédita) carga horária de 1000 horas destinadas a: 400 horas de “prática como componente curricular”, 400 horas de “estágio curricular supervisionado de ensino”, além de 200 horas de “outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais”. (DIAS-DA-SILVA, 2006, p. 388).

Como vimos, desde a chegada da Corte portuguesa, percebe-se mudanças, embora lentas, significativas na constituição do quadro educacional brasileiro, incluindo os cursos de Ensino Superior. Com a Proclamação da República, a Educação brasileira ganhou uma nova roupagem com o crescente advento das escolas normais, as quais foram responsáveis, até a

⁴ BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002b. Seção 1, p. 9.

década de 1940, quando surgem os cursos de licenciatura, pela formação dos professores. Essas mudanças foram influenciadas pelas novas teorias educacionais que foram surgindo. Desse período em diante, muitas foram as leis, ementas e medidas educacionais, mas foi a partir de 1996, com a criação da atual LDB (Lei 9.394/96) que a Educação no Brasil começou a se constituir nos moldes em que se encontra atualmente

Essas mudanças influenciam diretamente os cursos de Licenciatura no Brasil, que foram se organizando de acordo com as necessidades político-econômicas e sociais. Nesse sentido, a formação dos professores de História no Brasil tem algumas peculiaridades, como se verá a seguir.

2.2 – FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA NO BRASIL

Com a expansão do ensino a todos os grupos sociais e a reestruturação do ensino, organizando-o em primário e secundário, sendo o primário voltado para o ensino básico, e o secundário ficando responsável pela formação de profissionais nas áreas do ensino (para atuarem no ensino primário), do comercial e do científico (o qual preparava o aluno para ingressarem nas universidades), para atender a demanda de professores no ensino secundário, na década de 1940, surgem as Licenciaturas. A partir do momento em que a disciplina de História passou a fazer parte do currículo escolar brasileiro e, apesar das mudanças ocorridas nos cursos de História e também nos conceitos históricos, a disciplina de História sempre teve seus objetivos voltados para a formação de uma nação, primeiro com o patriotismo como base dos conteúdos escolares de História e, depois para a formação cidadã do indivíduo. (BITTENCOURT, 2009)

Durante o século XIX, o ensino de História tinha o papel de ajudar na construção de uma nação brasileira, e o método de ensino adotado foi o da memorização, que tinha por base o método mnemônico, no qual a inteligência dos jovens deveria ser desenvolvida a partir da capacidade de memorizar, o que era desenvolvido ao se estabelecer relações entre imagens e palavras. Saber história resumia-se a decorar a maior quantidade de datas, nomes e acontecimentos nacionais. Na década de 1930, surge a ideia dos Estudos Sociais para substituir a História, a Geografia e o civismo nas escolas primárias. O objetivo era integrar o indivíduo na sociedade, por isso, tinha seus programas fundamentados na psicologia cognitiva, apresentando os conteúdos de forma progressiva, de acordo com a faixa etária da

turma. Assim, a formação dos professores estava voltada tanto para atender a nova demanda escolar, devido à ampliação do número de escolas e do acesso às mesmas, como para uma formação voltada para a preparação do professor para atuar usando o método mnemônico, o qual, segundo os educadores da época, atendia as especificidades da disciplina de Estudos Sociais (BITTENCOURT, 2009).

Nesse momento, a formação de professores era uma formação geral, não havendo formação específica por área. Ao surgirem as primeiras licenciaturas, visando formar professores para atuarem no ensino secundário. Apesar das mudanças na educação brasileira, com a divisão do ensino e o surgimento de novos níveis de ensino, a criação da Licenciatura em História não trouxe grandes modificações para o ensino de história, pois os professores eram formados para atender uma demanda educacional, para preparar professores para o nível secundário que, por sua vez, iriam formar professores para o ensino primário. Dessa forma, a formação em História era uma formação pragmática, sob os ideais positivistas, favorecendo fatos e documentos, datas e nomes, o que acabava por se encaixar no método de ensino adotado, o da memorização. (BITTENCOURT, 2009).

A formação do professor especialista em História, portanto, não existia no século XIX. Só com a criação das primeiras Faculdades na primeira metade do século XX é que essa formação começou a ocorrer.

No decorrer das décadas de 1940 e 1950 assistimos à expansão das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras promovendo a formação de professores de História para outros níveis além do ensino primário (cujos professores encontravam formação nas escolas normais), bem como a um aumento do debate sobre métodos e objetivos do ensino de História. (AZEVEDO e STAMATTO, 2010, p. 79).

Durante o Regime Militar (1964-1985), duas leis foram bastante influentes para os rumos que a formação de professores e o ensino de História iriam seguir. De acordo com Castro e Andrade (2009, p.), a Lei 5540/68 que estabelecia a Reforma Universitária, que objetivava conter e eliminar movimentos contrários ao Regime dentro das universidades e a Lei 5.692, que torna a disciplina de Estudos Sociais, que a princípio era aplicada apenas em algumas escolas, um componente curricular obrigatório, pois atendia aos objetivos do regime, além da implantação das disciplinas Organização Social e Política Brasileira (OSP) e Educação Moral e Cívica (EMC). Essas medidas acabaram por influenciar na formação

docente, principalmente nos cursos de Licenciatura em História e Geografia (CASTRO e ANDRADE, 2009).

Diante disso, a implantação de Licenciaturas curtas em Estudos Sociais, que visava a formação de professores polivalentes (em História, Geografia, Sociologia e Filosofia) em um curto espaço de tempo, era uma medida viável para o governo, pois, além de atender ao aumento da demanda do Ensino de 1º grau, era mais econômico para o governo (CASTRO e ANDRADE, 2009).

As medidas educacionais tomadas durante o regime Militar influenciaram, de forma negativa e direta, a formação dos docentes em História, sua prática em sala de aula e a formação histórica nos ensinos de 1º e 2º graus. Essas medidas tiraram da História o status de disciplina autônoma, reduziu sua carga horária e deixou de ser obrigatória para todos os níveis de ensino, permanecendo como disciplina obrigatória apenas para uma série do Ensino Médio (CASTRO e ANDRADE, 2009).

O trabalho de Castro e Andrade (2009), através da fala de professores de História que se formaram e atuaram em sala de aula nesse período, traça o perfil da Licenciatura em História no período da Ditadura, e mostra os motivos da escolha pela graduação em História, muitos relacionados às experiências com seus professores do ensino básico, as concepções teóricas, a bibliografia e os conteúdos estudados, a dinâmica das aulas e os procedimentos pedagógicos, a formação pedagógica, e o estágio supervisionado curricular.

A concepção teórica adotada era a positivista, não era permitido falar em Marx, apesar de já haver algumas leituras de obras na linha marxista, que ampliavam bastante a reflexão, mas não se falava de forma direta no marxismo. Quanto à dinâmica das aulas, aos procedimentos pedagógicos, percebe-se, na fala dos entrevistados, que os procedimentos didáticos não eram diversificados, seguindo a linha de aula expositiva, estudos e leituras individuais para complementar o conhecimento. Quanto à formação pedagógica, essa era realizada através das disciplinas de Didática e Prática de Ensino, as quais de acordo com os professores, com exceção de uma professora, não contribuíram muito para sua formação, pois não atendia à realidade da época, mas, mesmo assim, tentaram aproveitar algo desse ensino. No que diz respeito aos estágios supervisionados, era visto como uma obrigação por uns e como uma boa experiência por outros, além disso, afirmam terem tido péssimos professores nessa disciplina (CASTRO e ANDRADE, 2009).

Os cursos de formação de professores de História sofreram no período. Nos anos de 1970 o tema da formação de professores foi alvo de reflexões, seminários e outros trabalhos, segundo Oliva (2000-2001). A autora mostra que nesse período de discussão sobre as licenciaturas, em que o governo buscava formar o técnico em educação, pois se vivia em um momento de valorização dos técnicos, houve reação. A reação à perspectiva técnica deu-se por causa do seu caráter tradicional, pois excluía do exercício docente, ou seja, do seu ensino, a reflexão. Sobre o tecnicismo, Azevedo e Stamatto (2010, p. 73) afirmam que:

De acordo com o *tecnicismo*, o discurso do professor e o exercício da cópia eram insuficientes para a aprendizagem, a causa de fracassos escolares estava no recurso mal escolhido e utilizado. Daí deriva a importância atribuída aos meios no ensino, a exemplo, das tecnologias e das diferentes linguagens. Aliada a esta concepção estava a valorização da objetividade dos comportamentos observáveis, em detrimento de qualquer subjetividade vinculada à didática, ou seja, excluía-se a reflexão e a crítica das disciplinas escolares. Para o ensino de História, as consequências foram drásticas e a maior delas, foi a descaracterização da disciplina na formação docente pela introdução das licenciaturas curtas e dos Estudos Sociais. As atividades escolares, em decorrência disso, passavam a ser marcadas pela simplificação e segmentação, enfatizando-se os exercícios do tipo de respostas objetivas. Nessa perspectiva, na avaliação escolar presta-se mais atenção aos resultados da aprendizagem do que as interações que ocorrem no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

A reação ao tecnicismo aumentou nos anos 1980 “[...] quando a crítica, principalmente a de caráter marxista, investiu contra o predomínio da tecnologia educacional. O caráter político do trabalho do educador e o seu compromisso com as classes populares tornou-se então o enfoque principal” (OLIVA, 2000-2001, p. 126). O resultado disso foi o surgimento da perspectiva de formação de um professor que pudesse aliar a competência técnica e o compromisso político.

As políticas educacionais, implantadas pelo Regime Militar, provocaram um sentimento de desvalorização da História e dos profissionais da área. O que estava diretamente relacionado aos objetivos dos militares, que era deixar o ensino ao seu serviço, pois queriam formar cidadãos obedientes, causando certo esvaziamento do sentido crítico e contestador da História, que passou a ter seu ensino voltado para a formação do espírito cívico e para os feitos dos heróis nacionais. Diante dessas dificuldades impostas pelo Regime, da repressão, os professores tinham muita dificuldade para lecionar, pois não podiam ensinar História. No entanto, não deixaram de ensinar História, encontraram meios, saídas para

redimensionar o conteúdo ideológico das disciplinas de OSPB e EMC (CASTRO e ANDRADE, 2009). Isso revela a resistência dos professores, ou seja, uma busca por ir além das possibilidades do período, inclusive, em termos teóricos e das possibilidades do período, inclusive, em termos teóricos e de domínio de novos conhecimentos sobre a História, pois a produção científica foi prejudicada. Segundo Azevedo (2010, p. 3):

Pesquisas em âmbito da história restringiram-se praticamente aos cursos de especialização. Com a Lei 5.692, de 1971, responsável pela reforma do então 1º e 2º grau, os Estudos Sociais, ao lado de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), esvaziaram os conteúdos de História e valorizaram conteúdos e abordagens de um nacionalismo com aspectos ufanistas, adequado ao projeto nacional do governo da época. Ocorria, a partir de então, um distanciamento entre produção historiográfica e saber histórico escolar, distanciamento que prejudicava um processo de renovação de conteúdos e métodos no ensino de História.

Mesmo com toda repressão, a Associação Nacional de História (ANPUH) e a Associação de Geografia do Brasil (AGB) se manifestaram contra os estudos Sociais e as novas medidas educacionais, queriam a participação dos professores na elaboração das políticas educacionais e o fim dos Estudos Sociais. Inúmeros e intensos debates referentes ao ensino de história e seus objetivos e a formação profissional ocorreram na década de 1980. Mas, só em 1993, no governo de Itamar Franco, que essa disciplina, junto a OSPB e a EMC foram extintas (CASTRO e ANDRADE, 2009). Dessa forma,

[...] o ensino de História, assim como o de outras áreas, se favoreceu de todo esse movimento que levou os professores e as universidades a discutirem os caminhos da História e da educação em geral. O cerceamento, a redução da carga horária e a implantação das licenciaturas curtas despertaram um debate que procurava redimensionar os rumos do ensino de História. (CASTRO e ANDRADE, 2009, p. 53).

Como se vê, a década de 1990 foi rica em discussões e debates e tudo objetivava a volta da História nos currículos escolares e, conseqüentemente, modificações nos cursos de formação de professores. A História voltou aos currículos. Mas, era preciso reformas.

A volta da História acontecia, portanto, em um cenário de crise, no qual seus profissionais deveriam buscar uma reaproximação entre a universidade e a escola, trabalhar um ensino que atendesse às necessidades do novo público escolar das escolas do então 1º e 2º grau – público grande e plural, fruto em

parte da ampliação da obrigatoriedade do ensino de quatro para oito anos estabelecida a partir da Lei 5.692/71. (AZEVEDO, 2010a, p. 4).

Diante dos inúmeros debates e discussões ocorridos na década de 1980, e com o processo de redemocratização política, o ensino nos níveis primários e nas licenciaturas foram, gradativamente, modificados.

Os anos 1980, [...] foram marcados pela reestruturação dos Cursos Superiores de Estudos Sociais e, também de História. As reformas curriculares que ocorreram nos anos de 1980 fizeram parte do contexto das transformações socioeconômicas e políticas, que desencadearam uma série de críticas às questões educacionais. Essas mudanças foram acompanhadas, inclusive, de reflexões em torno das produções historiográficas, das questões teórico-metodológicas e de uma consequente releitura das fontes e dos currículos. (MESQUITA e FONSECA, 2006, p. 335).

Com essas reformulações educacionais, a formação dos professores também sofreu modificações, no entanto, permaneceu com a dicotomia teoria/prática, a separação entre ensino/pesquisa e o distanciamento entre Licenciatura e Bacharelado⁵.

As discussões da década de 1980 deixaram clara a necessidade de articulação entre teoria e prática, o que levou ao debate o que seria a formação do professor-pesquisador,

[...] que deveria aliar o domínio do produto (o conhecimento específico) ao domínio do processo (a produção do conhecimento). Concebia-se que o ensino deveria virar, com prioridade, os processos de aquisição do conhecimento. O professor-pesquisador, investigador, teria que aliar a teoria à prática, articulando-as. (OLIVA, 2000-2001, p. 127).

Esse aspecto da formação é também discutido por Azevedo (2010b) que afirma:

A partir de meados da década de 1980, a luta pelo retorno da disciplina História aos currículos, caminhou ao lado de discussões nacionais que propuseram mudanças no que e como ensinar o conhecimento histórico escolar. Nesse cenário passou a ganhar corpo discussões também sobre a formação de professores. A formação do professor-pesquisador que se fortalecia por meio de tais discussões pode ser, portanto, considerada, ainda hoje, recente. (AZEVEDO, 2010b, p. 222).

⁵ A mudança curricular ocorrida em 1980 estava voltada para a pesquisa, produção do conhecimento histórico, sendo introduzido o Bacharelado em História. E, em 1985, houve uma reforma curricular, a qual instituiu a separação entre História e Geografia, os quais passaram a ter duração de quatro anos e o curso de Estudos Sociais foi desativado. O vestibular passou a ser feito para História e para Geografia. (MESQUITA e FONSECA, 2006).

O desenvolvimento dos cursos de bacharelado diferencia, cada vez mais, a formação para o ensino e para a pesquisa. A partir disso, Mesquita e Fonseca fazem referência à falta de articulação entre os saberes pedagógicos e os disciplinares:

[...] Os saberes disciplinares e pedagógicos, constitutivos da formação do professor, são mobilizados, produzidos e transmitidos em territórios diferentes, por formadores especializados. A fragmentação era um traço marcante nos processos formativos acadêmicos. Daí a célebre frase: “para ser bom professor de História basta saber História!”. (MESQUITA e FONSECA, 2006, pág. 338).

Essa dicotomia entre os saberes e entre a formação do professor e do pesquisador de História acaba perpassando a formação dos profissionais dessa área durante a década de 1990.

Oliva (2000-2001) discute a relação entre pesquisa e ensino nas universidades, mostrando problemas no desenvolvimento da formação docente no final do século XX.

O debate sobre a formação docente no Brasil tem sido, desde os anos de 1970, o campo de uma luta pelo poder que espelha a decisiva tendência, na Universidade brasileira, para o predomínio da pesquisa sobre o ensino. Um acelerado desprestígio das atividades didático-pedagógicas foi um dos seus saldos, percebido e denunciado com veemência no Seminário realizado em 1986 em São Paulo, do qual resultou o livro “Universidade, escola e formação de professores” e em publicações que vieram a lume durante a década de 1990, uma das quais chegou a reconhecer, em 1994, que formar professores, na Universidade brasileira, tornou-se “remar contra a maré” ou contra os interesses das forças dominantes na Universidade. No seu livro “Formação de professores: pesquisas, representação e poder” Júlio Pereira analisa todo esse embate, mostrando como o desprestígio do ensino acarretou igualmente o desprestígio das licenciaturas, a ponto do ensino e formação de professores serem consideradas atividades de terceira categoria. (OLIVA, 2000-2001, p. 127).

O final do século XX foi um momento de contradições nos processos de formação de professores de História. A autora afirma que

[...] os cursos de História assumiram desde a década de 1990 o compromisso de formar o professor-pesquisador. Entretanto continuaram, na sua maioria, cuidando apenas do trabalho com o conteúdo específico, formando um profissional com certo preparo para a pesquisa, enquanto a questão didático-pedagógica prossegue na mão dos cursos de Pedagogia ou das Faculdades de Educação. [...]”. (OLIVA, 2000-2001, p. 128).

Os anos de 1990 foi um período marcado pela criação de várias políticas educacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), de 1998, e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), de 2001. Essas políticas educacionais tinham um caráter neoconservador, com o Estado definindo o perfil do formado e avaliando os resultados da formação, dos padrões educacionais, com o objetivo de expandir a escolarização, e também um caráter neoliberal, caracterizado pela desobrigação do Estado com o financiamento das universidades, o que desencadeou num sucateamento dessas, com a não abertura de concursos para contratação de professores, passando a utilizar professores contratados por tempo limitado, por exemplo. Isso gerou um descontentamento por parte dos professores formadores junto a diversas dificuldades encontradas, além de um sentimento de angústia, que não os incentivava a realizarem as mudanças necessárias, incluindo as demandadas pelo governo. Superar as dificuldades se tornou um desafio para esses profissionais. (FONSECA e MESQUITA, 2006).

É certo que esse decênio se constitui como um período de mudanças, quando os índices educacionais foram elevados, no entanto, esses índices foram equiparados aos de países pobres. Ou seja, não basta criar uma série de medidas e políticas educacionais, é preciso que elas estejam articuladas com a realidade encontrada tanto nas universidades como nas escolas, as quais acabam sendo atingidas de forma direta, por se constituir como a área de atuação docente. “[...] Portanto, fica evidente que, para além de reformar, é preciso transgredir. [...]” (MESQUITA e FONSECA, 2006, p. 339), isto é, tem que haver uma ligação um diálogo com as transformações, com a realidade social e escolar para que se atinjam resultados positivos e índices melhores.

O problema, de acordo com Oliva (2000-2001), é que apesar da mudança de concepção sobre a formação do professor de História nos anos de 1990, o que se viveu ainda nos anos seguintes foi “um eco do tradicional esquema 3+1, quando a formação específica era dada nos três primeiros anos, seguida de mais um ano de formação pedagógica. [...]” (OLIVA, 2000-2001, p. 128).

Com isso, apesar das inúmeras discussões a respeito da formação de professores de História, e das várias medidas educacionais implantadas pelo governo, percebe-se que a formação docente segue até a atualidade como uma formação conteudista, desassociada tanto do saber pedagógico quanto da prática.

No novo século XXI, a formação de professores de História passou a ser orientada pelas Diretrizes curriculares Nacionais para os cursos de História (CNE, 2002). De acordo com estas diretrizes a formação dos novos professores de História deve estar de acordo com o seguinte perfil profissional:

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc. (Parecer CNE/CES n.492/2001, p. 7-8).

A partir disso, o documento atual orientador da formação de professores de História declara que é necessário o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades para este novo professor:

2. *Competências e Habilidades*

A) Gerais

- a. Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
- b. Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
- c. Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua interrelação;
- d. Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;
- e. Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural.
- f. competência na utilização da informática.

