



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRAL INTEGRADA DE AULAS - CIA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA

MONALISA RIBEIRO GAMA

FORMAÇÃO ACADÊMICA E PRÁTICA DOCENTE:
Análise das concepções e experiências de concluintes e recém-graduados no curso de licenciatura em História pela UEPB

CAMPINA GRANDE, PB

2012

MONALISA RIBEIRO GAMA

**FORMAÇÃO ACADÊMICA E PRÁTICA DOCENTE:
Análise das concepções e experiências de concluintes e
recém-graduados no curso de licenciatura em História pela
UEPB**

Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura Plena em História da
Universidade Estadual da Paraíba, em
cumprimento à exigência para obtenção à
conclusão de Curso.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Patrícia Cristina Aragão Araújo

CAMPINA GRANDE – PB

2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

G184f Gama, Monalisa Ribeiro.

Formação acadêmica e prática docente [manuscrito]: análise das concepções e experiências de concluintes e recém-graduados no curso de licenciatura em história pela UEPB/ Monalisa Ribeiro Gama. – 2012.
56 f.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2012.

“ Orientação: Prof. Dr. Patrícia Cristina Aragão Araújo, Departamento de História”.

1. Ensino de História. 2. Habitus Acadêmico. 3. Prática Docente. I. Título.

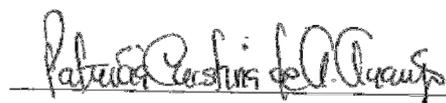
21. ed. CDD 372.89

MONALISA RIBEIRO GAMA

FORMAÇÃO ACADÊMICA E PRÁTICA DOCENTE:
Análise das concepções e experiências de concluintes e recém-graduados no curso de licenciatura em História pela UEPB

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção à conclusão de Curso.

Aprovada em // 2012



Profª Drª Patrícia Cristina Aragão Araújo / UEPB

Orientadora



Prof. Msª Maria de Lourdes Lopo Ramos / UEPB

Examinadora



Profª Drª Maria Lindaci Gomes Souza

Examinadora

DEDICATÓRIA

Há quem mais poderia dedicar este trabalho, meus dias, e todas as horas e minutos que se sucedem se não há você, Diego Rocha Guedes de Almeida, companheiro mais que fiel, amigo mais que confidente, meu amado esposo, que por dias e noites a fio esteve ao meu lado, compondo junto comigo este que, reflete quatro anos de lutas e conquistas. Dedico este trabalho à minha mãe, mulher guerreira, exemplo de vida, que me deu suporte, mesmo quando ela mesma não tinha, obrigada mãe.

Amo vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu companheiro, amigo, cúmplice, colega de trabalho, e acima de tudo amado esposo Diego Rocha, que esteve do meu lado nestes últimos quatro anos, me aconselhando, me ouvindo, me apoiando, despertando o melhor de mim em tudo que eu fazia e faço. Meu professor de muitas horas, agradeço a você por estar comigo e fazer parte deste trabalho, não por mérito meu, mas nosso, uma realização, como tantas outras que conquistamos juntos, em momentos difíceis e indescritíveis que tínhamos por apoio apenas nossos sonhos e vontade de vencer, pois só nós sabemos o quão dificultoso foi chegarmos até aqui, sempre “sabendo que amar não é olhar um para o outro, é olhar juntos na mesma direção” (Exupéry).

Agradeço também a professora orientadora Patrícia Aragão, não apenas por estar diretamente envolvida neste processo, mas por ser inteiramente comprometida com nossa formação, uma docente que para além da técnica, nos ensinava, assim como se ensina os primeiros passos, caminhos possíveis e menos dolorosos, com sabedoria e paciência, com faculdade e competência a difícil arte de ser educador. Deixo aqui as impressões positivas do meu percurso de quatro anos no curso de Licenciatura em História, que me possibilitou olhar além do que nos é permitido, analisar criticamente nossas próprias práticas.

Agradeço também a Chefia do Curso, e reservo à esta um agradecimento especial, não por façanhas acadêmicas, mas por motivos outros.

Agradeço também em especial a um professor, que talvez nem saiba da importância que teve para a construção deste trabalho, possibilitando amadurecer a pesquisa inicialmente pretendida, permitindo amadurecer este trabalho que para mim é um divisor de águas. À você professor Lemuel Guerra, dedico este trabalho.

E por último, mas não menos importante, agradeço Coordenação e funcionários afins, da Instituição que sempre nos acolheram, fazendo do CEDUC nosso segundo lar, uma segunda casa.

Obrigado á todos.

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na
palavra, no trabalho, na ação-reflexão.”

Paulo Freire

RESUMO

Do cotidiano acadêmico à prática docente, este momento ritualístico da vida de um aluno, que se tornara professor. Que perfil de professor este assume dentro da academia? Qual *habitus* é incorporado durante quatro anos, durante a formação inicial? De que maneiras/táticas este aluno/professor irá lançar mão para operacionalizar os conhecimentos acadêmicos em sala de aula? Estas e outras questões formam o escopo desta pesquisa, de modo a entender estes dois momentos de transição: da vida acadêmica à prática docente, utilizando como campo de estudo o curso de Licenciatura Plena em História pela UEPB, estudo realizado a partir da aplicação de Surveys, contendo 14 questões, com 10 alunos que estão atualmente lecionando em Escolas Públicas, sendo dessas, utilizadas para compor o trabalho, cinco entrevistas. Para tal intento, o referencial basilar para esta pesquisa se fundou num rico diálogo entre a teoria histórica e a sociologia dos aspectos simbólicos, lançando mão dos autores Pierre Bourdieu e Michel de Certeau, sendo aquele voltando para a construção de uma primeira identidade docente, a partir da introjeção de um *habitus* na academia do saber-fazer docente, e o outro a respeito das *táticas* utilizadas por estes docentes em sala de aula, a fim de dialogar com os conhecimentos de sua formação inicial em sua experiência prática docente, compondo este o objetivo deste trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História, *Habitus* Acadêmico, Táticas de Ensino e Prática Docente.

ABSTRACT

Of the daily academic to the educational practice, this moment ritualistic of a student's life, that had become teacher. What teacher profile does this assume inside of the academy? Which *habitus* is incorporated for four years, during the initial formation? That ways/tactics this student / teacher will throw hand for operationalizer the academic knowledge in class room? These and other subjects form the mark of this research, in way to understand these two moments of transition: of the academic life to the educational practice, using as study field the course of Full Degree in History for UEPB, study accomplished starting from the application of Surveys, containing 14 subjects, with 10 students that are now teaching at Public Schools, being of those, used to compose the work, five interviews. For such a project, the basic referential for this research was founded in a rich dialogue between the historical theory and the sociology of the symbolic aspects, throwing the authors' Pierre Bourdieu hand and Michel of Certeau, being that going back to the construction of a first educational identity, starting from the introjection of a *habitus* in the academy of know-doing educational, and the other regarding the tactics used by these teachers in class room, in order to dialogue with the knowledge of your initial formation in your educational practical experience, composing this the objective of this work.

KEYWORDS: Teaching Of History, Habitus Acadêmico, Tactics Of Teaching e Practical Educational.

SIGLAS

ANPUH – Associação Nacional de História

CNE – Conselho Nacional de Educação.

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EMC – Educação Moral e Cívica

E1,2,3,... - Entrevistado

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCDB – Partido Comunista do Brasil

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. LEGISLAÇÃO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO À FORMAÇÃO DOCENTE.....	18
Breve histórico da Lei 9.394/96.....	20
A Relação trabalho – educação.....	21
Diretrizes Curriculares para a Formação do Professor de História: A contribuição da ANPUH.....	23
2 FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UEPB	28
3 CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE CONCLUINTES E RECÉM- GRADUADOS: OLHARES EM LÓCUS DO ESTAR PROFESSOR.....	31
Pesquisa De Campo: As Impressões Apreendidas das Concepções e Experiências de Recém-Graduados e Concluintes do Curso de Licenciatura Plena Em História, entre a Formação Acadêmica e a Prática Docente.....	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
ANEXOS	48

INTRODUÇÃO

Para melhorar a formação dos professores é necessário termos uma visão interactiva, ou seja, não uma visão apenas teórica ou uma visão exclusivamente prática. Os próprios estudantes, na sua formação, apercebem-se de que há uma espécie de voz paralela em relação a este discurso. Mas há que assumir uma nova postura em relação aos projectos de formação. Uma relação constante entre a teoria e a prática, entre o terreno escolar e o terreno universitário. As instituições de ensino superior devem trabalhar os dispositivos pedagógico-didáticos, mas é no terreno escolar/educativo que eles se põem em prática, isto é, observando, praticando, trabalhando, e reflectindo sobre a epistemologia da prática. É neste vai e vem. Teoria/prática. Que a formação dos professores deve ser construída.

Américo Nunes Peres, (grifo meu).

Há mais ou menos dois anos surgiu o interesse de escrever este trabalho de conclusão de curso refletindo sobre questões relativas à Educação, e há mais ou menos um ano atrás comecei a escrevê-la.

Lembro-me que não sabia como iniciar minha fala, pois eram tantas informações que queria contemplar, e no fim fiquei em frente ao computador sem que uma palavra me viesse à cabeça. Foi quando, através de pesquisas na internet, encontrei um artigo escrito pelo professor Américo Nunes Peres, a respeito da formação de professores. Em minhas leituras, tive a oportunidade de ver diferentes narrações dos problemas enfrentados pelos graduandos, sobre diferentes óticas, por renomados estudiosos. Talvez alguém que possua uma carga de leitura maior discorde do que irei dizer. Talvez seja um equívoco, não sei. Apenas sei que a epígrafe acima, fez-me sentir ouvida, como se tudo aquilo que pretendia falar fosse fielmente resumido nestas poucas linhas.

O autor começa pontuando: *“Para melhorar a formação dos professores é necessário termos uma visão interactiva, ou seja, não uma visão apenas teórica ou uma visão exclusivamente prática.”* (PERES, 2003. Pág. 01). Quando adentramos os muros da Universidade um universo estranho e fascinante se apresenta, misturado com discursos constituídos pelo imaginário popular sobre a academia, uma mistura de onipotência e sapiência. Com o passar do tempo as nossas percepções a respeito deste

espaço se transformam, e nos transformam, ao ponto de nos incitar certos questionamentos antes inconcebíveis. Dentro deste escopo, a formação para licenciatura nos coloca em posição privilegiada, de questionamentos pessoais e profissionais, sobre nossa formação acadêmica e a realidade de nosso ofício. Sendo a profissão docente produto de um contexto sócio-político-cultural os cursos de formação inicial tem um duplo papel: oferecer um suporte teórico, mas ancorado numa prática. E é sobre papel que se debruça esta pesquisa.

