

# ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA: AS RELAÇÕES ENTRE SUJEITOS, SABERES E PRÁTICAS COMO CAMPO DE FORMAÇÃO E PESQUISA<sup>1</sup>

CAMILA BOAVENTURA ROCHA<sup>2</sup>; SELVA GUIMARÃES<sup>3</sup>; ASTROGILDO FERNANDES SILVA JÚNIOR<sup>4</sup>

## Resumo

Este texto tem como propósito apresentar os resultados finais desenvolvidos na Iniciação Científica no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. O intuito da investigação foi aprofundar a análise sobre as relações entre os sujeitos (formadores de professores de História), saberes e as práticas educativas em História. Nesta etapa da investigação, objetivamos: a) identificar o perfil dos sujeitos formadores; b) analisar o modo como a formação docente inicial, os saberes e as práticas dos formadores repercutem na constituição de saberes dos docentes de História; c) registrar e analisar a relação entre saberes e práticas dos professores formadores e a configuração dos currículos dos Cursos Superiores de História e Pedagogia, como se reconfiguram e ressignificam saberes históricos em culturas escolares específicas; d) Produzir, organizar e divulgar interpretações acerca dos processos formativos, dos saberes e das práticas de ensino de História. Como metodologia foi utilizada a história oral temática. Constatou-se que os diferentes tempos em que ocorreu a formação dos professores formadores, influenciaram a atuação profissional. A formação docente se constitui de múltiplas dimensões. A pesquisa revelou que são muitos os desafios do trabalho docente no ensino superior: ensino, pesquisa, extensão, formação, dentre outros. As narrativas revelaram que o trabalho pedagógico coletivo não existe de forma consistente.

**Palavras-chave:** Formação docente; Ensino de História; Saberes; Currículo; Práticas.

## Abstract

This text has the objective to present the results obtained during an undergraduate research project developed in Pedagogical undergraduate course from Universidade Federal de Uberlândia. The aims of the investigation were to deeper the analysis of networks among subjects, knowledge and History educative practices developed in different school cultures. During this process we expected to: a) identify the pattern of educators; b) analyze the way initial teachers schooling, knowledge and practices from professors impact on the knowledge of History teachers; c) To identify, register and analyze the relation between knowledge and practices from professors and the curriculum establishment of History and Pedagogical undergraduate courses; d) To produce, organize and divulge interpretations concerning the education process, knowledge and practice of History teaching. By means of oral thematic history methodology, it was observed that the different time of teacher initial formation contributed to different approaches during their professional activities. Teacher formation is enrolled in multiples dimensions. The research revealed challenges for

---

<sup>1</sup> Projeto financiado pela agência FAPEMIG, processo número: HUM10/2009.

<sup>2</sup> Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Avenida João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica. CEP: 38.408.100. E-mail: [c.boaventura8@gmail.com](mailto:c.boaventura8@gmail.com)

<sup>3</sup> Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Avenida João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica. CEP: 38.408.100. E-mail: [selva@ufu.br](mailto:selva@ufu.br)

<sup>4</sup> Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Avenida João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica. CEP: 38.408.100. E-mail: [silvajunior\\_af@yahoo.com.br](mailto:silvajunior_af@yahoo.com.br)

University Professors: Teaching, research, extension, undergraduate student formation, among others. The narratives revealed that a collective pedagogical works are not applied in Universities systematically

**Keywords:** Teachers schooling; History teaching; Knowledge; Curriculum; Practices

## **INTRODUÇÃO**

Esta investigação situa-se no espaço interdisciplinar educação-história, território de fronteira, no qual o ensino e aprendizagem em História se constituem, se produzem e se reproduzem como campo de pesquisa científica e disciplina escolar. As pesquisas, na área do ensino de História, são desenvolvidas nas instituições de ensino e pesquisa em História e em Educação. Estudos demonstram que a maior parte do volume da produção concentra-se na área educacional.

O campo e o universo da investigação foram constituídos da seguinte maneira: os Cursos Superiores de História e Pedagogia, pelo fato de que as Licenciaturas em História formarem professores de História para as últimas séries do ensino fundamental, médio e superior; os Cursos de Pedagogia diplomam professores que ensinam História na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, na educação de jovens e adultos, projetos especiais e cursos superiores de formação de professores, como Curso Normal Superior e Pedagogia.

Esta proposta de investigação articula-se, pois, ao debate nacional e internacional no campo da pesquisa em educação e ensino de História sobre os sujeitos do processo educativo, seus saberes, suas práticas, os processos formativos, articulados às questões relacionadas à construção das identidades. Partindo do pressuposto de que os saberes e as práticas não são independentes dos sujeitos que os constituem, que as relações entre os três polos pressupõem tensões, aproximações e distanciamentos, e a História constitui-se em uma disciplina fundamentalmente formativa, questionamos: quem são os formadores? Como foram formados? O que fazem os formadores de professores de História? Como os formadores contribuem/participam da formação, da (re) constituição dos saberes docentes e das práticas dos professores? Como se dá esse processo no contexto da formação inicial em Cursos Superiores de Pedagogia e História? Como se processam essas relações entre os sujeitos, os saberes e as práticas nos processos formativos?

Portanto, nesta investigação, o objetivo geral visou aprofundar a análise sobre as relações entre os sujeitos (formadores, professores de História que atuavam nos Cursos

de História e Pedagogia), os saberes e as práticas educativas em História desenvolvidos em diferentes realidades educativas. De forma específica, delimitamos os seguintes objetivos: a) identificar o perfil dos sujeitos formadores; b) analisar o modo como a formação docente inicial, os saberes e as práticas dos formadores repercutem na constituição de saberes dos docentes de História; c) registrar e analisar a relação entre saberes e práticas dos professores formadores e a configuração dos currículos dos Cursos Superiores de História e Pedagogia, reconfiguram e ressignificam saberes históricos em culturas escolares específicas; d) Produzir, organizar e divulgar interpretações acerca dos processos formativos, dos saberes e das práticas de ensino de História.

Organizamos o texto dividindo-o em cinco partes. Na primeira, apresentamos a perspectiva metodológica e o perfil dos sujeitos colaboradores; na segunda parte, **“Perfil dos sujeitos formadores”**, registramos o perfil dos professores colaboradores da pesquisa, ou seja, a idade, as áreas de formação, período de conclusão da graduação e pós-graduação e o tempo em que atua como professor formador no ensino superior. Na terceira parte, **“Saberes da docência e aspirações: a formação dos formadores”**, buscamos refletir sobre o processo de formação dos professores formadores, bem como relacionar, por meio das vozes dos sujeitos investigados, o modo como a formação docente inicial, os saberes e as práticas dos formadores repercutem na constituição dos saberes dos docentes de História. Na quarta parte, **“Saberes em movimento”**, procuramos identificar, registrar e refletir sobre saberes, processos, metodologias e práticas de ensino e aprendizagem em História produzidos e mobilizados no fazer pedagógico docente na educação superior pelos formadores de professores de História. Na quinta parte, **“As relações entre saberes, práticas e a configuração dos currículos dos cursos superiores de História e Pedagogia”**, intentamos refletir sobre a relação entre saberes, práticas e a configuração dos currículos nos cursos de História e Pedagogia. Por fim, nas **“Considerações finais”**, elaboramos uma síntese de nossa investigação, procurando, na relação relatos x teorias, a produção de novos conhecimentos e, assim, produzir, organizar e divulgar interpretações acerca dos processos formativos, dos saberes e das práticas de ensino de História.

## 1. – METODOLOGIA

Por meio de entrevistas orais temáticas, foram registrados os depoimentos de professores formadores. As entrevistas foram semidiretivas, orais, gravadas, e,

posteriormente, transcritas integralmente e preservadas para que possam servir a outras investigações e também aos próprios sujeitos-colaboradores, tal como defendido por Thompson, (1992, 2002) e Bom Meihy (1996). A utilização da fonte oral, nas pesquisas em ensino de História, representa uma oportunidade de abordar qualitativamente os problemas educacionais, por meio das vozes dos próprios sujeitos. No caso desta investigação, entendemos que é imprescindível registrar as vozes dos sujeitos, pois as fontes escritas, em geral, priorizam os registros institucionais, as diretrizes oficiais.