- ### B) Específicas para licenciatura
- a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio;
 - b. domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino. (CNE, 2002; Parecer CNE/CES, n. 492/2001, p. 8)

Em relação aos conteúdos observa-se uma variedade de aspectos a serem trabalhados. O que se leva a perceber atenção ao desenvolvimento de saberes variados. De acordo com as

DCN-Curso de História (CNA, 2002), os conteúdos básicos e complementares da área de História se organizam assim:

1. Conteúdos histórico/historiográficos e práticas de pesquisa que, sob diferentes matizes e concepções teórico-metodológicas, definem e problematizam os grandes recortes espaçotemporais.
 2. Conteúdos que permitam tratamento especializado e maior verticalidade na abordagem dos temas, resguardadas as especificidades de cada instituição e dos profissionais que nelas atuam. As instituições devem assegurar que o graduando possa realizar atividades acadêmicas optativas em áreas correlatas de modo a consolidar a interlocução com outras áreas de conhecimento.
 3. Conteúdos complementares que forneçam instrumentação mínima, permitindo a diferenciação de profissionais da área, tais como: atividades pedagógicas, fundamentos de arquivologia, de museologia, gerenciamento de patrimônio histórico, necessariamente acompanhadas de estágio.
- No caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. (CNE, 2002; Parecer CNE/CES n. 492/2001, p. 8-9)

Em relação à atual legislação com relação direta ou indireta à formação de professores de História, Azevedo (2011a) lembra da regulamentação do Art. 26 da atual LDB Lei 9.394/96. Regulamentação esta posterior às DCN- cursos de História. Esta regulamentação modifica a Lei (LDB) pela promulgação das Leis n.10.639/2003 e n. 11.645/2008. Estas determinam a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura da África e dos afro-brasileiros e da História dos Indígenas e dos remanescentes de nações indígenas. Isso influencia diretamente os cursos de formação de professores. Sobre o assunto, a autora afirma que:

Em relação, especificamente, à formação de professores de História com atuação direcionada para o Ensino Fundamental Maior e Ensino Médio, merece atenção uma observação. Os PCN-História e os PCN-Temas Transversais sugerem caminhos para a efetivação de um ensino plural em termos étnico-raciais, diferenciando-se das Diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001a), mais caracterizadas pela formação por competências. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História (BRASIL, 2001b) privilegiam a formação do historiador, pautada na pesquisa. Diante das diferentes propostas de formação docente, cabe aos professores formadores o enfrentamento de mais um desafio. Tais docentes deverão analisar e rever permanentemente suas práticas de forma sensível à educação das relações étnico-raciais de modo a ir além da consideração dessa educação como um tema de estudo ou um conteúdo a ser trabalhado em determinado momento da formação. (AZEVEDO, 2011a, p. 183).

Conclui-se, portanto, que a formação dos professores de História no Brasil, também obedeceu ao que era requisitado pela sociedade da época, ficando por muito tempo submetido a um ensino pragmático e positivista. No entanto, foi no período do Regime Militar (1964-1985) que a História ficou à margem, não sendo mais obrigatória em todos os níveis de ensino, ficando à sombra da disciplina de Estudos Sociais, perdendo espaço e autonomia. Com o fim do Regime, a História foi ganhando espaço novamente e os cursos de formação começaram, gradativamente, a ganhar uma nova imagem, principalmente quando surgem os PCN e das DCN que passaram a direcionar a formação do professor de História, pois este traça o perfil, as competências e habilidades que o professor deve atingir em sua formação e as competências e habilidades que devem construir nos alunos da Educação Básica.

Resta saber se esses parâmetros e essas diretrizes estão sendo atingidos pelo curso de formação de professores de História da UFRN. É isso que se verá na análise a seguir.

2.3 – FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA NA UFRN: UM BREVE HISTÓRICO

O ensino superior em Natal, na década de 1950, era realizado por faculdades isoladas, mas não havia cursos superiores de formação de professores. Com o aumento da demanda para o ensino secundário, houve a necessidade de se criar cursos para a formação docente, estes ficaram sob a responsabilidade da Associação de Professores do Rio Grande do Norte, dando origem à Faculdade de Educação, em março de 1955. Mas, só em dezembro de 1956, a partir do Decreto Federal n.º 40573, surge a Faculdade de Filosofia, Ciências, Letras e Artes (FFCLA), relacionada aos cursos de História, Filosofia, Letras e Línguas Neolatinas (UFRN, 2004).

Com o Decreto Federal n.º 46868, de setembro de 1959, o curso de História foi reconhecido, e estava voltado para a formação de professores para atuarem no ensino secundário. O curso de História tinha duração de três anos e possuía no seu currículo as disciplinas de História da Antiguidade e da Idade Média, História Moderna, História Contemporânea, História da América e História do Brasil.

É importante lembrar que o curso de História, na década de 1960, possibilitava a formação nas duas habilitações, Licenciatura Plena e em Bacharelado, como também de

forma separada. Ou seja, aquele que quisesse se formar apenas em Licenciatura, tinha essa possibilidade.

Com a federalização do curso de História, no ano de 1968, e com a Reforma Universitária do governo federal, o curso de História sofreu algumas mudanças. O currículo do curso de História passou a ser organizado por semestres, por períodos letivos e com matrículas por disciplinas, além da implantação do sistema de créditos e conceitos. Com as novas perspectivas da função, do trabalho do historiador e a articulação entre o ensino e a pesquisa, a partir da Resolução n.º 286/88-CONSEPE, de 01 de novembro de 1988, o curso de História passou a ofertar as duas habilitações (Licenciatura e Bacharelado) em um mesmo curso (UFRN, 2004).

Essa estrutura curricular do curso de História, que perdurou durante toda a década de 1990, permaneceu até o ano de 2003, quando houve a formulação do Projeto Político e Pedagógico (PPP), em vigor até hoje. A partir do ano de 2004, quando o PPP já havia sido aprovado e passou a valer, houve novamente a separação entre Licenciatura e Bacharelado (PPP, 2004). De acordo com o PPP, a separação das habilitações se deu

na tentativa de dar respostas a necessidades prementes de nosso tempo, levando em conta as condições reais, as especificidades do curso de História no meio em que se insere, norteando-se pelo lugar que a universidade pública brasileira tem procurado ocupar na sociedade, e, finalmente, pelas características do campo teórico-metodológico em que se situa hoje a disciplina História, nas dimensões da pesquisa e do ensino. (UFRN, 2004, p.11).

Outra justificativa dada para a separação entre as habilitações foi a sobrecarga posta sobre o aluno no ano de conclusão do curso, além da alta carga horária concentrada em sala de aula, o que impossibilitava o aluno de participar de atividades extraclasse (PPP, 2004).

Essa medida foi tomada tendo como parâmetro as Diretrizes Curriculares dos Cursos de História, de 2001. Que discorre acerca da diversidade de atuação do profissional de História e das várias possibilidades para a formação, seguindo as necessidades e características específicas de cada região e instituição, dando liberdade às Instituições de Ensino Superior (IES) para a forma de organização, devendo seguir as estipulações para o perfil traçado para o bacharel e para o licenciado, além das competências e habilidades gerais e específicas para o formando em História. Quanto à separação das habilitações justifica-se pelos

[...] fatores de diversidade, bem como a vontade de abrir escolhas flexíveis numa época em que o campo possível de atuação dos profissionais formados em história se ampliou muito, conduzem à necessidade de diretrizes curriculares bem mais abertas do que as do antigo currículo mínimo (Parecer, 2001, p.07)

Mas, essa flexibilização dada pelas DCN dos cursos de História não foi aceita por todos. A Associação Nacional de História (ANPUH) não foi a favor da divisão do curso de História em duas habilitações, pois a

formação integral do historiador, entendendo que a articulação do eixo ensino-pesquisa-extensão é fundamental neste processo, o que, por sua vez, incide diretamente na necessária indissociabilidade entre licenciatura e bacharelado. Esta proposta tem como pressuposto a ideia de que o historiador deve ser um profissional que atua integralmente no seu campo de especialidade – o ensino, a pesquisa e outras atividades que incidem diretamente neste campo –, atendendo também, através da autonomia na organização curricular, às diversidades regionais existentes no Brasil. Desse modo, a pesquisa (no sentido amplo do termo) deve ser considerada como o fundamento de qualquer atividade profissional do historiador: a docência nos três níveis de ensino, a qualificação profissional através da pós-graduação, a atuação em conselhos patrimoniais, nos arquivos, etc. (ANPUH, 2004)

De acordo com o Documento Final da ANPUH, de 2004, a Reforma Universitária deveria ter seguido um modelo mais participativo, voltado para as verdadeiras necessidades das IES. Pois,

O Brasil precisa de um projeto abrangente para a universidade, que defina seu lugar como instrumento da construção nacional e da luta contra a injustiça social. Esse projeto deve ser pensado e implementado dentro de uma reformulação de nosso sistema educacional como um todo, particularmente do setor público, para sanar as graves deficiências crônicas de que padece. (ANPUH, 2004)

Ainda sobre a Reforma Universitária, a Associação Nacional de História afirma que mesmo fazendo audiências públicas para discutir a reforma, o MEC não seguiu a opinião do público participante, possuindo apenas um “... caráter meramente pontual e consultivo” (ANPUH, 2004).

No que se refere aos objetivos traçados para o licenciado em História, o PPP tem como intuito o “desempenho pedagógico no conhecimento e na investigação voltados para a formação de cidadãos críticos” (UFRN, 2004, p. 36), o qual deve ter um perfil voltado,

- .Conceber a História de modo crítico e criativo, a partir de relações sociais dinâmicas, ligadas ao mundo com o qual o indivíduo interage, na sua dimensão do passado como do presente.
- .Perceber os indivíduos na sua diversidade, de classes, de etnias, de culturas, estimulando o aluno a compreender de modo crítico as relações sociais.
- .Estimular o aluno a situar-se como agente histórico e como ser integrado a uma comunidade humana, auxiliando-o a reconhecer e estreitar seus vínculos com a comunidade em que está inserido.
- .Estimular a atividade da pesquisa na escola, nas suas diversas possibilidades, incluindo aí o trabalho na intersecção com outras disciplinas.
- .Adotar posição permanentemente indagadora e aberta à experiência a respeito de seus métodos de avaliação de aprendizagem e de ensino.
- .Mostrar-se capaz de incluir como apoio no processo de ensino-aprendizagem o uso de tecnologias como a internet, o cinema e o vídeo.
- .Manter-se inteirado a respeito dos rumos que a disciplina toma atualmente, no plano teórico e da pesquisa efetiva, quanto às novas problemáticas, métodos e abordagens.
- .Demonstrar postura ética na profissão, a que deve somar-se, como educador, o compromisso com a formação do aluno, na sua totalidade indissociável de ser intelectual e ser humano. (UFRN, 2004, p. 39-40).

Observando esses pontos e fazendo uma comparação com as Diretrizes Curriculares das Licenciaturas (RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1, de 18 de Fevereiro de 2002) é possível ver que o PPP do curso de História da UFRN foi construído levando em consideração, também, os parâmetros traçados por este documento. Dentre outras coisas, as DCN – Curso de História estipulam para os cursos de Licenciatura a coerência entre a formação e a prática futura e a pesquisa como foco no processo de ensino-aprendizagem (DCL, 2002, p.02).

As competências e habilidades instituídas pelo PPP do curso de História da UFRN, são:

- .Atuar no ensino de História, entendendo-o não como mera transmissão do conhecimento, mas como construção do conhecimento.
- .Usar o material didático em sala de aula de modo crítico e criativo, produzindo esse material, quando necessário.
- .Estar habilitado a fazer uso das tecnologias audiovisuais de apoio ao processo ensino-aprendizagem;
- .Introduzir na prática pedagógica os conteúdos históricos, selecionando-os e associando-os ao universo cultural no qual os alunos estão inseridos.
- .Reconhecer as especificidades culturais e individuais dos estudantes, adequando a elas os conteúdos e as abordagens.
- .Compreender a História como um campo de conhecimento relacionado com outras formas de conhecimento e apreensão do mundo, seja no domínio da ciência, da arte ou do senso comum.
- .Atuar em atividades pedagógicas em comunidades e organizações, no âmbito da educação não formal. (UFRN, 2004, p. 44-45)

Estas competências e habilidades atendem ao Art. 6º das DCN-Curso de História que trata das diversas competências que as Licenciaturas devem alcançar:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (CNE, 2002; Parecer n. 492, p. p.02)

A partir dessas comparações, que o Projeto Político-pedagógico do curso de História/Licenciatura busca formar professores que tenham domínio sobre o conhecimento histórico, capacitados para atuarem nas diversas realidades educacionais, além de terem a competência de utilizar diversos recursos didáticos e possibilitarem a construção do conhecimento crítico e histórico por parte dos alunos, pois objetiva a "... formação do professor, que fundamente seu desempenho pedagógico no conhecimento e na investigação voltados para a formação de cidadãos críticos." (UFRN, 2004, p. 36).

É possível notar objetivos importantes na formação dos professores de História, além de competências e habilidades fundamentais para o exercício docente. Isso pode ser visto, pela atenção dada ao trabalho com as relações entre passado e presente; respeito à diversidade; preocupação com a articulação entre ensino e pesquisa, inclusive com práticas nas escolas e diálogo com outras disciplinas; pela importância que atribui à formação permanente do professor, seja revendo seus métodos de trabalho seja incorporando novas linguagens e recursos ao exercício da sua profissão; e pela preocupação com o uso da interdisciplinaridade, o domínio das diversas linguagens de ensino, da relação entre os conteúdos históricos e as questões pedagógicas, e um olhar voltado para a multiculturalidade e as especificidades dos alunos.

É possível concluir que o PPP do curso de História da UFRN se preocupou em formar professores aptos sob diversas realidades, competências e habilidades, seguindo as exigências traçadas pelas Diretrizes Curriculares das Licenciaturas. O PPP está organizado de acordo com os novos parâmetros educacionais, em que o professor deve ser um profissional com

capacidades e habilidades múltiplas, o qual detém diversos saberes, que deve ter domínio sobre o conteúdo e sobre as diversas linguagens de ensino, e saber articular os conhecimentos de modo a realizar uma boa prática. É sob essa perspectiva que o curso de História da UFRN tem formado seus professores. São, justamente, esses professores o foco da presente pesquisa, no entanto, resta saber se todos esses objetivos, competências e habilidades estão sendo atingidos. O que se verá no capítulo seguinte.

Conclui-se, portanto, que todo o processo de organização da formação docente no Brasil está diretamente ligado à ampliação da Educação Básica, às necessidades econômicas e aos interesses políticos de cada momento da história do País. No caso da formação do professor de História, muitos foram os embates, seminários e discussões sobre a formação desse docente. Na atualidade, a formação docente em História obedece às DCN das Licenciaturas e às DCN dos cursos de História.

CAPÍTULO 3 – DOCÊNCIA EM HISTÓRIA: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES FORMADORES E DOS PROFESSORES RECÉM-FORMADOS

Tentando saber se realmente existe um sentimento de despreparo profissional e o que causou esse sentimento, o presente trabalho se propôs a analisar se realmente existe um sentimento de despreparo e verificar o porquê, o motivo que levou os recém-formados em História nos anos de 2009-2010 a se sentirem despreparados ao irem para a sala de aula, além de verificar como os saberes docentes estão sendo construídos e aplicados no curso de licenciatura em História da UFRN. Para isso, foram realizadas entrevistas com professores do Departamento de História e com professores de História recém-formados que atuam na Educação Básica há, no mínimo, um ano.

Para alcançar os objetivos da pesquisa resolvi entrevistar professores e ex-alunos para, através de suas descrições e opiniões acerca do curso de História da UFRN, perceber como têm sido formado os professores de História nessa instituição. Essa investigação sobre a formação docente em História é relevante não só por permitir pensar a formação docente em História, levantando novas discussões sobre o curso, sobre o seu PPP, o qual permanece o mesmo desde o ano de 2004, mas também melhorar o ensino de História na Educação Básica.

As entrevistas foram realizadas com base na História Oral. A História Oral configurou-se como um método importante para esta pesquisa por que as fontes orais “[...] contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez. [...]” (PORTELLI, 1997, p. 31). A partir das entrevistas é possível perceber uma série de acontecimentos que nem sempre são perceptíveis nos documentos escritos, obter informações sobre determinados eventos que nem sempre possuem fontes escritas, ou perceber situações que nem sempre estão tão claras para os próprios sujeitos entrevistados. A pesquisa também utilizou alguns documentos escritos, como o PPP e a estrutura curricular do curso, a fim de comparar e verificar as informações coletadas com as entrevistas. De acordo com Portelli,

[...] não há “falsas” fontes orais. Uma vez que tenhamos checado sua credibilidade factual com todos os critérios estabelecidos do criticismo filológico e verificação factual, que são requeridos por todos os tipos de fontes em qualquer circunstância, a diversidade da história oral consiste no fato de que afirmativas “erradas” são ainda psicologicamente “corretas”, e

que esta verdade pode ser igualmente tão importante quanto registros factuais confiáveis. (PORTELLI, 1997, p.32)

Para a realização da análise e verificação da forma como se está formando professores, de um modo geral, as entrevistas giraram em torno de experiências e de opiniões acerca da formação docente no curso de História da UFRN e da prática profissional no Ensino Básico. Questionar o grupo escolhido para a entrevista sobre suas experiências possibilitou, no caso dos professores formadores, verificar sua visão sobre a docência, sobre o que é importante para ser um bom docente e sobre suas ações em sala de aula, enquanto que no caso dos professores recém-formados foi possível perceber suas dificuldades e o que contribuiu para isso, além do que fez falta na sua formação.

Foram elaborados dois questionários, um voltado para os professores formadores e outro para os professores recém-formados, o primeiro com oito questões e o segundo com dez questões. O objetivo dos questionários era, a partir de suas experiências, enquanto professor e enquanto aluno, perceber como os entrevistados veem a formação docente, o que acham importante para ser um bom profissional docente, quais os conhecimentos, os saberes necessários para uma boa prática, e sobre os seus conhecimentos acerca das teorias e programas educacionais.

As entrevistas foram analisadas tendo por base os saberes docentes, os *profissionais*, *experienciais*, *curriculares* e *disciplinares*, conceituados por Maurice Tardif (2010). Ao analisar as entrevistas, e ao compará-las com os documentos escritos, verifiquei como viam, se conheciam, se tinham domínio sobre esses saberes e como os mesmos eram construídos ainda na graduação. Parto do princípio de que para ter uma boa atuação em sala de aula o professor precisa ter domínio sobre diversos conhecimentos, não só dos conteúdos específicos da disciplina/matéria, mas sobre as teorias e metodologias educacionais, sobre as diferentes linguagens de ensino, sobre os processos avaliativos, somados aos saberes formados a partir de experiências tanto enquanto aluno como enquanto professor.

3.1 – PROFESSORES FORMADORES – CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS

As dificuldades encontradas ao assumir uma sala de aula levaram-me a pensar e refletir sobre a formação docente. Partindo de um discurso comum entre os recém-formados na época sobre um pretense despreparo profissional, resolvi pesquisar, fazer uma análise do

curso de História/Licenciatura da UFRN. Para isso, entrevistei professores do Departamento de História para verificar como eles veem a formação docente, o que é preciso para ser um bom professor, o que é importante saber para exercer uma boa prática em sala de aula, possibilitando entender o que levou a esse sentimento de despreparo profissional docente.

Os professores formadores escolhidos foram os que participaram da formação, pelo menos, da maioria dos professores que se formaram nos anos de 2009-2010, que lecionam/lecionaram disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura, e que ainda estão atuando na UFRN em sala de aula. Ou seja, os professores que atuam apenas nas disciplinas específicas do bacharelado não foram foco da pesquisa. Para a realização das análises, os planos de curso de cada professor, além das ementas de cada disciplina, foram utilizados no processo de análise das fontes orais. As entrevistas eram compostas por oito questões e foram entrevistados cinco professores do Departamento de História⁶. É importante frisar que todos tiveram experiência no Ensino Básico, uns por um curto tempo, um ano, um ano e meio, outros por um bom tempo, cerca de dez, doze anos.

As entrevistas de cada professor foram analisadas e comparadas ao Plano de Curso da disciplina que lecionou e/ou leciona, atentando para a ementa, os objetivos, o conteúdo e a metodologia, adotados para a disciplina.

Ao analisar as ementas contidas nos planos de curso, é possível perceber que todas estão de acordo com o que foi estipulado pelo PPP (UFRN, 2004). No entanto, não há nenhuma relação com o ensino de História no PPP e nos planos de curso. Ao questionar os professores, de acordo com a disciplina em que ensinou/ensina, sobre a importância da disciplina, todos explicaram do ponto de vista da ciência, da sua importância político-social para a compreensão do mundo na atualidade, para a construção do conhecimento histórico, para o conhecimento e entendimento do percurso da História e para a compreensão da História enquanto ciência. Como se pode ver na fala de um deles:

[...] elas são importantes, justamente, para pensarmos o mundo contemporâneo mais a importância que é entender o mundo contemporâneo, os dias de hoje. Deixamos de ser apenas um conhecimento de curiosidade. “O que existe na Ásia?”; “O que existe na África?”; “Como foi a história da Europa?”. Para termos um conhecimento fundamental, para depois pensarmos o nosso lugar no mundo e entendermos como as coisas estão colocadas no mundo hoje. (PORF-DHIS 03, 2012).

