



APRENDER E ENSINAR HISTÓRIA: O QUE NOS CONTAM OS PROFESSORES

Maria Nahir Batista Ferreira Torres ¹ - UECE

Grupo de Trabalho – Formação de professores e profissionalização docente
Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

A formação inicial acadêmica dos docentes para a educação básica está situada no ensino superior que acumula os conhecimentos ensinados por seus professores. A formação, sobretudo dos docentes de História, é tema recorrente nos encontros e envolve pesquisadores que motivam a reflexão, bem como o debate acerca deste campo de estudo, já que estudar História, interpretá-la, ensiná-la, não é algo simples, pois História é a ciência que busca examinar as ações formuladas por pessoas de contextos e temporalidades diferentes. O objeto deste estudo é a formação docente para o ensino de História. O objetivo do ensaio foi analisar a concepção dos docentes acerca da formação recebida para atuar na educação básica na disciplina História. A metodologia do estudo ancorou-se nos escritos de Fonseca (2003), Monteiro (2007), Nóvoa (1995), e Tardif (2012). Na fundamentação documental, realizaram-se entrevistas com os docentes específicos atuantes na cidade de Icó, pertencentes à rede pública de ensino do Estado do Ceará. Na composição do trabalho, traz-se uma discussão a respeito da formação de professores e à concepção dos docentes no que concerne a formação recebida com foco no ensino de História durante o preparo inicial. O resultado da pesquisa revelou que os professores pouco tiveram em sua formação inicial algo exclusivo em ensino de História. Eles demonstraram em seus relatos que apenas um ou outro se preocupava com essa questão, alguma disciplina se proporia a isso, mas muito superficialmente, sendo que alguns deles só depararam o ensino de História por ocasião do estágio. Constata-se que, embora significativa, a formação inicial deixou lacunas, uma dicotomia entre a teoria e a prática.

Palavras-chave: Formação inicial. Ensino de História. Práticas.

¹Professora da rede pública do Estado do Ceará. Graduada em História e Especialista em Análise Regional do Nordeste Brasileiro (UFPB). Especialista em Gestão Escolar (UDESC). Especialista em Metodologias do Ensino Superior (FVS). Especialista em Mídias na Educação (UFC). Mestre em Educação (UECE). Doutoranda em Educação (UECE). E-mail: nahir701@hotmail.com

Introdução

Este artigo discute a respeito da temática que envolve a formação de professores de História, especificamente, o que os professores tiveram em seu curso de formação inicial, efetivamente, voltados para o ensino de História.

No que é pertinente à formação dos professores de História, constitui um desafio, já que eles têm que desenvolver uma prática de ensino na perspectiva de compreender as ações formuladas pelas pessoas de contextos e temporalidades diferentes. Constitui-se, com efeito, um debate em torno das concepções da formação docente no campo da História.

Na tessitura de *Aprender e ensinar História: o que nos contam os professores*, a metodologia utilizada concentra-se na utilização de entrevistas realizadas com os professores da rede pública de ensino do Estado do Ceará, especificamente do Município de Icó-CE, e na pesquisa bibliográfica fomentada nos escritos de Fonseca (2003), Monteiro (2007), Nóvoa (1995) e Tardif (2012) e em outras referências bibliográficas acerca do tema.

Na primeira parte do trabalho, destacamos a formação docente com foco no aporte teórico, o que instiga a pensarmos a relação entre a teoria e a prática docente. Em seguida, procedemos a uma discussão sobre a ideia dos professores acerca do que tiveram em sua formação inicial voltado, efetivamente, para o ensino de História.

Por fim, trazemos as considerações finais, havendo o estudo revelado que os professores pouco tiveram em sua licenciatura de formação específica em ensino de História.

Formação de Professores: aportes teóricos

A formação de professor é objeto de interesse e pesquisa de vários estudos desenvolvidos no Brasil e em outros países. Nas discussões sobre formação docente, há várias concepções e perspectivas, acerca desse ponto, Garcia menciona que:

[...] a formação apresenta-se nos como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. (1999, P. 21-22).

Na acepção desse autor (1999), quando abordamos a formação de professores, podemos estar adotando posições epistemológicas, ideológicas e culturais em relação ao ensino, ao professor e aos alunos. Logo, a formação de professores deve propiciar situações que viabilizem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente, considerando como horizonte um projeto pessoal e coletivo.