Partindo dessas concepções, levantamos os dados e produzimos interpretações de acordo com os objetivos propostos. Os sujeitos colaboradores foram os docentes da carreira do magistério superior (formadores) que atuavam como professores nos cursos de Pedagogia e História, sendo de uma Universidade Federal e uma Faculdade particular. O universo total dos sujeitos foi investigado por meio de um roteiro semiestruturado de entrevista. O critério de seleção dos entrevistados privilegiou a heterogeneidade. Foram selecionados, quatro professores, sendo dois homens e duas mulheres. Três deles atuavam em uma Universidade Federal e um em uma Faculdade Privada Confessional. Do universo de professores, dois atuavam no Curso de Pedagogia, um no Curso de História e um nos Cursos de História e Pedagogia.

Os dados foram sistematizados, analisados em diálogo com a teoria, e os textos produzidos, de acordo com os objetivos delineados. Como em toda pesquisa, a produção ocorreu em contextos educativos específicos e expressou dimensões de histórias individuais, coletivas que são sociais e também políticas. Assim, compartilhamos com Larrosa (1996, p.464) a ideia de que o modo como nos compreendemos é análogo ao modo como construímos textos sobre nós mesmos, e como esses textos dependem da relação com os outros textos e dos dispositivos sociais nos quais se realizam produção e a interpretação.

Elaboramos um roteiro de entrevista semiestruturada para os professores dos cursos de História e Pedagogia. Foi organizado em quatro blocos: bloco 1 (identificação), bloco 2 (formação e saberes), bloco 3 (formação, saberes e práticas pedagógicas), bloco 4 (saberes, práticas e configurações curriculares). A sequência das perguntas seguiu um roteiro de entrevistas com os professores formadores, e que, nesta pesquisa, foram considerados colaboradores. Não houve rigidez em relação ao roteiro e à ordem das questões. Outros temas e assuntos foram incluídos, ou, por vezes, alguma pergunta foi desconsiderada no desenrolar do diálogo. Por meio desse instrumento, buscamos obter respostas para perguntas centrais, como: quem são os formadores?

Como foram formados? O que pensam sobre a formação de professores? Como atuam? E como avaliam a relação entre sujeitos/formadores/formandos/saberes e práticas?

A possibilidade de vivenciar a experiência de cada professor durante as entrevistas foi muito significativa para a pesquisa. Nesses encontros, alguns professores manifestaram que o instrumento era muito extenso, mas isso não impediu a participação e o compromisso de cada um com as respostas. Ao término de cada entrevista, comprometemo-nos a transcrever toda a gravação e, em seguida, enviá-la ao docente para que ele pudesse avaliá-la e alterá-la se necessário fosse, permitindo, assim, que pudéssemos nos apropriar de seus discursos em nossas análises.

Neste trabalho, optamos por identificar os professores formadores por letras do alfabeto da Língua Portuguesa. A seguir, apresentamos os colaboradores da investigação priorizando a idade, o ano em que concluiu a graduação e a pós-graduação e o tempo no qual atua como professor formador no ensino superior:

**Professor D:** Idade 42. Concluiu a graduação em História em 1988 e a graduação em Pedagogia em 1991. O mestrado foi concluído em 1993 e o doutorado em 1998, ambos na área de História e Filosofia da Educação, na PUC-SP. No ensino superior, começou a atuar em 1993, na Universidade do Vale do Paraíba, em São José dos Campos (SP). Depois, ingressou na Universidade Federal de Uberlândia - UFU, onde está desde 1994.

**Professor G:** 54 anos de idade. Concluiu a graduação em História na UFU em 1982. Em seguida, fez especialização *lato sensu* na mesma universidade, em História Moderna e Contemporânea. Fez o mestrado na PUC de São Paulo em 1994. Iniciou o doutorado em 2008 (em andamento). A partir de 1985, começou a atuar no Ensino Superior na UFU. Atuou como professor substituto e, em 1986, prestou o concurso público e trabalhou até fevereiro de 2003 nessa Instituição, nesse mesmo ano se aposentou. Nesse tempo, atuou no Curso de História, assim como em vários cursos da UFU, com a disciplina Estudo de Problemas brasileiros - EPB, disciplina esta que foi extinta.

**Professor P:** 36 anos de idade. Concluiu o curso de graduação em História (licenciatura e bacharelado) no ano de 2000. Graduação em Direito, em 2002. O mestrado em História em 2002, e o doutorado em História em 2006. Toda a sua formação foi realizada na Universidade Estadual Paulista – UNESP -, campus de Franca-SP.

**Professor R:** 35 anos de idade. Concluiu a graduação em 1997. O mestrado em 2003 e o doutorado em 2007. É formado em História pela Universidade Estadual Paulista (Assis), o mestrado e o doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Araraquara). Atua como professor há 10 anos.

## **2 - SABERES DA DOCÊNCIA E ASPIRAÇÕES: A FORMAÇÃO DOS FORMADORES**

Neste tópico, buscamos refletir sobre o processo de formação dos professores formadores, bem como relacionar, por meio das vozes dos sujeitos investigados, o modo como a formação docente inicial, os saberes e as práticas dos formadores repercutem na constituição dos saberes dos docentes de História.

No contexto contemporâneo, é recorrente a defesa de que a formação dos professores não se dá apenas em escolas e em universidades, mas acontece ao longo da vida, por isso, é importante refletir sobre a constituição do ser professor e a construção da identidade docente. Comungamos com Fontana (2005), ao afirmar que não nascemos professores e nem nos tornamos professores de repente. O fazer-se professor se configura em momentos diferentes de nossas vidas.

Os quatro professores formadores, sujeitos da pesquisa, concluíram sua graduação em diferentes tempos e espaços, possuem experiências escolares distintas, inseridas em histórias de vida também distintas, que resultaram numa decisão semelhante: ser professor.

A partir das narrativas dos professores evidenciamos, de forma geral, que todos optaram pelo curso de História, fosse por afinidades desde a educação básica até o contexto em que eles estavam inseridos no momento da escolha do curso. Nenhum fez o curso por falta de opção. Entretanto o professor D optou também pelo curso de Pedagogia pelo fato da “necessidade profissional”, ou seja, os rumos tomados pelo seu trabalho o fez cursar Pedagogia. Sendo que, por meio desse curso, a profissão de tal professor encontrou-se com a História da Educação, atual elemento de seu trabalho. O professor P optou, também, pelo curso de Direito, ao mesmo tempo em que cursava História.

A partir das narrativas, podemos ainda fazer menção à identidade profissional. Visto que todos os sujeitos colaboradores narraram a escolha profissional entrelaçada aos momentos vividos no passado, como, por exemplo, a educação básica, o gostar da leitura desde jovens. Segundo Moita (1992), essa identidade profissional é uma construção ligada ao espaço e ao tempo, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais em que a profissão se desenrola. A identidade profissional edifica-se em saberes científicos e pedagógicos. É uma construção que tem a marca das experiências vividas, das escolhas tomadas, das práticas

desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, seja em nível das representações, ou em nível do trabalho concreto.

Com o intuito de compreender a relação entre o início da vida escolar com a formação do professor formador, inquiremos sobre o processo de formação, ou seja, como se deu a formação inicial dos colaboradores na educação básica, desde os primeiros anos do ensino fundamental à formação de professor. Interessamo-nos, também, pelos aspectos positivos e negativos dessa formação.