A problemática da dicotomia entre a desarticulação de teoria em relação à prática nos cursos de licenciatura, não se apresenta enquanto discussão recente, debates datados da década 1980 já lutavam pela priorização de tal diálogo. Dentre estes podemos mencionar: Piconez (1991), Monteiro (2000), Pimenta (1997), Carvalho (1998), Libâneo (2000), Basso (1998), Fazenda (1991), Freitas (1992), Cunha (1995), entre outros.

Imerso nesta temática, a pesquisa parte de análises das concepções e experiências dos graduandos e recém-graduados em sua formação inicial, buscando entender como o conhecimento obtido na Universidade lhe confere subsídio para a prática docente. Quanto ao olhar do estudante/professor, poucos trabalhos foram direcionados a entender como estes se veem enquanto professores ativos e qual leitura estes fazem a respeito da teoria e da prática apreendidas no período de sua formação inicial. Peres (2003) fazendo alusão sobre a percepção de estudantes enfatiza que *“Os próprios estudantes, na sua formação, apercebem-se de que há uma espécie de voz paralela em relação a este discurso”*. Propomos então ouvir e analisar os relatos de estudantes de um contexto específico no Curso de Licenciatura Plena em História, a fim de apreender sua leitura do meio acadêmico e a realidade prática em sala de aula.

Alguns dos estudos que versão sobre a temática de formação inicial, tem por questão-problema a dissociação existente entre teoria e prática, e como tal fator ocasiona uma série de desventuras para o futuro professor. Diante disto, Peres nos diz: *“[...] há que assumir uma nova postura”* (pág. 01). Sabendo da existência da dissociação entre teoria e prática, não nos interessa tomar partido de uma ou outra, é preciso uma nova postura.

Na contemporaneidade o papel do professor se complexibiliza de tal maneira, que uma formação pautada apenas e unicamente no aprimoramento teórico, não lhe

dará ferramentas suficientes para a realização de seu trabalho. Assim como, somente a prática não o capacita a entender e dialogar com as múltiplas realidades que se apresentam na sala de aula.

Diante disso uma nova postura deve aliar teoria e prática, uma epistemologia da prática, de modo a formar professores que estejam de fato capacitados, ou melhor, engajados, cuja capacitação esteja intimamente ligada com questões concretas da realidade educacional brasileira. Penso que tal intento só será viável quando encontrarmos o equilíbrio entre a educação que queremos e a educação que de fato temos, e a partir disso, investigar limites e possibilidades, a fim de trilhar o caminho para uma educação possível.

O tema proposto neste trabalho busca contribuir para a produção sobre o Ensino de História e educação Superior, à medida que proporciona um diálogo, a partir das análises dos saberes pedagógicos dos alunos do curso de licenciatura em História pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, de forma a verificar como estes imersos por quatro anos no meio acadêmico constituem um *habitus*, internalizando durante este período uma série de condutas e valores, formas de ser, pensar e agir, e de como *do outro lado deste muro*, estes utilizam de invenções, reinvenções, seus usos e *táticas* na tentativa de operacionalizar o conhecimento acadêmico em sua prática docente.

Sendo o trabalho monográfico uma análise embrionária, é possível que outras questões surjam sem respostas. Ou mesmo que de possíveis respostas surjam, novas perguntas. Mas os primeiros passos desta pesquisa não diminuí sua relevância, nem empobrece sua contribuição para analisar o Ensino Superior e o papel deste nas licenciaturas. Se apresentando como de significativa relevância para o estudo do ensino de História, à medida que procura entender o âmbito de formação do professor e a transposição deste conhecimento para a realidade docente, apreendida através da trajetória dos alunos entrevistados. A pesquisa poderá ser aprofundada e servirá como subsídio para futuros trabalhos, contendo nele reflexões de uma pesquisa em lócus, de perguntas e reflexões de um *modus vivendi* entre teoria e prática, que transitam da universidade à sala de aula. mais que contribuição teórica, penso ser acima de tudo um apoio profissional, já que nestas linhas serão descritas experiências daqueles que buscam este diálogo.

Se tem por objetivo, analisar como a formação inicial com foco no curso de Licenciatura em História propicia uma relação entre teoria e prática na escola. Ancorando-se nas Políticas Públicas voltadas a formação, à exemplo de a LDB de 1996, Os DCN's e os PCN's da educação Básica, buscasse discutir a partir da narrativa do graduando ou graduado em História da Universidade Estadual da Paraíba como estes percebem a prática pedagógica através de um olhar para sua formação inicial. Verificando a partir da análise do curso, tendo por base a trajetória destes docentes e seus dilemas com relação a sua formação inicial.

Em conseguinte, procuramos responder de que modo a formação inicial em História propicia ao graduando e/ou graduado a promoção de uma prática pedagógica problematizadora e contextualizada a partir da relação teoria-prática? E como os sujeitos da pesquisa analisam a relação Universidade-escola tendo com pressuposto sua formação acadêmica? Quais táticas estes utilizam em seu cotidiano, em suas práticas pedagógicas?

A fim de melhor compor esta pesquisa utilizo duas categorias, que para elucidar este tema são de fundamental importância, o conceito de *habitus* e de *campo*, do sociólogo Pierre Bourdieu, e o conceito de *táticas* de Michel de Certeau. Na trajetória de cada indivíduo são incorporados habitus que definem comportamentos, ideias, posturas, valores ou atitudes adotadas pelos indivíduos, enfim SER é fruto das disposições culturais em que cada um se encontra, e essas vão se interiorizando de forma cada vez mais, lhe dando uma forma de agir, pensar, perceber e sentir, que chamamos de habitus, esse conceito é apresentado por Bourdieu para superar a oposição entre objetivismo e subjetivismo e rompe com a dualidade indivíduo/sociedade. O *habitus* é o termo latino de *hexis*, já mencionado por Aristóteles, em essência, este conceito busca romper com as interpretações deterministas e unidimensionais das práticas. Quer recuperar a noção ativa dos sujeitos como produtos da história de todo campo social e de experiências acumuladas no curso de uma trajetória individual. Sendo assim, a Universidade, em ênfase o curso de licenciatura em História se apresenta enquanto *campo*, estruturado e estruturante, que possibilita a seus membros criar formas de *habitus* muito específicos. Partimos deste pressuposto, para analisar a trajetória destes estudantes no âmbito da formação inicial e de que táticas estes utilizam para operacionalizar os conhecimentos obtidos, o *habitus*, na sua prática docente.

Para compor este diálogo teórico, o conceito cereteuniano de *táticas* se faz presente, de maneira a percebermos que astúcias o alunado, na condição de professor, faz uso para dialogar com a realidade de sua sala de aula. Neste ponto, a historiadora Mary Del Priore diz:

“(...) táticas de resistências através das quais o homem ordinário se apropria de espaços, inverte objetos e códigos, usando-os à sua maneira. A “massa” aparentemente sem qualidade, dócil e passiva é capaz de colocar em uso uma arte de viver que passa adaptação ,pelo “jeito”, pela improvisação e pela negociação. É a inventividade do “mais fraco” em ação. Ela é que nos guia no território de estudos sobre a vida privada e o cotidiano.” (PRIORE, 1997, 273).

A partir disso, podemos perceber que, o campo universitário, em específico da formação de professores, cria normas, regras, valores, que vão sendo pouco a pouco internalizados nos seus membros, uma postura, uma ética, um *deve-ser* vai se constituído nos alunos que, de meros observadores precisam tomar posição em seu papel de professor, conhecimentos estes que ultrapassam o refinamento técnico-metodológico de um ser professor, um saber auto construtivo. Contudo, saindo deste espaço, o ex-aluno, agora professor, precisa utilizar de táticas, de astúcias a fim de operacionalizar estes conhecimentos, técnicos e tácitos, em sala de aula.

De modo subsequente, será incluído nesta discussão autores como Selma Garrido Pimenta (2008) em *Estágio e Docência*, publicado em parceria com Maria Socorro Lucena Lima, este livro apresenta o estágio como componente curricular dos cursos que formam professores e pedagogos, discute e aponta caminhos para as questões de estágio desde sempre marcadas pela problemática relação entre teoria e prática.

Busco no método qualitativo as diretrizes da pesquisa, *de modo a estudar coisas em seu ambiente natural, tentando dar sentido ou interpretar os fenômenos, segundo o significado que as pessoas lhe atribuem.* (DENZIN & LINCOLN, *apud* CAMPOS, 2000, p.02). Tal abordagem metodológica, implica numa pesquisa de cunho etnográfico, *abordando questões que dizem respeito a forma como o conhecimento cultural, normas, valores e outras variáveis contextuais influenciam a experiência de algo em uma pessoa.* (Rev. Rene. 2004, p.107). A pesquisa empreendida neste projeto será realizada com alunos graduandos e graduados,

professores atuantes ou que atuaram em Escolas Públicas, formadas entre os anos de 2000 à 2012, período estabelecido devido a influência da LDB de 1996.

Durante a pesquisa de campo foram entregues questionários fechados (Ver Anexo), composto por 14 questões. Os questionários foram respondidos via e-mail por todos os participantes. Seus nomes foram omitidos no trabalho, por solicitação de alguns, sendo representados por codinomes.

Priorizem uma escrita organizada de maneira a responder as seguintes questões: 1) como estes analisam a relação Universidade – Escola? 2) A visão desses sobre o conhecimento obtido na academia a respeito da prática docente e de seu papel enquanto professor durante a após sua formação inicial? 3) Quais táticas de ensino são utilizadas para pôr em prática esses conhecimentos?

O primeiro capítulo intitulado *Legislação, Sociedade e Educação no Ensino Superior*: Um diálogo necessário à formação docente, abordará, sobre o respaldo leis criadas para nortear a educação nacional, novas competências que se voltam para o âmbito da escola, e conseqüentemente do professor, frente às novas transformações sociais, que demandam da educação escolar uma nova postura. Dentre elas procurarei analisar a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases (LDB), as Propostas Curriculares Nacionais (PCN's) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) da Educação Básica, estas últimas referentes ao ensino de História.

O segundo capítulo, *Formação Inicial no Curso de Licenciatura em História da UEPB*, se aprofundará o papel da História dentro das novas exigências definidas pelas leis anteriormente mencionadas, voltando-se para a formação inicial, especificamente o curso de licenciatura em História da UEPB, reservando a este capítulo, também a discussão teórica, acerca do *habitus* bourdieusiana, e as *táticas* certeunianas.