No que é atinente à formação, Nóvoa (1997, p. 25) ensina que

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

André (2000) defende a ideia de que não se pode abordar a formação docente de maneira reducionista, sendo então necessário a ampliar a perspectiva sobre este complexo processo, articulando o micro e o macrossocial, a pessoa e o coletivo, o político e o pedagógico, o ético e o cultural. O repensamento da formação do professor insere-se numa perspectiva de superação da racionalidade técnica, excessivamente centrada nos aspectos curriculares e disciplinares, para uma perspectiva com fulcro no terreno profissional.

Com efeito, a proposta de formação de professores depende da percepção que se possui de educação e de seu papel na sociedade, considerando os saberes científico, pedagógico e político-social como partes integrantes da formação dos professores.

Atualmente, na realidade da educação brasileira, convive uma diversidade de opções de ensinar, aprender e formar professores que irão mediar o ensino e aprendizagem na Educação Básica. Nos cursos de licenciaturas, existe uma pluralidade de currículos, que abrange os programas e concepções, ideológicas, políticas, teóricas e metodológicas. Essa diversidade inspira pesquisas nos vários campos do conhecimento e da Educação.

Neste sentido, as pesquisas sobre a formação de professores e os saberes docentes surgem como marca da produção intelectual internacional, com o desenvolvimento de estudos que empregam um enfoque teórico-metodológico, concedendo voz ao professor, tendo como ponto de partida a análise de trajetórias, histórias de vida, entre outros. Para Nóvoa (2007), esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores reduziram a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, ensejando uma crise de identidade nos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal.

Formação em Ensino de História

No pertinente ao ensino de História, é preciso considerar os percursos traçados pelos professores, as trajetórias pessoais, profissionais e as teias que constituem o contexto em que estão inseridos, considerando que

[...] professores de História são muitos, centenas, alguns milhares de profissionais que trabalham, militam no cotidiano, anônimos, juntamente com outros tantos professores de tantos outros saberes, portadores de sonhos, crenças, descrenças, desilusões... esperanças... mas que, postos diante de crianças e jovens inquietos, curiosos, agressivos, carentes, carinhosos, se vêm desafiados a recomeçar, a iniciar as conversas, as trocas, os ensinamentos, a desvelar os segredos deste mundo tão complexo, tão intrigante, tão chocante, tão surpreendente[...].(MONTEIRO, 2007, p.33).

Assim, o professor, sobretudo, o docente de História, lida com alunos de contextos diferentes, econômicos, sociais, culturais, religiosos, uma diversidade de comportamentos e situações, como as relações étnico-raciais, que remetem a sua formação a se realizar num constante diálogo crítico e dialético com o cotidiano, considerando a dinâmica da relação complexa de aprender e ensinar História.

Buscamos conhecer o que os professores tiveram no seu curso de formação inicial, efetivamente, voltados para o ensino de História, considerando que os docentes são oriundos de vários cursos superiores, licenciatura regular, licenciatura em regime especial e bacharel com formação pedagógica.

Ao serem questionados, de modo geral, os professores têm dificuldades de entender a pergunta. Refizemos a indagação, de modo a tornar a questão mais clara e facilitar o entendimento. Os professores se manifestam da seguinte forma:

tivemos aulas de campo e ontem mesmo em sala de aula eu lembrei que tinha haver com o conteúdo que tinha visto na faculdade e eu estava aplicando em sala de aula e vou usar a mesma metodologia com os meus alunos. É uma prática que aprendi no meu curso de formação e foi interessante porque estou colocando em prática. Os professores da faculdade já usavam as mídias, traziam as aulas bem organizadas e isso também nos influenciou a não dar aulas só com o pincel, só com o livro, mas também utilizar as mídias como ferramenta pedagógica. Na escola a gente tem acesso a essas mídias fica fácil pra gente trabalhar também com os nossos alunos. (PROFESSORA 01 – Escola 1).

Sem dúvida a aula de campo. E quando você está em sala e discute um determinado conteúdo, você fica imaginando como poderia ser, mas o mais interessante é quando você está lá presenciando, tocando, porque você está vivenciando aquela prática. Então isso é muito interessante. A gente conheceu outros locais, outras culturas. Foi bastante significativa também o ensino do uso de imagem. Tinha alguns professores que chegava a sala e ao invés de abordar a questão teórica já lançavam mão da imagem e pedia pra que a gente tivesse uma interpretação sobre ela e a partir daquela imagem a gente já ia abordando o contexto histórico. A gente entrava no conteúdo visualizando a imagem. (PROFESSORA 02 – Escola 2).