⁶ Para essa pesquisa será mantido o anonimato dos entrevistados. Eles serão identificados pela ordem de realização das entrevistas: Prof-DHIS 01, Prof-DHIS 02 e assim por diante.

Outro docente ao ser questionado sobre a importância da sua disciplina ministrada na graduação, assim pronunciou-se:

Em primeiro lugar, ela é fundamental para entender como a Idade Moderna chega ao Brasil, acho que é o fio da meada para entender a história brasileira, a história política brasileira, a história cultural brasileira. Ela é importante em si mesma. Assim como, nesse sentido, todas as disciplinas, Brasil Colônia não teria mais importância do que todas outras demais disciplinas do nosso currículo. A singularidade de Brasil Colônia seria no fato de que ela é o princípio da história política, da história brasileira, seria essa singularidade. (PROF-DHIS 05, 2012).

Percebe-se assim que a relevância da disciplina aparece ligada a si mesma. Não há uma relação que chegue até o ensino escolar da História. Apenas um professor, ao explicar a disciplina e sua importância, relacionou a mesma com o ensino. Assim ele afirmou:

[...] todo trabalho historiográfico vai ser evidência dessa complexidade que está no trabalho da produção do conhecimento quando se relacionam os dois termos, o historiador e o passado, o presente, que é o historiador com as ações humanas do passado. Então, o professor vai trabalhar com o conhecimento histórico e ele deve saber que implicações, que aspectos estão ligados a esse conhecimento com o qual ele trabalha, para ele não ter uma ideia, digamos, ingênua de que aquilo que está no livro, na obra historiográfica, é aquilo que aconteceu no passado. (PROF-DHIS 04, 2012)

É evidente na fala dos professores que, independente da área em que vá seguir, é de extrema importância a construção e o domínio do conhecimento histórico, a questão é que não se pensa, não se discute o uso, o trabalho com esse conhecimento na Educação Básica. Ao serem questionados sobre o que seria importante saber para ser um bom historiador, inclusive, com atuação como professor, assim afirmaram, por exemplo:

Tanto para ser um bom historiador que vai fazer pesquisa histórica, quanto para ser um bom historiador que vai explicar, ter boas explicações para história, alguém que nem pretende fazer pesquisa, que só quer ensinar, acho que é conhecer as fontes, conhecer as falas iniciais dessa história. Então, didaticamente, acho que o importante, em qualquer circunstância, em qualquer situação, é conhecer as fontes primárias, manejar, controlar essas fontes.

E ter o domínio da análise documental, que leva ao segundo ponto que é a metodologia do trabalho histórico, que é bem explorada nas disciplinas teórico-metodológicas dos cursos de História de uma maneira geral. Então, acho que essas duas coisas combinaram. Ou seja, entender metodológico,

nesse caso, seria entender o processo de produção dessas fontes, como ela foi produzida e como foi recebida ao longo do tempo. Isso me parece fundamental.

[Pergunta – Independente da função que ela vá assumir enquanto historiador?]

Acho que ele vai, se tiver isso, acho que ele estaria preparado tanto para ser... para as duas coisas, para ser um bom professor, sem ambições de pesquisa, sem muita nobreza nisso em si, como para ser um bom pesquisador. O que faltaria para ser um bom pesquisador? Ele conhecer muito bem a bibliografia do tema, as maneiras como esse tema foi explorado, e ser uma pessoa pensante. Que é o pensamento, a liberdade do pensamento que vai levar esse indivíduo a fazer melhores perguntas. É isso que penso. (PROF-DHIS 05, 2012).

Percebe-se assim, uma relação clara com os saberes disciplinares, que segundo Tardif (2002) são saberes construídos na formação inicial e continuada dos docentes por meio das disciplinas trabalhadas nas Universidades. Segundo ele,

[...]. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. (TARDIF, 2010, p. 38).

A ênfase nos saberes disciplinares aparece na fala dos professores formadores também em outras declarações em relação ao que um docente em História precisa para ser um bom profissional docente, assim pronunciou-se o PROF-DHIS 03:

Acho que é um pouco daquilo que a gente já vinha falando. Ele precisa ter conhecimentos específicos da área, o domínio... a História é muito ampla, hoje a História compreende um período que vai da Pré-história até os dias de hoje, os dias de hoje sempre tá crescendo, os problemas também afloram, refaz, aumentam ainda mais a gama de questões pra se discutir na História. Por exemplo, os problemas ligados à ecologia, a questão do meio ambiente, faz com que os historiadores tenham se voltado muito ao passado pra repensar o passado de maneira diferente. Então, os conteúdos estão sempre sendo redefinidos, ampliados, reestruturados. E também as habilidades. Hoje, nós temos, nós procuramos despertar outras habilidades, habilidades que tempos atrás não eram tão interessantes. Habilidades, por exemplo, uma das preocupações nossas, a habilidade de ler imagens, ler objetos... então, como entender, nesse mundo cada vez mais da imagem, da imagem que passa na tela, na televisão, no cinema, no celular, na pintura? Como que o

historiador vai formar pessoas que tenham essa capacidade de interpretar de fazer leituras sobre imagens, da mesma forma sobre os objetos. Então, a gente também vive num mundo cercado por objetos, mas esse também não é um tema que tem sido de frente dos historiadores. Hoje, os historiadores tem se preocupado mais com essa questão, a leitura, a interpretação desses objetos que nos cercam, estamos aí cercados por computadores, nós próprios somos parte-corpo-objeto, nossas vestimentas, nossos óculos, nossos relógios. E o que isso significa, qual o sentido disso na História, qual o significado, até que ponto a nossa humanidade tem mudado essa forma de se relacionar com os objetos? Então, são temas são questões que tem colocado hoje o historiador à refletir e é claro que isso é um elemento importante na formação do nosso aluno, do aluno que hoje deve, cada vez mais, visitar os museus, entrar em contato com esse mundo material de maneira diferente, não de maneira naturalizada, mas tentar entender por que aqueles objetos estão ali, quais as finalidades, por que ele passa numa praça e ver aquelas estátuas, quem construiu aquelas estátuas, por que colocaram ali, por que a estátua tá manchada, por que o prédio tá demolido, o prédio antigo por que ele tá restaurado... então essas questões têm aflorado no mundo de hoje, e eu acho que o historiador tem um papel importante. E o profissional, o professor que ensina História tem um papel importante, justamente de levantar esse debate e de colocar essas questões como questões importantes na formação do aluno. (PROF-DHIS 03, 2012).

Apesar da grande extensão da resposta, considerei importante a apresentação de todo o registro para deixar mais clara a visão do docente e ao mesmo tempo mostrar uma característica de algumas das respostas dos professores entrevistados: a pouca objetividade. Ao longo da opinião apresentada pelo PROF-DHIS 03, percebi uma ênfase nos saberes disciplinares como base para a formação de um bom professor de História. Houve ainda dificuldades em compreender a visão de um dos docentes sobre esse aspecto quando a respeito do que um docente de História precisaria para ser um bom profissional, afirmou:

Ele precisa de uma boa formação e de uma boa disposição. As situações concretas do sistema da educação básica tem variáveis muito adversas, a começar mesmo pela remuneração que obriga o professor que queira ter uma condição de vida melhor a assumir uma carga horária intensa durante toda a semana e isso traz implicações concretas. Se um professor ministra aula manhã, tarde e noite, qual é a disponibilidade de tempo para pensar, para propor estratégias, para refletir sobre o que foi feito e reencaminhar seus procedimentos visando corrigir, preencher lacunas? Então, eu creio que, nessa disciplina há a necessidade, a vontade de acertar e por outro lado a formação. Se ele tem a formação, ele pode com mais propriedade fazer essas correções, esses ajustes durante o seu processo. Se ele não teve uma boa formação, ele simplesmente vai repetir certos procedimentos, sem se ocupar muito de parar e avaliar o seu trabalho, de redimensioná-lo. (PROF-DHIS 04, 2012).

Ao longo da resposta, o professor declarou a importância de uma boa formação. Mas, não houve possibilidades de compreender que “boa formação” seria essa, objetivamente falando. No intuito de melhor compreender o que um professor do Ensino Básico deveria saber, questionei o PROF-DHIS 04 que declarou:

Eu acho que, o professor da educação básica, é preciso que ele tenha o domínio dos conteúdos que serão objeto de ensino. Então nas situações de ensino é impossível viabilizar uma atuação pedagógica sem esse elemento de conteúdo, apesar de não se trabalhar numa perspectiva que tem sido comentada como “conteudística”, uma preocupação de transmissão de conteúdo, o professor necessita do domínio desses conteúdos. É tanto que, nas diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação quanto à formação no campo de História e em outros campos semelhantes, se define, exatamente, que cabe ao formando em história ter esse domínio dos conteúdos que são objetos de ensino, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio. A partir desses conteúdos, é que ele vai viabilizar as situações didáticas no concreto de sala de aula. (PROF-DHIS 04, 2012).

A partir de então, foi possível perceber algo mais concreto e esse mais concreto dizia respeito também aos saberes disciplinares. De fato são necessários. Se alguém não sabe de algo, como ensinará esse algo a alguém? Como trabalhará em sala de aula? Mas, até que ponto esses saberes são suficientes? Na visão de um dos professores formadores, para ser um professor do Ensino Básico deve-se saber explicar o conteúdo. Para ficar mais claro, suas palavras afirmam que: “Eu acho que ele deve saber explicar a matéria. Um professor em última, no meu entendimento, em última instância ele deve ser um bom explicador de coisas” (PROF-DHIS 05, 2012). Em relação específica ao docente de História, declarou que:

Eu acho que, primeiro, é a mesma receita que pra comida, amor. Fazer com gosto, isso sim, você estar realizado na tua profissão. Acho que é isso, sabe Niara, eu não sei se você vai tirar muita coisa da minha intervenção, mas fazer boas explicações e para fazer boas explicações ter boas perguntas, não se conformar, ter sempre a consciência de que as coisas nunca são as mesmas ao mesmo tempo, que aquela fonte primária, lá do Egito Antigo, que seja, ela vai tendo um processo, ela é sempre recebida de uma maneira. Então ter essa percepção do passado/tempo sobre as coisas que efetivamente existem, acho que ajudam a gente a pensar melhor, pensar que uma determinada fonte que foi explicada dessa maneira nos anos 1970, agora nos nossos anos, em 1990, no nosso século XXI, cabem as mesmas perguntas? Então, por exemplo, só um exemplo mais concreto, que é bem clássico já. a expansão a conquista territorial do Brasil, um tema básico da historiografia brasileira, então a polêmica é, de um modo mais geral, quem construiu o Brasil, quem foram os heróis, construtores do Brasil. E aí, teve algumas respostas ao longo do tempo, e a resposta predominante acaba sendo a desses

heróis, moradores, conquistadores valorosos, desobedientes, que pode até ser meio poético, mas que corresponde a um desejo das elites, não é nem um desejo, eles se reconhecem naquilo. As elites vêm e olham “foram os meus antepassados que fizeram isso”. E a questão é essa, que aqui no século XXI, nós aqui num ambiente urbano, aqui com as nossas vicissitudes, nesse lugar e não outro, seria esse mesmo tipo de pergunta que a gente faria a expansão territorial do Brasil? No fim, a resposta dada não foi nem um nem outro, foi todo um pouco a seu modo. Então, essa pergunta, de alguma maneira já está respondida. Será que a gente não pode fazer novas perguntas? Me parece que é isso. Isso é o que faria um bom professor, um bom pesquisador, e uma pessoa integrada no seu tempo. (PROF-DHIS 05, 2012).

Como se percebe, o destaque ocorre mesmo em relação aos saberes disciplinares. Estes saberes, segundo Tardif (2010) são externos ao professor, pois muitas vezes programas e matérias de ensino impõem um modelo a ser ensinado e a disciplina (História) aparece como um produto pronto determinado em sua forma e conteúdo por outros sujeitos que não o docente. Os saberes são produzidos por grupos produtores desses saberes e esses saberes são incorporados pelos professores em grande medida nos cursos de formação ocorridos nas faculdades.

Quando o PROF-DHIS 05 afirmou que para ser um professor do Ensino Básico era preciso ser um “bom explicador de coisas”, imediatamente, questionei sobre a importância das teorias educacionais na formação docente, sobre a necessidade delas. Obtive essa resposta:

É até interessante essa amostra que você vai ter de minha parte, por que sou uma pessoa do ponto de vista profissional que eu não vejo, não entendo, não vejo com clareza a importância das teorias educacionais para o ensino. Eu tenho uma tendência a achar que as teorias pedagógicas, elas são... existe um imperialismo da Educação sobre as outras disciplinas. E, algumas vezes, a impressão que eu tenho, partindo do senso comum, inclusive, por que as teorias educacionais a que eu tenho, ou que eu tive contato, ou que tive acesso são teorias muito gerais, muito mais sociais e políticas. No sentido da alfabetização, numa linha mais de Paulo Freire, por exemplo. Então, meu fundamento pra conhecer, pra provar essas teorias, elas vêm de uma perspectiva muito política e social. Então, do ponto de vista das especificidades das teorias educacionais, das coisas que eu ouço às vezes em congresso, às vezes, eu acho coisas ociosas. Não são coisas... eu, particularmente, não, digamos... eu não me interesso por elas. Mas, no que eu digo, já está suposto um desentendimento, um desconhecimento. O meu desinteresse me leva a não conhecer bem essas teorias. (PROF-DHIS 05, 2012).

O professor formador afasta a importância das teorias educacionais. Mas, reconhece e tem a atenção em deixar claro que isso se trata da sua própria visão que está ligada a uma falta

de interesse próprio em aprofundar conhecimentos sobre as teorias educacionais. Isso é importante de ser destacado porque apesar dessa predominância no caráter disciplinar na formação de professores de História, pode-se perceber que aspectos relativos a discussões educacionais estão presentes na visão dos professores do DHIS-UFRN. Dessa forma é que há docentes que têm uma visão favorável às teorias educacionais. Assim, afirmou o PROF-DHIS 04:

Eu considero que são importantes, essas teorias educacionais na formação docente. Elas visam pensar, explicitar, compreender, uma dinâmica que é complexa, a dinâmica das relações entre professor e aluno, as dinâmicas no contexto do ensino-aprendizagem. Então, elas devem servir ao professor para entender essas relações de modo a tirar o melhor proveito para o seu objetivo que é a educação, a formação dos seus alunos. Não concedo de forma nenhuma que um professor que se proponha a sua tarefa, como professor, descuide-se dessa tarefa educacional, formalizada, digamos, nas diversas vertentes, nas diversas escolas. E não considero que uma teoria tenha verdade sobre essa relação. Acho que as diversas perspectivas teóricas sobre o processo de ensino-aprendizagem lançam luz sobre um outro aspecto que é relevante considerar. É importante na formação do professor isto. (PROF-DHIS 04, 2012).

De forma semelhante PROF-DHIS 01 vê as teorias educacionais como um conhecimento relevante e até necessário para uma boa prática docente. Assim afirmou:

[...] elas são vitais. Elas vão dá as ferramentas, elas serão os instrumentos, os recursos que o professor vai precisar para bem trabalhar o conteúdo que ele vai passar, repassar, divulgar, permitir que sejam conhecidos em sala de aula. Eles são básicos, se você não tem conhecimento destas práticas, destas ferramentas educacionais, vai ser difícil de trabalhar. (PROF-DHIS 01, 2012).

As teorias educacionais compõem os conhecimentos dos professores como saberes profissionais. Tardif (2010) considera esses saberes da seguinte forma:

Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Ora, essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática

científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo. [...]. (TARDIF, 2010, p. 36-37).

De acordo com o exposto, houve, entre os professores formadores entrevistados, quem afirmasse também que (a respeito das teorias educacionais):

Todas as teorias, enquanto reflexo de uma certa realidade são importantes, são até fundamentais, por que refletem uma determinada visão de mundo. Agora, se essa visão, essas teorias são simplesmente transmitidas, passadas sem nenhuma ligação com a realidade do aluno, com a realidade escolar, com a prática, o cotidiano, isso se perde e não tem o efeito que seria o desejado. Então ser descolada a teoria e a prática. A teoria é importante, mas desde que seja sempre integrada, aplicada junto com a prática. (PROF-DHIS 02, 2012).

Como se vê, há a concepção da importância desse conhecimento teórico ligado à Educação. Mas, ao mesmo tempo pode-se encontrar entre docentes formadores, o reconhecimento da ênfase nos saberes disciplinares. Outra opinião sobre as teorias educacionais demonstra que os professores do Departamento de História sabem que elas são importantes para a atuação docente, mas reconhecem que elas estão desarticuladas das disciplinas de História, do conhecimento histórico e que são vistas como que trabalhadas de uma maneira superficial. Um dos docentes entrevistados afirma, por exemplo, que:

A gente tem ainda uma fragilidade muito grande em relação á essas discussões. A gente tem, na verdade, no campo do magistério superior, uma formação muito deficitária em relação a uma discussão mais teórica em relação a esse campo mais pedagógico, a gente conhece de uma maneira muito *en passant* essas questões, só quem realmente se dedica a essa área de estudo, que tem uma formação mais profunda e necessária. Mas, o que termina predominando mais na nossa formação é um certo pragmatismo, e esse campo teórico fica dependendo de alguns autores que a gente tem um certo contato, de trabalhar. Mas, de certo modo, vejo que a nossa formação é muito direcionada aos conteúdos específicos das nossas áreas, daí a gente acaba criando essa ideia de que o bom professor é aquele que tem esses domínios e que é capaz de passar esses conteúdos, essas experiências para os alunos. (PROF-DHIS 03, 2012).

Ainda na busca por compreender a relação feita pelos professores formadores entre conhecimentos específicos de História e os conhecimentos pedagógicos, questionei os docentes acerca da importância ou necessidade de graduandos em História-licenciatura conhecerem sobre programas, projetos e estruturas curriculares referentes ao Ensino Básico.

Os docentes entrevistados foram unânimes em afirmar a importância da aquisição desse conhecimento, inclusive, o docente que, anteriormente, havia declarado que para ser um bom professor de História na Educação Básica bastaria saber explicar a matéria. Assim declarou esse docente:

Agora que você me pergunta, me parece interessante, sim. Seria uma didática até interessante, explorar as explicações que a gente dá até num nível mais sofisticado, que seria o terceiro grau, mas nunca perder de vista o que efetivamente essas pessoas vão explicar passo a passo nas escolas onde trabalham. Então, foi uma coisa que nunca me ocorreu, por isso seria um exercício bastante interessante, nunca perder isso de perspectiva e, ao mesmo tempo, nunca pensar que essas coisas são estanques. Mesmo os programas das escolas podem vir a mudar dependendo da dinâmica. Acho que o que depende, Niara, é de que efetivamente existe uma troca, uma circulação de saberes entre o que é o nível básico, médio, e até o fundamental, que é o das crianças, e o da universidade. Esse diálogo não existe, na minha opinião. (PROF-DHIS 05, 2012).

A impressão é a de que o professor parece nunca ter parado para pensar no assunto e que por isso a minha pergunta o fez refletir. Mas, ainda que de certo modo reconheça a importância ou o fato desse conhecimento ser interessante, o PROF-DHIS 05 não se afasta da ênfase ao saber disciplinar. Outros professores formadores afirmaram a importância desse conhecimento. O PROF-DHIS 02 assim declarou referente as minhas perguntas:

P - É importante conhecer os programas, projetos e métodos escolares, as estruturas curriculares referentes ao Ensino Básico durante a graduação?

R - Acho que sim. Acho que é bastante importante. Por que você pode ver o que tá sendo pensado, o que tá sendo dado na universidade, o que tá sendo também repassado de alguma maneira nos outros níveis de ensino, se tá muito descolado, se é muito diferente...

P - Até que ponto é importante ter esse conhecimento?

R - Para que a gente saiba o que pode ser dado pro ensino médio, em que medida o conteúdo, a estrutura curricular da universidade é produzida ou não nos outros níveis de ensino, se isso é pra ser reproduzido ou não, de que maneira. Então, acho que é muito importante nesse sentido. (PROF-DHIS 02, 2012).

O conhecimento acerca de programas e estruturas curriculares compõe o que Tardif (2010) chama de saberes curriculares. Sobre esses saberes o pesquisador afirma:

Ao longo de suas carreiras, os professores devem também apropriar-se de saberes que podemos chamar de curriculares. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição

escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar. (TARDIF, 2010, p. 38).