No terceiro capítulo, *Concepções e Experiências de Concluintes e Recém-Graduados: Olhares em Locus do Estar professor*, será reservado a pesquisa propriamente dita, expondo seus resultados através das concepções e experiências dos concluintes e recém-graduandos, verificadas com relação à sua formação acadêmica e a prática docente.

No tocante a pesquisa, priorizamos pelo método etnográfico, buscando embasamento empírico através da análise qualitativa, abstraídas de questionários cujo

teor busca respostas às perguntas suscitadas neste projeto. O método etnográfico deve sua origem a Antropologia Cultural, e tem por base a análise da sociedade, em especial pequenos grupos e sociedades tradicionais.

Os estudos etnográficos abordam questões que dizem respeito à forma com o conhecimento cultural, normas, valores e outras variáveis contextuais influenciam a experiência de algum em uma pessoa. Sendo papel do pesquisador, observar esta realidade, e tentar, nas instâncias dos acontecimentos, uma estrutura lógica reunindo informações suficientemente plausíveis (MATOS, 2001, p.32). A principal forma de coleta de dados na pesquisa etnográfica é a observação participante direta e indireta, embora outras técnicas como a entrevista, conversas informais, análise documental e história de vida, sejam conjuntamente utilizadas. Para o propósito encabeçado nesta análise propomos a coleta a partir de questionários, cuja forma de posicionamento será observante indireto. Embora partilhe com os entrevistados do ambiente acadêmico, não pôde, infelizmente, ser feito entrevistas presenciais com todos os entrevistados, pois muitos deles não dispunham de tempo, levando a realização de conversas por telefone ou, no mais das vezes, por e-mail.

1. LEGISLAÇÃO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO À FORMAÇÃO DOCENTE

"Imagine-se uma escola de natação que se dedicasse um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, claro, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isto, evidentemente, à base de cursos magistrais, livros e quadros, mas sem água. Numa segunda etapa, os alunos nadadores seriam levados a observar, durante alguns meses, outros nadadores experimentados. E depois desta sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, num dia de temporal." BUSQUET (1974), Apud. PERES (1999).

Nos cursos de formação inicial o impasse entre teoria e prática termina por se tornar um problema chave para os futuros professores que ali estão de formando, quando muitas vezes o suporte demasiado teórico não dá respaldo a uma efetiva prática, tendo por campo de atuação, a realidade em sala de aula.

Remetemo-nos à epígrafe, de modo a interpretá-la de maneira análoga às experiências de alunos graduandos que imersos no universo acadêmico de sua formação inicial são diariamente atingidos por uma gama de referenciais teóricos, que servirão de subsidio à sua prática docente, contudo, longe destes muros, são levados a encarar uma realidade concreta, na qual os conhecimentos de outrora deverão ser utilizados. E neste momento, sentirão a necessidade de compor um aparato metodológico cujas ferramentas oscilam entre o suporte teórico acadêmico, agindo conjuntamente com conhecimentos práticos.

A atual conjuntura que se encontra a educação brasileira é produto de uma série de transformações a nível global, fruto do fenômeno da globalização, que delineiam um novo perfil sociocultural, e demandam constantes alterações, na tentativa de se executar as demandas requeridas pela sociedade. Sendo assim, as reformulações educacionais não são apenas voltadas para questões específicas deste campo, mas estão articuladas com outras tantas necessidades e interesses do país. Partindo disso, e tendo em vista a realidade das escolas públicas no Brasil, se torna cada vez mais necessário estimular o debate entre a teoria e prática nos cursos de formação, haja vista que as novas e complexas circunstâncias que se fazem presentes

na profissão docente, requerem do professor uma postura diferenciada, mas engajada e humanista, competências que extrapolam o domínio técnico-metodológico do ser-professor.

“Esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas, aspecto muito enfatizado nos últimos anos, para configurar-se como uma integração de modos de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar idéias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano.” (GATTI, 2009. p.98).

Na contemporaneidade, as relações se complexibilizam, as novas tecnologias agregam novos valores e interesses aos indivíduos, a sociedade do consumo, a aldeia global, o desequilíbrio ambiental, a quebra de fronteiras intraculturais, expande a cultura num sentido universal, produzindo efeitos positivos e negativos, na medida em que as desigualdades sociais, culturais, econômicas se expandem cada vez mais, em paralelo ao enriquecimento de uma minoria privilegiada, afetando as formas de sentir, pensar e agir dos indivíduos. Sendo assim,

“[...] a sociedade do conhecimento, da informação, das mudanças aceleradas, das incertezas, as marcas da fragmentação, das diferenças de classes, gênero, sexualidade, etnia, raça, religião e nacionalidade são visíveis nos diferentes espaços.” (FONSECA e COUTO, 2008, p.100)

Essas mudanças não são apenas ecoadas para os campos político, econômico e cultural, “*são sentidas também de forma diversificada, repercutem fortemente na educação escolar.*” (FONSECA e COUTO, 2008, p.102), exigindo do professor uma nova postura, que o possibilite atuar de forma satisfatória neste contexto inteiramente novo.

Partindo dessas preocupações, é que se estrutura em torno da educação, e do trabalho docente por extensão, uma série de competências que os habilitem, não apenas ao processo de ensino/aprendizagem, mas,

“[...] cobra-se deles que cumpram funções da família e de outras instancias sociais; que respondam a necessidade de afeto dos alunos; que resolvam os problemas da violência, da droga e da indisciplina; que preparem melhor os alunos para as áreas de matemática, de ciências e tecnologia para coloca-los em melhores condições de enfrentar a competitividade; que restaurem a importância dos conhecimentos e a perda da credibilidade das certezas científicas. Que sejam os regeneradores das culturas/identidades perdidas com

as desigualdades/diferenças culturais; que gerenciem as escolas com parcimônia. (PIMENTA, 2011. p.14).

É preciso voltar-se primeiramente às instituições responsáveis pela formação deste novo perfil de professor, equipado com conhecimentos suficientes para as novas exigências e expectativas da sociedade contemporânea. Os cursos de formação de professor, são orientados através de um aparato legal de documentos emanados de órgãos responsáveis por conferir a Educação uma atualização constante com as demandas da sociedade mais ampla, para isso foram criados as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBen), as Diretrizes Curriculares de Formação para Professores da Educação Básica, no intuito de nortear uma formação contextualizada as instituições formadoras.

Sabendo que a formação do professor passa por dois níveis que ora se encontram ora se repelem, priorizamos nesta discussão trazer à tona não apenas os documentos oficiais, que embora orientem, não são de todo modo, absorvidos em sua totalidade. Dito isto, analisaremos também a produção teórica a cerca do Ensino Superior, seu papel e contribuição para a formação docente. Buscando entender a partir de teoria, de que modo se dá a circularidade entre a documentação oficial e o *habitus* produzido no meio acadêmico. Inicialmente traremos uma breve análise do documentos oficiais e suas respectivas abordagens.

Breve histórico da Lei 9.394/96

O texto a seguir foi baseado na análise feita por Andrea Cecília Ramal a cerca da LDB, publicado na Revista Educação CEAP em junho de 1997. Neste artigo a autora busca contemplar diversos pontos sobre a lei, que recém-implantada se apresenta como inovação à Educação brasileira, procura assim, apontar os destaques, problemas e avanços desta, para o cenário educacional do país.

Em 1988 já corria no Congresso Nacional o processo de tramitação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Tratava-se então do projeto apresentado pelo Deputado Federal Otávio Elízio (PSDB/MG); o relator era Jorge Hage (PDT/BA). O texto seria aprovado na Câmara dos Deputados em 13 de setembro de 1993, depois de receber 1.263 emendas. O projeto original, modificado em longas

negociações na correlação das forças políticas e populares, ia para a avaliação do Senado reduzido, contendo 298 artigos. O relator no Senado Federal, Cid Sabóia (PMDB/CE), dá seu parecer e a Comissão de Educação do Senado aprova o então Projeto de Lei 101/93 no dia 20 de novembro de 1994.

Às vésperas de sua implementação o senador Darcy Ribeiro apresenta um substitutivo do projeto, alegando inconstitucionalidade de vários artigos. Por requerimento do senador Beni Veras (PSDB/CE), o PL 101/93 - que já estava no Plenário do Senado - é retirado. O Presidente do Senado, José Sarney, decide retomar a tramitação dos três projetos: o antigo PL 101/93 da Câmara, o parecer de Cid Sabóia aprovado pela Comissão de Educação e o substitutivo Darcy Ribeiro. Este último é designado para atuar como relator. Ao apreciar as emendas do PL 101/93, Ribeiro notoriamente toma como referência seu próprio projeto e as suas concepções de Educação. Contando com uma espécie de consenso entre os senadores, o substitutivo Darcy Ribeiro, que contém apenas 91 artigos, é colocado em evidência, considerado mais enxuto e não detalhista.

No dia 14 de fevereiro de 1996 é aprovado no plenário do Senado o Parecer nº 30/96, de Darcy Ribeiro. Esta decisão não só tira o projeto inicial da LDB de cena, como também, de certo modo, nega o processo democrático estabelecido anteriormente na Câmara e em diversos setores da população ligados à Educação. A Lei 9.394/96 é promulgada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República com data de 20 de dezembro de 1996, e publicada no Diário Oficial em 23 de dezembro de 1996.

A Relação trabalho – educação

Os pareceres que constitui a Lei 9.394/96 versam sobre uma Educação que venha instruir para melhorar atender as novas necessidades advindas do campo ocupacional e social em que se apresenta o país, o que implica também numa formação diferenciada, que priorize a formação de professores capazes de dar suporte a um aperfeiçoamento técnico e intelectual, assim como uma base humanista a seus futuros discentes.

Quanto à promulgação da LDB de 96, ela marca um divisor de águas no cenário educacional brasileiro. O momento de transição de um “Brasil industrializado”, para um “Brasil informatizado”, destinando à educação competências para atender as demandas vindas deste novo contexto. O período à que convém chamar de “globalização” marca:

“(…) o aceleração dos fluxos, das inovações tecnológicas, o encurtamento das distancias via informática, poderosos meios de comunicação e transporte, grandes evoluções biotecnológicas, [promove] cotidianamente, desigualdades variadas, pobreza, banalização da violência, exacerbação de mortes, fome, epidemias, desequilíbrios ambientais.” (FONSECA & COUTO, 2008.p.102).

Estas mudanças refletem por sua vez na Educação, que se vê em um momento inédito de sua história, precisando rapidamente ser reestruturada, a fim de ser também, salvaguardada, no momento marcado pelo *colapso das velhas certezas morais* (PIMENTA, 2002, p.34), e pela obsoleta infalibilidade das instituições reguladoras.