Em convergência, os professores 01 e 02 apontam os estudos de campo, marcantes durante a sua formação, sendo também praticados por eles nas suas aulas, como menciona o Professor 01. Nessa direção, aponta ainda o uso das mídias e o Professor 02 ressalta o ensino de História para o uso da imagem.

O uso das mídias nos remete às reflexões de Sibilia (2012), no artigo intitulado *Escola troca formação de cidadão pela capacitação de clientes*. Mostrando o impacto das mídias eletrônicas no aprendizado num mundo dispersivo e refratário à reflexão, assinala que

há o risco de que os aparelhos se convertam num novo agente de dispersão... É preciso ter um projeto pedagógico realmente inovador, capaz de reconcentrar a atenção dos alunos na aprendizagem – que continuará a ocorrer prioritariamente entre as paredes da sala de aula. Tudo isso parece conspirar contra a plena consumação da vida em rede. Na escola deveríamos aprender a pensar. Não a usar as tecnologias, ou não somente isso. Mas ensinar a pensar é muito mais difícil e têm pouco a ver com a informação e com a opinião, dois ingredientes que saturam nosso cotidiano e que imperam nas redes. Ao contrário, para poder pensar hoje é preciso cultivar certa capacidade de resistir ao fluxo constante de informações e às conexões intermitentes. Sem procurar bloqueá-las ou se isolar, mas também sem sucumbir à dispersão promovida pelas infinitas distrações nem à banalidade da opinião. (p.6).

Nesse sentido, embora o uso das tecnologias seja importante, não resolverão por si o problema da escola, da aprendizagem dos alunos, tampouco asseguram o domínio de conteúdo do professor, podendo até mesmo acentuá-lo. A tecnologia é apenas um instrumento que o professor precisa saber utilizar como meio pedagógico. Sibilia (2012, p. 6) menciona que, “esses aparelhos não são ferramentas neutras. Eles estão carregados de valores e tendem a suscitar modos de uso e formas de vida, que se distanciam muito das regras escolares e talvez não sejam compatíveis com seu funcionamento”.

A formação docente para o uso de novas linguagens no ensino de História é orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais. No que diz respeito à utilização de material iconográfico, com foco pedagógico, demanda encaminhamento específico. Sendo assim, exige dos professores a preparação para ensinar. No caso específico que estamos abordando, o uso, pelos professores de História, é necessário à “educação do olhar”, conceito atribuído a Ribeiro (2004), que estudou as potencialidades de cada categoria imagética. Por constituir um

meio de comunicação privilegiado, exige “alfabetização visual”, a fim de tornar as pessoas conscientes e críticas das mensagens que lhes são expressas cotidianamente. Desse modo, tanto os discentes como os docentes precisam da “educação do olhar” para que possam ir além dos aspectos ilustrativos e estéticos e proporcionar o conhecimento histórico. Essa linguagem é significativa para o ensino de História, porquanto há o envolvimento da nossa sociedade com as imagens e artefatos, considerados objetos visuais cada vez mais abundantes. Sobre a relação visual com o cérebro, Bosi (2006), p. 23) ensina que

[...] os psicólogos da percepção são unânimes em afirmar que a maioria absoluta das informações que o homem moderno recebe lhe vem das imagens. O homem de hoje é predominantemente visual. Alguns chegam a exatidão do número: oitenta por cento dos estímulos seriam visuais. Sabe-se que a relação do olho com o cérebro é íntima, estrutural. Sistema nervoso central e órgãos visuais externos estão ligados pelos nervos óticos de tal sorte que a estrutura celular da retina nada mais é que uma expansão diferenciada da estrutura celular do cérebro.

Assim, o ato de olhar significa dirigir a mente para uma ação de intencionalidade, um significado, o que exige dos professores preparação para o uso da imagem como expediente pedagógico.

As narrativas desvelam que os professores têm dificuldades de apontar o que tiveram, especificamente, de formação em ensino de História durante a preparação inicial. Em seguida, vão puxando pela memória.

O estágio e uma professora de prática ajudaram muito. A gente trabalhava boa parte do curso a parte do funcionamento da sala de aula, do cotidiano da sala de aula, uma das professoras de Prática foi quem aplicou alguns conhecimentos de outras disciplinas de História voltadas para o ensino, para a escola. (PROFESSOR 03 – Escola 1).