Pelas narrativas, podemos perceber que são várias tramas tecidas na formação do professor. O professor D destacou a importância da educação escolar na sua disciplinarização. Ao longo de sua vida como estudante, passou por várias escolas em diferentes cidades e reforçou a importância dos professores na sua formação. O professor G, natural do nordeste brasileiro, estado do Piauí, começou sua vida escolar com 11 anos. Apesar das dificuldades, superou os obstáculos. Registrou a relevância de uma professora e da Literatura no seu processo de formação. O professor P, filho de proprietários rurais, iniciou seus estudos em uma turma multisseriada. Fez referências às dificuldades de quem vive no meio rural, como, por exemplo, o problema do transporte escolar, pois tinha que sair muito cedo de casa para ir para escola e retornava muito tarde. Além disso, no período de 5ª a 8ª série, enfatizou a dificuldade de acesso à biblioteca, pois gostava muito de ler, e a biblioteca era um espaço “para o outro ver” e não de uso efetivo dos alunos da escola. Também fez referência ao papel expressivo dos professores na sua formação. Um deles o marcou porque não gostava de dar aula e outro, por ser muito rígido, fato que o levou a acompanhar o raciocínio do professor. O professor R afirmou que teve acesso a boas escolas, tanto pública quanto particular. Asseverou que teve, ao longo da sua formação, professores péssimos e outros comprometidos com o ensino.

Nesse óptica, entendemos a atividade docente como práxis. Para (Marx 1961), práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis). A relação teoria e práxis é, para Marx, teórica e prática; prática na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente, a atividade revolucionária, uma vez que essa relação é consciente. A prática não se constitui apenas com a aplicação direta de dados da teoria, ou seja, a relação teoria-prática não é causal nem determinista, mas se organiza como processos complexos que se influenciam mutuamente.

Pela análise das narrativas, percebemos que o Professor D registrou que estudou em uma instituição com tradição em focar a formação para o ensino, em que o estágio foi muito consistente. O professor G afirmou ter sido monitor da disciplina de estágio no curso de História, e também, conseguiu ver a relação entre teoria e prática, isso porque, quando fez a graduação em História, já atuava como professor dos anos iniciais do ensino fundamental. O professor P detalhou o funcionamento do estágio quando foi aluno do curso de História: primeiro fazia a observação; depois, um levantamento de como a escola funcionava, e, em seguida, planejavam minicursos para professores, finalmente atuavam na regência. De acordo com a narrativa do professor R, na universidade em que concluiu sua formação, “o estágio era de mentira”, porém afirmou ter vivenciado o estágio de forma plena.

O estágio supervisionado é uma das atividades mais tradicionais de aproximação do aluno à realidade profissional. De acordo com Pereira e Hermeto (2009), em termos formais, ele implica, necessariamente, uma relação entre três sujeitos: o professor em formação (aluno de uma instituição de ensino superior); o professor universitário (docente da instituição de ensino superior onde o professor em formação estuda), e o professor da Educação Básica (docente na escola-campo no qual o professor em formação realiza suas atividades de estágio). Pelas narrativas dos colaboradores, podemos entender o estágio como *locus* onde a identidade profissional do aluno pode ser gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente.

Conforme Miranda (2009), sensibilizar os jovens estudantes de que o saber histórico escolar diferencia-se, significativamente, em sua natureza e organização daquilo que constitui os princípios observados na ciência de referência, não é tarefa simples, é algo dotado de alta complexidade. Em outras palavras, isso significa dizer que fazer o jovem professor compreender que a História ensinada na escola não corresponde à mera transposição didática didatizada dos elementos constituídos no âmbito da historiografia não é algo fácil. Nesse sentido, podem ser fundamentais as disciplinas pedagógicas.

Inquirimos os professores sobre a parte pedagógica no curso superior, ou seja, interessava-nos refletir sobre como a parte pedagógica foi trabalhada ao longo da graduação dos colaboradores. Três professores afirmaram que tanto conteúdos quanto metodologias foram trabalhados de forma satisfatória. O professor R declarou que, ao

longo de sua graduação, a ênfase foi dada nos conteúdos e pouco foi discutido sobre a questão pedagógica.

O espaço acadêmico é também um lugar de produção de conhecimentos. Acreditamos que a reflexão do professor deve atravessar as paredes da instituição para analisar todo o tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas. Daí, a defesa de a sala ser também um espaço formador para o professor. Porém seminários, congressos, encontros locais, estaduais e nacionais ligados ao curso são espaços fundamentais na formação de professores. Questionamos os colaboradores sobre se durante a formação inicial participavam desses eventos, se os professores incentivavam a participação e se também participavam. A maior parte dos colaboradores teve essa cultura ao longo da graduação.

Como professores e pesquisadores, uma questão que acreditamos que deve ser considerada como papel da universidade é a preocupação com a extensão. Defendemos que é um dever social da academia retornar os resultados das pesquisas com as escolas da educação básica. Esse pode ser um caminho para a construção de uma educação mais justa, humana e democrática. Nesse sentido, perguntamos aos professores, sujeitos da pesquisa, como aconteciam, durante a graduação, o ensino, a pesquisa e a extensão.

O professor D discorreu de forma diferente dos demais professores colaboradores sobre o tripé, ensino, pesquisa e extensão. Afirmou ter tido a questão do ensino muito forte na sua formação superior, diferente da pesquisa. Em outras partes da narrativa, ele referiu que a graduação o preparou mais para o ensino, ou seja, mais para o âmbito do magistério do que para a pesquisa. No que concerne à pesquisa na sua graduação em História, relatou que se deu a partir da disciplina Geo-História, quando escreveu uma monografia sobre a Guiné Bissau. A disciplina puxou-o para a pesquisa, porém, de acordo com ele, foi mais um estudo do que pesquisa propriamente dita. Além do ensino e da pesquisa, segundo o professor D, a extensão foi vivenciada por ele durante a formação de nível superior por meio de atividades extracurriculares, como cursos de férias e atividades culturais.

O professor G declarou que, na época em que cursou a graduação em História, não havia professores pós-graduados, fato inerente ao contexto histórico vivido no período da graduação. Isso, somado aos ares da ditadura, desencadeou o não acontecimento da pesquisa. A extensão também não ocorreu durante sua formação, era algo não explorado e ainda não falado na época. O professor colaborador P destacou a questão da “teoria”, que não saiu do papel referente à extensão. Falava-se em extensão,

mas não era vivida. Outro ponto que o professor ressaltou, e que nos chamou a atenção, foi a respeito da pesquisa. Seus dizeres revelaram que a pesquisa acontecia sim, porém com pouca motivação por parte dos professores. O aluno que se interessasse por fazer pesquisa deveria “correr atrás”. Com isto, concluímos que a pesquisa foi outro elemento presente apenas no papel/currículo, mas pouco explorado pelos agentes formadores do professor P, o qual enfatizou o fato de a instituição dar prioridade à pesquisa no âmbito da pós-graduação e não na graduação.

Por fim, o professor R, de forma breve, deixou claro o seu entender sobre extensão quando considerou que a comunidade não existiu, ou seja, diferentemente do professor D, que entendeu a extensão por um elemento/atividade extracurricular, o professor R explicou que a extensão está no âmbito da comunidade. Afirmou, ainda, que, na época em que cursou a graduação em História, a palavra extensão não existia. No que se refere à pesquisa, salientou, de forma firme, que aconteceu intensamente e, como pudemos registrar por meio da sua narrativa, havia professores com forte ligação na produção de novos conhecimentos. Já o ensino deixou um pouco a desejar na parte referente às disciplinas pedagógicas, como, por exemplo, Didática. Mas ocorreu de forma eficiente no núcleo “duro” das disciplinas de História.

Questionamos sobre quais as disciplinas/áreas foram as preferidas dos professores colaboradores, durante a graduação. Ao analisar as narrativas, verificamos que a formação da identidade docente é influenciada por professores marcantes. Castanho (2001) discute sobre o professor inesquecível, ideal. Segundo a autora, as boas lembranças superam as lembranças de maus professores. São descritos os professores que “amavam o que faziam”, e que “valorizavam o aluno”, que “sabiam explicar muito bem a matéria”, que “motivavam as aulas, que eram “seres humanos ímpares” (CASTANHO, 2001, p. 155).

Constatamos tal abordagem a partir das vozes dos professores. No relato do professor D, foi narrado que o gosto pela disciplina vinha da questão da qualidade dos professores e do entusiasmo destes. Tal fato fazia desses professores “marcantes”. Como afirmou,

[...] Com relação ao curso de Pedagogia, foi a professora de História de Educação, cujo nome, infelizmente, de pronto, não consegui recordar seu nome. Ela era muito boa e muito interessada no que fazia em sala de aula. Passou bibliografia que eu não conhecia, apesar de ser da área de História, dado que não lemos História da Educação no curso de História. Ela abriu um horizonte que eu nem sabia que existia de pesquisa, de estudo. Nesse sentido, acho que ela foi a mais marcante. (Professor G, 2010).