Destarte, a educação é convocada a auxiliar nesse processo. Como uma prática social a função docente articula-se com a nova sociabilidade do capital, à educação cabe o papel de desenvolver competências, conhecimentos e atitudes necessárias à sociabilidade do trabalhador, adotando um discurso antissocial ressaltando a importância do individualismo, das competências, habilidades, empregabilidade e competitividade.

Como bem podemos ver as competências não se restringem a aptidões técnicas, mas, e, sobretudo, aspectos subjetivos, que garantirão a empregabilidade. E para isso, a educação assume um papel central, na medida em que ela se encarregará de instruir os alunos, tanto para o mundo do trabalho, como para a prática social, embora, saibamos que ambas, se correlacionam e interdependam. Diante disso promulga a Lei:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: II - a preparação básica para o

trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; § 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna. (Lei de Diretrizes e Bases Nacionais/9.394/96).

Diante disto, fica claro o duplo papel do professor, que precisa garantir ao seu alunado uma educação multidimensional, que abranja aptidões cognitivas e técnicas, ancorada numa educação humanista e socializadora. Estas, e outras competências devem ser fomentadas durante sua formação inicial.

“O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver professor como aluno ao ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam.” (PIMENTA, 1996. p.77).

É preciso que o Ensino Superior, responsável pela formação de professores construa paralelo ao aparato técnico-metodológico do saber pedagógico, um conjunto de ideias, valores, um *habitus*, que significa “*uma moral que se tornou hexis¹, gesto, postura*”. (BOURDIEU, 1983, p. 104), sutilmente agregado a tipos específicos de comportamentos e condutas, possíveis e desejáveis ao perfil deste professor.

Diretrizes Curriculares para a Formação do Professor de História: A contribuição da ANPUH

A inclusão da ANPUH – Associação Nacional de Professores Universitários de História – com o tema da formação dos docentes não é recente nem casual, pois se trata de um aspecto basilar dentre os que se incluem na luta mais ampla em amparo a escola pública, gratuita e de qualidade, inserida nos objetivos do Instituto, cuja efetivação exige a formação de um profissional específico e altamente qualificado.

Essa luta se trava desde o final da década de 1970, quando os aspectos políticos do país ficaram mais acentuados e quando a ANPUH dilatou seu campo de atuação incluindo entre seus agregados os professores dos níveis de ensino fundamental e

¹ Derivada da noção aristotélica de *hexis* convertida pela tradição escolástica em *habitus*.

médio. Nesse período, articulando-se com as Instituições de Ensino Superior, notadamente as Universidades Públicas, a ANPUH mobilizou-se para bombardear a distorção representada pela criação e funcionamento generalizado dos cursos de Estudos Sociais em licenciatura curta.

A oposição à existência dos cursos de Estudos Sociais emanava da compreensão, cada vez mais amadurecida nos debates então promovidos, de que a formação adequada do professor de História não poderia passar pelo tratamento genérico e superficial (quando havia) do saber histórico, esvaziado pela mal definida proposta de “interdisciplinaridade” ou “integração” que caracterizava os cursos de licenciatura curta. Do mesmo modo, protestava-se a drástica diminuição da carga horária dedicada aos estudos de história (em todos os níveis de ensino), o que agravava, ainda mais, os efeitos negativos da superficialidade e da simplificação no tratamento dos conteúdos estudados.

Após muitas reivindicações da ANPUH, esse tipo de curso foi extinto legalmente, bem como o chamado “ensino por áreas” e a Educação Moral e Cívica (EMC), que o justificava. Isso não impediu, porém, que os últimos governos da ditadura e os democráticos que os sucederam tolerassem que, na prática, escolas privadas, os cultivassem em funcionamento.

A partir de 1980, representantes da ANPUH compartilharam ativamente na preparação do Diagnóstico dos Cursos de História, promovido pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura. Nessa ocasião, a ANPUH centralizou, coordenou e, a rigor, orientou os debates inserindo-os em seus Simpósios Nacionais e nos Encontros Estaduais, além de organizar seminários específicos.

Em 1986, o MEC reformulou as diretrizes para o Curso de História, firmando princípios que propagavam os avanços teóricos, metodológicos e político educacionais que já eram percebidos tanto na produção historiográfica como no ensino de história: nos cursos superiores de graduação, na pós-graduação em educação e em muitas experiências realizadas no ensino de primeiro e segundo graus, atualmente fundamental e médio.

Esses princípios expressavam a rejeição do Currículo Mínimo – estabelecido em 1962 – como forma de garantir um componente comum na estruturação dos cursos

e propunham novas perspectivas baseadas em definições fundamentais que deveriam nortear a montagem de novos cursos. Dentre essas definições fundamentais destacavam-se: indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; interdisciplinaridade (concebida como trabalho conjunto de especialistas); a superação da dicotomia bacharelado X licenciatura e a decorrente indicação da criação de um curso único de graduação para formar o historiador, isto é,

“[...] um profissional qualificado para o exercício da pesquisa, em consonância com as novas tecnologias, que domina competências e habilidades para o exercício da profissão do historiador e seja capaz de atuar no mundo globalizado.” (FONSECA & COUTO, 2008. p.108).

Capaz de atuar do campo profissional docente à pesquisa, onde se exige a construção do conhecimento histórico, aí incluído os magistérios; articulação entre os diferentes níveis de ensino de modo a garantir a necessária à adequação da formação do professor, entre outros.

Assim sendo, ao participar do processo de elaboração das atuais DCN's para os cursos de História, revigorando e expandindo a querela sobre as questões ligadas à formação do profissional de história (incluindo o professor), a ANPUH teve a oportunidade de, sem prejuízo da inclusão de novas ideias e formulações, reiterar alguns princípios básicos, consolidados entre historiadores e professores de história, que resultam de muita reflexão e experiência acumulada. De modo que o conhecimento acadêmico dialogue com o professor e o pesquisador, possibilitando ao profissional refletir e analisar sua própria prática, entendendo que tal exercício é imprescindível para sua formação, e por isso mesmo, indispensável aos formadores.

“Pensar na formação de professores é, antes de tudo, pensar na realidade vivida pelos professores, suas angústias, seus anseios, seus conflitos, sonhos e incertezas. Nesse sentido, consideramos ser preciso criar possibilidades de interlocução, de troca de experiências. Não se pode negar a existência dos fios de ligação entre a formação inicial e a prática pedagógica construída no dia-a-dia de atuação profissional. A produção da prática pedagógica não se dá desvinculada da formação inicial.” (MESQUITA e FONSECA, 2006. p.340-341.)

Por isso, é impossível calar diante das distorções, deturpações, contradições do MEC/CNE ao baixar Diretrizes que, no mínimo, se contradizem no que diz respeito à formação dos professores de história, segundo, a proposta desenvolvida pela ANPUH.

Proposta esta que possibilita tornar o conhecimento apreendido na formação inicial um subsídio indispensável à prática docente.

Em 25 de julho de 2001, a Associação Nacional de História / ANPUH, em movimento acatado no XXI Simpósio Nacional de História, que reuniu mais de 3000 profissionais na cidade de Niterói /RJ, manifestou-se contra os documentos aprovados pelo CNE relativos à Formação Inicial de Professores de Educação Básica, assim como, no que diz respeito ao seu processo de elaboração:

“O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir as demandas sociais relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.). Neste sentido, não se deve pensar num curso que forma apenas professores, uma vez que a formação do profissional de História se fundamenta no exercício da pesquisa, não podendo a formação do docente ser compreendida sem o desenvolvimento de sua capacidade produzir conhecimento. “Tal concepção funda-se no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como entre licenciatura e bacharelado. Em abril do corrente ano, o documento foi aprovado pelo CNE, com a ressalva de que as licenciaturas serão regidas pelas Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, aprovadas em maio, o que desvirtua, na essência, o teor da proposta da ANPUH.” (MEC/Sesu, p.04).

Em comparação as propostas indicadas pela ANPUH, verificamos que as diretrizes para Formação de Professores se contradizem. A respeito da valorização da pesquisa anunciada pelas ditas diretrizes, centrada prioritariamente na área do ensino, a crítica feita às imposições do MEC voltam-se a concepção que se implementa textualmente da “transposição” do saber acadêmico para a área da educação, que inviabiliza o movimento inventivo da articulação entre diferentes saberes -históricos e educacionais- pelos sujeitos envolvidos. Como decorrência, instala-se uma ordem hierarquizada de saberes, privilegiando os conhecimentos acadêmicos, que sob a ótica pragmática e utilitarista, reduz a condição de professor a mero reproduzidor de conhecimento.

Se contrapondo a transposição didática, e se reapropriando dos documentos oficiais que regem as diretrizes formais da Educação e do Ensino Superior para

formação de professores, a UEPB, no curso de Licenciatura em História, intercambia entre a formação técnica-metodológica do docente, e o subsídio cognitivo-afetivo do ser-professor.

2 FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UEPB

Levando a cabo o tema geral da pesquisa este comporia um dos capítulos cujo teor trafega sobre as estruturas do campo de pesquisa no qual parte estas análises, a UEPB, contudo, devido à escassez de fontes que compõem as bases e diretrizes da emenda constituinte do curso, sendo o Projeto Político Pedagógico a fonte mais proeminente, as linhas que se seguem materializam-se em observâncias e diálogos teóricos. Infelizmente, não será possível sintetizar com embasamentos suficientemente fortes os parâmetros preestabelecidos no Projeto Político Pedagógico do curso de História, para atuação dos docentes e suas finalidades teórico-metodológicas do curso, pelo fato do mesmo encontrar-se em andamento. Foi-me informado pela coordenação e chefia do curso que o Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura Plena em História não poderia ser consultado, devido as desatualizações referentes ao cumprimento das exigências do currículo à luz das implementações legislativas contidas nos parâmetros curriculares para os cursos de licenciatura.

Por este motivo o presente capítulo será construído entre painéis visíveis do cotidiano acadêmico, das discussões priorizadas em sala de aula, e das intenções sutilmente apreendidas nos discursos dos professores da citada instituição em consonância com as novas abordagens exigidas. Creio que tal movimento de captação seja tão enriquecedor quanto buscar as intencionalidades do curso num documento escrito, pois as discrepâncias são consensualmente inevitáveis, quando comparadas com a realidade, sem bem que, tal postura se torna perigosa, tendo em vista que o conhecimento acadêmico necessita sempre de uma âncora teórica, formalmente aceita.

Destarte, partindo do olhar unicamente reflexivo da prática dos professores formadores, é também inevitável que eu caia numa análise precipitada e incoerente, sendo desta forma, passível de críticas e reformulações.