O Professor 03 remete ao estágio, mencionando em sua fala, ao referir o que teve na sua formação acadêmica, respectivo ao ensino de História, se remete ao estágio, pois foi na atividade de estágio que houve a relação teoria e prática, podendo, assim, estabelecer um convívio com a escola.

Pimenta e Lima (2008) em seu livro *Estágio e Docência*, cujo objetivo é refletir sobre o estágio na formação do professor, como campo do conhecimento e espaço de formação atrelado à pesquisa, entendem que o estágio constitui uma prática; mas a própria maneira de aprender a profissão ocorre pela perspectiva da “imitação de modelos”, que advém da observação e pode ocorrer a reprodução ou constituição de novos modelos tidos como de sucesso. “Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequados, acrescentam

novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram.” (PIMENTA; LIMA 2008, p.35).

Nesse sentido, é no estágio que o professor recebe influência da escola, pois sua passagem pela escola provoca influências recíprocas, como menciona Lima:

[...] a passagem dos estagiários pelo ambiente escolar constitui-se um fenômeno de influências recíprocas, no qual tanto os estagiários quanto os sujeitos envolvidos no contexto da instituição aprendem e ensinam sobre a formação docente, bem como podem construir saberes decorrentes desse processo perceptivo. (2012, p.93).

Remetendo-nos à ideia do estágio como espaço de formação, a fala do Professor 03 revela que existe um abismo entre a teoria e a prática com a predominância de currículos que se têm “[...] constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem.” (PIMENTA; LIMA, 2008, p.33).

Essa dicotomia entre a teoria e a prática, geralmente, provoca um ensino desarticulado das reais necessidades teórico-metodológicas dos professores, bem como distanciamento e estranhamento do professor, ao deparar com a realidade da escola onde vai atuar, pois, “na formação de professores ensinam-se teorias [...] históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor.” (TARDIF, 2012, p. 241).

Pensando no caráter formativo para o ensino de História, os professores 04 e 05 se manifestam da seguinte forma:

ensinando a gente aprende. Isso é o que mais acrescentou, a formação que mais me ajudou foi a do Telecurso, a metodologia utilizada é muito interessante. Eu não comecei, lecionando História e sim Matemática e Física e tive oportunidade de fazer formação para a área de Ciências da Natureza e Matemática. No mais foi a formação pedagógica com a indicação de alguns metodologias que utilizo. (PROFESSOR 04 – Escola 2).

Ao orientar os alunos sobre um determinado conteúdo, você já lembra daquilo ali que estudou na faculdade. Organizações de trabalhos do mesmo jeito, a metodologia que o professor em sala de aula, a forma como ele trabalha. (PROFESSOR 05 – Escola 2).

As narrativas do Professor 04 e do Professor 05 apontam, como formação para o ensino de História, a metodologia, ou seja, a metodologia do Telecurso e a metodologia utilizada pelos professores ao ministrarem suas aulas.

A indicação docente sobre a formação para o ensino de História revela a necessidade de o professor conhecer bem a disciplina que irá ministrar e refletir acerca do conhecimento

histórico e como ele se constitui. “Trata-se, sem dúvida, de uma tarefa de natureza técnica, teórica e política, uma vez que a escolha do que é ensinado e do como ensinar é uma decisão fundamentalmente político-cultural e educativa”. (FONSECA, 2003, p. 46-47). Assim, vai além do domínio do método e técnicas de ensino.

Nesse âmbito, a prática é importante, mas é preciso entender o que está se praticando, pois, para o exercício da docência, apenas a técnica não é suficiente para ensejar a resolução dos problemas que surgem da ação educativa. Pimenta; Lima (2008), ao enfatizarem a dicotomia entre a teoria e a prática, propõem pensar a prática docente além dessa dissociação e práticas instrumentalizadas. Com suporte e origem nesse, desse entendimento, torna-se importante destacar a ideia de que a universidade é espaço por excelência para o desenvolvimento da formação da docência. Os cursos de licenciatura respondem pela formação dos professores no Brasil, não só legalmente, mas também por possuírem um arcabouço teórico e técnico especializado. Dessa forma, é o *locus* privilegiado de mobilização e sistematização do conhecimento profissional docente.