Ao longo da exposição do professor D, é-nos mostrado que a área de trabalho na qual ele atua é exatamente a História da Educação, disciplina ministrada pela professora considerada por ele como a mais marcante. Assim como na narrativa do professor R, observamos a validade da abordagem “professores marcantes”, quando ela menciona que, “amava História Contemporânea, gostava de História Medieval e História do Brasil” - ligando este gostar ao fato de ter tido ótimos professores nas respectivas disciplinas. Ao contrário dessas duas narrativas, a do professor P nos mostra que o não gostar da professora de História do Brasil (Brasil Colônia) desencadeou um não gostar da disciplina, o que tornou a disciplina para ele incômoda. Portanto, o gostar dos professores é elemento notório para justificarmos o fato de algumas disciplinas terem sido registradas como as de maior preferência pelos professores colaboradores da pesquisa.

Interrogamos aos professores quais as correntes historiográficas/pedagógicas ou historiadores/pedagogos que mais influenciaram sua formação, seus saberes e práticas de ensino. Os depoimentos revelaram que os sujeitos formadores possuem distintas filiações historiográficas, se fizermos uma comparação entre os relatos de quem está em meio e final de carreira, e quem está iniciando. Os professores R e P, que estão em início de carreira são mais influenciados pela historiografia dos Annales. O professor D, que está em meio de carreira, demonstra transitar pelas diferentes correntes historiográficas. Transita pela historiografia francesa, mas também considera relevantes as contribuições da escola marxista. O professor G, em final de carreira, declarou que uma das principais referências na sua formação foi Karl Marx.

No que se refere aos aportes pedagógicos, o professor D destacou um grande número de autores produzindo historiografia da educação. Considera referências, autores como André Chervel, Dominique Julia, em particular o professor ressaltou a importância da pesquisa em História da Educação no Brasil. Os professores G e R, enfatizaram a influência de Paulo Freire na Educação.

Ao refletirmos sobre o processo de formação dos professores formadores, por meio de suas vozes, percebemos que as suas identidades são diversas e cambiantes. Têm relação com aspectos da história de vida, especialmente, com o início da vida escolar. As identidades dos professores se constituem em diferentes espaços: na formação inicial, na continuada, no exercício da docência e na pesquisa. Como nos ensinam Hall (2005) e Bauman (2005), é fantasia acreditar em uma identidade totalmente unificada,

completa, segura e coerente. O que se tem de concreto é um sujeito fragmentado, deslocado, no qual estão em conflitos várias identidades, algumas, inclusive, antagônicas. Na continuação deste texto, buscamos aprofundar a análise entre formação, saberes e práticas pedagógicas.

### **3.3 - SABERES EM MOVIMENTO**

O campo dos saberes docentes tem sido, nos últimos anos, objeto de investigação das pesquisas educacionais, de temas e problemas de estudo nos cursos de formação inicial e continuada e objeto das políticas públicas para a educação. Segundo Gauthier (1998) e Tardif (2002), vários saberes são mobilizados pelos professores no processo de ensino e aprendizagem. Estes saberes formam um tipo de inventário que compõe os saberes docentes. Para Tardif (2002),

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros autores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002, p. 11).

Os autores destacam os seguintes saberes: os disciplinares, os curriculares, os da ciência da educação, os da tradição pedagógica, os experienciais e os da ação pedagógica. Para Gauthier (1998), é pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório, no qual o professor se abasteça para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino.

Ao longo da investigação, pudemos comprovar que a formação do professor se dá ao longo de sua vida, em diferentes tempos e espaços, e que os saberes estão em movimento. Nesse sentido, buscamos compreender qual o impacto da formação em nível de pós-graduação para a atuação, dos sujeitos colaboradores, como formadores no ensino de graduação. Evidenciamos, por meio das narrativas, que os professores foram unânimes em ressaltar a importância dessa formação.

O fato de ter feito a pós-graduação influenciou, direta ou indiretamente e de forma positiva, no ensino na graduação, pois, segundo os colaboradores, os estudos ampliaram as leituras, e, dessa forma, possibilitaram maior compreensão dos diversos autores. O professor G lembrou o fato de melhorar a organização das ideias. O professor

P registrou o aprimoramento do seu conhecimento e a capacidade de expressão, pois, mesmo que seja um estudo mais específico, melhora o discurso e a reflexão. O professor R reforçou o impacto que teve em sua formação.

No processo de busca da compreensão sobre os saberes docentes, aprendemos com Tardif (2000) a importância da experiência. De acordo com o autor, o saber experiencial do professor significa o vivido em um momento particular, momento singular este diferente de tudo o que se encontra, habitualmente, sendo registrado no repertório de saberes. Os saberes experienciais brotam da experiência e são por ela validados. Essas experiências, geralmente, tornam-se regras e, ao serem repetidas, assumem, muitas vezes, a forma de uma atividade de rotina. São os gestos, os macetes, o “habitus”. O saber experiencial é considerado, por muitos autores, como limitado pelo fato de ele ser feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos.

Os saberes experienciais são concebidos por nós como singulares, pessoais, finitos, provisórios, subjetivos, relativos, parciais e incompletos, possuem, assim, uma historicidade; são situados e contextualizados em determinados tempos, espaços e condições históricas (FONSECA, 2002). Acreditamos na importância de socializar as experiências dos professores, sujeitos da história e do conhecimento, capazes de produzir e refletir sobre suas experiências. Questionamos os colaboradores sobre sua experiência na educação básica e quais as distinções entre trabalhar na educação básica e na superior.

Com exceção do professor P, todos os outros colaboradores tiveram experiência na educação básica. O professor D declarou que sua preocupação maior, ao longo da docência na educação básica, foi ensinar o aluno a estudar, a ter disciplina e autonomia. No início da sua carreira no ensino superior, teve a oportunidade de receber alunos com essas qualidades, mas afirmou que, atualmente, os alunos universitários (curso de Pedagogia), em geral, são imaturos e não têm disciplina para os estudos. O professor G, que iniciou a carreira como alfabetizador, ponderou que ensinar na educação básica exige muito do docente, e os resultados são mais nítidos se comparados com o ensino na graduação. O professor R destacou o quanto gostava de ensinar na educação básica, e, para ele, as maiores diferenças entre a educação básica e o ensino superior estão na disciplina e na autonomia do aluno.

Pelas narrativas, percebemos sinais de mudanças no ensino superior. Os estudantes entram na universidade cada vez mais novos e, pelas vozes dos professores,

“imaturos”. Isso nos leva a refletir sobre a formação dos futuros professores que ensinarão História. Para tanto, retomamos Fonseca (2005) quando afirma:

(...) ensinar e aprender História requer de nós, professores de História, a retomada de uma velha questão: o papel formativo do ensino de História. Devemos pensar sobre a possibilidade educativa da História, ou seja, a História como saber disciplinar que tem um papel fundamental na formação da consciência histórica do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas. Requer assumir o ofício de professor de História como uma forma de luta política e cultural. A relação ensino – aprendizagem deve ser um convite e um desafio para alunos e professores cruzarem ou mesmo subvertem as fronteiras impostas entre as diferentes culturas e grupos sociais, entre a teoria e a prática, a política e o cotidiano, a História, a arte e a vida (FONSECA, 2005, p. 37-38).

Estudar História, interpretá-la, ensiná-la, não é algo simples. Os professores têm o desafio de desenvolver uma prática de ensino “antenada” aos novos tempos, aos novos alunos, uma História rica de conteúdo, socialmente responsável, livre de ingenuidades ou nostalgia. Nesse sentido, questionamos: como os professores avaliam a formação dos professores para o ensino de História (anos iniciais do ensino fundamental) e (anos finais do ensino fundamental e ensino médio) no curso de Pedagogia/História? É satisfatório para um trabalho de ensinar e aprender História na educação básica?