É sabido que as discussões em torno da educação estão voltadas para as novas competências vislumbradas a LDB de 96. Assim também se forma em torno das discussões que arrolam sobre os cursos de formação de professores:

“Parece consenso que os currículos de formação de professores, baseados no modelo da racionalidade técnica, mostram-se inadequados à realidade da prática profissional docente. As principais críticas atribuídas a esse modelo são a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem

um estatuto epistemológico próprio.” (PEREIRA, UFMG. 1999.)

As novas discussões embasadas no novo modelo de professor definem:

“Com base na crítica ao modelo da racionalidade técnica e orientadas pelo modelo da racionalidade prática, definem-se outras maneiras de representar a formação docente. As atuais políticas para preparação dos profissionais de educação, no país, parecem consoantes com esse outro modo de conceber tal formação. As propostas curriculares elaboradas desde então rompem com o modelo anterior, revelando um esquema em que a prática é entendida como eixo dessa preparação. Por essa via, o contato com a prática deve aparecer desde os primeiros momentos do curso de formação.” (*idem*, 1999.)

Quando voltamos esta discussão para os docentes do curso de licenciatura em História da UEPB, a intenção destes não se contradiz com as propostas acima citada, formar um profissional para atuar nestes novos cenários. Podemos perceber os esforços destes, em assimilar a formação teórica e prática, ancoradas numa concepção humanística e socializadora, priorizando uma formação não apenas técnica, mas um corpus ético de um ser-professor apto aos reveses de uma sala de aula. Sendo assim, a Universidade enquanto corpo estrutural, incorpora através de seus agentes disposições para sentir, pensar e agir. Segundo O sociólogo Pierre Bourdieu, esse movimento é,

“O produto de um trabalho social de nomeação e de inculcação ao término do qual uma identidade social instituída por uma dessas 'linhas de demarcação mística', conhecidas e reconhecidas por todos, que o mundo social desenha, inscreve-se em uma natureza biológica e se torna um *habitus*, lei social incorporada”. (BOURDIEU, 2003, p.64).

Essa identidade, no campo acadêmico seria a idéia a priori, concebida neste espaço do ser-professor. Um conjunto de idéias e figurações do ser-professor, formado de modo tácito no cotidiano das vivências e discussões acadêmicas. Incorporando através das falas e das sensibilidades de quem forma uma disposição de ferramentas que subsidiarão a prática docente.

Cabe neste movimento, elucidarmos em paralelo e este *habitus* primeiro, as táticas, as reapropriações dos sujeitos ativos, que deverão a partir do suporte apreendido na formação inicial construir uma prática em conformidade com as multifacetadas vivências escolares.

Ao utilizar a categoria de táticas, do Historiador Michel de Certeau, precisamos compor o quadro explicativo cabível a esta denominação. O conceito de estratégias

refere-se a uma ação que supõe a existência de um lugar próprio, “como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade” (1980, p.99). Já a ideia de tática leva à interioridade, visto que, em relação às estratégias, ele define táticas como:

“ [...]a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma de fora lhe fornece a condição de autonomia. A não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha.” (CERTEAU, 1980, p.115).

A distinção entre os dois conceitos reside principalmente no tipo de operação que se pode efetuar. As estratégias postulam um “lugar”, um “próprio”, “um lugar do poder e do querer próprio”, de onde se podem “gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças – os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos de pesquisa etc.” (1980, p.99). Em síntese, as estratégias são capazes de produzir e impor. Já as táticas só permitem utilizar, manipular e alterar algo.

Certeau estabelece uma distinção entre espaço e lugar para indicar um “lugar próprio” e delimitar um campo. Diz ele que “Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência” (1980, p. 201). Um lugar indica uma configuração instantânea de posições e representa uma vitória sobre o tempo – que é uma configuração instantânea de posições. E o espaço é um lugar praticado. Entendamos aqui o espaço da sala de aula, como espaço praticado, e onde o conhecimento apreendido em um *habitus* regrado pela estrutura, assume forma orgânica e passa a ser reapropriada num sentido prático experiencial.

Destarte, o currículo não pode ser pensado como uma ‘coisa’, como um programa ou curso de estudos e, sim, como um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído – envolve aspectos técnicos, estéticos, éticos e políticos – respondendo tanto ao nível individual/pessoal como social. Ou seja, envolve compromissos relacionados ao discurso político e ideológico, às políticas de Estado, ao conhecimento que é ensinado nas escolas, às atividades diárias de professores e estudantes nas salas de aula e, de como entendemos tudo isso.

3 CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE CONCLUINTES E RECÉM-GRADUADOS: OLHARES EM LÓCUS DO ESTAR PROFESSOR

“Precisamos pôr na ética nossas mãos e nosso coração [...] uma ética que, tecendo-se nos confrontos e se desenhando a partir da diversidade de vida comum não abdica nunca de si mesma [...] trata-se, pois de uma nova forma didática política [...] uma ética que concretiza assim sua ligação visceral com a educação.” (Kramer, 1993, *apud*, Rampineli. 2002).

No decorrer do processo histórico percebemos mudanças significativas nos modos de ser e viver. Surgem novas indagações, novos problemas, e possíveis soluções são levantadas, com a Educação não é diferente, se nos basearmos em sua história veremos que ela se transforma e se reelabora de acordo com necessidades que surgem, assim também o é o papel do professor.

Diariamente, deparamo-nos com educadores angustiados diante de certos conflitos. Alguns não esmorecem e buscam alternativas para melhorarem a qualidade de suas relações. Tarefa pouco fácil, pois não há receitas prontas. Com as constantes mudanças que ocorrem na sociedade, mudam-se também os comportamentos, exigindo assim, a quebra de alguns paradigmas e a busca de novas posturas.

Quando nos inserirmos na “vida acadêmica”, especificamente em um curso de formação de professores, não sabemos ao certo o que nos espera, temos apenas ideias abstratas, produto de discursos apreendidos pelo “senso comum”. E mais que isso, muitas vezes nem ao menos se pensa no fato de que iremos ser formados para o exercício do magistério.

Com o decorrer do tempo, isso vai ganhando uma importância cada vez maior. Começasse a ter disciplinas voltadas, mesmo que de maneira tácita, para a construção de nossa identidade enquanto professores. Aprendemos técnicas, metodologia, propostas curriculares, e aprendemos códigos de sociabilidade, comportamentos, valores, compromissos, construindo uma ética profissional. Por ética citando Vázquez temos:

“A ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Ou seja, é ciência de uma forma específica de comportamento humano. A nossa definição sublinha, em primeiro

lugar o caráter científico desta disciplina; isto é, corresponde à necessidade de uma abordagem científica dos problemas morais. De acordo com esta abordagem, a ética se ocupa de um objeto próprio: o setor da realidade humana que chamamos moral, constituído (...) por um tipo peculiar de fatos ou atos humanos. Como ciência, a ética parte de certo tipo de fatos visando descobrir-lhes os princípios gerais. (...) Enquanto conhecimento científico, a ética deve aspirar a racionalidade e objetividade mais completas e, ao mesmo tempo, deve proporcionar conhecimentos sistemáticos, metódicos e, no limite do possível, comprováveis” (Vasquez, 1998, p. 12-13).

No início do 5º período podemos dizer que já temos uma pesada “bagagem”, de discursos que vão ao longo do tempo sendo internalizados e nos moldando, já não somos os mesmos que entraram, não temos as mesmas dúvidas, passamos a nos ver como professores. Esses discursos, por sua vez, preveem um modelo-ideal, um *dever-ser* professor, em consonância com as transformações em curso na sociedade, que por sua vez refletem na realidade escolar, que a pressiona a acompanhar as mudanças, exigindo de seus profissionais novas competências.

É no 5º período que se dará nossa primeira experiência docente em sala de aula, momento único na vida de um graduando, onde ele procurará operacionalizar os conhecimentos aprendidos na acadêmica. É neste momento que ele se debruçará sobre sua formação, e se questionará: Como deve ser o professor?

Habitualmente quando nos voltamos à questão do *dever-ser*, se tende sempre a pensar numa série de preceitos éticos que devem nortear a ação de um sujeito. Para ilustrarmos isso, usemos como exemplo o professor: Como *deve ser* o professor?

Diante dessa questão muitos teriam de imediato a resposta, inclusive, nós graduandos, elencamos uma série de procedimentos técnico-metodológicos, bem como, comportamentos e valores que este profissional deve possuir para estar apto a exercer sua função num determinado tempo histórico, e só assim adquirir uma identidade de professor, uma ética que deve seguir segundo a necessidade (im)posta.

O que de fato não se cogita é que a identidade do professor não é apenas e unicamente formada pelas exigências que lhes competem, mas forjada por diversos condicionantes, políticos-econômico-sociais-culturais, que se fazem presentes antes de se tornar professor, e aqueles que se percebem ao iniciar sua carreira docente. É partindo destes modelos referenciais que o futuro professor, em qualidade de graduando irá formar sua identidade primeira, a ideia base do que é ser professor, será

na academia que está idéia se materializará, mas não será nesta, sua concepção plena, que só poderá ser alcançada na prática docente, no calor da experiência em sala de aula.

Diante disso, ser professor significa mais que conjecturas feitas a partir de um modelo-ideal que se quer construir segundo necessidades imediatas, pronta e acabada, por uma estrutura, a exemplo da academia. Será sim, a partir dos conhecimentos apreendidos na formação inicial em diálogo constante com as vivências práticas do professor.

Sendo a profissão docente, segundo Pimenta (1998) “[É uma] *resposta a necessidades postas pela sociedade, adquirindo estatuto de legalidade. [...] se transformam, adquirem novas características para atender as novas demandas da sociedade.*”, é imprescindível a discussão sobre qual contexto está atuando o professor, qual a realidade existente para além dos muros da Universidade, assim como os da escola, que refletem em seu âmbito de trabalho, para assim, traçarmos a identidade do professor, na tentativa de se superar o “dever-ser professor”, a partir da construção do “estar professor”, tendo por base as experiências vividas em sala de aula, e de maneiras estes ex-graduandos, operacionalizam os conhecimento obtidos na academia em sala de aula.

Formar o professor ideal para essas novas exigências e situações inéditas em sala de aula, acabam se tornado um dialogo unilateral, na medida em que o diálogo entre teoria e prática na academia não busca respostas naqueles cuja informação é de mais valia, os professores que já estão formados, e que estão em prática. Sendo assim, objetivou-se este trabalho, coletar relatos das experiências de recém-graduados e concluintes a cerca de sua formação inicial e suas experiências docentes, sejam elas a nível contratual, ou por estágio, de maneira a percebermos como os professores de História estão aliando os conhecimentos obtidos na sua formação a mecanismos de efetivação das propostas curriculares cabidas a área de História.