Persiste, no entanto, nos cursos de formação de professores, a dicotomia teoria/prática, como evidencia Monteiro (2003, p.22):

[...] do ponto de vista dos professores, principalmente dos iniciantes, críticas também são apresentadas. A formação recebida é questionada por não os preparar adequadamente para o enfrentamento dos desafios do cotidiano das escolas, nas quais encontram crianças e adolescentes de diferentes contextos sociais e culturais, muitos deles oriundos de áreas de violência ou de desagregação familiar. Questionam a formação que não os preparou adequadamente para atuar na prática em virtude de uma formação eminentemente teórica. A dicotomia teoria/prática é denunciada nessas críticas, indicando um dos problemas ainda a serem superados.

Em seu livro *Saberes docentes e formação profissional*, Tardif (2012, p. 274-276), ao analisar a formação dos professores, aponta quatro mudanças fundamentais que devem ocorrer nesse campo:

- os pesquisadores universitários devem começar a trabalhar nas escolas e a realizar pesquisas em colaboração com os professores de forma a construírem um repertório de saberes;
- é necessário criar dispositivos de formação, ação e pesquisa que sejam úteis para os professores;
- impõe-se quebrar a lógica disciplinar nos cursos de formação de professores, de forma que seja possível impedir a fragmentação dos saberes e a criação de equipes de formação pluricategoriais; e

- os professores universitários devem começar a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre as próprias práticas.

A análise de Tardif (2012) baseia-se no pressuposto de que a prática docente não se resume a um espaço de aplicação de saberes, mas compreende que essa prática é, também, um palco de produção de saberes relativos ao ofício profissional.

O Professor 06 pensa, faz uma pausa, olha para a sala, hesita e expressa que todas as disciplinas do curso de História foram trabalhadas com foco no ensino:

[...] quase todas as disciplinas, os docentes trabalham muito com a gente, assim, a questão da sala de aula, até porque toda a turma era voltada pra sala de aula, então ele explicava a disciplina, o conteúdo, mas, também explicava como trabalhar em sala. (PROFESSORA 06 – Escola 2).

A narrativa do professor 06 aborda “que toda a sala estava voltada para sala de aula”, o que nos reporta à exigência nacional expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96, que estabeleceu um prazo de dez anos para formação em ensino superior para a docência na educação básica, ou seja, início de 1997. Isto como podemos observar nas Disposições Transitórias, Art. 87 Parágrafo 4º, que determina: “Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” (BRASIL, 1996, p.30).

Mediante essa legislação, houve abertura de cursos superiores, surgindo muita demanda, grande parte advinda de professores que já atuavam na docência e precisavam adquirir a formação acadêmica, como revela o Professor 06, dando início ao movimento de abertura do ensino a alunos que, outrora, não teriam acesso a ele. As organizações internacionais convencionaram chamar de educação para todos. Posteriormente, esses alunos passam a atuar nas escolas com escolares sob os variados aspectos culturais, econômicos, sociais e afetivos, mesmo denotando fragilidade, efeito da própria situação de ensino, tendo em vista que a LDB foi elaborada no contexto do neoliberalismo, incorporando princípios caros a esse sistema, tais como flexibilidade, produtividade, eficiência e agilidade. É também nesse contexto que a educação passa a ser pensada como serviço.

Nessa perspectiva, evidencia-se que

[...] os processos de superiorização da formação docente são diretamente influenciados pela mentalidade segundo a qual é necessário potencializar, o máximo possível, a rentabilidade da educação superior. Na área de formação de professores, aquela mentalidade, aliada a uma certa simplificação do ofício de professor, que é componente do processo mais geral de desvalorização do magistério, conduziu a políticas oficiais e práticas institucionais que aligeiraram a duração dos cursos, fragilizaram os currículos, deram à questão teórica uma dimensão meramente instrumental, conferiram à prática um caráter de atarefamento baseado em competências tecnicizadas e interpretaram a experiência docente dos alunos única e exclusivamente como pretexto para abatimento de carga horária. Enfim, encolheram, quando não extinguiram, a compreensão do professor como intelectual e como produtor de saberes. (SILVA, 2004, p.128-129).

Na acepção de Therrien; Therrien (2000), o trabalho docente na abordagem de um trabalho reflexivo exige conceber a ação pedagógica expressa nas distintas situações do cotidiano da sala de aula, o que envolve reflexão sobre suas escolhas. Nessa direção, assim se pronunciam:

portanto, procurar compreender a racionalidade do fazer pedagógico na sala de aula significa buscar desvelar as “certezas” que dão suporte às decisões do professor. Significa, igualmente, explorar o universo epistemológico que fundamenta o agir pedagógico, ou seja, identificar e caracterizar os elementos fundantes de uma razão eminentemente prática que estrutura o fazer. Significa, finalmente, revelar ao próprio docente as bases de ação, pondo em evidência dimensões relacionadas à sua formação para o magistério. (2000, p.78).

