

DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2023.r4a08>

Recebido em: 15/05/2023

Aceito em: 25/05/2023

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

TEACHER TRAINING IN THE HISTORY COURSE AT UFRN AND KNOWLEDGE TRAINING: THE CASE OF TEACHERS TRAINED IN THE YEARS 2009-2010

Niara Pereira dos Santos de Araújo

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4371-659X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0359639710810154>

Especialista em Docência no Ensino Médio e Psicopedagogia Clínica e Institucional

Faculdade Metropolitana Norte Riograndense

E-mail: niarapereira@hotmail.com

RESUMO

Licenciada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), tive ao longo de minha formação uma série de questionamentos quanto à qualificação docente oferecida pelo curso. Isso me remeteu a um discurso comum entre os colegas recém-formados em História/Licenciatura, os quais afirmavam sentirem-se despreparados para administrar as diferentes variáveis de uma sala de aula. Diante disso, procurei investigar sobre a existência desse suposto despreparo profissional, ou seja, acerca do que levou a esse sentimento entre os recém-formados. Assim, essa pesquisa objetivou analisar se realmente existe um sentimento de despreparo e o que levou os recém-formados em História, nos anos de 2009-2010, a se sentirem inseguros ao irem para a sala de aula, além de verificar como os saberes docentes, de acordo com Maurice Tardif, estão sendo construídos e aplicados no curso de licenciatura em História da UFRN.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino de história. Educação.

ABSTRACT

Graduated in History from the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN), throughout my education I had a series of questions regarding the teaching qualification offered by the course. This brought me to a common discourse among colleagues who have recently graduated in History/Licenciatura, who claimed to feel unprepared to manage the different variables in a classroom. Therefore, I tried to investigate the existence of this supposed professional unpreparedness, that is, about what led to this feeling among recent graduates. Thus, this research aimed to analyze whether there really is a feeling of unpreparedness and what led recent graduates in History, in the years 2009-2010, to feel insecure when going to the classroom, in addition to verifying how teaching knowledge according to Maurice Tardif, are being built and applied in the degree course in History at UFRN.

Keywords: Teacher training. History teaching. Education.

1 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.

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 esse 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.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO BRASIL: UM BREVE PANORAMA

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 (BITENCOURTT, 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. De acordo com Azevedo e Stamatto (2010), é a partir das décadas de 1940 e 1950, que há a formação de professores de História para níveis além do ensino primário, e o aumento do debate sobre métodos e objetivos de ensino de História.

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), 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 (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC). Essas medidas acabaram por influenciar na formação docente, principalmente nos cursos de Licenciatura em História e Geografia (CASTRO; 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; 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 (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.

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 às 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; ANDRADE, 2009). Dessa forma, passou-se a discutir os caminhos da História e da educação em geral.

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; MESQUITA, 2006).

O problema, de acordo com Oliva (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, 2001, p. 128).

No 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. (CNE/CES n. 492/2001, p. 7-8).

Além desses fatores, Azevedo (2011a) lembra da regulamentação do Art. 26 da atual LDB Lei 9.394/96. Regulamentação esta posterior às DCN- cursos de História. As quais 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.

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.

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 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.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA UFRN E O SENTIMENTO DE DESPREPARO

Para este trabalho foram entrevistados tanto professores formadores do curso de História quanto professores recém-formados pela UFRN, e que atuam na Educação Básica há, no mínimo, um ano.

Essa investigação sobre a formação docente em História, a partir das entrevistas com os grupos citados acima, é relevante por permitir pensar a formação docente em História, como esses professores estão sendo formados nessa instituição, 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 porque 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.

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.

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 História¹. 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 Projeto Político Pedagógico (PPP - UFRN, 2004). No entanto, não há nenhuma relação com o ensino de História no PPP e nos planos de curso. Ao

¹ 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.

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. Um deles, afirmou que deixa de ser um “conhecimento de curioso” passando a ser um conhecimento fundamental, para depois pensarmos nosso lugar no mundo e entendermos como as coisas estão colocadas no mundo hoje (PROF-DHIS 03, 2012).

Ao longo das entrevistas, percebe-se um foco muito grande no saber disciplinar, o qual está desvinculado do ensino escolar da História. Apenas um professor, ao explicar a disciplina e sua importância, relacionou a mesma com o ensino. Afirmando que “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).

Segundo Tardif (2010), os saberes disciplinares são saberes construídos na formação inicial e continuada dos docentes por meio das disciplinas trabalhadas nas Universidades. Essa ênfase aparece em diferentes declarações, inclusive ao citar o que é preciso para ser um bom profissional docente em História. Nesse sentido, o PROF-DHIS 03 afirmou que o bom professor de História deve levantar debates acerca de diferentes questões históricas, como a importância dos tombamentos, por exemplo. Enquanto que o PROF-DHIS 05, afirmou que para ser um bom professor deve-se ser um bom explicador de coisas.

Diante desse contexto, questionei os professores sobre a importância das teorias educacionais. Alguns professores formadores afirmaram que são importantes, pois todas as teorias são um reflexo de uma certa realidade, sendo fundamentais, pois refletem determinada visão de mundo. E que quando são simplesmente transmitidas, perde o efeito desejado. De acordo com o PROF-DHIS 02, a “teoria é importante, mas desde que seja sempre integrada, aplicada junto com a prática”

Ou seja, há a concepção da importância desse conhecimento teórico ligado à Educação. Mas encontra-se entre os docentes formadores, o reconhecimento da ênfase nos saberes disciplinares. O PROF-DHIS 03 relatou que na academia ainda há “uma fragilidade muito grande em relação a essas discussões”. Há ainda, aqueles que não compreende a importância

das teorias educacionais, como o PROF-DHIS 05 que afirmou perceber certo imperialismo da Educação sobre as demais disciplinas.