Sobre esses saberes, houve entre os professores formadores quem buscasse detalhar a sua visão favorável à aprendizagem desse conhecimento pelos alunos da graduação. Assim, pronunciou-se o PROF-DHIS 03 (2012):

Esse conhecimento vai permitir a você melhorar suas estratégias de ensino, você vai construir seu próprio programa específico, organizar os textos, os conteúdos que você vai ministrar, as formas de avaliar, as metodologias que você vai dispor. Então, se você não tem conhecimento dos currículos, da formação que tá se propondo para aquele aluno... é importante que você se inteire e ao mesmo tempo dialogue com isso... que tipo de profissional nós queremos, que tipo de conhecimento nós queremos produzir, queremos fazer refletir e que tipo de estratégias nós vamos utilizar pra isso. A grande questão é que sempre o trabalho que é feito de maneira coletiva, reunindo diversos profissionais, diversos colegas, vai depender da afinação que essas pessoas tem em comum. E a gente ver que na prática isso é bem difícil de acontecer, por que, nem sempre, os colegas têm as mesmas preocupações, os mesmos interesses, as mesmas disposições. Mas, é importante esse trabalho coletivo, de criar um programa, mesmo que seja um programa diversificado, que tenha várias possibilidades... então é fundamental que a gente entenda a importância desse planejamento, da definição dos conteúdos e do tipo de profissional que a gente quer construir. (PROF-DHIS 03, 2012).

De forma semelhante declarou o PROF-DHIS 01 (2012):

Eu creio que sim, eu acho que isto é um diferencial, inclusive, na sua formação, deveria ser, por que estando você no processo de formação acadêmica na licenciatura, você já deveria saber de antemão aquilo que você vai encontrar, das formações curriculares, das vivências em sala de aula. Que pouco, os estágios vão dá a prática, mas o que antecedem a prática em si, as estruturas da escola, principalmente, das questões das estruturas curriculares, das grades curriculares, da sala de aula, do ensino fundamental, das redes municipal e estadual de educação os alunos deveriam experimentar com bastante antecedência, para ele não chegar com uma consistência puramente teórica e ser jogado em sala de aula e aí sim, indo experimentar junto com a escola as diferenças, talvez o choque fosse menor. (PROF-DHIS 01, 2012).

A ênfase nos saberes disciplinares ocorre, portanto, ao lado da consciência dos saberes profissionais e curriculares. Um dos resultados disso é que termina ocorrendo um certo distanciamento entre aspectos da História e da Educação na formação dos professores de

História. Fato interessante é que as entrevistas levaram-me à constatação de que, apesar de terem o conhecimento de algumas teorias e métodos educacionais, os professores acabam não relacionando essas aos seus assuntos, às possíveis formas de se trabalhar um determinado evento em sala de aula, acabam por remeter a responsabilidade da formação do profissional docente às disciplinas específicas do Departamento de Educação, principalmente aos estágios, como afirma um professor quando lhe pergunto se é importante ter o conhecimento sobre os programas, projetos, métodos e estruturas curriculares educacionais ainda na graduação, ao que me responde:

Eu acho que isso daí tem sido buscado pelas mudanças que, na última, década se fez em termos dos cursos de licenciatura, ampliação das horas dos estágios curriculares visam, exatamente, fornecer esses elementos que vão ajudá-los no desempenho posterior à graduação. Hoje se tem 400 horas que é mais do que o dobro, eu acho, do que se previa anteriormente. (PROF-DHIS 04, 2012).

Outro aspecto visível é que os professores comumente não relacionam que a maioria das disciplinas constitui o currículo de ambas as habilitações. O que diferencia o curso de Licenciatura do Bacharelado são as disciplinas de Educação para a Licenciatura: Fundamentos Sócio-filosóficos da Educação, Fundamentos da Psicologia da Educação, Organização da Educação Brasileira, Didática e os Estágios Supervisionados. Já as específicas para o Bacharelado são aquelas que auxiliam na atuação das diversas áreas profissionais do historiador: Paleografia, Memória e Patrimônio Histórico, Arquivística, História Oral, Regional e Local, Pesquisa I e Pesquisa II. Portanto, disciplinas como História Medieval ou História Contemporânea, por exemplo, são disciplinas obrigatórias das duas habilitações, sendo relevante pensá-las também a partir do ponto de vista educacional, não só da pesquisa.

Ao questioná-los sobre a importância do conhecimento dos programas, dos métodos, das estruturas curriculares ainda na graduação, até que ponto é importante obter esse conhecimento, todos responderam que esse é um conhecimento importante, que pode melhorar bastante as estratégias de ensino, que

É vital, os alunos das licenciaturas eles têm que conhecer com profundidade as estruturas nas quais ele vai atuar, ele tem que ter um conhecimento prévio, acredito que seja da alçada das disciplinas formadoras da área de educação, pedagógicas, que deveriam mostrar com bastante antecedência o que o aluno vai encontrar, quais são as estruturas que ele vai atuar. Por que você observa isto em outras carreiras e talvez seja isso que não aconteça nas licenciaturas,

por que quando você vai terminando o curso de medicina, de engenharia, você vai experimentando a estrutura que você vai atuar, por que você passa por estágios em várias disciplinas no decorrer do curso, e as licenciaturas elas meio que vão, deixam que os alunos experimentem isto em fases muito de finalização, quando isto deveria ser uma constante desde logo o segundo semestre, por que o calouro, precisa de um semestre de adaptação e aí no segundo semestre em diante. Eu creio que existe isto no curso, você tem disciplinas da área pedagógica, mas como eu trabalho no curso de bacharelado, eu não experimento o contato com os alunos quando eles estão pagando as disciplinas da área pedagógica na finalização do curso. E creio que deve ser um choque, que deve existir um certo distanciamento entre a formação e a realidade quanto a estrutura aonde ele vai atuar, o conhecimento “que escola é esta?”, “que orientação pedagógica que esta escola segue?”, “que grade curricular tem esta escola?”, “este universo de trabalho?”, eu acredito que isto é fundamental para o profissional, conhecer aonde você vai colocar em prática seu conhecimento. (PROF-DHIS 01, 2012).

Percebem-se as relações entre as duas habilitações, além de, na fala do PROF-DHIS 01, um grande distanciamento entre o que se vê nas disciplinas de Educação e o que se vê nas disciplinas de História.

Nos planos de curso desses professores, os quais possuem seus cronogramas organizados por unidades (três), não há nenhuma relação com o ensino de História, com a prática, com a realidade escolar onde atuarão os futuros professores formados pelo Departamento de História da UFRN. Apenas um professor, em seu plano de curso, na terceira unidade, reservou um tempo para falar sobre o ensino de História no Brasil. Ao perguntá-lo sobre isso, sobre a forma como abordava esse tema, ele respondeu que, apesar de nem sempre dar tempo de chegar a essa parte, era abordado de forma introdutória, para mostrar que a História também deveria ser pensada no âmbito da educação. Ele diz que:

[...] é justamente, pra mostrar como a História, enquanto uma disciplina acadêmica, ela foi pensada também no sentido de formar professores para atuarem no ensino secundário. Então, a ideia era introduzir, mas essa parte sempre era a que menos dava tempo pra fazer, por que chegava o final do semestre... mas, a ideia de mostrar que o conhecimento histórico ele também deve ser pensado no sentido de como ele vai ser passado para o ensino, para a formação do aluno do segundo grau, antigo segundo grau. (PROF-DHIS 02, 2012).

Entre os saberes discutidos por Tardif (2010) também se pode apresentar o chamado saber experiencial. Aspectos desse também aparecem nas falas dos professores formadores. Mas, com menor frequência. Quando, ao ser questionado sobre se acreditava que

os professores produziam saberes nos meios escolares ou se podiam ser considerados apenas transmissores de conhecimento, assim afirmou o PROF-DHIS 01 (2012):

A grande maioria dos professores são transmissores, mas deveriam ser também formadores, criadores de conhecimento. Porque a sala de aula e a experimentação, da sala de aula, permite que se construa um saber, ela dar esta oportunidade, daí o porquê a necessidade do professor ter um pouco do pesquisador, para que ele tenha os recursos de construir este conhecimento. Mas a sala de aula permite, deveria permitir, dar os instrumentos para que o professor, também, fosse um criador de saberes.

De forma semelhante declarou o PROF-DHIS 02 (2012):

A ideia, tradicional, é que na universidade é que se produzia conhecimento e que no ensino fundamental, médio ou o chamado ensino secundário seria o espaço para apenas se transmitir. Hoje, essa ideia tem se modificado, e tem se entendido que qualquer tipo de atuação do professor em sala de aula também deve ser no sentido de incentivar os alunos a produzirem conhecimento a partir da própria vivência, da própria realidade. Por que também tem aquela ideia de que só se produz a ideia, o conhecimento a partir daquilo que é ensinado, é passado pelos mestres, professores. Na verdade, quando os alunos vêm do seu meio social, eles já têm uma determinada vivência, uma determinada experiência que lhes permite refletirem sobre aquilo que é dado para eles e pensar em cima disso. Então, isso já é uma forma de produzir um conhecimento que não é uma mera transmissão. Então, se isso é feito, eu acho que já é uma outra questão, mais complexa que é difícil avaliar nesse momento.

O referido professor (PROF-DHIS 02) deixa mais clara a referência aos saberes experienciais quando ao ser questionado sobre o que um docente em História precisa para ser um bom profissional docente, afirma a importância de o professor conhecer a realidade na qual alunos e escolas estão inseridos e ir além do conhecimento histórico. O PROF-DHIS 02, ao responder a esse questionamento não faz relação apenas aos saberes experienciais. Em sua fala nota-se uma visão relativamente completa em relação ao que seria um bom profissional da docência nos termos definidos por Tardif (2010), pois o PROF-DHIS 02 faz referência, ao mesmo tempo, a saberes disciplinares, profissionais, curriculares e experienciais ao afirmar que:

Eu acho que, acima de tudo, precisa ser um ser-humano naquela acepção mais ampla do termo, que é não ficar restrito ao conhecimento que ele aprendeu ou viu na universidade. Ele tem que estar atento a vida ao redor dele, à realidade do aluno, à realidade da escola onde ele vai trabalhar, se

incidir nessa realidade o máximo possível e não ficar só naquela sua... no domínio dos conteúdos propriamente dito, que é um passo importante também, você não pode dar uma aula de História sem conhecer a História. Mas, fundamentalmente, acho que tem que conhecer a realidade na qual você tá inserido, na escola, a realidade do aluno, do mundo. Não ficar dentro de uma redoma de vidro, achando que a função do professor de História é só dar a História. Para nós, professores de História, isso é até mais importante, aquela ideia de que não é só pensar ou ensinar História, mas também fazer História. Atuar no mundo em que você está inserido. (PROF-DHIS 02, 2012).

Os saberes experienciais são, de acordo com Tardif (2010), desenvolvidos pelos professores. Segundo o autor:

[...], os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos. [...]. (TARDIF, 2010, p.38-39).

Para identificar a presença desse saber entre as concepções dos professores formadores foi que busquei perceber se na visão deles, as experiências escolares vividas com alunos ou coordenadores pelos professores nas escolas de Ensino Básico poderiam, ao lado dos saberes disciplinares, por exemplo, contribuir para a formação docente. Dessa forma foi que questionei sobre a possibilidade ou não de construção de saberes nos meios escolares pelos professores, ou seja, se os professores na Educação Básica poderiam ser considerados construtores de saberes ou apenas transmissores de conhecimentos elaborados em outro lugar, nas Universidades, principalmente. Além do que revelei das visões do PROF-DHIS 01 e do PROF-DHIS 02, é importante pensar sobre o que os três demais formadores afirmaram. Um deles centrou-se nos saberes disciplinares, outro se afastou do Ensino Básico e o terceiro respondeu de forma bastante distante da pergunta. O PROF-DHIS 04 declarou que:

A compreensão, hoje, no que diz respeito ao trabalho do professor, enfatiza a produção do conhecimento e não somente o professor mero transmissor, reproduzidor do conhecimento. As discussões já se dão há algum tempo, de modo que aquele modelo que é denominado como transposição didática, hoje não se aceita como adequado. Ou seja, a esfera da Academia é produtora de conhecimento e cabe ao professor apenas veicular esse conhecimento valorizado na Academia no nível do ensino no qual o professor está envolvido. Então, essa ideia da transposição didática não é

hoje a perspectiva dominante para o trabalho do professor. É tanto que ele deve ter uma competência no que diz respeito à pesquisa histórica, de modo que o seu trabalho em sala de aula seja antecipado por esse trabalho de pesquisa. Não é a pesquisa voltada para aquilo que, geralmente, acontece na Academia, uma pesquisa para publicação, para apresentação em encontros acadêmicos, mas é a pesquisa histórica para a aplicação em situações didáticas.

Apesar de mostrar-se consciente sobre discussões acerca do papel do professor no Ensino Básico, o PROF-DHIS 04 destaca o papel da Universidade e quando busca relacionar com o meio escolar faz uma relação da produção de conhecimentos pelo professor, mas externa ao meio escolar. Seria uma produção que ele faria fora do espaço escolar para ser levada para a escola “para aplicação em situações didáticas”. A produção de saberes junto à comunidade escolar, por exemplo, não aparece.

O PROF-DHIS 03, sobre o mesmo aspecto (produção de saberes pelos professores no Ensino Básico), afirma que:

Com certeza eles produzem saberes. Quer dizer, toda prática de transmissão de saber também é uma prática de aprendizado e processamento. E também com os alunos, mesmo aqueles alunos que só decoram e memorizam aqueles saberes, de algum modo eles estão aprendendo, não da maneira como nós gostaríamos, mas o fato é que toda prática de manipulação do conhecimento, manipular não no sentido mais comum, mas todo uso, toda apropriação é uma prática também de produção. Então, é claro, que esses professores também produzem conhecimento. A questão é que, acho que talvez a discussão mais forte pra gente seja a grande dificuldade da gente de pegar conhecimentos que são de um nível de pesquisa, de abordagem, de interesse do pesquisador, quando ele produz seu livro, quando ele escreve seu artigo, e transformar isso num conhecimento que possa servir a fins educacionais ligados a fins específicos, e a currículos específicos. Então, a gente pega às vezes uma gama de textos muito interessantes, mas são textos muito difíceis de natureza diferente pra gente trabalhar em sala de aula, e a gente tem que fazer um pouco... um grande malabarismo de transformar esses textos em textos que possam ser apropriados, que possam servir a discutir temas, que são temas importantes dos currículos escolares. Então, acho que isso é a grande dificuldade. A gente não tem muito disponível... às vezes o aluno coloca “professor, por que o senhor não traz um texto mais interessante, melhor?”. Por que às vezes os conteúdos, aqueles conteúdos que a gente tem que trabalhar, aquelas questões que às vezes a gente quer trabalhar, nem sempre tem textos na língua portuguesa, por que às vezes os alunos só lêem em português, e você não pode trazer um texto até mesmo em espanhol ou em inglês... Então essa é uma dificuldade a nível do ensino de graduação. Então, a gente sempre tem que fazer essa espécie de malabarismo que é, justamente, pegar textos que são feitos com intenções muito diferentes, às vezes, e reestruturar, repensar e dar um novo uso em sala de aula, que possa

servir pra gente. Acho que essa é a grande dificuldade. (PROF-DHIS 03, 2012).

Apesar de iniciar sua fala afirmando a produção dos saberes, mistura saberes com conteúdo específico da disciplina (História) e na segunda metade da sua resposta passa a se referir ao ensino acadêmico (Ensino Superior) e não ao ensino escolar como estava claro na pergunta a ele feita (Você acredita que os professores produzem saberes nos meios escolares ou apenas transmitem conhecimento?). Apesar de alongar-se na resposta, o PROF-DHIS 03 não deixa clara a sua percepção acerca da produção de saberes pelos professores de Educação Básica nos meios escolares. Para a mesma pergunta tornou-se relativamente difícil compreender a resposta do PROF-DHIS 05, pois assim declarou:

Eu tenho a impressão de que eles transmitem conhecimento de uma maneira geral. Por que, nas disciplinas, embora as disciplinas pedagógicas, eu me recordo de quando eu estudava, fazia as disciplinas pedagógicas, elas são até muito teóricas, elas levam a uma reflexão. Eu lembro muito de Fundamentos Filosóficos da Educação ou fundamentos Sociológicos da Educação, elas teoricamente eram muito interessantes, por que levavam a um processo reflexivo. Mas, o que eu vejo de resultado, por exemplo, de minhas filhas na escola, eu acho que tem uma repetição, não tem um processo de elaboração de pensamento. (PROF-DHIS 05, 2012).

De modo geral, as ideias aqui expostas refletem no agir desses professores formadores, o que se pode constatar a partir das metodologias adotadas em suas aulas, visíveis em seus planos de curso. Em geral, as aulas são planejadas de modo a se basearem em aulas expositivas, com leituras e discussões de textos. Enquanto que as avaliações são feitas a partir de provas escritas, estudos dirigidos, ensaios monográficos e esboço de um projeto de pesquisa sobre temas trabalhados em sala.

A partir da fala desses professores e de seus planos de curso, nota-se um distanciamento entre o conhecimento histórico e o conhecimento pedagógico. O conhecimento histórico é trabalhado de forma desarticulada tanto com a educação, quanto com a realidade escolar, visando o âmbito da pesquisa.

O contato com a fala dos professores formadores foi significativo para a compreensão do curso de História da UFRN, de acordo com o recorte temporal da pesquisa e para pensar sobre e problematizar acerca do sentimento de despreparo dos professores recém-formados (formados em 2009 e 2010). Nesse sentido, é importante a fala do PROF-DHIS 02, ao se referir a sua experiência enquanto professor no Ensino Básico. Assim declarou:

Foi boa. Acho que é a ideia de tentar colocar aquilo que a gente aprende na faculdade na prática. Muitas vezes a gente vê que tem que partir quase do zero. Mas, dependendo da disciplina, do professor, isso modifica. Mas tem disciplinas como Didática, por exemplo, que quando eu fui pra sala de aula... quase que a gente pensa “tenho que esquecer tudo que eu aprendi pra refazer...”. Mas isso é no início, no começo que tem essa impressão, depois você vê que ela ajuda, que pode ajudar bastante, te dá umas técnicas, umas dicas, mas... O que vale mesmo é a experiência, o contato diário. (PROF-DHIS 02, 2012).

Como se vê, o contato inicial com as experiências em sala de aula, por um momento, fizeram o professor pensar que teria que esquecer tudo o que aprendeu para refazer. Ou seja, o PROF-DHIS 02 parece ter vivido um sentimento de despreparo. Mas, ele reconhece que isso foi uma impressão e que foi só no início do seu contato com a realidade da sala de aula. Depois, ao observar sua própria trajetória docente, apesar de destacar o saber experiencial, ele acredita que o que aprendeu na faculdade ajudou na profissão (destaca a disciplina Didática). Ou seja, até que ponto esse sentimento de despreparo dos licenciados em História em 2009 e 2010 pode ter a mesma dimensão do que declarou o PROF-DHIS 02 (ser apenas uma impressão inicial devido à complexidade da Educação Básica)? Ou teria, esse sentimento, elementos que o justificassem como algo concreto e durável? É isso que se verá a seguir.

3.2 – PROFESSORES RECÉM-FORMADOS – CONCEPÇÕES ACERCA DE SUA FORMAÇÃO DOCENTE

Os professores recém-formados⁷ que concederam entrevista têm, no mínimo, um ano e meio de experiência em sala de aula. Ao todo foram entrevistados 09 professores de História, os quais atuam em escolas públicas e/ou particulares. Essa quantidade de entrevistados se explica pelo fato da dificuldade tanto de comunicação, quanto de disponibilidade de tempo para que estes pudessem conceder as entrevistas. Alguns licenciados não moram mais em Natal e estão atuando em outro município, outros concluíram o curso, mas trabalham em outra área que não a docência. Alguns não responderam aos e-mails enviados, outros se mostraram solícitos com a pesquisa, mas ao tentar marcar um horário para a entrevista, não obtive

⁷ Os professores recém-formados serão identificados, também, por ordem de realização das entrevistas e como Professores da Educação Básica: Pro-EB 01, Prof-EB 02 e assim sucessivamente.

sucesso, devido às suas atividades no mestrado ou por lecionarem em várias escolas e, em outros casos, não tive resposta e muitos não consegui contatar (Apêndice D).

O questionário possuía dez questões, as quais giraram em torno de suas experiências enquanto aluno da graduação e enquanto professor, buscando saber como se constituiu a sua formação docente, se e de que maneira os saberes docentes foram formados, e se sentiram dificuldades ao assumirem uma sala de aula.

Iniciei as entrevistas perguntando o que os havia influenciado a se tornarem professores de História. Alguns responderam que ser professor e de História não foi a primeira opção, alguns chegaram até a tentar vestibular pra outro curso, não obtendo sucesso, no ano seguinte, optaram pelo curso de História Licenciatura. Nesses casos, de uma preferência por outros cursos, a escolha por esse se deve ao fato de ter maior disponibilidade de vagas no mercado de trabalho.