O professor D, que atua no curso de Pedagogia, declarou que não tem muito conhecimento do que se passa na educação básica. Acredita que há, no currículo, disciplinas para a formação de professores para o ensino de História, mas não sabe efetivamente sobre os resultados revela termos práticos. Salientou que o aluno que tem chegado ao curso de Pedagogia revela uma formação muito frágil no conteúdo de História. O professor G também enfatizou os alunos que têm chegado à graduação, trazem muitas deficiências no que se refere ao conteúdo de História. Registrou que, no curso de Pedagogia, a formação para ensinar História é deficiente, principalmente em função da carga horária reduzida, já no curso de História a formação é melhor. O professor P, atuante apenas no curso de História, assegurou que o problema é que os estudantes da graduação não têm motivação para a docência, fato que prejudica o ensino de História na educação básica. De acordo com o professor, esse desinteresse não está na perspectiva de uma baixa remuneração pois, muitos trabalhadores percebem salários mais baixos que o dos professor, que não é tão ruim. Quanto à pesquisa e a pós-graduação, acredita que são satisfatórios. O professor R afirmou que a formação está

melhor, que na área da História da Educação, é excelente, mas em seu relato, não destacou o ensino de História.

Com a intenção de registrar os saberes e as práticas dos professores formadores, pedimos que apontassem experiências e práticas positivas e ou negativas na formação do professor no curso de Pedagogia/História em que atuavam. Por meio das análises das exposições, observamos aproximação entre os professores D e R. Ambos enfatizaram, em suas respostas, questões mais gerais do curso de Pedagogia. Enquanto os professores G e P focaram suas narrativas nas práticas pedagógicas em sala de aula. O professor D deu ênfase na questão curricular do curso de Pedagogia, cujo, o ponto negativo, segundo ele, refere-se às Diretrizes Curriculares Nacionais, que propõem um conjunto de formação muito amplo (professor dos anos iniciais, administrador, pesquisador). Dessa forma, corre-se o risco do curso não formar bem para nenhuma das funções. Nesse sentido, o professor D sugere a necessidade de uma carga horária maior, mas ressalta que a remuneração do profissional formado não estimula esse possível investimento. O professor R ressaltou, como ponto positivo, a possibilidade de participar de diversos eventos promovidos pela universidade. Quanto ao ponto negativo, reforçou a não participação massiva dos estudantes.

O depoimento do professor G ofereceu indícios de que a profissão docente é imbuída de desafios e incertezas, pois, ao mesmo tempo em que afirma que trabalhar com projetos é uma experiência positiva, também declara que é negativa, “quando não se tem certeza de que esse é o caminho para formar o professor da educação básica”. Como experiência positiva, o professor P registrou diferentes práticas de ensino, mas que, de forma geral, consistiam em dar ênfase em apresentar a realidade da educação básica para os graduandos no curso de História. No que se refere à experiências negativas, o professor não fez menção alguma.

Os caminhos da investigação nos permitiram perceber que a identidade profissional do professor é construída mediante as várias relações, principalmente entre seus pares e alunos. Os sujeitos formadores são personagens vivos, produtores de saberes. A profissão professor é um processo inacabado e inconcluso. Segundo Fontana (2005), aprendemos no curso de nossa vida e na relação imediata com o trabalho. Quem somos, que história assumimos, os processos pelos quais cada um de nós reconhece, em si, os princípios de nossa profissão, pois, assim, podemos nos analisar e avaliar como profissionais, e até mesmo os modos como nos sentimos

professores. Questionamos aos professores: você se sente realizado/feliz com a profissão de professor formador?

Os professores foram unânimes em assegurar que fizeram a opção certa em suas vidas, são felizes e estão realizados como docentes. Apontam que existem algumas dificuldades, mas que fazem parte do caminho. Questionamos aos professores: você se considera bom professor formador? Por quê? As narrativas revelaram que os professores fazem uma avaliação positiva do seu trabalho docente. Apenas o professor D registrou a dificuldade de fazer uma autoavaliação. Um aspecto destacado pelos professores D e P é a necessidade de aprender sempre, de conhecer mais. Isso nos confirma que a formação do professor implica uma construção cotidiana. Na continuação da nossa entrevista, perguntamos como os professores formadores avaliam o seu fazer pedagógico.

O professor D, mais uma vez, acentuou a dificuldade em se autoavaliar, mas no decorrer de seu relato, revelou que considera positivo seu fazer pedagógico, pois é um profissional que tem capacidade de organização e planejamento. O professor G se considera desorganizado, mas, dentro dessa “desorganização”, tem claro o seu objetivo de ensinar. Afirmou que gosta de utilizar diferentes recursos metodológicos. O professor P registrou a importância de manter o alto astral e a simpatia. O professor R, reforçou a importância de planejar e adequar a aula de acordo com a turma. Lembramos que o fazer pedagógico deve levar em conta que, na sala de aula, circulam também afetos, emoções, calor humano. Questionamos aos colaboradores: avaliando o seu trabalho, o que você acha que poderia/deveria mudar/acrescentar em suas aulas?

Observamos que tanto o professor D quanto o professor R ressaltaram que, para melhorar suas aulas, deveriam investir seus conhecimentos nas mídias digitais, bem como na utilização dos meios de comunicação em geral. As mídias digitais representam uma mudança muito significativa de outra natureza, no que se refere ao acúmulo de informações, ao acesso a elas e à comunicação entre as pessoas. Silva e Fonseca (2007) nos alertam para que o entusiasmo em relação a essas conquistas técnicas precisa estar mesclado de algumas cautelas, pois devem ser usadas com pensamento crítico. Por meio da voz do professor D, podemos perceber que ele tem consciência dessa importância, pois comenta que o governo, que investe em uma boa estrutura para a pesquisa, deveria investir também no ensino, mas isso não acontece. O professor P, mais uma vez, destacou que a valorização é maior na pós-graduação, o professor da graduação deve executar várias atividades, fato que dificulta melhorar sua atuação como docente. O

professor G, citou a responsabilidade na melhoria do seu trabalho, apenas nele mesmo, “preciso organizar melhor minhas aulas”.

Pedimos aos colaboradores de nossa investigação que indicassem os maiores desafios de ser professor formador de professores de História nesse início do século XXI, na cidade de Uberlândia, Minas Gerais.

As narrativas dos colaboradores convergiram para o seguinte desafio: como lidar, interagir, formar, despertar o interesse e encantar os jovens estudantes. De acordo com o professor G é necessário desenvolver linguagens e formas de proceder para despertar o interesse do jovem em buscar o conhecimento, para viver em um mundo múltiplo e plural em que a quantidade e a velocidade das informações tornam importantes na formação do professor, priorizar o conhecimento dos jovens estudantes. Lembramos que conhecer é mais do que obter informações. É pertinente trabalhar as informações na perspectiva de transformá-las em conhecimento. Realizar o trabalho de análise crítica da informação, relacionada com a constituição da sociedade e seus valores é um desafio para o professor formador.

Nesse sentido, buscamos ouvir dos colaboradores o que, para eles, é ser professor formador de professor. Por meio das narrativas, pudemos perceber a consciência da responsabilidade em ser um professor formador de professores. O professor D asseverou que é imprescindível transmitir experiência, mas respeitando as opiniões de seus alunos, pois, segundo ele, o aluno tem liberdade de fazer escolhas.

As dimensões discutidas neste tópico focalizaram, especialmente, o saberes, os processos, as metodologias e práticas de ensino e aprendizagem em História produzidos e mobilizados no fazer pedagógico do professor na educação superior. Percebemos que são indivíduos em construção, que possuem maneiras diversas de entender a realidade. Como nos ensina Fontana (2005), somos povoados por múltiplas vozes, vozes dos outros que nos constituem, vozes de papéis múltiplos que desempenhamos, vozes da história que ecoam em nós. No decorrer deste texto, aprofundaremos nossa reflexão sobre a relação entre saberes, práticas e a configuração dos currículos nos cursos de História e Pedagogia.