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.

O conhecimento acerca de programas e estruturas curriculares compõe o que Tardif (2010) chama de saberes curriculares, ou seja, aqueles que “Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2010, p. 38).

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.

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, o PROF-DHIS 02 respondeu que costumava-se acreditar que o conhecimento era produzido apenas no meio acadêmico, mas na atualidade “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”.

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” (TARDIF, 2010, p. 38-39).

Ainda sobre a formação de saberes por professores do Ensino Básico, as respostas centraram-se nos saberes disciplinares. Um professor formador em sua resposta se afastou do Ensino Básico, e o outro respondeu de forma bastante distante da pergunta. Ou seja, não há a percepção, por parte dos professores formadores, de todos os saberes que envolvem a prática docente.

Os professores recém-formados² 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 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.

Os professores entrevistados foram os 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.

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, a escolha foi por causa da disponibilidade de vagas.

Mas há também aqueles que escolheram a partir das experiências enquanto alunos do Ensino Básico. Como os professores PROF-EB 04 e PROF-EB 05, pois, de acordo com Tardif

² 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.

(2010), esse saber não se constitui apenas na prática em sala de aula, mas a partir de todas as vivências do 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 na 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.

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. Dessa forma, o PROF-EB 07 percebeu as divergências entre a academia e a realidade escolar, concluindo que precisava desenvolver diferentes competências para “ser um bom professor, assim como perceber mais cedo a realidade que me esperava em minha profissão” Outro professor também considera esse fator como sendo algo positivo, pois se “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 [...] (PROF-EB 02, 2012).

Em seguida, perguntei se haviam tido dificuldades ao se tornarem professores e que tipo de dificuldades. As dificuldades apontadas foram relacionadas à 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 afirmou o PROF-EB 01. Segundo ele o curso de História é muito teórico.

Essa dificuldade apareceu na fala de todos os professores entrevistados. No caso do PROF-EB 05, um melhor preparo foi conquistado ao ingressar no bacharelado, quando realizou diversas pesquisas na área de Educação.

Todos esses fatores acima citados pelos professores de História do Ensino Básico se constituem enquanto saberes experiências, aqueles construídos fora dos âmbitos da Academia. Há também a ênfase no conteúdo, assim como foi relatado até mesmo pelos professores formadores.

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, não havendo articulação com as disciplinas específicas, que foram vistas de maneira rápida e deslocada, e que não foram articuladas às disciplinas específicas de História.

De acordo com PROF-EB 08, a articulação entre as teorias educacionais e os conteúdos específicos, 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”

Nesse sentido, nota-se que houve o conhecimento, o contato com esses saberes, o que não houve foi a articulação desse 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.

Os professores entrevistados ao serem questionados acerca das disciplinas específicas de Educação, afirmaram que elas não foram suficientes. Alguns deles procuraram outros conhecimentos, leituras, cursos e práticas para melhorarem suas práticas educacionais. E ao serem questionados sobre o que poderia ter contribuído de forma mais eficaz para sua formação, todos citaram a importância da articulação das disciplinas de educação com os conteúdos históricos e com a realidade da prática escolar.

O professor PROF-EB 05 expôs que não há uma dissociação entre ambas as habilitações do curso de História da UFRN, me levando a pensar 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.

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 na hora de levar esse conhecimento para o Ensino Básico.

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. Afirmaram ser importante para a

docência, no entanto, não tinham nenhum conhecimento acerca do tema. Sobre isso, o PROF-EB 03 afirmou não ter conhecimento, que faltou isso na graduação, que se recorda vagamente e que não foi abordado de forma satisfatória.

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. Destacaram também os estágios supervisionados. Como o PROF-EB 05, que relatou que os estágios supervisionados de professores lhe possibilitaram 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 porque 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 conheça 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 preocupe 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).

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 o PROF-EB 02, o professor, acima de tudo, tem que ser humano, eu aprendi com outro professor, [...] professor da universidade”.

O saber experiencial é um 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 questioneei 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.

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?

4 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 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, à docência se revela como uma prática que precisa estar sempre sendo renovada. Segundo Tardif, à docência é um saber social, pois o seu conhecimento é fruto de “... 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” (TARDIF, 2010).

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.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, C. B. de.; STAMATTO, M. I. S. Historiografia, processo ensino-aprendizagem e ensino de História. **Revista Metáfora Educacional**, n. 9, pp. 70-89, dez. 2010. Disponível em: www.valdeci.bio.br/revista.html. Acesso em: 15 fev. 2011.

AZEVEDO, C. B. de. Educação para as relações étnico-raciais e ensino de História na Educação Básica. Natal, **Revista Saberes**, v. 2, n. Especial, Jan./Jun., 2011a.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

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

CASTRO, M. de; ANDRADE, R. de S. Ser professor de História em Minas Gerais (1964-1980). *In*: FONSECA, S. G. (Org.). **Ensinar e Aprender História**: formação, saberes e práticas educativas. Campinas, São Paulo: Alínea, 2009. p. 17-54.

MESQUITA, I. M.; FONSECA, S. G. Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades. **História Unisinos**, n. 10, set./dez., 2006, p. 333-343.

OLIVA, T. A. de. Ensino de História, conhecimento histórico e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n. 6/7, p. 119-130, 2001.

PORTELLI, A. 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, pp. 25-39, fev. 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e Formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERALE DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político Pedagógico do Curso de História**. Natal, 2003.