Na verdade, eu não pensava em ser professor. Fiz o meu primeiro vestibular pra Jornalismo e não passei. Aí comecei a estudar para o próximo vestibular, e aí tive uma afinidade com a disciplina de História, me envolvi muito com a História, e pensei “Vou fazer História”. E não tinha ainda nem pensado em ser professor. (PROF-EB 03, 2012).

Na grande realidade, o que me influenciou a ser um historiador, por que professor eu escolhi tendo em vista que se eu fizesse História/Bacharelado, eu pensei à época, eu ficaria com maior dificuldade de encontrar emprego. Então, eu queria fazer História ou Sociologia, optei por História, mas, na grande realidade, eu não pensava em ser professor. É claro que, durante o curso, quando você vai partilhando de experiências com aqueles que fazem o curso com você, com a sua turma, e no momento em que eles e você, também, entram numa sala de aula, é claro que esse sentimento de ser professor ele aflora e, nesse momento eu comecei a pensar em ser professor de fato, já sabendo que seria. (PROF-EB 01, 2012).

Outros se tornaram professores, por se identificarem com a profissão e a escolha pela disciplina se deu por uma afinidade com a mesma.

Na verdade, tava até comentando a pouco tempo, eu acho que eu sempre quis ser professor. Acho que diante da minha dificuldade dentro da escola pública, por que sou aluno de escola pública, diante dessa dificuldade que foi encontrada dentro da escola pública, eu acho que o sonho de ser professor seria na questão de modificar aquela realidade que eu vivi, sendo que eu poderia levar pro meu futuro aluno uma mudança dessa estrutura, que muitas vezes sucateada, que muitas vezes, não só na estrutura plenamente dita física da escola, mas da própria estrutura da educação, dos ensinamentos dos conteúdos de forma geral. (PROF-EB 04, 2012).

É notável na fala deles, também, a escolha a partir de experiências negativas com professores do Ensino Básico, como no relato da PROF-EB 08 que disse: “O que me influenciou foi o fato de ter tido péssimos professores de história no ensino fundamental e médio. Como sempre foi uma disciplina que eu gostava percebi que poderia fazer algo diferente se cursasse História.”.

A escolha pelo curso de História/Licenciatura também ocorreu devido a experiências positivas, como no trecho abaixo:

Desde criança que sentia desejo, admirava os professores, admirava a profissão, talvez por gostar de estudar. E queria ser professora desde criança, mesmo. Depois a própria influência dos professores quando adolescente, não só a questão pessoal, do sonho de ser professora, mas agora começava a se concretizar mais com os aspectos que os professores trabalhavam na sala de aula que me chamavam atenção ou não. (PROF-EB 05, 2012).

Percebe-se no motivo que levou os professores PROF-EB 04 e PROF-EB 05 a optarem pela licenciatura em História a construção do saber experiencial, pois, de acordo com Tardif (2010), esse saber não se constitui apenas na prática em sala de aula, mas a partir de todas as vivências do professor, desde sua experiência enquanto aluno do Ensino Básico, passando por sua formação docente, e complementada por suas ações enquanto professor.

Dentre esses professores, apenas um começou a lecionar após a conclusão do curso, os demais antes de se formarem. Duas professoras começaram sua experiência docente antes de concluírem, mas davam aula para a Educação Infantil, só começando a lecionar História ao concluírem a graduação, tendo uma delas começado a lecionar nesse nível de ensino antes mesmo de entrar na Universidade.

Começou antes quando trabalhei em uma Creche como educadora do Ensino Infantil e numa Escola de Ensino Infantil da rede particular. (PROF-EB 08, 2012).

[...]Antes de começar a faculdade, eu já comecei a trabalhar como professora, dava aula de reforço em casa, depois fui trabalhar em algumas escolas pequenenas lá na Zona Norte [...] . (PROF-EB 05, 2012).

Assim, aos que iniciaram a docência antes de concluírem a Licenciatura perguntei se essa experiência havia mudado a percepção que tinham do curso. Responderam que sim, pois perceberam as divergências entre a Academia e a realidade escolar, afirmando que os

conteúdos foram passados de maneira proveitosa, no entanto, faltava uma relação com o que era trabalhado no ensino básico.

Pude perceber as divergências entre o que é aplicado na academia e a realidade das escolas, me inteirar melhor das competências que eu precisava desenvolver para ser um bom professor, assim como perceber mais cedo a realidade que me esperava em minha profissão. (PROF-EB 07, 2012).

Outro professor também considera esse fator como sendo algo positivo:

Mudou um pouco, foi mais uma vez outro choque de realidade, foi quando eu percebi que não estava preparado muito para dar aula, se eu tivesse ido para a sala de aula depois de formado, eu iria sofrer muito mais e até para entrar no mercado de trabalho iria ser mais difícil. Por que eu já fui empregado por rede particular, com carteira assinada, mesmo antes de está formado, mas assim que me formei o que era um contrato de experiência virou um contrato efetivo e eu fiquei mais confortável em entender como funcionava o curso. Eu parei de esperar muito dos professores da licenciatura e comecei a correr atrás. (PROF-EB 02, 2012).

A fala do professor acima leva a seguinte questão: será que, se tivesse concluído o curso antes de ir para a sala de aula, teria sentido tanta dificuldade? Será que se tivesse concluído algumas etapas da formação inicial docente ele teria tido as mesmas dificuldades? No caso desses professores que iniciaram suas experiências antes de se graduarem, é preciso deixar claro que essas experiências influenciam na construção dos saberes docentes, no entanto, há que se ter cuidado com essa formação, pois nem sempre ela pode se constituir como algo positivo. Uma dificuldade encontrada antes de se completar a formação inicial pode se tornar uma ideia de despreparo, talvez causado por não ter obtido todos os conhecimentos necessários para iniciar a docência. Ideia essa que pode vir a se enraizar, fortalecendo o possível sentimento de despreparo profissional.

Fazendo uma ligação com essa questão perguntei se haviam tido dificuldades ao se tornarem professores e que tipo de dificuldades. As dificuldades apontadas foram relacionadas á falta de um maior preparo no que concerne à prática docente, ao tipo de linguagem a ser utilizado, à indisciplina dos alunos e, principalmente, o que foi mais enfatizado, a falta de preparo no sentido de como trabalhar um determinado assunto, como levar para a sala de aula aquilo o que foi visto na Academia, já em relação ao domínio de conteúdo não sentiram nenhuma dificuldade, como afirma o PROF-EB 01:

[...] o curso de História ele é bastante teórico, a gente tem uma carga de leitura muito grande e os professores são acadêmicos, no sentido de transmitir o conhecimento com palavras que não são adequadas, por exemplo, aos adolescentes que nós vamos ensinar, e quando nós chegamos à sala de aula, uma vez que nós, que aquele conhecimento nos foi transmitido de forma bastante acadêmica é difícil levá-lo ao aluno comum, ao adolescente, que tem outro tipo de linguagem. Então, essa dificuldade, ela existiu e, na grande realidade, eu só consegui melhorar um pouco com o tempo com a prática, sabendo de mim mesmo, quer dizer, eu não fui atentado á isso durante o curso. (PROF-EB 01, 2012).

Essa foi uma dificuldade enfatizada também pelos professores que começaram a dar aula antes de concluírem a graduação, como relatou o seguinte professor:

No início, sim. Não era uma dificuldade, eu diria assim, das maiores por que eu já tinha essa vivência da sala de aula. Então, já era algo comum, por que na escola onde trabalho, tem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. E, mesmo eu não estando no Ensino Fundamental II, eu já vivenciava, dava aula pro Fundamental I, como auxiliar de professora, nessa escola, eu passei um tempo enquanto professora, outra enquanto auxiliar. E no tempo que era auxiliar eu passava por todas as salas, então eu tinha contato. Mas, o que me dificultou mais quando começou, na verdade era o relacionar aquilo o que eu aprendi durante o curso com a linguagem da sala de aula. Isso eu fui aperfeiçoando aos poucos, até por que eu terminei a Licenciatura e continuei no Bacharelado, desenvolvendo pesquisas sobre o ensino, justamente, pra responder essas questões que não tinham sido respondidas ao longo da Licenciatura. (PROF-EB 05, 2012).

Dois professores afirmaram não terem sentido dificuldades ao assumirem a sala de aula, remetendo esse preparo ao fato de terem exercido atividades na Igreja com crianças e adolescentes, ajudando-os no domínio de classe.

O que contribuiu foi o fato de que tinha tido experiência na Igreja Católica como Catequista de Jovens e Adultos e o lidar com esse público não me deixava aflita. Não posso afirmar que as disciplinas vivenciadas na Universidade contribuíram efetivamente para o meu preparo, sinceramente. (PROF-EB 08, 2012).

Todos esses fatores acima citados pelos professores de História do Ensino Básico se constituem enquanto saberes experiências, aqueles construídos fora dos âmbitos da Academia.

Como é possível perceber, a questão da ênfase no conteúdo foi relatada até mesmo pelos professores formadores, o que é confirmado a partir do momento em que se observam os planos de curso, nos quais vemos o semestre ser dividido, organizado em três unidades,

sendo estas organizadas por eventos, de forma cronológica, por assunto, não havendo nenhuma preocupação, nem ligação com o ensino da História na Educação Básica. Com isso percebe-se também a ênfase nos saberes disciplinares, o que já havia sido considerado pelos próprios professores do Departamento de História.

A visão dos licenciados também se aproxima dos relatos dos professores formadores, quando afirmam que as teorias educacionais são vistas de forma muito rápida e superficial. Nesse sentido, em relação às teorias educacionais, questionei os professores recém-formados se tiveram acesso a essas teorias e a quais teorias. Em geral responderam que sim, mas que foram vistas de maneira rápida e deslocada:

Sim, vimos. Vimos todas, mas pra lembrar... mas, as mais características como o behaviorismo, o interacionismo, vimos Piaget, o construtivismo, o sóciointeracionismo. Vimos diversas teorias. Eu acho que, a grande questão não é o fato de ter visto, mas como foi visto, deslocado, era isolado. “Agora eu vou pagar disciplina de educação”, mas essa educação não se relacionava ao ensino de História, exatamente. Era como se tivesse transportado uma disciplina de pedagogia para o ensino de História, para o curso de História, e não fazia muito essa relação. O próprio texto da professora Crislane, esclareceu muito mais isso, por que ela faz a relação entre as teorias educacionais com o processo de evolução do ensino de História. “Como é que estava o Ensino de História durante o processo de ‘tal’ concepção pedagógica?”. E isso foi muito válido, muito mais importante. (PROF-EB 05, 2012).

Em seguida, perguntei se elas foram articuladas às disciplinas específicas do Departamento de História. De acordo com os entrevistados não houve essa articulação.

Mas elas não se articularam em nenhum momento às disciplinas de História. Não que eu lembre. (PROF-EB 08, 2012).

Não, estas teorias ficavam mesmo só na teoria, não iam para a prática com relação à história. (PROF-EB 06, 2012).

Não. As disciplinas foram dadas ao mesmo tempo, mas, entretanto, não havia uma articulação de conteúdo entre uma e outra. Elas tinham muito mais relação com os aspectos sociológicos, de explicar a falência do ensino público, os problemas históricos pelos quais a escola pública passa [...] esta discussão é do ponto de vista sociológico, de explicar o que o aluno de escola pública, toda sua carência histórica, que foi negada à cidadania, que ele é um marginal do sistema, mas, entretanto, do ponto vista técnico de como lidar com esta situação nós não somos ensinados, vemos muito que é esta situação, entretanto, como lidar com esta situação feito o diagnóstico é coisa que carece. (PROF-EB 01, 2012).

Ao falar sobre a desarticulação entre as disciplinas pedagógicas e as de História, os recém-licenciados disseram que uma articulação entre as duas áreas fizeram falta, pois “[...] Talvez se os grandes teóricos da educação tivessem sido atrelados em algum momento da minha formação às disciplinas de História isso poderia ter enriquecido minha forma de dar aulas e de prepará-las.” (PROF-EB 08).

As teorias educacionais, de acordo com Tardif (2010), como explicado no item 3.1, compõem os conhecimentos pedagógicos, os quais constituem os saberes profissionais, aqueles necessários para exercer a prática docente. Nesse sentido, a partir dos relatos dos professores, nota-se que houve o conhecimento, o contato com esses saberes, o que não houve foi a articulação entre esse saber com os saberes disciplinares. Ficou claro que os professores recém-formados sentiram falta dessa articulação, no entanto, mesmo percebendo essa desarticulação, não buscaram articulá-las, não questionaram os professores formadores pedindo essa ligação entre os saberes.

Um dos recém-licenciados me chamou a atenção ao falar sobre as teorias educacionais e sua relação com as teorias de História, afirmou que não houve articulação entre ambas, com exceção de uma disciplina, a de Didática, na qual a professora, mesmo não tendo formação em História, conhecia bastante a disciplina, articulando-a com os temas pedagógicos, o que contribuiu bastante para sua formação.

Não, uma só, que foi em didática, que não posso nem considerar uma teoria educacional, considero mais o método da professora, ela sempre relacionava com a história, por vezes, ela sabia mais de história que muitos alunos, ela não era professora de história, mas tinha um amplo conhecimento da área, então isto facilitava muito. Faltava isto, por que você poderia interligar seu futuro da profissão, que seria está em sala de aula falando de história e não ficava aquela coisa tão distante da educação. Como a gente ver muitos colegas meus, que diziam que não tinha nada a ver com História. Não aprendia como aplicar o que estava sendo ensinado a ele, com a disciplina em sala de aula. Eu lembro de alguns textos que, por exemplo, nem sempre relacionava com a história não, era uma coisa muito solta, era aquilo ali que aconteceu desta forma, o pensador pensou isto, mas nada que a professora fosse aquele elo de ligação entre a teoria e a aplicabilidade na área de história. (PROF-EB 02, 2012).

É preciso pensar melhor a questão da articulação entre os conteúdos pedagógicos e os conteúdos de História. Nem tudo precisa estar interligado. Algumas questões precisam ser vistas isoladamente, para que não acabe se tornando um pragmatismo. O que é preciso é adquirir os conhecimentos referentes ao saber pedagógico, o qual compõe o saber

profissional, e utilizá-lo da melhor maneira em sala de aula. Talvez seja isso, o como utilizar esse conhecimento que tenha feito falta na formação docente e se configurado como um sentimento de despreparo.

Ao perguntá-lo se a articulação entre as demais disciplinas com as de pedagogia fez falta em sua formação respondeu que

[...] poderia dizer que poderia ter ajudado, mas também não vou dizer que fez toda esta falta. Por que como eu disse eu me identifiquei muito, e por eu ter lido alguns livros, por exemplo, Paulo Freire e outros autores, livros curtos mas que eu sabia como tirar algo de bom dali, não fui muito de aplicar, principalmente, aquela teoria. Mas para mim sempre foi, vou criar a forma do profissional que eu vou ser, então o que era interessante para mim eu pegava, o que não era eu deixava de lado, não me importa quem é o autor, não me importa o quão aclamado, pela academia, ele seja. Se serve para mim eu uso, se não deixo de lado, então posso dizer que as teorias poderia ter ajudado seria um meio facilitador do meu trabalho, mas que não era o essencial. (PROF-EB 02, 2012).

Ou seja, ao se identificar com a profissão docente e ao perceber o que era preciso pra sua melhor formação, buscou enriquecer seus conhecimentos a partir de diversas leituras dos teóricos da educação. Além disso, ele foi um dos poucos que falou, de forma mais concreta, sobre a questão do professor-pesquisador, revelando não só o seu desejo de se especializar na área da educação, mas também por procurar produzir um saber que seja absorvido por seus alunos, e os que venham a serem professores possam se espelhar, nesse saber e se tornarem professores melhores do que os que possuíram em sua formação.

[...] nós encontramos muitas dificuldades, principalmente, inclusive dos próprios profissionais, dos professores que falam que é uma área complicada, eles falam muito mal, no meu estágio em escola pública, não lembro de um dia que eles não dissessem você é novo, vá fazer outra coisa, só que eles continuam ali. Abrem a boca para falar de alguns teóricos, e eu pensei por que eu não posso criar minha própria teoria? Eu sempre fui muito sonhador, eu sempre penso, hoje as pessoas podem não está nem aí para meu método de dar aula, mas amanhã um dos meus alunos que virou professor, começou a utilizar aquela forma. Se eu me especializar na área de educação, que pretendo, fazer mestrado, doutorado. Eu vou estar mais acessível a outros alunos que tenham esta ideia de fazer uma coisa parecida, não ficar totalmente ligado a estes autores mais antigos. É claro que é importante para ter uma base, eles já pensaram muita coisa, mas eu acredito que não é só reproduzir, a gente tem que criar também. (PROF-EB 02, 2012).

Isto é, tem a consciência de que os professores que atuam na Educação Básica são produtores de saberes, não apenas transmissores. Entretanto, o professor confunde as teorias educacionais, pois elas não são para serem utilizadas para a simples reprodução de um saber, de um conhecimento, mas para que, a partir de sua aplicabilidade, o professor possa construir novas formas de ser e de fazer em sala de aula.

Nesse sentido, Tardif (2010) trata da relação entre teoria e prática afirmando que a sala de aula não é um lugar apenas para a aplicação de um conhecimento, mas, também, para a criação de novos conhecimentos. Segundo ele,

[...] o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos, de saber-fazer específicos do ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor [...] um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria prática. (TARDIF, 2010, p. 234).

Em seguida, conversamos sobre as disciplinas específicas do Departamento de Educação, as quatro disciplinas obrigatórias para o curso de Licenciatura, como consta no currículo do curso de História da UFRN, do ano de 2004, perguntei se elas eram suficientes ou se faltava algo mais. Disseram que não foram suficientes.

Não. Eu diria que, como eu falei pra você, a sensação é de que faltou algo, por isso que eu continuei para buscar um pouco mais. Mas é abrangente, é sim. Assim, trás uma gama de informações importantes pra nossa formação. Mas acho que ainda não é o ideal. Não sei se eu to querendo um ideal perfeito de curso, mas eu acho que ainda não é o ideal. (PROF-EB 05, 2012).

[...] não, não foram suficientes. Por que você encontra realidades muito diferentes na escola, em que, talvez, as disciplinas obrigatórias pode lhe dar um caráter geral, mas não me preparou tanto assim. Por exemplo, eu tive necessidade, obviamente que eu não tive um aluno surdo, mas eu tive necessidade de pagar LIBRAS como complementar na época, não sei se já é ou vai se tornar, não sei, mas eu tive necessidade de pagar LIBRAS fora do departamento, que foi uma disciplina oferecida pelo próprio Departamento de Pedagogia. E isso me preparou mais, uma vez que eu consegui enxergar como superar [...] as dificuldades em sala de aula. (PROF-EB 04, 2012).

Ambos os professores, ao notar que faltava algo que pudesse complementar, enriquecer a sua formação, buscaram esse conhecimento, o que é importante, pois o professor deve ter esse interesse, em buscar por algo que o prepare melhor para a docência.

Logo depois, questioneei o que, para eles, poderia ter contribuído melhor para a sua formação. As respostas foram unânimes no quesito articulação entre os conteúdos pedagógicos com os conteúdos históricos e com a realidade, a prática escolar.

Esta articulação entre alguns conhecimentos pedagógicos e alguns conhecimentos históricos, por que, por exemplo, no estágio você em chega em alguns momentos, você faz certas coisas, que se você tivesse estudado algumas teorias você não faria. Por exemplo, se você tem um aluno que tem uma determinada dificuldade, e ai você sabendo desta dificuldade você pode intervir isso melhoraria, por exemplo, eu pagava uma disciplina que se chama Introdução a educação especial, que no curso de história, não é obrigatória, eles não sabem que na escola de educação básica, existem alunos com dificuldades, existem alunos especiais. Esta disciplina é obrigatório para o curso de geografia, todos os alunos de licenciatura tem a necessidade de fazer esta disciplina. Ai eu resolvi me matricular, justamente para entrar em contato, foi um contato rápido, mas permitiu estudar alguns problemas deficiência na aprendizagem, pessoas que tem deficiências físicas, que tem alguns transtornos e que se não procurar, não se especializar, não vai ter, e isto é visível na escola básica. (PROF-EB 06, 2012).

Essa semana mesmo eu estava pensando em como seria bacana se a minha formação tivesse tido, pelo menos em uma unidade, já que é dividido em três unidades o semestre, tivesse sido voltada para o lidar com as fontes, o lidar com o trabalho na sala de aula, como aquele conteúdo é abordado no ensino médio ou fundamental, quais são as perspectivas ao longo do curso... quando a gente chegasse no estágio teria uma gama de informações muito maior, uma possibilidade de lidar com o alunado de uma maneira muito mais fácil. Eu acho que, o que acabou acontecendo é que não se tem uma dissociação entre Bacharelado e Licenciatura, se forma como se todos fossem bacharelados. Na discussão, na linguagem que se trabalha na sala de aula, poucos professores lidaram. Eu acho que teve algumas disciplinas que complementaram o que se trabalhava a questão do Ensino de História, mas muito raramente. Acho que seria uma coisa muito mais sólida se fosse construída, realmente. É bacharelado? Trabalha-se dessa forma. É licenciando? Dessa outra. Ou associar as duas coisa, mas não focar só em um. Se está trabalhando com uma sala mista, licenciando e bacharelado, você precisa atingir os objetivos dos dois.. (PROF-EB 05, 2012).