Nesse sentido, “o professor precisa questionar o que é trazido, problematizar o mundo, não simplesmente demonstrar, mas abstrair, [...] adentrar no mundo da incerteza, do espírito sempre investigativo.” (MAGALHÃES, 2010, p.126).

A professora 07 relata: “eu tive aula de campo com os meus professores e filmes. Foi um bom aprendizado e eu uso também com meus alunos”. (Escola 02).

As narrativas dos professores, sobretudo do Professor 06, traduzem essa dificuldade de compreensão do universo epistemológico que fundamenta o agir pedagógico. E a professora 07 se reporta à metodologia dos seus professores formadores, também praticada por ela com seus alunos.

Considerações Finais

Com a realização deste trabalho, em torno da formação dos professores de História, para ensinar História, tencionamos oferecer algumas contribuições para o debate acerca da formação docente para o ensino dessa Ciência, dos desafios enfrentados pelos professores, bem como dos saberes constituídos para a docência. O resultado da pesquisa revelou que os professores pouco tiveram em sua formação inicial algo exclusivo em ensino de História.

Na ausência de uma formação específica para o ensino de História, os docentes se espelharam em seus professores e lançaram mão das práticas utilizadas por eles, como aulas de campo, uso de imagens e das mídias, o que corrobora a reflexão de Pimenta; Lima (2008), quando menciona que a profissão ocorre pela perspectiva da “imitação de modelos.” Os professores foram ainda buscar em cursos realizados a metodologia empregada para utilizar em sala de aula. Essa perspectiva chama atenção, uma vez que os professores de História estão repetindo um modelo, podendo não refletir sobre esse padrão e qual a intencionalidade do seu uso. Tal revela a ausência da compreensão do universo epistemológico que fundamenta a ação pedagógica. A fala de um professor chama a atenção, quando acentua que todos os professores relacionavam suas aulas com a sala de aula do Ensino Fundamental, diferente do que revelaram os demais docentes. Ao ser indagado sobre essa questão, no entanto, o professor faz uma pausa, olha para a sala, hesita e expressa que todas as disciplinas do curso de História foram trabalhadas com foco na educação básica. Desse modo, questionamos se o professor de fato teve todas as aulas na licenciatura articuladas à sala de aula na educação básica ou se, na ausência de formação específica para o ensino de História, generalizou a ideia de que durante o curso todo ocorreu essa articulação.

Inicialmente, pensávamos que, como os professores são egressos de cursos de instituições formadoras diferentes, alguns tivessem tido algo específico na sua formação para o ensino de História. Nossas percepções foram diluídas, pois os professores demonstraram em seus relatos que não, pois, apenas um ou outro professor se preocupava com essa questão, alguma disciplina se proporia a isso, mas muito superficialmente; sendo que alguns professores só depararam o ensino de História quando da efetivação do estágio.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: CATANI, Denice; BUENO, Belmira (orgs.). **Docência, memória e gênero**. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo. Ática, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 4 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília, 1996.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília, Liber Livro, 2012.

MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano. Ao abrir dos olhos, a angústia ou quando da expulsão do paraíso: a formação do professor pesquisador In: SALES, J. M.; BARRETO, M. C. FARIAS, I. M. S. de. (Org.). **Docência e Formação de Professores: Novos Olhares sobre Temáticas Contemporâneas**. Fortaleza: UECE, 2010.

MONTEIRO, Ana Maria. Formação de projetos entre demandas e projetos. O lugar da formação dos professores nos cursos de História. **Revista História Hoje** vol. 1 nº 3, ISSN 1806-3993. ANPUH Brasil, 2003, p. 19 a 43.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História entre Saberes e Práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008

RIBEIRO, José da Silva. **Antropologia Visual da Minúcia do Olhar ao Olhar Distanciado**. Porto: Afrontamento, 2004.

SIBILIA, Paula. Escola troca formação de cidadão pela capacitação de clientes. **Folha de São Paulo**, 2012, p. 06.

SILVA, Waldeck. Formação de professores para a educação básica na universidade e as políticas neoliberais. In: LINHARES, Célia. (org.) **Formação continuada de professores: comunidade científica e poética**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 113-132.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TERRIEN, Jacques; TERRIEN, Ângela. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.