#### **3.4 - AS RELAÇÕES ENTRE SABERES, PRÁTICAS E A CONFIGURAÇÃO DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS SUPERIORES DE HISTÓRIA E PEDAGOGIA**

Compartilhamos com Moreira (2000), quando ele afirma que o currículo é um espaço de planos no âmbito cultural e político. É elemento que não está pronto e acabado, está inserido no contexto sócio-político-cultural, assim, um contexto de mudanças constantes. Com isto, ele é construído à medida que os sujeitos se comprometem e se envolvem com os conhecimentos necessários para a renovação do elemento “currículo”, juntamente com o contexto em movimento.

Nesta parte do texto, intentamos refletir sobre a relação entre saberes, práticas e configuração dos currículos nos cursos de História e Pedagogia. Entendemos que currículo é como um conjunto de pressuposições de metas que se deseja alcançar e dos passos que serão seguidos para poder efetivá-las. Haja vista que o elemento currículo está concernente a uma reflexão crítica da realidade, ele é um aglomerado de conhecimentos e atitudes considerados importantes para o desenvolvimento social, num determinado tempo e espaço. É possível evidenciarmos algumas assertivas da teoria, por meio das vozes dos entrevistados, quando indagados sobre a relação entre os saberes (acadêmicos, disciplinas, currículo) e as práticas pedagógicas no cotidiano dos cursos de História e Pedagogia.

Com relação às vozes dos professores, observamos que o questionamento realizado levou a diferentes caminhos e repostas. O professor D, por exemplo, exaltou a forma como leciona sem mencionar o currículo do curso no qual atua. O tratamento que esse professor dá ao conhecimento lecionado mostra-nos que é tomado no sentido externo e interno ao indivíduo. Interno e externo devido ao conhecimento transmitido parecer, por meio da narrativa, estar interligado ao significado humano e da troca intersubjetiva, visto que, ele trabalha transitando entre o tempo e espaço, passado e presente. Esse relato revela indícios de uma prática que tem como eixo a consagração de ações no âmbito do multiculturalismo. Dentre os pensadores que analisam o papel/função do currículo na educação contemporânea, ganha centralidade Michael Apple. Assim, entendemos o multiculturalismo fundamentado nos estudos de Apple (1989), o qual defende a importância de pensar nas diferenças culturais dentro de um mesmo espaço.

Por meio da narrativa do professor G, levantamos questões pertinentes no que se refere ao currículo do curso de Pedagogia no qual atuava, quando explica: “O currículo é fechado, o conteúdo tem que ser trabalhado em poucas palavras”. A partir de Apple (1989), salientamos sobre tal narrativa. O autor destaca-se na discussão efetuada sobre o currículo, na concepção crítica. Para ele, a seleção que forma/constitui o currículo é resultado de um processo do reflexo das articulações de poder das classes e grupos

dominantes. O autor, em sua teoria, questiona o papel do professor, pois, na concepção crítica de currículo, o professor tem papel ativo, e o aluno de receptor passivo. Diante disso, argumenta que o papel educacional vai além de transferir informações. O professor R evidencia acreditar na existência de um erro na grade curricular do curso de Pedagogia no qual atuava: “a ordem em que as disciplinas estão ‘dispostas’ no currículo não condiz com a realidade temporal em que as vivências no Curso deveriam ocorrer”. O professor P discorre amplamente sobre a questão do estilo de cada professor. Segundo ele, a prática pedagógica é uma questão de estilo que perpassa pelo tempo e espaço.

Pedimos aos colaboradores da pesquisa que opinassem sobre os pontos fortes e fracos do currículo das instituições em que atuavam, logo após, solicitamos que avaliassem o currículo do curso de Pedagogia e História das instituições em que ambos trabalhavam. Ressaltamos que aglomeramos essas duas questões nesta parte do texto, visto que a maioria dos docentes as consideraram parecidas.

O professor D enfatizou não somente nessas questões, como em questões anteriores, acreditar na existência de falhas no currículo do curso de Pedagogia em que atuava. Salientou que, a falha não se direcionava aos agentes do curso em que atuava, a falha estava direcionada às Diretrizes Curriculares. Afirmou haver um currículo extenso, com muitas propostas formativas, mas que, na realidade, não pode ser efetivado devido à grandeza de proposições que não se acomodam ao tempo de duração do curso. Outro ponto importante a que o colaborador D se referiu foi a falta de refinamento dos dados do egresso do curso de Pedagogia, não abrindo espaço para análises de maior profundidade com relação ao currículo preparar ou não o discente para o mercado de trabalho.

O professor G salientou a inflexibilidade do currículo da instituição em que trabalhava. Assegurou que havia uma superficialidade dos conteúdos curriculares do curso, principalmente pelo fator tempo. De acordo com o professor, tem-se muito conteúdo e pouco tempo para trabalhar e cumprir as metas curriculares.

Por meio das narrativas do professor P, entendemos que o currículo do curso de História no qual atuava estava sofrendo mudanças. Até a época da entrevista, havia um tempo relativamente curto de trabalho na instituição, o que talvez tenha influenciado as narrativas dele quanto aos pontos fortes e fracos do instrumento curricular. Uma observação relevante que fizemos, no decorrer das quatro entrevistas, foi que, em

determinados momentos, os professores, não somente o professor P, sentiram-se constrangidos ao responder essa pergunta.

O professor R descreveu aspectos positivos e negativos do currículo do curso de Pedagogia. Para esse professor, falta a interdisciplinaridade entre as disciplinas curriculares. Algumas estavam colocadas no currículo de forma inadequada, sem conexão com as demais. Para o colaborador, os agentes educacionais do curso precisam refletir sobre a realidade do público que chega para cursar Pedagogia. Que é um público egresso da educação básica com inúmeras falhas/dificuldades, fato que o professor D também relatou. O professor R fez essa crítica ao currículo e acredita que só com a união de esforços da graduação e da pós-graduação serão possíveis mudanças, aponta como caminho o trabalho interdisciplinar. Vale lembrar que, em uma das falas do professor D, ele se refere a tais dificuldades dos alunos que os acompanham desde a educação básica. Argumentou que, atualmente, sabe como é impossível resolver todos os problemas de má formação dos alunos que chegam ao curso de Pedagogia em que ele atuava.

Nesta parte do texto, entendemos ser necessário apresentarmos de forma resumida as diretrizes para os cursos de licenciatura em História e Pedagogia, visando melhor comparar com a realidade de pesquisa. Destacamos, respectivamente:

- Curso de História: Segundo as DCNs do curso de História, as Competências e Habilidades a serem formadas são: **a) Gerais** – dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas; problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço; conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua inter-relação; transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento; 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 pedagógicas e projetos de gestão do patrimônio cultural; competência na utilização da informática. **b) Específicas para licenciatura** – domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino-aprendizagem no ensino fundamental e médio; domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.

Pelas vozes, em específico dos professores G e P, que atuavam no curso de História, evidenciamos algumas assertivas relacionadas ao contexto legal e o contexto vivido narrado por eles. Identificamos que o tripé ensino, pesquisa e extensão, diferentemente de como é colocado no prescrito, no vivido pelo curso, os professores visualizam de forma mais ampla a questão do ensino e da pesquisa. A extensão ainda não é vista de forma clara pelos professores, e também não é vivenciada explicitamente dentro do curso de História. Percebemos, também, ao longo das entrevistas, que o curso de História da Universidade Federal tem duas vertentes, que são: formação docente e formação para a pesquisa. Já o curso de História na Faculdade Particular tem uma única vertente, a formação docente, haja vista que pesquisa é elemento de formação caro.