Diante do exposto pelo professor PROF-EB 05, quando diz que não há uma dissociação entre ambas as habilitações do curso de História da UFRN, penso se esse pode ser um fator que contribuiu para que os alunos de licenciatura em História se sentissem mais aptos para a pesquisa do que para a docência.

Em outro caso, o professor acabou confundindo o que é da competência das licenciaturas com coisas que vão além da docência que são da competência da direção e da

coordenação pedagógica da escola como, por exemplo, a questão do uso de drogas, muitas vezes, no ambiente escolar.

Eu acho que orientações do ponto de vista do que fazer em uma sala de aula, o que fazer quando você sabe que tem um aluno que usa drogas, o que fazer quando uma classe é barulhenta, o que fazer quando uma classe não é barulhenta, mas é desestimulada, o que fazer com alunos que são deficientes auditivos, por exemplo, o que fazer com alunos que tem problemas em casa, por que muitas vezes o professor é um psicólogo ou ele é um alfabetizador, por exemplo, por que há alunos que não dominam o idioma. Então todos estes conhecimentos, embora tenha sido uma vez ou outra aludido, mas eles não foram tocados a fundo e nós não fomos preparados para tratá-los, esta é uma grande dificuldade que eu penso que se fosse resolvida auxiliaria o aluno que está se formando na universidade a fazer um melhor trabalho, afinal, a universidade forma profissionais que atuarão na sociedade, então é claro que se houver uma maior ligação entre o que é feito na universidade e os problemas reais, práticos, não apenas sociológicos pelos quais a sociedade passa, isto auxilia e no fim das contas nós servimos a sociedade, isto ajudaria. (PROF-EB 01, 2012).

Quando foram questionados sobre as contribuições das disciplinas específicas de História, os professores disseram que foram muito importantes para a formação do conhecimento histórico, para o domínio do conteúdo, no entanto, às vezes não ajudava, pois eram abordadas com uma linguagem muito acadêmica, o que os levava a sentirem certas dificuldades, pois os textos as discussões, pelo menos da forma como eram vistas na graduação, não podiam ser levadas para o Ensino Básico, era preciso adaptar o discurso, e era nessa adaptação que se encontrava a dificuldade, na maneira como levar um determinado conhecimento para o aluno do Ensino Fundamental e Médio.

[...] elas me auxiliaram a ter domínio do conteúdo. Assim, em relação ao conteúdo o aluno que se aplica no curso de História, ele sai completamente apto para dá aula. Nós não temos dificuldades em pegar o livro didático e trabalhar, por exemplo, o texto de uma fonte original, por exemplo, ou então com ilustrações, com imagens, sempre haverá dificuldades, mas isto nos é ensinado de uma forma ou outra, então, com relação ao conteúdo em si, aquilo que a gente aprende para ensinar o curso e as disciplinas de História, com todos os defeitos, mas elas subsidiam o aluno a que ele não tenha grandes dificuldades. (PROF-EB 01, 2012).

As contribuições foram apenas conceituais e momentâneas. Não apliquei em sala de aula nenhum texto ou atividade que fiz na Universidade. Não posso negar que ajudaram a lembrar ou até mesmo aprender especificidades de

determinadas temáticas, mas que muita coisa que eu falo em sala de aula aprendi por conta própria. (PROF-EB 08, 2012).

Ao que se refere aos saberes curriculares, ou seja, aqueles referentes aos programas e métodos educacionais, às estruturas curriculares (TARDIF, 2010) alguns professores afirmaram conhecer, porém não tinham tanto domínio sobre elas.

Mais ou menos. [São] necessários para uma boa prática docente e importantes para o dia-a-dia escolar. (PROF-EB 09, 2012).

Parcialmente. Esses elementos são basilares na área da docência, pois fazem parte da estruturação da educação, como o caso dos projetos, que definem os rumos do ensino de uma escola, as estruturas curriculares que dizem respeito ao currículo, competências, objetivos etc. das escolas... (PROF-EB 07, 2012).

Quanto à relevância desses elementos disseram que sim, que são importantes, pois esse conhecimento pode auxiliar na prática docente, no entanto, de acordo com o PROF-EB 01, ele é muito teórico.

Claro, por que assim, até para falar mal dele, nós temos que conhecê-lo, então, se o professor entende que há um problema, ele tem que conhecer o problema, ele tem que conhecer o que está errado, ou então, se ele acha que tá certo ele tem que usar conhecendo, então assim, para criticar ou para usar sabendo que é bom, você tem que conhecer de um modo ou de outro, que faz parte de sua profissão, então, é claro que o professor tem que ter domínio de tudo isto, entretanto, é um domínio, e volto a repetir, é um domínio muito mais teórico do que efetivamente prático, quer dizer, nós sabemos o que é pra fazer, nós sabemos tudo menos como fazer, que é uma coisa básica. (PROF-EB 01, 2012).

Mas, também tiveram as opiniões contrárias, as quais afirmaram não ter nenhum domínio sobre esses elementos ou, até mesmo, de não se lembrarem deles.

Sinceramente, não me recordo bem. Acho que tem algo a ver com método intuitivo, escola nova, currículo? Não, não lembro mesmo. (PROF-EB 08)

Tenho não. Sou sincero em lhe dizer que não tenho. Até por que me faltou muito isso na universidade, praticamente isso não foi batido, se foi, foi poucas vezes e não me recordo, quer dizer, me recordo vagamente, e não trataram de uma maneira satisfatória, que pudessem preencher os espaços na minha mente. E também eu não procurei mais nada com relação a isso. (PROF-EB 03, 2012).

A opinião desses professores ratifica a ideia já discutida sobre as poucas disciplinas de Educação obrigatórias e da desarticulação entre as teorias educacionais e as históricas, além de mostrar o quase completo desconhecimento sobre o assunto. Entretanto, o domínio sobre os saberes curriculares também é algo que deve ser buscado pelos professores, visto que cada escola possui uma realidade, um grupo escolar, uma comunidade escolar diferente, com necessidades divergentes. Como afirma o PROF-EB 05 ao dizer que não tem domínio de tudo o que concernem os programas e as estruturas escolares, mas, ao desconhecer, ele procura estudar para obter tal domínio:

Não, de toda a estrutura curricular, não. Mas, aquilo a que eu me proponho eu procuro, se eu não tive esse domínio, se eu não alcancei esse domínio na minha formação, eu procuro estudar antes, me antecipar às aulas, pra poder ter esse controle. [...] Digamos que diante da formação que nós temos, [esses elementos] ainda apresenta-se como utopias, por que nenhum professor vai dominar todos esses elementos. Eu trabalho com interdisciplinares, outra pessoa trabalha com o ensino afro, projeto, a educação especial, a inclusão, as questões étnico-raciais, a diversidade... e tem tantas outras coisas que a gente precisa ter domínio, além do conteúdo, que se torna bastante complicado para o professor, em quatro anos, alcançar essa formação.[...] (PROF-EB 05, 2012).

Quanto às influências, perguntei aos professores se haviam buscado conhecimentos acerca do Ensino de História, se baseado em práticas vivenciadas enquanto aluno (positivas ou negativas), ou se inspirado em algum professor. Alguns disseram que nas três opções, como afirma o professor a seguir:

Um pouco dos três, eu quando era aluno de história, eu gostava de aulas expositivas, eu tinha professor que dava aula expositiva e outros que não, e eu tenho a tendência de querer dá aulas expositivas, por exemplo, eu lógico que teria grandes dificuldades se ficasse só por ai [...]. Aquilo que eu vivenciei como historiador, como professor de história, aquilo que vivenciei é claro que influenciou nas minhas decisões do que fazer em sala de aula [...] é claro que minha bagagem influenciou nas minhas decisões, entretanto, as vivências, elas não estão acumuladas no passado apenas, elas se fazem no presente, então uma vez defrontado com presente eu comecei a rever algumas destas minhas práticas e alguns destes meus pensamentos, por exemplo, com relação a aula expositiva, que eu vi que não era suficiente, que não era o melhor [...]eu procurei ler alguma coisa, justamente, para ter mais arsenal ou então, ser mais plástico, ser mais preparado para ter outras ferramentas, assim em um determinado momento eu procurei ler o livro da Circe Bittencourt, ou então conversar com amigos que estavam se formando, para fugir um pouco, usar este passado que eu tinha, estas experiências que eu tinha, as referencias de professores que eu tinha, mas,

também, procurar novos caminhos, por que, é claro a gente muda, e a gente muda junto com a realidade, a realidade também muda e nos muda, é uma relação dialética, então não adianta ficar parado, então assim, justamente para não ficar parado, você tem que refletir, você tem que se criticar, então eu acho que o ponto chave é, embora eu tenha tido influencia, de professores das minhas experiências, eu procurei colocá-las na balança, e coloco elas na balanças, no final das contas, sempre que eu consigo, eu faço uma reflexão acerca do meu trabalho. (PROF-EB 01, 2012).

Outros enfatizaram a influência advinda de professores tanto da Educação Básica quanto da graduação e dos estágios supervisionados, além do que eles acham ser um bom professor.

Me inspirei em alguns professores. Mas, eu acho que o que foi um marco, um divisor de águas foram os estágios. Eu acho que os estágios abriram os horizontes. Eu só conseguia ver até “aqui”, com os estágios eu consegui ver um leque muito maior, não por que eu fui pra sala de aula, mas por que as discussões sobre o ensino de História começaram a fazer sentido de fato. Então uniu aquilo que eu precisava fazer ao longo do curso, no estágio a professora conseguiu que isso se organizasse na minha cabeça. (PROF-EB 05, 2012).

Enquanto aluno e tanto quanto professor, eu começo em minhas turmas novas dizendo que a seguinte frase “eu sou o professor que eu gostaria de ter tido”. É assim que eu começo todas as minhas turmas, por que, eu sei que não vou agradar a todos, mas eu sei como eu gostaria de ter tido um professor. [...] E a parte do professor influenciar sim, eu posso começar pelo que eu falei de, vou até citar o nome dele, professor Adailton de história, foi ele que eu olhei e disse eu quero ser um professor de história. E dentro da universidade, foi o professor Spencer que me fez pensar, é este tipo de professor que quero agregar a minha profissão, que ensina a história e a que ensina a vida para eles. (PROF-EB 03, 2012).

Na fala do professor PROF-EB 05, além dos saberes experienciais, há uma forte influência dos estágios supervisionados de professores para a sua formação, pois lhe possibilitou discussões mais concretas sobre o ensino de História, possibilitando, dessa forma, a construção do saber profissional, pois ele pode articular a prática às questões pedagógicas e aos conhecimentos históricos. Mas, em todas as falas, o saber experiencial é o mais forte, isso por que acabaram por se espelhar em professores que tiveram durante a formação.

Com isso, perguntei como, segundo eles, podemos classificar um bom professor de História. Entre as respostas houve uma unanimidade no que diz respeito ao domínio de conteúdo, a isso se somam o contextualizar, problematizar, fazer refletir, conhecer o aluno, seu universo, que conhece a turma, que trabalhe de acordo com a necessidade, com a

realidade de seus alunos, que saiba articular os conteúdos de forma interdisciplinar, que se preocupa em avaliar bem os seus alunos e se avaliar, também, e ter domínio de métodos de ensino diferenciados. Assim, de modo geral, percebe-se que em todos os recém-formados há um consenso acerca dos saberes docentes nas concepções de Tardif (2010). De acordo com as falas, a seguir, percebe-se isso.

Eu acho que aquele que consegue trabalhar numa perspectiva da História contextualizada, da História que parte do presente para entender o passado, da História que problematiza, que não se fecha numa única linguagem, numa única versão. Além do professor que consegue ter domínio em sala de aula [...] que possa diversificar os processos avaliativos para ver o aluno de maneira diferente, aquele que aprende melhor com essa linguagem, aquele que aprende melhor com outra linguagem. Acho que o bom professor de História é aquele que relaciona bem a teoria pedagógica com o ensino de História e a Historiografia [...] aquele que faz refletir, o bom professor de História é aquele que faz refletir, que forma cidadão. [...]. (PROF-EB 05, 2012).

Um bom professor de História tem que saber articular presente e passado, tem que mostrar aos alunos o quanto é importante estudarmos os nossos antepassados e os acontecimentos de tempos longínquos pra que não erremos mais. Tem que saber utilizar métodos diferentes em sala de aula, não usar só aula expositiva, que é uma aula enfadonha, cansativa. Tem que entender a realidade da turma, e estar disposto a mudar de planos quando o que estava preparado não é adequado ou não se aplica [...]. (PROF-EB 08, 2012).

Ou seja, os professores demonstram que têm consciência da importância de se ter domínio sobre variados saberes para exercer uma boa docência. Na fala deles, nota-se a relevância dos saberes disciplinares, dos experienciais e dos profissionais. Entretanto, não parecem ter consciência de que dominam, ao menos minimamente, esses saberes.

Outro professor, apesar de concordar que o domínio do conteúdo é algo importante e necessário, não o coloca como foco, como o principal na prática docente. De acordo com ele

Um bom professor de história não precisa ter datas decoradas, não precisa ter o domínio total de um conteúdo, assim como, por mais que a pergunta seja específica de história, eu vou responder, também, como se fosse só o professor, que a resposta também serve para os professores de história. Eu acho que o professor, acima de tudo, tem que ser humano, eu aprendi com outro professor, [...] professor da universidade, e quando ele me contratou para dar aula em uma empresa que ele faz parte, eu não tinha experiência, e ele disse que experiência se adquire em sala de aula, você tem que ter humanidade, você tem que saber conversar com os alunos quando eles precisam, se possível dá um abraço naquele aluno que ta precisando de um

abraço, você tem que saber conversar com ele, então isto é essencial para ser um professor, e sala de aula, querendo ou não, você aprende, e realmente eu fui cada vez mais me adaptando com a prática mesmo, cometi alguns erros, erros que não foram novamente cometidos, a gente vai realmente, ganhando experiência. (PROF-EB 02, 2012).

O saber experiencial é uma saber importante para a formação do professor, no entanto, ele por si só não se consolida como um saber suficiente para o exercício de uma boa docência. Pois, de acordo com Tardif (2010), para uma boa docência o professor precisa dominar diversos saberes, que são os experienciais, os disciplinares, os curriculares e os profissionais.

Para concluir, os questioneiros como essa ideia de um bom professor foi construída. Responderam que foi ao longo da vida, a partir da prática enquanto professor e enquanto aluno, ao longo da formação a partir de exemplos de outros professores.

Foi ao longo da vida. Por que o ensino e a vida não se dissociam. O ensino faz parte da condição humana. Então eu venho desde a minha infância com esse processo de entender o que é ser professor por que eu era aluna, eu já tinha professores. Depois eu me tornei uma professora e sou aluna também, sou professora, aluna, e tenho alunos e já fui aluna e isso tudo tá tão relacionado que não tem como eu dizer a você que o conceito de um bom professor se construiu só ao longo da graduação, se construiu ao longo da vida. (PROF-EB 05, 2012).

Muito mais na prática, na minha prática não somente como professor, mas também, como aluno, você ter referenciais é importante, é claro que quando você é professor e quando você está numa turma com outros professores, não apenas o professor que dá aulas mas também, alunos que serão e que já são professores, é claro que fica mais fácil trocar experiências, então você vai mudando a sua visão do que é bom professor, por aí, quer dizer, no final das contas você aprende a não apenas ter a imagem que o senso comum tem do professor, mas sim a imagem que o professor deve ter do professor, que deve ser diferente. (PROF-EB 01, 2012).

Nesse sentido, segundo Tardif (2010), os saberes docentes, o saber-fazer e saber-ser professor são coisas que são construídas ao longo da vida. Ele afirma que

[...] o professor é considerado o sujeito ativo de sua própria prática. Ele aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. Seus saberes estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência do ofício de professor. Portanto, eles não são somente representações cognitivas, mas possuem também definições afetivas, normativas e existenciais. Eles agem como crenças e certezas pessoais a partir das quais o professor filtra e organiza sua prática. Por exemplo, a maneira como o professor resolve e assume os conflitos de autoridade na sala de aula com os alunos não pode se reduzir a um saber

instrumental, mas envolve inevitavelmente sua própria relação pessoal com a autoridade, relação essa que é necessariamente marcada por suas próprias experiências, seus valores, suas emoções. [...]. (TARDIF, 2010, p. 232).

Isto é, o licenciando ou licenciado constrói o seu saber a partir de um conjunto de concepções e valores adquiridos durante todo o seu percurso escolar, e também pessoal.

Ficou claro, na fala dos professores de História da Educação Básica, algumas concepções a respeito de sua formação docente. A questão da desarticulação entre teoria e prática e entre as teorias educacionais com os conteúdos de História e a relação desses conhecimentos com a realidade escolar. Outro ponto que também ficou bastante perceptível é a ênfase na experiência, além de não deixarem dúvidas quanto ao domínio do saber disciplinar. Os professores demonstram também ter o domínio sobre diversos conhecimentos e saberes, mas não possuem consciência disso. Identifica-se também que os saberes mais presentes são os saberes disciplinares, os experienciais e o profissional. Quanto ao saber curricular, apesar de conhecerem e saber a importância de conhecê-lo, esse é o saber que menos dominam.

E quanto ao sentimento de despreparo? Existe realmente um despreparo profissional docente?

3.3 – O SENTIMENTO DE DESPREPARO – COMO SURTIU?

Como já explicado, a presente pesquisa buscou saber se realmente existe um sentimento de despreparo e o que levou a esse sentimento de despreparo profissional. As entrevistas foram realizadas tendo como foco entender o porquê dessa ideia de despreparo, o que levou a formação desse discurso.

Durante o relato das entrevistas, os professores de História do Ensino Básico afirmaram terem dificuldades nas maneiras de levar para seus alunos aquilo que foi visto na Universidade, falam também que os conteúdos educacionais foram vistos de maneira rápida e descolada dos demais conteúdos, o que também é dito pelos professores do Departamento de História. No entanto, como já relatado e analisado no item 3.2, os professores em suas falas mostravam que tinham o conhecimento, entretanto, o desconheciam ou o desconsideravam.

A partir dos relatos dos professores recém-formados, pode-se dizer que o sentimento, a ideia de despreparo, pode ser fruto das dificuldades encontradas ao assumirem a sala de aula,

o que se explica tanto pela ênfase dada à falta de articulação entre as teorias pedagógicas e as disciplinas do Departamento de História, quanto com a realidade escolar.

Os professores recém-formados confirmaram, a partir das entrevistas, o discurso criado entre os graduandos do curso de História da UFRN, os quais se diziam se sentir mais bacharéis que licenciados, que acreditavam estarem melhor preparados para a realização de pesquisas do que para dar aulas

Assim, essa ideia de despreparo profissional do professor é fruto de uma formação deslocada, com disciplinas, independente de serem do bacharelado ou da licenciatura, isoladas. O que é confirmado na fala dos próprios professores formadores, e confirmado nos seus planos de curso, que mostram aulas planejadas de forma conteudista, utilizando como método aulas expositivas e discussões de textos, adotando como avaliação provas escritas e ensaios monográficos. O que também é visível na fala do professor PROF-EB 05 (2012), quando relatou a dissociação entre a Licenciatura e o Bacharelado, com aulas não diferenciadas. O que também é visível nos planos de curso, os quais, como já enfatizado, foram organizados de forma descolada, visando a formação do conhecimento disciplinar, mais voltado para os interesses, as características do Bacharelado.

Os professores formadores apesar de concordarem e afirmarem que para ser professor é preciso diversos saberes, que precisam ter o domínio de diversas ferramentas, não diferenciam suas práticas e se percebem apenas como professores do Bacharelado, se esquecendo que as habilitações possuem disciplinas em comum, como História Antiga, História do Brasil Colônia, História Moderna, por exemplo. O que foi enfatizado pelo PROF-DHIS 01 (2012) quando se diz ser professor "... mais da área do bacharelado...", tendo a mesma lecionado disciplinas que são da categoria das já citadas.

Essa questão recebeu dos professores recém-formados um foco muito grande, que listam como suas maiores dificuldades as maneiras de ensinar aquilo que é visto na universidade, em adaptar o diálogo acadêmico para o Ensino Básico, o qual deve ser mais simples, para ter domínio sobre as diferentes linguagens de ensino, além da própria linguagem a ser utilizada em sala de aula.