A pesquisa foi realizada com 10 professores recém-graduados e a turma de concluintes do Curso de Licenciatura em História, localizado no Centro de Educação – CEDUC I, campus da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. O pré-requisito para a seleção de entrevistados foi baseado na formação respaldada pelos pareceres

determinados na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, nas Diretrizes Curriculares para os cursos de formação dos professores e para formação de professores da Educação Básica.

Parafrazeando mais uma vez Peres (1999), somente com um processo de conscientização crítica, refletindo sobre as práticas, é que se pode melhorar o processo de formação, sendo assim, não é de interesse da pesquisa o julgamento qualitativo a respeito do curso em questão, a proposta que norteia tanto a pesquisa quanto seus resultados, é verificar de que forma os atuais professores da área de História estão sendo formados em consonância com as novas competências que lhes são exigidas, de acordo com as legislações que orientam os cursos de formação e a Educação Básica, de maneira a entendermos as táticas de ensino utilizadas por estes na tentativa de operacionalizar os conhecimentos apreendidos em sua formação inicial. Diante disso, os graduados e concluintes foram submetidos a uma entrevista, contendo 14 questões, que versavam sobre a formação inicial, prática docente, LDB, área de História, DCN's e contexto educacional.

As linhas que se seguem procurarão sintetizar os resultados obtidos a fim de alcançar a melhor compreensão possível, bem como, responder a problemática em que se baseia o estudo. A pesquisa foi realizada com 10 alunos do curso de graduação em História da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, entre estes se divide seis alunos concluintes e quatro ex-alunos da instituição que já estão na prática do magistério. Foram respondidas 14 perguntas, cujo teor se preocupa em captar as impressões do entrevistado em relação a sua formação docente, o conhecimento obtido na sua formação, ou seja, no período em que esteve na Universidade, e como este conhecimento foi utilizado na sua prática, fora dos muros da academia, dentro da sala de aula. Além disso, procura-se também analisar como o professor ou futuro-professor (concluente), vê sua profissão, enquanto atividade ocupacional agregada a responsabilidades sociais no tempo presente, como este aluno-professor entende a atual estrutura do trabalho docente, e quais são as estratégias e táticas utilizadas por ele, para domar as dificuldades e conseguir aplicar os modelos apreendidos na universidade, sendo estes aliados às novas exigências delineadas em lei.

Pesquisa de Campo: As impressões apreendidas das concepções e experiências de recém-graduados e concluintes do curso de licenciatura plena em História, entre a formação acadêmica e a prática docente

Por questões éticas os entrevistados terão os nomes omitidos sendo diferenciados por codinomes como: E1, E2, E3 e assim consecutivamente. Na construção deste capítulo usaremos a entrevista de 5 alunos, num primeiro momento as entrevistas de 3 recém-graduados e em seguida as entrevistas de 2 concluintes. O número de questões produzidas para compor o questionário não serão aqui espontas exibidas integralmente, apenas algumas destas questões, que se apresentam como relevantes para a pesquisa serão expostas.

O primeiro entrevistado (E1) possui 24 anos, está formado desde 2010, leciona desde 2008 numa escola pública da cidade de Lagoa Seca. Num primeiro momento da entrevista foi solicitado a E1 responder a seguinte pergunta: *Relate um pouco sobre sua formação inicial?*

Na verdade minha formação inicial se deu de uma forma muito rápida, tendo em vista que quando comecei a lecionar, no ano de 2009, havia apenas algumas semanas em que tinha iniciado o curso de história, portanto quase não tive uma formação inicial. Claro que, antes do início das aulas na escola em que fui trabalhar a gestão ofereceu alguns cursos, para os professores, coisa pouca, mas que foi de grande utilidade não só pra mim, mas para os demais colegas. Uma formação inicial que buscava antes de tudo dar um suporte técnico sobre a educação (leis, diretrizes e algumas reflexões em torno de metodologia do ensino), acredito que a formação continuada, deve motivar o professor a buscar mais, e isso aconteceu comigo, felizmente. (E1, 2011.)

Na resposta do E1 é possível perceber a importância de sua formação inicial no tocante ao *suporte técnico*, como ele mesmo fala, de modo a embasar e enriquecer sua prática em sala.

Em outro momento foi lhe perguntado: *É possível operacionalizar os conhecimentos obtidos na academia nas salas de aula das Escolas Públicas? Que dificuldades você pode observar?*

Sim é possível. Mas algumas dificuldades surgem nesse percurso, em primeiro lugar gostaria de destacar que a universidade precisa conhecer mais de perto a realidade da escola pública, essa relação que você propõe em relação à escola e a universidade é muito complexa e não pode ficar no plano das idéias ou do “eu penso que...”, é preciso conhecer e depois pensar atitudes completas. Um outro ponto que observo é que a universidade e as instituições de fomento à pesquisa, muito tem falado e pouco tem feito pela educação, artigos, livros, dissertações, teses, se não forem colocadas

em prática de nada servem para a educação brasileira, serão mais papel amontoado. Ou se fala e faz, ou me desculpem, é melhor não falar nada. (E1, 2011).

A ausência do diálogo entre a Universidade e a escola pública deixa a mercê aqueles que precisam deste embasamento para compor sua prática, um apelo para os formadores, buscando uma formação contextualizada. A resposta do colega acima não impossibilita enxergarmos ao longo das suas colocações que é também na Universidade que ele terá seu primeiro contato com o ser professor, um modelo profissional, e que partindo destes referenciais ele se colocará enquanto professor, mediando entre o conhecimento acadêmico e sua prática docente, buscando não apenas em seus referenciais primeiros, mas nas astúcias do dia a dia seu lugar, seu papel.

Relate alguma experiência em sala de aula, na tentativa de operacionalizar as novas abordagens apreendidas na academia em sala de aula?

Apreendi na Universidade que a educação pode ser operacionalizada a partir das pequenas coisas, educar é pensar pequeno para crescer. Sempre utilizei filmes, quadrinhos, literatura, músicas, etc., instrumentos que de alguma forma me ajudassem a desconstruir a imagem de história como disciplina decorativa, positivista e chata. Talvez essa seja o grande desafio dos professores, mudar a mentalidade do jovem, fazê-lo ver a história como algo atrativo, apaixonante. Operacionalizar as metodologias de ensino aprendidas na universidade pode ser uma importante forma de criar um novo caminho na educação, uma nova forma de dialogar com a academia, porém, o professor no seu cotidiano também inventa novas maneiras de criar a sua metodologia de acordo com a sua realidade. (E1, 2011).

A entrevistada (E2) possui 23 anos, formada no ano de 2012 pela Universidade Estadual da Paraíba, atualmente leciona como substituto numa Escola Pública na cidade de Campina Grande. A ela, como ao entrevistado anterior, foi colocada a seguinte pergunta: *Relate um pouco sobre sua formação inicial?*

Entrei na universidade no ano de 2009, segundo semestre. A minha formação foi muito boa, tive professores super legais, e arrumei muitos amigos, quando cheguei na uni, encontrei um lugar totalmente diferente da minha vida. Sempre estudei uma escola pública, minha mãe era professora, sempre me motivou. Foi na Universidade que eu aprendi a amar minha profissão, e foi através da formação inicial que eu pude ver o lado importante do ser professor. Apesar das dificuldades, eu sempre soube dos pontos negativos, e agora em sala de aula isso é mais vivo, mas é como meus professores sempre disseram, o importante mesmo é *saber o seu valor*. (grifo meu. E2,2012).

O espaço acadêmico na formação docente cria modos de pensar, agir e sentir, um *habitus*, um modo particular que forma valores, não é possível negar a importância

da formação inicial do professor para a construção desta identidade. Parafraseando a entrevistada nossos formadores, formam além de aptidões técnicas, eles formam valores, nosso valor enquanto professor.

Na questão 2, sobre a operacionalização do conhecimento acadêmico em sala de aula, a E2 diz:

Sim. É possível. Mas é preciso que a escola dê condições materiais para o uso destes conhecimentos, assim como se faz necessário maior empenho dos professores para crescer profissionalmente. (E2,2011).

As opiniões divergem quanto às táticas possíveis para tal operacionalização, mas a certeza do diálogo é apreendida em ambas às falas. De que maneiras estes alunos utilizam para tal permuta de saberes? Que táticas de ensino são utilizadas para operacionalizar os conhecimentos obtidos na academia em sala de aula?

O primeiro é a interpretação, ou como muitos chamam de “transposição didática”, que é nada mais que a releitura do conteúdo e sua veiculação de acordo com a realidade. É de grande importância que o docente, possa articular o seu saber acadêmico com a realidade de seus alunos. Cada realidade é diferente. Ainda utilizei muito filmes, músicas, imagens, quadrinhos, etc., instrumentos que me auxiliaram a mostrar aos meus alunos que seria possível aprender e gostar de história a partir de instrumentos metodológicos de fácil acesso. (E1,2011)

Eu faço uso de muitas coisas: livros, imagens, filmes, quadrinhos, desenhos, charges, etc. (E2,2012).

Em *A Invenção do Cotidiano* (1980) Michel de Certeau define dois tipos de comportamento: o estratégico e o tático. Ele retira estes termos do seu contexto militar e lhes atribui novos significados. Ele descreve as instituições em geral como "estratégicas" e as pessoas comuns, não-produtoras, como "táticas". O modelo tático de Certeau descreve indivíduos ou grupos que são fragmentados em termos de espaço e que não mantêm nenhuma base específica de operações (nenhum quartel-general), mas que são capazes de realizar um agrupamento de forma ágil para responder a uma necessidade que surja. Portanto, a necessidade faz uma tática "surgir" no mundo, enquanto uma estratégia vê necessidades como coisas que talvez tenham que ser criadas após o produto.

Para estes professores, as táticas são a astúcia da sobrevivência, é o reinventar cotidianamente, em cada sala, com cada aluno. A formação inicial enquanto enriquecedor desta prática lhe auxilia objetivo e subjetivamente, mas é no momento do

fazer, que a identidade do professor é mais uma vez formada, desta vez, sobre a concretude das experiências.