- Curso de Pedagogia: As DCNs para o Curso de Pedagogia, recentemente aprovadas em maio de 2006, apontam que – o curso de Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social; a docência compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não-escolares, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área da educação; os processos de ensinar e de aprender dão-se, em meios ambiental-ecológicos, em duplo sentido, isto é, tanto professoras (es) como alunas (os) ensinam e aprendem, uns com os outros; o professor é agente da (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola. Ainda segundo as DCNs para a formação do licenciado em Pedagogia, é central – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigação de interesse da área educacional; a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

A partir dos relatos dos professores D, G e R, que atuavam em cursos de Pedagogia, analisamos que o professor D e o professor R, com exceção do professor G, percebem, no currículo prescrito, a relação pesquisa, ensino e extensão. No currículo vivido, a extensão é apontada pelos professores D e R, porém de forma distanciada, pois nenhum dos dois se dedicava a ela. Já a pesquisa e o ensino são vivenciados pelos três professores, contudo a pesquisa de forma menos intensa na realidade de trabalho do professor G, pelo fato de se tratar de uma instituição privada. Analisamos, também, que o curso de Pedagogia da Universidade Federal não tem a monografia como obrigatória

e, ainda, levantamos, por meio das narrativas, uma questão de impacto: “o grande problema curricular está colocado justamente pelas DCNs”, como afirma o professor D, visto que as Diretrizes sinalizam para uma formação abrangente, o que não é acomodado pelo curso de Pedagogia, principalmente pelo fator tempo.

É importante registrarmos que todas as diretrizes aqui mencionadas enfatizam a necessidade da flexibilidade curricular. Tal aspecto é evidenciado em algumas das narrativas dos professores colaboradores. A flexibilidade do currículo possibilita às instituições formadoras a construção de projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados. Essa flexibilidade deve abranger as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional, condição básica para atender formador e formando na sociedade atual, identificada como sociedade multicultural. As sociedades multiculturais são marcadas por características sociais e problemas de governabilidade advindos das diferentes culturas, ou seja, da pluralidade, o que nos leva a pensar em outra palavra, a desigualdade.

O aspecto central concernente ao currículo diz respeito às relações professor e aluno, assim, ensino e aprendizagem, pois professores e alunos são os sujeitos que colocam em ação o que o currículo prescreve como também transformam o currículo oficial em currículo vivido, de acordo com as necessidades educacionais. Acreditamos que a identidade profissional se constitui mediante as relações entre os sujeitos (formador e formando), dos saberes e as práticas dos formadores e que essas relações permitem a configuração e/ou reconfiguração curricular. Então, indagamos aos docentes como se davam essas relações e qual o impacto dessas na (re)configuração do currículo.

A narrativa do professor D apresentou vários elementos que nos levaram a reflexões sobre o currículo e como a educação acontece em torno dele. Deixou claro que o processo de ensino e aprendizagem acontece com a participação dos dois sujeitos (formador e formando). Esse professor “nega” completamente a chamada educação bancária. Destacamos parte de sua narrativa:

[...] parto do princípio que o que eu posso levar para os meus alunos são aquelas experiências que eu tenho naquilo que eu sei e conheço. Mas, que o aluno tem que desenvolver o que ele sabe e conhece a partir disso e do que mais ele escolher [...] (Professor D, 2010).

De acordo com o docente, o professor não pode ser um simples transmissor de conhecimentos e informações, é imprescindível que o aluno construa um novo saber. A relação que o professor D estabelece com seus alunos nos mostra que o currículo vivido é aquele que considera a existência dos discentes, tendo assim, a conexão do conhecimento com o ato pedagógico. Ou seja, esse professor faz do ensino uma intercomunicação entre os sujeitos, e, ainda, orienta que o ato de conhecer não está separado daquilo que o aluno conhece. Reforçou a importância do diálogo entre professores e alunos para efetivar o processo de ensino e aprendizagem.

O professor G foi bastante direto e curto na sua resposta, salientando acreditar que formador e formando não têm poder de influência sobre o currículo prescrito pela instituição. Acreditamos que essa resposta se deve ao fato de o currículo ser totalmente fechado e engessado. O colaborador P também foi direto na resposta. Entendemos que sua prática pedagógica é pautada na relação professor e aluno, e na liberdade de o aluno viver a teoria na prática do campo de estágio. O professor R afirmou vivenciar a troca de conhecimentos entre professor e aluno, acredita que a prática pedagógica é uma eterna reinvenção, assim como o currículo.

São notórios nas exposições dos docentes colaboradores, o desejo e a demonstração do compromisso pessoal, embora relatem, também, ansiosamente, as dificuldades inerentes à reconstrução curricular, por ser um processo complexo e, às vezes, para o docente ainda não explicitado, em função da própria complexidade ou da estrutura institucional. Assim, frisamos como os professores avaliam o impacto dos seus respectivos trabalhos no ensino superior na formação e na prática de professores.

O colaborador D, acentuou vários elementos como impactantes. Como, por exemplo, o fato de conseguir unir ensino e pesquisa na sua disciplina. O fato de mostrar em sua prática docente essa união, pois, além de professor, é pesquisador, produtor de livros e periódicos, fato que pode ser elemento influenciador no futuro profissional dos seus discentes. Registrou, também, a organização do seu fazer pedagógico, com isto, acredita deixar os alunos seguros e com claro entendimento do que acontece ao decorrer da disciplina. Constatamos, por meio dessa narrativa, que o professor D refere que a identidade profissional do alunado é construída de certo modo a partir do perfil de professor que lhes é apresentado. O professor G narrou, de forma geral, o que concerne ao impacto de se ter ensino superior, ou seja, salientou que o maior impacto, atualmente na Educação Básica, é se ter professores com ensino superior. Já o professor P pensa que o impacto seja mais visível na vivência na prática, ou seja, no estágio, sendo essa a

área de atuação desse colaborador. Acredita, também, que a identidade profissional é construída por meio das experiências vividas. O professor R sinalizou que o grande impacto do seu trabalho está no sentido de incentivar nos alunos o gosto para a História da Educação, que é a disciplina ministrada por ele.

Entendemos que construir um espaço multicultural é ter clareza de que ninguém vive só, por isso estamos inseridos em comunidades. A educação, em uma perspectiva multicultural, demanda uma reforma do pensamento, e isso requer o envolvimento de saberes e de fazeres. O que está posto como importante, porém, significa transformar as ações, os espaços formativos, a cultura do formador e da instituição como condição *sine qua non*, pois mudar a cultura dos formadores, seus saberes e práticas significa, também, gerar uma transformação do espaço acadêmico.

Encerrando a entrevista, indagamos aos docentes colaboradores, se existia algum aspecto da sua trajetória, ou qualquer outro assunto que não foi abordado na entrevista. Somente o professor D registrou algo a mais, os outros professores afirmaram ter conseguido narrar e responder de forma satisfatória a todas as questões, visto que o roteiro de entrevista é extenso.

O professor D salientou que a identidade docente se faz durante toda a vida. Não é algo pronto e acabado, está em constante mudança, assim como a sociedade. Falou também a respeito da deficiência da formação dos alunos que chegam hoje ao curso de Pedagogia. É uma deficiência que tem origem na Educação Básica. Essa deficiência não tem como ser resolvida pelo professor de formação de professores, o que pode ser feito é um trabalho de incentivo a leituras de manuais de História. Por fim, destacou que no início da sua carreira no ensino superior, era um professor que lecionava com uma grande carga de conteúdos, e, ao longo do tempo, percebeu que uma menor quantidade de conteúdo é melhor, pois há possibilidade de se trabalhar mais profundamente cada assunto.

Com isso, constatamos que as práticas pedagógicas, o ser professor, a identidade profissional se constituem ao longo da vida, ou seja, incorporam elementos da experiência pessoal e profissional. Concordamos com (NÓVOA, 1992) que a identidade do professor como profissional do ensino constrói-se como parte de um projeto de sociedade que se fundamenta na concepção histórico-social e tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação. Dessa forma, podemos deduzir que a identidade do professor desenvolve-se e adapta-se ao contexto sócio-político-histórico em que está inserido, e que a maneira como cada um ensina

está, diretamente, dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino.

#### **4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao descrever e analisar a formação dos professores formadores, seus saberes, e suas práticas pedagógicas, procuramos identificar quem eram os professores formadores de professores de História nos Cursos de História e Pedagogia, e como foram construídos os saberes da docência e as práticas pedagógicas. No que concerne à formação inicial dos professores colaboradores e à condição de professor formador atualmente, notamos algumas considerações significativas.