Outra questão refere-se às próprias disciplinas pedagógicas. De acordo com os relatos dos professores recém-formados, essas disciplinas ficavam apenas no campo teórico, não possuindo relação com a realidade escolar, com as dificuldades enfrentadas na sala de aula, com os diferentes tipos de alunos encontrados.

Pode-se dizer, também, através do que foi narrado por ambos os grupos de entrevistados, que o currículo do curso de História/Licenciatura da UFRN não está atendendo para as atuais demandas educacionais como, por exemplo, a questão da inclusão. O curso de Licenciatura em História, assim como as demais licenciaturas, não possui nenhuma preparação referente à como lidar com alunos com necessidades especiais, por exemplo. A UFRN, na atualidade, dispõe de cursos preparatórios relacionados à inclusão, ofertados pela Comissão permanente de apoio á estudantes com necessidades especiais (CAENE), e algumas disciplinas ofertadas pelo Departamento de Pedagogia, como Introdução a Educação Especial e LIBRAS, mas não se constitui como disciplina obrigatória do curso de Licenciatura em História. Algumas licenciaturas já possuem em seu currículo disciplinas que abordam a inclusão social. Mas, também é de responsabilidade do licenciando ou licenciado buscar os conhecimentos que possam suprir suas dificuldades.

Essa discussão sobre a inclusão é de extrema importância, pois, de acordo com Pereira, Ferreira e Jabur (2008, p. 674),

A educação inclusiva é sem dúvida nenhuma uma prática desafiadora, mas que traz consigo diversas inovações, dentre as quais se podem destacar a questão da qualidade de ensino para todos os educandos, e além do que leva a escola a aperfeiçoar sua prática.

É de responsabilidade das Universidades proporcionarem aos licenciandos diversos saberes, mas é de grande relevância deixar claro que os cursos de licenciatura se configuram como cursos de formação inicial. É da competência do professor dar continuidade à sua formação. O professor precisa dominar diversos conhecimentos, os quais, além de estarem interligados, não são possíveis de serem estudados em quatro, cinco anos de graduação.

O professor precisa estar atento para as teorias e ideias que circulam nos meios acadêmicos a respeito das questões educacionais. O que muitas vezes se vê são professores que terminam a licenciatura, se embebedam da vivência na escola e passam a acreditar que a experiência escolar é suficiente para exercer uma boa prática, não dando continuidade à sua formação. Assim como todo profissional de qualquer área, o docente precisa questionar sua prática, refletir sobre ela, buscar novos conhecimentos, participar de congressos e seminários para poder compartilhar experiências e conhecimentos e, assim, se reciclar, reciclar suas metodologias.

Dessa forma, o sentimento, a ideia de despreparo se configura como algo advindo, possivelmente, da desarticulação entre as teorias educacionais e os conteúdos de História, assim como com a realidade escolar. Pois, os professores da Educação Básica dominam, identificam e diferenciam diversos saberes. O que acontece é um desconhecimento desse domínio. O que, aliado ao trabalho desvinculado dos professores formadores com as questões pedagógicas, acaba por ser enfatizado.

O que falta, no caso dos professores do Ensino Básico, não todos, é uma reflexão acerca daquilo que foi visto, estudado ao longo de sua graduação. As disciplinas podem estar sendo vistas de forma descolada e isolada, mas os conhecimentos básicos referentes à Educação são vistos, nem que sejam de maneira simples, entretanto, possibilitam aos graduandos a base para buscarem novas leituras.

O exercício da reflexão sobre a prática contribui, segundo Medeiros e Cabral (2006, p. 11-12), para uma melhor formação docente por que

[...] coloca em evidência a contribuição da reflexão e da crítica no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo destes e das escolas enquanto espaço de formação contínua. Contribui também para o reconhecimento do professor como investigador e produtor de conhecimento, ao ressaltar que este profissional pode refletir sobre sua própria prática de forma sistemática e objetiva, orientado por um suporte teórico-metodológico que possibilita o repensar e a problematização da ação educativa que desenvolve durante as aulas, em que envolve saberes, técnicas, metodologias e estratégias interativas para que de fato ocorra a aprendizagem.

Na questão da organização do curso de História/Licenciatura da UFRN, em relação à questão da pouca difusão das teorias educacionais e da não articulação, Saviani ressalta que existem dois modelos de formação de professores:

- a) *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.
- b) *modelo pedagógico-didático*: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. (SAVIANI, 2009, p. 148-149)

Nesse contexto, é possível considerar, de acordo com o exposto pelo autor, no que concerne ao curso de História/Licenciatura da UFRN, configura-se dentro no modelo

cultural-cognitivo. Pois, de acordo com o discutido a partir da fala dos entrevistados, falta uma maior preparação, devido a não articulação entre os saberes, no que diz respeito ao conhecimento pedagógico, mesmo sendo de responsabilidade do licenciando ou licenciado ir atrás dos conhecimentos necessários para sua melhor formação. Pois, é também de responsabilidade das Instituições de Ensino Superior atingir diversos objetivos, dentre eles o de formar professores com múltiplas capacidades, incluindo o domínio dos conhecimentos pedagógicos.

É importante ressaltar que, de acordo com Tardif (2010, p. 233),

[...] dizer que um professor sabe ensinar não é somente uma perícia subjetiva fundada em competências profissionais, mas é, ao mesmo tempo, emitir um juízo social e normativo em relação a regras e a normas, a jogos de linguagem que definem a natureza social da competência dos professores dentro da escola e da sociedade.

O que ratifica o que já foi abordado, que o professor precisa ter o domínio sobre diversos saberes. O ser professor profissional é estar interligado com diversas competências, consciente das diversas diferenças sócio-culturais. Não cabe ao professor ter domínio apenas do conteúdo, ele precisa das teorias educacionais para melhor aplicar esse conteúdo, e precisa conhecer os programas escolares, principalmente o PPP da escola onde lecionar, pois, assim irá conhecer melhor a comunidade na qual está inserido e, dessa forma, agir de maneira mais adequada, de acordo com as características e necessidades dos alunos.

O fato de não ter uma forte ligação entre os saberes disciplinares de História com os saberes pedagógicos, não significa não estar preparado, pois mesmo que de forma simples e passageira, como dito nas entrevistas, esses conhecimentos foram trabalhados, cabe ao professor aprofundar seus conhecimentos. No entanto, no caso dos professores formadores, é preciso uma atenção maior para as questões pedagógicas, já que eles estão formando professores.

Cabe dizer que a pedagogia aqui tratada é entendida da seguinte maneira:

[...] *Se a pedagogia é a tecnologia do trabalho docente, a natureza e a função dessa tecnologia são inseparáveis das outras dimensões da atividade profissional dos professores*. Noutras palavras, se queremos compreender a pedagogia no ambiente escolar, precisamos articulá-la com os outros componentes do processo de trabalho docente. (TARDIF, 2010, p. 122).

Ou seja, como uma ferramenta capaz de auxiliar de maneira positiva o trabalho docente, podendo suprir as dificuldades, possibilitando o desenvolvimento de uma atuação profissional docente satisfatória.

Portanto, é possível concluir que não há um despreparo profissional, apenas uma ideia de despreparo, identificada a partir da desarticulação entre conteúdos e prática. No entanto, é perceptível nos relatos de todos que os saberes são construídos de maneira inicial, como se configura uma formação inicial. Cabe a cada um dos professores se inserirem em algo que vem sendo bastante discutido nos âmbitos educacionais que é a formação continuada, o que é de responsabilidade do professor. Contudo, não podemos deixar de lembrar que se os cursos de Licenciatura, no caso, o de História trabalhasse de forma mais articulada, e os professores pensassem, refletissem sobre suas disciplinas e adotassem atividades de caráter prático dentro do contexto educacional junto aos alunos da graduação, seria um exercício que contribuiria para a formação de um professor de História mais apto para a sala de aula de História atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da organização da Educação brasileira e a constituição das universidades e, por conseguinte, das licenciaturas, explica muito do atual contexto em que se encontram os cursos de formação docente.

A forma como a formação de professores de História foi se constituindo, desde o surgimento das primeiras licenciaturas até o advento do Regime Militar (1964-1985), e com a criação da disciplina de Estudos Sociais, a qual vai tomar o lugar da História na maior parte dos níveis de ensino, até o período pós-Regime, o fim dos Estudos Sociais e o reestabelecimento da disciplina de História, década de 1990, a formação do docente em História está baseada numa formação conteudista.

Ao fazer uma análise do curso de História da UFRN mais recente, a partir do PPP de 2004, das DCN dos cursos de História e dos planos de curso dos professores que lecionaram entre 2004 e 2010, percebo que, apesar das novas concepções da História, a formação docente ainda é feita com um caráter conteudista. As disciplinas de cunho pedagógico, também permanecem distantes desses conteúdos e, mais, afastam-se também da realidade escolar, permanecendo no campo das ideias pedagógicas.

Ao analisar as entrevistas dos professores formadores pude perceber que mesmo a maioria deles conhecendo e tendo a consciência da importância das teorias educacionais e de sua articulação aos conteúdos de História, além de reconhecer que não há essa articulação e essas teorias são vistas de forma superficial, não organizam, não planejam suas aulas de modo a suprir essa carência. Identificam-se apenas como professores do bacharelado, mesmo lecionando disciplinas específicas para ambas as habilitações.

No caso dos professores recém-formados, mesmo afirmando que sentiram dificuldades e que não tiveram acesso às teorias educacionais, em suas falas, demonstram que algum conhecimento foi construído. O que ocorre é a falta de articulação entre teorias com a realidade escolar e um trabalho reflexivo, no qual esses professores percebem o que é preciso para complementar a sua formação, o seu conhecimento, pois a graduação configura-se como uma formação inicial, sendo dever do professor dar continuidade a essa formação ao longo da sua carreira profissional. Poucos dos professores entrevistados estão dando seguimento a seu

conhecimento, realizando pesquisas. A maioria está apenas no âmbito da docência isolada de discussões e debates sobre as suas especificidades.

Desta forma, a partir da realização dessa pesquisa, pude concluir que a ideia de um sentimento de despreparo surgiu da forma isolada e deslocada em que as disciplinas, tanto as de Pedagogia quanto as de História são trabalhadas de forma desvinculada, o que gera algumas dificuldades na maneira de como trabalhar os conteúdos, além de ser desarticulado também da realidade escolar. Entretanto, os conteúdos mínimos necessários para a conclusão da formação inicial são trabalhados, pois os professores recém-formados, nas entrevistas, demonstram conhecer, ao menos minimamente, esses conteúdos, não só os de História, mas os de Educação também.

É preciso, por parte dos professores formadores, haver maior preocupação com a formação docente, pensar, refletir a docência, as diversas realidades escolares, a partir de suas disciplinas, deixar de se ver como professor especificamente do bacharelado (no caso daqueles que lecionam disciplinas como História da América e História Contemporânea, por exemplo).

Em relação aos professores de História que atuam no Ensino Básico, é importante que eles busquem atualização, buscar novos conhecimentos, novas leituras, novas metodologias. Para uma melhor docência é preciso estar constantemente em um processo crítico-reflexivo de sua prática para, a partir daí, aprimorar suas práticas docentes. É fundamental que o professor esteja em um constante processo de formação, a formação contínua, a qual se configura, nos dias de hoje, como um processo relevante, pois diante da sociedade atual globalizada, com as constantes mudanças que ocorrem em todos os aspectos sociais, a docência se revela como uma prática que precisa estar sempre sendo renovada. Pois, segundo Tardif (2010), a docência é um saber social, pois

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar o seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”.

Portanto, é de responsabilidade do professor estar sempre em busca de renovar suas práticas, seus conhecimentos. As universidades são responsáveis pela formação docente, mas, antes disso está o compromisso do professor com sua própria formação.

Ao fim de todas as análises, foi possível perceber que o sentimento de despreparo tão enfatizado pelos recém-licenciados em História pela UFRN é fruto da desarticulação entre as disciplinas de cunho pedagógico com as do Departamento de História. Pude perceber que não existe um despreparo profissional, existe um sentimento, uma impressão, uma ideia de despreparo profissional.

BRUNO, D. Documentos. Final. 2011. São Paulo: 2011. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/45111111/Documentos-Final>. Acesso em: 10/12/2012.

MEYER, Cristiano Henrique de. A construção dos conteúdos e métodos de História escolar. *Revista Brasileira de História*, n. 11, p. 1-27, 1991. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/45111111/Documentos-Final>. Acesso em: 10/12/2012.

_____. A História no currículo: Oito anos de pesquisa e suas implicações na formação de professores de História. *Linguagens, Educação e Sociedade/UFPA*, Curitiba, 2009, n. 10, p. 1-28. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/45111111/Documentos-Final>. Acesso em: 10/12/2012.

MEYER, Cristiano Henrique de. ETAMATTO, Maria Izabel Scarpim. Metodologia, currículo e prática pedagógica e ensino de História. *Revista Brasileira de Educação*, Curitiba, 2009, n. 10, p. 1-28. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/45111111/Documentos-Final>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2013.

MEYER, Cristiano Henrique de. Educação para as religiões: Ensino religioso e ensino de História. *Revista Brasileira de Educação*, Curitiba, 2009, n. 10, p. 1-28. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/45111111/Documentos-Final>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2013.

_____. A história em contextos de trabalho de História. *Revista NUPEM*, Curitiba, 2011, n. 3, p. 73-92, Ago/Dez, 2011.

BYRNICOURT, Cláudia M. Perceções. *Estudo de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009.

CARVALHO, Maria Maria C. de. *Metodologia de Ensino de História*. In: LOPES, Emanoel M. Tereza; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIANA, Carlos Osório. 500 Anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 1-28.

CASTRO, Maria de ANDRADE, Magali de N. São professor de História em Maria Goretti (1964-1965). In: FONSECA, Sérgio. *Condições de Trabalho, Ensino e Aprendizagem: História, Teoria, prática e políticas educacionais*. Campinas: São Paulo: Nova, 2008. p. 17-24.

CORTEZ, Rosa L. T. GUILHERME. *Condições de Trabalho de Professores em História: Teoria e prática pedagógica*. In: VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA FUCPE (FUCPE) - III CONGRESSO BRASILEIRO-AMERICANO SOBRE VIGILÂNCIA NAS ESCOLAS. Anais, Curitiba, 2008, p. 1-28.

_____. CORTEZ, Rosa L. T. GUILHERME. *Condições de Trabalho de Professores em História: Teoria e prática pedagógica*. In: VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA FUCPE (FUCPE) - III CONGRESSO BRASILEIRO-AMERICANO SOBRE VIGILÂNCIA NAS ESCOLAS. Anais, Curitiba, 2008, p. 1-28.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRAFIA

- ANPUH. **Documento Final**. ANPUH. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.anpuh.org/contendo/view?ID_CONTEUDO=19> Acesso em: 10/11/2012.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa de. A renovação dos conteúdos e métodos da história ensinada. **Revista Perursos**. V. 11, n. 02, p. 7-27, Dossiê: Ensino de História, Florianópolis, UDESC/FAED, Jul/Dez. 2010a.
- _____. Estágio Supervisionado Omo lugar de pesquisa e suas implicações na formação do professor de História. **Linguagens, Educação e Sociedade/UFPI**. Teresina, ano, 15, n. 23, p. 215-249, Jul./Dez. 2010b.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa de. STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Historiografia, processo ensino-aprendizagem e ensino de História. **Revista Metáfora Educacional – versão on-line**, n. 9, Dez./2010. P. 70-89. Disponível em: <[HTTP://www.valdeci.bio.br/revista.html](http://www.valdeci.bio.br/revista.html)>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2011.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa de. Educação para as relações étnico-raciais e ensino de História na Educação Básica. **Revista Saberes**. Natal, v. 2, num. Especial, Jan./Jun. 2011a.
- _____. A formação em pesquisa do professor de História. **Revista NUPEM**. Campo Mourão, v. 3, n. 5, p.73-92, Ago/Dez.. 2011b.
- BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, ed.3 2009.
- CARVALHO, Marta Maria C. de. Reformas da Instrução Pública In: LOPES, Eliane M. Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, 3 ed. p.225-251.
- CASTRO, Magali de; ANDRADE, Raquel de Sá. Ser professor de História em Minas Gerais (1964-1980). In: FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Ensinar e Aprender História: formação, saberes e práticas educativas**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2009. P. 17-54.
- CORREA, Rosa L.T.; GUIRAUD, Luciene. História de formação de professores: limites de histórias de vida e possibilidades por meio de depoimentos orais. In: VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR (EDUCERE) / III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS. **Anais**. Curitiba, 2008, p. 3876-3890.
- CORREA, Rosa L.T.; TREVISAN, Graziela H. História de vida: limites e possibilidades de recuperar concepções de formação de professores. In: VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR (EDUCERE) / III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS. **Anais**. Curitiba, 2008, p. 3849-3861.

- COSTA, Aryana L. **A formação de profissionais de História: o caso da UFRN (2004-2008)**. 2010. Tese de mestrado (Linha de pesquisa: Ensino de História e Saberes Históricos) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.
- CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane M. Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, 3 ed. p. 151-204.
- DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, 2006.
- DRABACH, Neila P.; MIRANDA, Natália P. Políticas educacionais e formação docente: reflexões a partir da prática de docência de estágio curricular. VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR (EDUCERE) / III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS. **Anais**. Curitiba, 2008, p. 10273-10285.
- FARIAS, Graziela F. Formação inicial e desenvolvimento profissional de professores: saberes que se constroem ao longo da prática docente e pedagógica. VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR (EDUCERE) / III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS. **Anais**. Curitiba, 2008, p. 3723-3734.
- FLACH, Carla R. de C.; BEHRENS, Manilda A. Paradigmas educacionais e sua influência na prática pedagógica. VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR (EDUCERE) / III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS. **Anais**. Curitiba, 2008, p. 10118-10129.
- FORESTI, Mirian C. P. P.; PEREIRA, Maria Lucia T. universidade e formação docente – Entrevista com Antonio Novoa. **Interface** – Comunicação, Saúde, Educação. Botucatu, p. 129-138, Agosto/2000.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. Dicionário básico de Filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.
- LIMA, Sônia F. A.; GRIGOLI, Josefa A. A visão dos professores sobre a formação inicial na construção dos saberes da docência. VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR (EDUCERE) / III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS. **Anais**. Curitiba, 2008.
- MANRIQUE, Ana Lucia. Formação de professores da Educação Básica: saberes e práticas de professores formadores. VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR (EDUCERE) / III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS. **Anais**. Curitiba, 2008, p. 11481-11491.
- MEDEIROS, Marinalva V.; CABRAL, Carmen Lucia de O. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-Curriculum**. V. 1, n. 2, p.17, Julho/2006.
- MELLO, Elena M. B. Formação e trabalho docentes: implicações da política educacional na profissionalização dos professores. VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA

PUCPR (EDUCERE) / III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS. **Anais**. Curitiba, 2008, p. 11517-11531.

MESQUITA, Ilka Miglio; FONSECA, Selva Guimarães. Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades. **História Unisinos**. n.10, Setembro-Dezembro/2006, p. 333-343.

MIRANDA, Claudia F. de. As dimensões históricas e educacionais na formação continuada de professores. VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR (EDUCERE) / III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS. **Anais**. Curitiba, 2008, p. 2053-2066.

MONTENEGRO, Antonio T. **História Oral e memória: a cultura popular revisitada**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

NEVES, Isabel C.; VALENTINI, Maria T. P. Avaliação da aprendizagem como possibilidade de aprendizagem: o que dizem os professores das licenciaturas? VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR (EDUCERE) / III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS.

NUNES, Célia M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 27-42, Abril/2001.

OLIVA, Terezinha Alves de. Ensino de História, conhecimento histórico e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n. 6/7, p. 119-130, Janeiro-Dezembro/2000/2001.

PEREIRA, Eder P.; FERREIRA, Antonio; JABUR, Simone S. A influência da formação docente na prática pedagógica para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no Colégio Estadual Sertãozinho de Matinhos-PR. VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR (EDUCERE) / III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS. **Anais**. Curitiba, 2008, p. 672-683.

PINHEIRO, Geslani C. G.; MONTEIRO, Renata G. Da formação de professores à prescrição para se tornar um bom professor reflexivo. VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR (EDUCERE) / III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS. **Anais**. Curitiba, 2008, p. 2691-2703.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a História Oral diferente. In: **PROJETO HISTÓRIA** (Cultura e Representação): Revista do programa de Estudos de Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo: PUC, n. 14, fev. 1997. (p.25-39).

SANTANA, Valéria C. do N. In: **O ensino de História na UFS: múltiplas concepções dos docentes e discentes dos anos 80**. 2002. Monografia (Curso de História) – Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2002.

CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS. **Anais**. Curitiba, 2008.