O terceiro entrevistado (E3), graduou-se em 2012, atualmente leciona em uma Escola Pública da cidade de Lagoa Seca, tendo experiência a 1 ano em escolas particulares da mesma cidade. A cerca de sua formação inicial ele conta:

Em 2009 iniciei meu curso de formação em História, e um novo caminho foi trilhado para mim. Quando fiz o vestibular não estava certo desta carreira, e por vezes pensei em desistir. Mas, foi na Universidade que eu construí minha identidade de professor, e foi nela onde aprendi a gostar de minha profissão, sua importância e seu compromisso. Faço da minha formação uma experiência lúcida que me auxilia em sala de aula mediado por um diálogo que construo cotidianamente. [...] Admito que hoje, fora da universidade, consigo ver algumas falhas em relação ao ensino superior para a formação docente, e que certos caminhos parecem intransponíveis entre a universidade e a escola Pública, é por isso que nós, enquanto professores precisamos fomentar este diálogo. (E3, 2012).

A profissão do professor diferente de outras profissões, além de lidar com pessoas, possui o compromisso social de mudança. Um dever e tanto! Em sua formação estes pontos se fazem presente, de modo lúcido os formadores procuram entre discussões e leituras incitar a construção de um professor comprometido com seu papel de *educador* e de seu compromisso social, lhe equipando com conhecimentos institucionalmente formalizados, e por conhecimento implicitamente instigados. O ex-graduando, afastado na universidade, levará consigo estes outros ingredientes, que foram imprescindíveis para a sua formação docente.

Quanto às formas de operacionalizar estes conhecimentos em sala de aula, o E3 afirma:

É possível operacionalizar os conhecimentos obtidos na academia nas salas de aula das Escolas Públicas? Que dificuldades você pode observar?

Sim. É possível. A dificuldade se encontra na falta de diálogo da universidade com a escola pública, dificultando o processo... Nós professores precisamos de condições para trabalhar, suportes materiais e imateriais, e aquilo que aprendemos na Universidade, nesta realidade de sala de aula não encontra espaço para sobreviver. Falo como aluno que saiu querendo mudar o mundo, porque foi *isso o que foi me dado*, agora, sou um professor, e a realidade me obriga a *construir outros caminhos* para o processo de ensino-aprendizagem. (*grifo meu*. E3, 2012).

Mas uma vez percebemos a importância da formação inicial para a construção da identidade do professor, no relato acima o professor digladiava entre o conhecimento de formação inicial apreendido na academia, e a realidade de sala de aula, ambas as realidades não se negam, mas se chocam, incitando o professor a criar novos meios de atuação, não unicamente criados em sala de aula, mas construídos de um diálogo inevitável entre o conhecimento acadêmico e a prática docente.

O quarto entrevistado se formou no ano de 2008, atualmente é professor efetivo de uma escola pública em Campina Grande, possui 38 anos e 5 anos de experiência em sala de aula. Enquanto formação inicial ele diz:

Formei-me no ano de 2008, pela UEPB. Quando entrei na uni, pensava que iria encontrar um lugar de discussões ricas e que por elas quem sabe mudasse a realidade do professor no Brasil. Sei agora que isso foi infantilidade, não levando isso como desmotivação, mas agora visto desse lado, as coisas mudam um pouco, não é? Porém, por quase três anos a vivência acadêmica me deu este estado de frenesi, mas nem me dei conta que *lá fora a realidade é outra.* (grifo meu. E4, 2012)

No que se refere à formação inicial, Pimenta *apud* Vidal (2001) demonstrou em seus estudos que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e categorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. Isso também é sentido pelo aluno, que ao se deparar com a realidade docente, parece estar desamparado e sem referenciais metodológicos suficientemente fortes para atuar. Podemos tomar com exemplo o desabafo do entrevistado que teve durante sua formação inicial uma construção identitária enquanto ser professor, mas sua prática docente, o possibilitou não romper e descartar a primeira identidade, mas agregar a esta novas características forjadas na sala de aula.

O entrevistado E5 é concluinte desde 2010, assim como o E1, possui 27 anos e leciona em uma escola pública da sua cidade há mais de dois anos. Quando lhe perguntado sobre *quais fatores contribuem para dificultar a operacionalização de conhecimentos obtidos na formação inicial de muitos professores em salas de aula das escolas Públicas.* Ele responde:

Infraestrutura, e isso não só relacionado a condições materiais da escola, mas condições oferecidas pela administração do Município e

da escola, formação docente e a participação/colaboração da comunidade/pais com os propósitos da escola e das exigências tão bem delineadas em todas estas diretrizes, parâmetros, e o que mais vier por aí. (E5,2011).

Esta pergunta possibilita desviarmos a atenção dos problemas de atuação do professor apenas para sua formação inicial, pois se nesta não encontramos respaldo para a prática, não será na prática unicamente apreendida que se tornará possível atuar plenamente, existem outros fatores que inviabilizam o intercâmbio dos conhecimentos entre formação docente e prática, fatores que por vezes fogem do controle do professor, e não são de interesse particular das universidades. A precária realidade educacional brasileira também dificulta a atuação do professor.

Quando lhe perguntado sobre as disposições legais do papel do professor: *O que tem a dizer sobre a LDB de 96? Que contribuições ela vem a dar para a educação e ao papel do professor?* Ele responde:

Se referindo as leis educacionais de nosso país, a primeira coisa que tenho a dizer, é que são perfeitas. Não há necessidade de mais, contudo, essas leis quase nunca são seguidas e implementadas, acabam ficando no plano das idéias. O Brasil, juridicamente está muito bem obrigado. Sobre a LDB de 1992, creio que é um enorme avanço, ela é bastante inovadora, desafiadora e acima de tudo, muito, mas muito humana, traz em si uma proposta de educar não só para o mercado, mas de educar para a vida, educar em um sentido que proporcione ao educando a vivência de uma educação a partir de sua realidade, se sua vida. Creio que essa lei também destaca o papel do professor na sala de aula, retirando aquela ideia de que ele é um mero “transmissor” de conhecimento, nessa nova abordagem o professor não ensina, mas participa de uma troca contínua de saber, mediando, mas também sendo atingido por uma formação de mundo. A LDB, veio dar uma nova cara a educação, tem suas falhas, sim, mas que podem ser trabalhadas, e melhoradas de acordo com as realidades. Enfim, acredito que existe uma educação antes e outra pós – LDB, e creio que uma educação melhor. (E5, 2011).

As disposições legais sobre a educação possibilita uma mudança de perspectiva na formação do professor, e isto é trazido para as Universidades que tentam fugir de um *habitus* fomentado muitas vezes por um discurso ideal, romantizado, da educação, o que muitas vezes não condiz com a realidade “lá fora”. Propondo uma pedagogia reflexiva inicialmente pensada dentro da universidade, onde no primeiro momento ela mesma revê seu papel enquanto formadora de professores, e traça estratégias de formação mais humanizadas e ancoradas na realidade escolar.

Quanto a História, esta possui um papel importantíssimo nessa construção, quanto a isso foi perguntando ao E5:

Como você vê o papel da história dentro das novas abordagens?
Penso que é algo importante, mas não é algo que é feito como está escrito, vai de cada professor saber fazer algo novo em sua sala de aula, se ele for com aqueles esquemas prontos para sala de aula, por mais que eles sejam “inovadores”, ele vai se dar mal, por que parece que os alunos farejam esse tipo de coisas, da qual eles tem aversão. (E5, 2011).

Modelos acabados não são válidos para uma realidade tão fluída, a atuação do professor precisa ser também flexível, uma ação-reflexão diária, que envolve comprometimento e dedicação, é preciso lançar mão de táticas de ensino que vislumbrem a realidade multifacetada que se encontra em sala. Posturas teoricamente compreensivas, mas que a realidade não propicia.

Ao questioná-lo sobre sua resposta o mesmo compartilha que durante o primeiro ano lecionando procurou operacionalizar os conhecimentos obtidos na universidade em suas aulas, mas nenhuma delas veio a funcionar, ele diz que os alunos faziam questão neste momento de ignorar as aulas ou mesmo debochar do método “inovador” do professor, foi então quando ele desistiu de levar aos alunos “esquemas prontos”, e decidiu *innovar a seu modo*, de acordo com as necessidades de cada turma e de seus respectivos alunos. É importante termos em mente que o papel do professor não pode ser lido unicamente pela formação acadêmica, que em seu papel procurar formar professores capacitados, mas que por vezes peca, quando deparamo-nos com a realidade. De fato, detalhes concernentes a escola devem ser ilustrados nos cursos, a construção romantizada de escola não nos cabe mais. Para mudar é preciso conhecer, como um pesquisador diante de seu objeto, é o professor diante de sua profissão, ele deve conhecer os problemas de sua área de atuação, de modo que se torne possível a este construir meios de melhoria. Caso contrário definhará. Antes de tudo é preciso mediar nesta situação o papel do professor, que não é apenas educador, mas sujeito, humano, que possui necessidades.

Para encerrar, tendo em vista suas respostas anteriores, a exemplo esta última, no tocante empregabilidade, é inevitável que para assegurar o seu emprego o professor em relação a outras esferas de sua vida, realiza alguns sacrifícios. Dito isto a seguinte pergunta foi feita ao E5: *De que forma, essas novas exigências afetam outros espaços da sua vida, além da profissional?*

De forma massiva na medida em que emergem como moda nas escolas que exigem cada vez mais do professor mil e uma utilidades e não lhe dá suporte para isso o professor que ganha menos de um salário mínimo tem que se desdobrar em dez para poder atender a

todas essas exigências sem poder ter uma vida pessoal de forma digna na medida em que o “ser professor” invade todas as esferas do seu cotidiano. (E5, 2011)

Sendo uma das ocupações mais estressantes, as novas exigências compelidas ao papel do professor só agravam ainda mais este quadro, levando ao desequilíbrio com outras instancias da sua vida privada. O entrevistado E5, é um caso especial, ele possui 28 anos e se formou em História no ano de 2011, já possuía um curso superior em Filosofia e lecionava desde 2000 numa escola pública de sua cidade, nas áreas de Filosofia e História, por este motivo seus relatos são experiências vividas de um processo de transição da instituição escolar nos últimos 12 anos.

Durante algumas conversas o entrevistado informou que durante os anos que lecionou apenas com sua formação em filosofia era “convidado” a ministrar a disciplina de História, e diante da necessidade de aprofundamento e interesse com a disciplina, decidiu em 2007 prestar vestibular para o curso de Licenciatura Plena em História.

Quando deu iniciou a sua formação, a disciplina de Filosofia era uma promessa no papel desde 1996, e diante da necessidade interessou-se pelo curso de Licenciatura Plena em História. Mesmo não atuando em sua área (Filosofia) tendo concluído o curso, conseguiu um emprego temporário em uma escola pública como professor de Literatura, podendo assim acompanhar o desenrolar da profissão nestes últimos 8 anos.