Constatamos que diferentes tempos ocorreram nas formações dos professores formadores, e na atuação profissional deles. Os colaboradores narraram ter tido uma maior proximidade com o tripé ensino, pesquisa e extensão, mostraram essa ligação fortemente presente nas instituições em que trabalhavam e até mesmo no seu fazer pedagógico, principalmente com relação à grande quantidade de pesquisas que fazem atualmente. A pesquisa foi algo presente na formação inicial deles e transposta para o momento de formar professores. É importante destacarmos, aqui, que a formação dos professores colaboradores se deu de forma quase unânime por meio do ensino público, tanto na educação básica, quanto no ensino superior.

A respeito dos saberes docentes, iniciamos a análise a partir da questão da formação que os colaboradores tiveram. A formação dos professores permeia uma série de influências internas e externas de forma particular, mas também na forma social. Acreditamos que a formação docente se constitui de múltiplas dimensões, e, por isso, refletimos e buscamos compreender algumas dessas dimensões, os sujeitos, os saberes, as práticas pedagógicas, os currículos, e as relações. Uma vez que as fronteiras, os entrelugares, as mediações entre ensino e pesquisa precisam ser sempre pensadas em movimento, no qual os problemas e experiências acadêmicas e do cotidiano escolar não se desvinculam, não se descolam do contexto histórico, social, econômico e cultural em que se situam (FONSECA e SILVA, 2007, p.39).

Percebemos que são muitos os desafios do trabalho docente no ensino superior (ensino, pesquisa, extensão, prática, formação, acompanhar as evoluções da sociedade, do conhecimento e das tecnologias). Acreditamos que a qualificação do trabalho docente só ocorre se o profissional tiver consciência de que o saber que possui não está

completo, acabado e que deve primar, constantemente, pela busca essencial para suprir as necessidades cotidianas de aprender a aprender e, assim, poder formar professores.

Por meio das vozes dos professores, observamos que o trabalho pedagógico coletivo ainda não existe de forma consistente. Tal fato é nítido dentro das concepções contidas nas propostas curriculares dos cursos de História e Pedagogia e nas concepções de alguns professores. Alguns professores, por motivações e iniciativas próprias, fazem uma revisão de suas práticas, buscando apoiar-se nos currículos dos cursos, mas o compartilhar com os colegas de profissão ainda não se constitui como prática efetiva do coletivo dos docentes. A reflexão sobre o que se faz e como se faz, a integração das práticas de diferentes áreas não acontece.

As narrativas docentes nos mostraram que as atitudes dos professores estão mudando. Deixando de lado um especialista que apenas ensina, para um profissional da educação que incentiva e motiva o discente para a pesquisa e a prática de formação de professores. A extensão, em grande parte, ainda está no campo do papel, com atividades isoladas e tímidas.

Identificamos a busca pessoal pela formação inicial. Todos os professores cursaram o *stricto sensu*, apenas um professor ainda em fase de doutoramento, e encontra-se em final de carreira. Todos eles garantem que a formação em nível de pós-graduação foi extremamente importante para a formação da identidade docente, para a atuação como professores formadores. Nas narrativas, ficam claras as evidências da formação em nível de pós-graduação como possibilidade de agregar e aperfeiçoar conhecimento e pesquisa.

A formação dos professores colaboradores se deu em contextos diferentes, mas convergiu para o ensino. Vale ressaltar que todos os professores colaboradores narraram de forma extensa sobre as concepções pedagógicas e/ou historiográficas que influenciaram suas formações, seus saberes e práticas de ensino. Deram ênfase na História Nova e em Karl Marx e, no que concerne à pedagogia, os professores, por unanimidade, citaram Paulo Freire.

Faz-se necessário reconhecer que tanto o conhecimento sobre a prática como o conhecimento teórico não estão concluídos. Refletir sobre o modo de aprender e de lecionar, assumir a ideia de formação como um processo que perdura por toda a vida e adotar novas orientações metodológicas centradas na aprendizagem e não no ensino. Contudo, fica evidenciado que os saberes docentes são, em grande parte, provenientes das experiências cotidianas, seja da memória como aluno, seja do exercício profissional.

Além disso, todos demonstraram responsabilidade quanto às políticas públicas e institucionais ante as necessidades reais.

Os professores asseveraram que a formação inicial privilegiou a ligação entre teoria e prática, e, como formadores, lutam para que seus alunos percebam esse elo. Entendemos que o educador da atualidade precisa ter plena consciência sobre o significado da educação e sobre o exercício de sua função. Estende-se essa consciência aos acadêmicos, dando-lhes uma dimensão coletiva e solidária. O docente pode, por meio de sua prática, assumir o compromisso com a construção da liberdade e da cidadania do outro como condição de realização de sua própria liberdade e cidadania.

Ao refletir sobre os saberes e as práticas dos formadores e a reconfiguração dos currículos dos cursos de História e Pedagogia, conseguimos nos aproximar das relações vividas, percebidas, ou não, pelos professores formadores sobre as configurações curriculares. Compreendemos, então, que o processo de formação docente é uma tarefa que não se conclui que não é acabada, mas está em constante movimento assim como a sociedade. Na busca pela superação da formação voltada, apenas, para o aspecto do ensino, os professores fazem um esforço particular em unir ensino e pesquisa, haja vista que a extensão ainda é uma questão pouco discutida pelos professores entrevistados. Com o elo ensino e pesquisa, os professores pretendem que seus alunos desenvolvam habilidades de aprender a aprender a ensinar, e a pesquisar.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. *Educando à Direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

\_\_\_\_\_, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ALTET, M; PERRENOUD, P; PAQUAY, L. (orgs). *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BARCA, I. *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Universidade do Minho, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação histórica: uma área de investigação? In. ARIAS NETO, J. M. *Dez anos de pesquisas em ensino de História. VI Encontro Nacional de pesquisadores de ensino de História*. Londrina: AtritoArt, 2005.

BITTENCOURT, C F. (Org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Nº 9394 de dezembro de 1996*. Brasília, 1996.

- BOM MEIHY, J. C. *Manual de História oral*. São Paulo: Loyola, 1996.
- CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- CONTRERAS, J. A *autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- COSTA, M. V. (org) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.
- FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos. *Ensinar História no Século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas, SP: Papyrus, 2007 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- FONSECA, S G. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papyrus, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Ser Professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas: Papyrus, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Didática & Prática de Ensino de História*. Campinas: Papyrus, 2003.
- FONTANA, R. A. C. *Como nos tornamos professoras?* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LAVILLE, C. Em educação histórica a memória não vale a razão. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. UFMG, n.41, p.13-42, jun.2005.
- LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em História. In. BARCA, I. (Org.). *Perspectivas em Educação Histórica. Actas da I Jornada Internacional de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2001.
- MC LAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo, Cortez, 1997.
- MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus, 2003.
- MIRANDA, S. R. História, Memória e Formação de Professores: desafios e perspectivas para o cotidiano de uma ditadura da História. In: FONSECA, S.G. (org.). *Ensinar e aprender História: formação, saberes e práticas educativas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (org.). *Vida de Professores*. Porto: Porto Ed., 1992, p. 111-140.
- MONTEIRO, A. M. F. C. *Ensino de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação. PUC/ Rio de Janeiro, 2002. (Tese de doutorado)
- MOREIRA, Antonio F. A. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In: CANDAU, Vera Maria(org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro. DP&A, 2000.

NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

PEREIRA, M.H.F.; HERMETO, M. Encruzilhadas na Formação de Professores de História: experiência e pobreza? In: FONSECA, S.G. (org.). *Ensinar e aprender História: formação, saberes e práticas educativas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

RÜSEN, J. *Razão Histórica*. Brasília: Editora UNB, 2001.

\_\_\_\_\_. *História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Tradução de Estevão de Rezende Martins – Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

SCHÖN, D.A. *Educando o profissional reflexivo - Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_ Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.77-92.

SILVA, Marcos e FONSECA, Selva G. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papirus, 2007.

TARDIF, M. *Saberes Docentes & Formação Profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

THOMPSON, P. *A voz do passado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. História oral e contemporaneidade. *História Oral*. Associação Brasileira de História Oral. N.5, junho de 2002, p 9-28.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.