SANTOS, Sônia Maria; BERNARDES, Vânia A. M. História de formação de professores. **Cadernos da FUCAMP**. Revista 2. Vol. 2, Julho/2003.

SANTOS, Wildson Luiz P. dos S.; GAUCHE, Ricardo; MÓL, Gerson de S.; SILVA, Roberto R.; BAPTISTA, Joice de A. Formação de professores: uma proposta de pesquisa a partir da reflexão sobre a prática docente. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**. Vol. 08, n. 01, Julho/2006.

TANURI, Leonor M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, p. 61-88, Maio-Agosto/2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, Ed. 11, 2010.

VIEIRA, Alboni M. D. P.; GOMIDE, Ângela G. V. História da formação de professores do Brasil: o primado das influências externas. VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR (EDUCERE) / III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS. **Anais**. Curitiba, 2008, p. 3835-3848.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. V. 14, n. 40, p. 143-155, Janeiro-Abril/2009.

DOCUMENTOS

BRASIL/MEC. **Diretrizes curriculares dos cursos de História**. Brasília: 09 de jul. de 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> > Acesso em: 10/11/2012.

BRASIL/MEC. **Diretrizes de Licenciatura**. Brasília: 18 de fev. de 2002. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf > Acesso em: 10/11/2012.

UFRN. **Projeto Político Pedagógico do Curso de História**. Natal, 2003 (mimeo).

ENTREVISTAS

PROF-DHIS 01. Depoimento [Julho de 2012]. Entrevistadora Niara Pereira dos Santos. Natal, 2012. Aparelho MP4. Entrevista concedida à pesquisa sobre formação de professores de História.

PROF-DHIS 02. Depoimento [Agosto de 2012]. Entrevistadora Niara Pereira dos Santos. Natal, 2012. Aparelho MP4. Entrevista concedida à pesquisa sobre formação de professores de História.

PROF-DHIS 03. Depoimento [Setembro de 2012]. Entrevistadora Niara Pereira dos Santos. Natal, 2012. Aparelho MP4. Entrevista concedida à pesquisa sobre formação de professores de História.

PROF-DHIS 04. Depoimento [Setembro de 2012]. Entrevistadora Niara Pereira dos Santos. Natal, 2012. Aparelho MP4. Entrevista concedida à pesquisa sobre formação de professores de História.

PROF-DHIS 05. Depoimento [Setembro de 2012]. Entrevistadora Niara Pereira dos Santos. Natal, 2012. Aparelho MP4. Entrevista concedida à pesquisa sobre formação de professores de História.

PROF-EB 01. Depoimento [Julho de 2012]. Entrevistadora Niara Pereira dos Santos. Natal, 2012. Aparelho MP4. Entrevista concedida à pesquisa sobre formação de professores de História.

PROF-EB 02. Depoimento [Julho de 2012]. Entrevistadora Niara Pereira dos Santos. Natal, 2012. Aparelho MP4. Entrevista concedida à pesquisa sobre formação de professores de História.

PROF-EB 03. Depoimento [Julho de 2012]. Entrevistadora Niara Pereira dos Santos. Natal, 2012. Aparelho MP4. Entrevista concedida à pesquisa sobre formação de professores de História.

PROF-EB 04. Depoimento [Agosto de 2012]. Entrevistadora Niara Pereira dos Santos. Natal, 2012. Aparelho MP4. Entrevista concedida à pesquisa sobre formação de professores de História.

PROF-EB 05. Depoimento [Outubro de 2012]. Entrevistadora Niara Pereira dos Santos. Natal, 2012. Aparelho MP4. Entrevista concedida à pesquisa sobre formação de professores de História.

PROF-EB 06. Depoimento [Outubro de 2012]. Entrevistadora Niara Pereira dos Santos. Natal, 2012. Aparelho MP4. Entrevista concedida à pesquisa sobre formação de professores de História.

PROF-EB 07. Depoimento [Outubro de 2012]. Entrevistadora Niara Pereira dos Santos. Natal, 2012. Aparelho MP4. Entrevista concedida à pesquisa sobre formação de professores de História.

PROF-EB 08. Depoimento [Outubro de 2012]. Entrevistadora Niara Pereira dos Santos. Natal, 2012. Aparelho MP4. Entrevista concedida à pesquisa sobre formação de professores de História.

PROF-EB 09. Depoimento [Outubro de 2012]. Entrevistadora Niara Pereira dos Santos. Natal, 2012. Aparelho MP4. Entrevista concedida à pesquisa sobre formação de professores de História.

APÊNDICE A

Questionário das entrevistas realizadas com os professores formadores

Introdução: A presente pesquisa surgiu a partir de dificuldades pessoais e de um diálogo comum entre os colegas recém-formados em História/Licenciatura, os quais dizem que se sentiam despreparados para enfrentar uma sala de aula e que se voltaram para disciplinas que licenciados em História. Com isso, passei a pensar na importância das disciplinas pedagógicas na formação do professor, e em como essas disciplinas podem ajudar na formação do professor de História. Quis saber a que se realmente se refere o sentimento profissional, levei a esse sentimento. Por isso, esta pesquisa objetiva conhecer os sentimentos sobre um sentimento de despreparo a, também, os motivos que levam os recém-formados em História, nos anos de 2009-2010, a se voltar para disciplinas do tipo para a sala de aula, além de verificar como os saberes docentes, metodológicos, disciplinares, curriculares e didáticos, de acordo com Tardif, estão sendo ensinados e aplicados no curso de licenciatura em História da UFPA. Há também o intuito de se saber como e se estão sendo formados os saberes docentes.

1) Qual seu professor de História Básica deve ser?

2) Qual a importância das aulas práticas para a formação docente? São as disciplinas?

3) Você acha que os professores em História devem ter uma formação mais abrangente e multidisciplinar?

4) No ano de 2006, no segundo semestre, você ministrou a disciplina de História Cultural. Como você acha que foi, qual sua importância?

5) Qual acha o maior desafio de aprender nesse sentido para ser um bom historiador?

6) No caso de ensinar, sua base ou a prática são mais?

7) Você teve alguma experiência no Ensino Básico? Fale um pouco sobre ela (de acordo com quantos anos?)

8) (em caso positivo) Essa experiência lhe ajudou ou se tornou um professor melhor?

9) Em que sentido?

10) Caso negativo: O que mudou por essa experiência para a formação de um professor profissional ao se tornar um professor formado?

11) É importante conhecer os programas, currículos e conteúdos específicos de diferentes disciplinas e de Ensino Básico dentro a prática?

12) Até que ponto é importante ter uma formação?

13) O que você acha que os licenciados em História devem aprender em sua formação da escola?

APÊNDICE A

Questionário das entrevistas realizadas com os professores formadores

Introdução: A presente pesquisa surgiu a partir de dificuldades pessoais e de um discurso comum entre os colegas recém-formados em História/Licenciatura, os quais diziam que se sentiam despreparados para enfrentar uma sala de aula e que se sentiam mais bacharéis que licenciados em História. Com isso, passei a pensar na importância das disciplinas pedagógicas na formação do professor, e em como essas disciplinas podem ajudar na formação do professor de História. Quis saber o que, se realmente há um despreparo profissional, levou a esse sentimento. Por isso, essa pesquisa objetiva analisar se realmente existe um sentimento de despreparo e, também, os motivos que levaram os recém-formados em História, nos anos de 2009-2010, a se sentirem despreparados ao irem para a sala de aula, além de verificar como os saberes docentes, profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, de acordo com Tardif, estão sendo construídos e aplicados no curso de licenciatura em História da UFRN. Há também o intuito de se saber como e se estão sendo formados os saberes docentes.

1º O que um professor do Ensino Básico deve saber?

2º Qual a importância das teorias educacionais na formação docente? Elas são necessárias?

3º Você acredita que os professores produzem saberes nos meios escolares ou apenas transmite conhecimentos?

4º No ano de 2006, no segundo semestre, você ministrou a disciplina de Brasil Colônia. Como vê essa disciplina, qual sua importância?

- O que acha importante aprender nesse sentido para ser um bom historiador?

- E no caso do professor, isso basta ou é preciso algo mais?

5º Você teve alguma experiência no Ensino Básico? Fale um pouco sobre ela. (Lecionou por quantos anos?)

- (Em caso positivo) Essa experiência lhe influenciou ao se tornar um professor formador?

- Em que sentido?

- (Em caso negativo) O que tomou por base, tomou como importante para a formação de uma postura profissional ao se tornar um professor formador?

7º É importante conhecer os programas, projetos e métodos escolares, as estruturas curriculares referentes ao Ensino Básico durante a graduação?

- Até que ponto é importante ter esse conhecimento?

8º O que um docente em História precisa para ser um bom profissional docente?

APÊNDICE B

Questionário das entrevistas realizadas com os professores recém-formados

Introdução: A presente pesquisa surgiu a partir de dificuldades pessoais e de um discurso comum entre os colegas recém-formados em História/Licenciatura, os quais diziam que se sentiam despreparados para enfrentar uma sala de aula e que se sentiam mais bacharéis que licenciados em História. Com isso, passei a pensar na importância das disciplinas pedagógicas na formação do professor, e em como essas disciplinas podem ajudar na formação do professor de História. Quis saber o que, se realmente há um despreparo profissional, levou a esse sentimento. Por isso, essa pesquisa objetiva analisar se realmente existe um sentimento de despreparo e, também, os motivos que levaram os recém-formados em História, nos anos de 2009-2010, a se sentirem despreparados ao irem para a sala de aula, além de verificar como os saberes docentes, profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, de acordo com Tardif, estão sendo construídos e aplicados no curso de licenciatura em História da UFRN. Há também o intuito de se saber como e se estão sendo formados os saberes docentes.

1º O que lhe influenciou a ser um professor?

2º Sua experiência docente começou antes ou depois de concluir o curso?

- Há quanto tempo ensina?

- (Em caso de ser antes de concluir) Isso mudou a sua perspectiva em relação ao curso?

- Em que sentido?

3º Você sentiu muita dificuldade ao assumir uma sala de aula?

- (Em caso positivo) Que dificuldades?

- (Em caso negativo) O que contribuiu para esse preparo?

4º Na sua formação, você teve acesso às teorias educacionais? Quais, por exemplo?

- Elas foram articuladas às disciplinas específicas do Departamento de História?

- (Em caso negativo) Você acha que isso fez falta na sua formação docente?

- (Em caso positivo) Em que sentido isso contribuiu para a sua formação?

5º As disciplinas obrigatórias de Educação foram suficientes para sua formação enquanto professor?

- (Em caso negativo) O que poderia ter contribuído melhor para a sua formação?

6º Quais as contribuições das disciplinas específicas do Departamento de História? Como contribuíram para a sua formação enquanto docente?

7º Referente aos programas, projetos e métodos escolares, às estruturas curriculares, você tem domínio sobre eles?

- Como você define esses elementos?

- Na sua opinião, esse conhecimento é importante?

8º Durante sua formação, você buscou conhecimentos a cerca do Ensino de História, se baseou em práticas vivenciadas enquanto aluno (positivas ou negativas), ou se inspirou em algum professor?

9º Pra você, como podemos classificar um bom professor de História?

- E um bom professor, independente da disciplina?

10º Mas essa ideia foi construída ao longo de sua formação ou à desenvolveu na prática em sala de aula?

APÊNDICE C

Termo de Autorização

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA DIVULGAÇÃO DA ENTREVISTA

Autorizo o uso e a divulgação, sem fins lucrativos, pela pesquisa monográfica do curso de História/Bacharelado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), realizada pela graduanda em História Niara Pereira dos Santos, a qual tem por tema a formação dos professores de História da UFRN, intitulada “Formação docente do curso de História da UFRN e a formação dos saberes: o caso dos professores formados nos anos de 2009-2010”, na forma impressa da entrevista por mim concedida em 04/07/2012.

Natal, _____ de _____ de 2012.

Assinatura do entrevistado

APÊNDICE D

Quadro – Seleção dos recém-formados do curso de História – 2009-2010

| Conclusão (2009-2010) | Ingresso (2004-2005) | Licenciados | Observação |
|--------------------------|-------------------------|-----------------------------------|--|
| 2009.1 | 2006 | Aline Cristina da Silva Lima | Em atuação da rede privada de ensino de Natal-RN. |
| 2009.1 | 2004 | Aline Karoline da Silva | Licenciado, mas com atuação em biblioteconomia. |
| 2009.1 | 2006 | Aliny Dayany Pereira de Medeiros | Não obtive contato. |
| 2009.1 | 2004 | Ana Cristina Oliveira da Silva | Licenciado, mas sem atuação em sala de aula. |
| 2009.1 | 2006 | Anderson Bispo de Farias | Não obtive contato. |
| 2009.1 | 2005 | Antonio Carlos da Fonseca | Não obtive contato. |
| 2009.1 | 2005 | Carlos André Felix de Souza | Licenciado, mas com atuação na PM. |
| 2009.1 | 2005 | Douglas Albert de Souza Lima | Licenciado, mas sem atuação em sala de aula. |
| 2009.1 | 2005 | Edgar Rodrigues Camelo | Não obtive contato. |
| 2009.1 | 2004 | Eimar Lopes de Oliveira | Não obtive contato. |
| 2009.1 | 2005 | Enio de Araújo Bezerra | Não obtive contato. |
| 2009.1 | 2004 | Fernanda Fernandes Costa | Não obtive contato. |
| 2009.1 | 2004 | Francisco Leandro Duarte Pinheiro | Não obtive contato. |
| 2009.1 | 2005 | Jaqueline Leal dos Santos | Não obtive contato. |
| 2009.1 | 2005 | José Wellgton do Nascimento | Não obtive contato. |
| 2009.1 | 2005 | Josivan Tomaz da Silva | Não obtive contato. |
| 2009.1 | 2005 | Kelly Cristina Soares | Não obtive contato. |
| 2009.1 | 2005 | Marlos Magno Gomes de Menezes | Não obtive contato. |
| 2009.1 | 2005 | Mônica Fagundes de Souza e Silva | Enviei e-mail, mas não tive resposta. |
| 2009.1 | 2005 | Paula Lorena Cavalcante Albano | Não obtive contato. |
| 2009.1 | 2005 | Rafael Tarcísio da Silva | Licenciado, atuou em rede privada de ensino Canguaretama/RN, atua na PM |
| 2009.1 | 2005 | Renato Carlos de Menezes | Não obtive contato. |
| 2009.1 | 2005 | Renato Marinho Brandão Santos | Não obtive contato. |
| 2009.1 | 2006 | Saul Estevam Fernandes | Licenciado, atuando na rede privada de ensino Natal/RN, mas não teve disponibilidade de tempo para me receber. |

| | | | |
|--------|------|---|---|
| 2009.1 | 2005 | Vanda Sarmento Borges Mesquita | Não obtive contato. |
| 2009.2 | 2005 | Adriano Wagner da Silva | Não teve disponibilidade de tempo para a realização da entrevista |
| 2009.2 | 2005 | Cleyton Tavares da Silveira Silva | Licenciado, atua na rede pública de ensino. |
| 2009.2 | 2004 | Didier Pirroni Evaristo Almeida | Não obtive contato. |
| 2009.2 | 2005 | Duscelino Lopes de Lima Júnior | Não obtive contato. |
| 2009.2 | 2005 | Eduardo Fernandes Souza Gomes de Sena | Não obtive contato. |
| 2009.2 | 2005 | Felipe Souza Leão de Oliveira | Licenciado, mas não atua em sala de aula. |
| 2009.2 | 2005 | Gildy cler Ferreira da Silva | Mora em outro município. |
| 2009.2 | 2005 | Halyson Rodrigo Silva de Oliveira | Licenciado, mas não atua em sala de aula. |
| 2009.2 | 2005 | Jadson Lucas Pinheiro de carvalho | Não obtive contato. |
| 2009.2 | 2005 | Júlio Cesar Vieira de Alencar | Não obtive contato. |
| 2009.2 | 2006 | Kaliana Calixto Fernandes | Não obtive contato. |
| 2009.2 | 2004 | Karen Cibelly de Souza | Não obtive contato. |
| 2009.2 | 2004 | Leonardo-dos Santos Feitosa | Não obtive contato. |
| 2009.2 | 2005 | Mozart Dantas da Silva Xavier | Enviei e-mail, mas não tive resposta. |
| 2009.2 | 2005 | Pablo Eduardo da Rocha Souza | Licenciado, atuando na rede pública de ensino Parnamirim/RN |
| 2009.2 | 2006 | Paulo Rikardo Pereira Fonseca da Cunha | Não obtive contato. |
| 2009.2 | 2005 | Pollyana Gurgel de Medeiros | Não obtive contato |
| 2009.2 | 2006 | Rodrigo Cavalcanti Felipe | Licenciado, atuando na rede privada de ensino Natal/RN |
| 2009.2 | 2005 | Victor Gabriel Campelo Assunção | Licenciado, atua na rede municipal e privada de ensino Natal/RN |
| 2009.2 | 2005 | Wesley Gonçalves Amorim Bezerra | Se encontra no Rio Janeiro cursando o Doutorado. |
| 2010.1 | 2006 | Ariane Lilian da S. R. Medeiros | Licenciada, mas não atua em sala de aula. |
| 2010.1 | 2006 | Augusto B. de Medeiros | Licenciado, mas não atua em sala de aula |
| 2010.1 | 2006 | Daniel Figueiredo de Melo | Licenciado, atua na rede pública de ensino Natal/RN |
| 2010.1 | 2006 | Diego Firmino Chacon | Não obtive contato. |
| 2010.1 | 2006 | Eder Stenio de Souza | Não obtive contato. |
| 2010.1 | 2005 | Erleido Araujo Mendonça | Não obtive contato. |
| 2010.1 | 2005 | Francisco Marcelo Lopes | Licenciado, dá aula no projeto PROERD da PM Guamaré/RN |

| | | | |
|--------|------|----------------------------------|--|
| 2010.1 | 2005 | Gildson Canuto de Souza | Licenciado, atua no Cursinho do DCE/UFRN |
| 2010.1 | 2006 | Henrique Campelo Sobrinho Júnior | Não obtive contato. |
| 2010.1 | 2006 | Ísa Cristina Barbosa Nunes | Licenciada, atuou por 04 anos no projeto de ensino do SESI. |
| 2010.1 | 2006 | Jesse Ribeiro de Araujo | Não obtive contato |
| 2010.1 | 2005 | José Lúcio de Andrade | Não obtive contato |
| 2010.1 | 2006 | Rafael Oliveira da Silva | Licenciado, atua na rede privada Natal/RN |
| 2010.1 | 2005 | Richarly Douglas da S. Paulo | Não obtive contato |
| 2010.1 | 2004 | Sumara Leide da Silva | Licenciada, atuando na rede pública e privada de ensino Macaíba/RN |
| 2010.1 | 2006 | Vania Juçara da Silva | Não obtive contato. |
| 2010.2 | 2005 | Aldo Américo de S. Filho | Não obtive contato. |
| 2010.2 | 2006 | Celso Martins | Licenciado, mas não atua em sala de aula |
| 2010.2 | 2006 | Claudia Regina R. Ferreira | Licenciada, mas não atua em sala de aula |
| 2010.2 | 2005 | Daniel Luiz S. de Lima | Licenciado... |
| 2010.2 | 2006 | Fábio Roberto de S. Freire | Não obtive contato. |
| 2010.2 | 2006 | Haliny de F. Grigorio | Está morando no RJ. |
| 2010.2 | 2006 | Hananiel de Souza Amorim | Licenciado, mas não atua em sala de aula |
| 2010.2 | 2005 | Iris Guimarães dos Santos | Licenciada, mas atua na área da saúde. |
| 2010.2 | 2006 | João Guilherme S. de A. Lopes | Não obtive contato. |
| 2010.2 | 2006 | Kelson Queiroz Ribeiro | Licenciado, atua na rede pública de ensino Brejinho/RN |
| 2010.2 | 2006 | Manoel Hermínio G. Neto | Licenciado, atua na rede pública de ensino. |
| 2010.2 | 2004 | Marilda Matias de Lira | Não obtive contato |
| 2010.2 | 2006 | Milena Flávia Campos | Não obtive contato |
| 2010.2 | 2005 | Paulo Eduardo P. da Silva | Enviei e-mail, mas não tive resposta. |
| 2010.2 | 2006 | Ricardo Gomes Soares | Enviei e-mail, mas não obtive resposta. |
| 2010.2 | 2005 | Roberto da Silva R. Júnior | Não obtive contato. |
| 2010.2 | 2006 | Tainá da S. Bandeira | Não obtive contato. |
| 2010.2 | 2006 | Thaiany Soares Silva | Licenciada, atua na rede privada de ensino Natal/RN |
| 2010.2 | 2006 | Thiago Morais Bezerra | Licenciado, atua na rede pública e privada de ensino Natal/RN |