Em entrevista o E5 respondeu a seguinte questão: *Relate um pouco sobre sua formação inicial?* (Neste caso, em História).

“Quando iniciei o curso de Licenciatura em História, nada foi muito surpreso, como já havia tido a experiência de licenciatura anteriormente, não houve muitas diferenças, a não ser claro, o conteúdo do curso. Todos os meus professores eram ótimos profissionais, e tinham um serio dever com seus alunos e a sua formação. Na minha primeira formação em 2004 a discussão era superficialmente voltada para a LDB, tínhamos poucas pinceladas e a preocupação maior eram as “correntes da moda”, como o Marxismo, por exemplo. Em 2008 quando fui fazer História os *professores eram mais atualizados, tinha uma espécie de compromisso social*, eu achava aquilo muito enriquecedor para minha formação, *embora soubesse que na prática pouco daquilo se podia aproveitar*. Não pelo suporte dado, os professores eram ótimos, o problema não é a universidade, é a realidade da sala de aula. Professor precisa mais que isso, [...]”.(grifo meu)

O entrevistado ressalta um ponto antes não observado, o engajamento dos docentes com a formação dos alunos, compromisso social. Porém, em consonância com a realidade da sala de aula, tal bagagem apreendida dentro do âmbito da universidade, exaure sua significância prática. Se a formação inicial – quatro anos – não nós oferece bases contundentes para aplicar em sala de aula, em que iremos fixar nosso referencial na prática? Antes fosse simples assim, buscar novos suportes, não

deixemos de lado o fato de que nestes quatro anos, é adquirido não apenas uma bagagem teórico-metodológica, mas um *habitus*, uma carreira que nos marca profundamente, ideológico e subjetivamente, criamos uma identidade de professor, do ser professor, ou pelo menos um referencial de um dever-ser professor, que chocado com realidade divergente da sala de aula, não se quebra, não se aposenta, sobrevive e se renova, ante à experiência viva em sala de aula.

Tal crítica aqui levantada não se fundamenta em opiniões próprias, desventuras próprias, o colhimento dessas entrevistas/desabafos torna legítima minha abordagem, falha em certos aspectos, por carecer de um aprofundamento de pesquisa, que a monografia não possibilita. Mas um problema verossímil, e por isto mesmo passível de análise, cuja finalidade última é fomentar este diálogo entre a formação inicial e seu respectivo conhecimento adquirido na Universidade, e a experiência da prática que lhe imbui a procurar táticas de ensino-aprendizagem em diálogo com conhecimentos primeiros.

A apreensão das experiências dos professores anteriormente exposto, servem de base para trilhar um caminho de diálogo e entendimento entre a universidade e a efetiva prática docente, de modo a perceber que ambas se completam e se necessitam, para formação do professor que está na condição de graduando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esmiuçar neste trabalho monográfico alguns aspectos relevantes sobre a problemática da formação inicial, faço desta pesquisa não um fim em si mesmo, mas um meio de estudo para outras pesquisas, cujo intuito seja o de melhorar a formação dos professores de história, bem como, o melhoramento da profissão ante às exigências e dificuldades enfrentadas. Exigências estas emanadas do Estado, da sociedade, da coordenação, dos alunos, de si mesmo, proponho ao fim deste trabalho um maior diálogo entre aqueles professores atuantes e os que estão adentrando as universidades, a meu ver, a mudança na educação, só poderá ocorrer quando houver a quebra no muro invisível existente entre a universidade e as escolas regulares. Sem este diálogo, sem este intercâmbio, a Universidade não poderá construir um aparato suficientemente consistente e ao mesmo tempo válido, para melhoria do ensino básico. Sem a operacionalização dos conhecimentos acadêmicos em sala de aula, a Licenciatura perde seu papel primeiro, que é o de formar professores para a educação básica.

Destarte, é preciso manter vivo este diálogo e cada vez mais atualizá-lo às necessidades dos professores que irão à sala de aula, e quem melhor para ajudar-nos neste objetivo que as experiências dos recém-chegados a sala de aula, os ex-alunos. Procuramos por meio deste, entender, a partir do resgate de seu discurso, sua formação inicial e a identidade de professor incorporada neste período, e as táticas de ensino suscitada da necessidade viva do ambiente escolar em que o professor atua, a fim de apreender de maneira contextualizada, as vivências e experiências destes no intercâmbio de conhecimentos vislumbrados na passagem da academia à prática docente.

Tendo por campo de estudo a UEPB, vislumbra-se nesta instituição um modelo formativo de professores, diferente do que comumente se critica nas teorias afins, o comprometimento com a formação humanizada, e o interesse em fomentar uma formação voltada para o comprometimento social do sujeito professor. Tal postura alimenta uma série de valores, comportamentos de uma identidade de professor cada vez mais acentuada naqueles que adentram o curso, dando vazão à formação de um *habitus*, um modo particular de pensar, agir e sentir. Contudo, durante o processo de prática os alunos percebem que estas ferramentas não serão suficientes para sua

prática, entendo que, a realidade docente é muito mais complexa e diversificada, deixando os conhecimentos da formação inicial muito aquém da realidade escolar, táticas de ensino são necessárias, a fim de unir estes conhecimentos e tornar possível operacionalizá-los em sala de aula.

Pretende-se com isso mostrar que é possível um diálogo entre teoria e prática, não relegando tal conhecimento a um ou a outro, mas a ambos, de modo a entender que, sem teoria não se é possível atuar de forma eficiente, assim como na ausência da prática, a teoria também não se aplica, é preciso levar tanto a teoria quanto a prática a formação inicial, e prolongar seus efeitos na prática docente. De forma consciente e organizada, evitando conclusões longínquas e romantizadas, entendo que neste processo não se pode apenas prever um final generalizante, com um fim unívoco na educação, é preciso pormenorizar, e prezar pelo desenvolvimento satisfatório de todos os envolvidos.

Em sentidos conclusivos deste trabalho, foi gratificante promover essa reflexão do mundo acadêmico em consonância com a prática docente, entendendo ser este um trilhar de um caminho muito mais longo, árduo e complexo. Deixo minhas mais sinceras impressões a respeito, deste, que foi para mim, mais que uma produtividade formal, foi a busca de respostas por perguntas fomentadas na minha vivência acadêmica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MEC/SEF. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, Outubro de 2004.

BRASIL. MEC/SEF, (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBen. Brasília, 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL. MEC/SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Metodologia Qualitativa e Método Clínico qualitativo: Um Panorama Geral de seus Conceitos e Fundamentos. In: FCM – UNICAMP, 2000.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Livro 1. Petrópolis,RJ:Vozes,1994.

FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da História Ensinada. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FONSECA, Selva Guimarães. Como nos Tornamos Professores de História: a formação inicial e continuada. In:_. Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). pp.59-87.

FONSECA, Selva Guimarães, e COUTO, Regina Célia do. A Formação de Professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: Espaços de Formação dos Professores de História. Orgs. Selva Guimarães Fonseca, Ernesta Zamboni. Campinas, SP: Papirus, 2008. pp.78-101.

GATTI, Bernardete A. Formação de Professores: Condições e problemas atuais. In: Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009.

HOBBSAWM, Eric. A Invenção das Tradições. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MATOS,C. L. G. de. A abordagem etnográfica na investigação científica. UERJ, 2001. Disponível : [http// www.ines.org.br](http://www.ines.org.br). Acesso em: 11de maio de 2010.

MEIRIEU, Philippe. A Pedagogia Posta em Xequê. In:____. A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer: A coragem de começar. Trad. Fátima Marud – Porto Alegre: Artmed, 2002. pp.248-254.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: Educ. Soc. vol.20 n.68 Campinas Dec. 1999.

PERES, Américo Nunes. Formação de Professores. Revista: Federação Nacional de Professores. Ano 1. 2ª edição, 1999.

PRIORE, Mary Del. História do cotidiano e da vida privada. In: CARDOSO, Ciro. F.; VAINFAS, Ronaldo (orgs). Domínios da história: ensaio de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campinas, 1997, p. 259 - 274.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. In: Didática e Interdisciplinaridade. Org. Ivani Fazenda. Campinas, SP: Papyrus, 1998.(Coleção Práxis). pp.148-161.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e Docência: desafios e perspectivas. Campinas, SP: Papyrus, 2011. p.11.

RAMPINELI, Edina Furlan R. Ser ou estar professor? A construção da ética no contexto escolar.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos. GARCIA, Tânia Maria e Braga. A Formação da Consciência Histórica de Alunos e Professores e o Cotidiano em Aulas de História. Cad. Cedes, Campinas, vol.25, n.67. set/dez de 2005. pp.297-308.

SOUZA, Simone de. ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. O Ensino de História: Por que ensinar? O que ensinar? Como ensinar? In: O Ensino de História: epistemologias e tecnologias para o ensino das humanidades. 2008. pp.13-34.

TARDIF, Maurice. Formação dos Professores em Contextos Sociais. Porto: RÉ S Editora Ltda, 2000. pp. 141-186.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Ética, 18ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. Culturas escolares no Interior da Sala de Aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. In: Currículo sem Fronteiras, v.9, n.1. Campinas, Jan/Jun. 2009. pp. 25-41.

ANEXOS

Entrevistas 1:

Questões:

Obs.: Caso você esteja lecionando ignore a 1ª questão.

Caso você seja concluinte ignore a 2ª questão.

1. Em qual ano lecionou?
LECIONEI DURANTES OS ANOS DE 2009-2010
2. Desde que ano é formado?
3. Relate um pouco sobre sua formação inicial?
Na verdade minha formação incial se deu de uma forma muito rápida, tendo em vista que quando comecei a lecionar, no ano de 2009, havia apenas algumas semanas em que tinha iniciado o curso de história, portanto quase não tive uma formação inicial. Claro que, antes do inicio das aulas na escla em que fui trabalhar a gestão ofereceu alguns cursos, para os professores, coisa pouca, mas que foi de grande utilidade não só pra mim, mas para os demais colegas. Uma formação inicial que bscava antes de tudo dar um suporte técnico sobre a educação (leis, diretrizes e algumas reflexões em torno de metodologia do ensino), acredito que a formação continuada, deve motivar o professor a buscar mais, e isso aconteceu comigo, felizmente.
4. O que tem a dizer sobre a LDB de 96? Que contribuições ela vem a dar para a educação e ao papel do professor?
Na minha opinião a lei de 96 é um modelo a ser seguido com muito orgulho pelos professores, pois da outra cara a educação, e a todos os personagens envolvidos no processo, pra mim eu acho que o professor deve se empenhar mais em realizar as propostas desta lei.
5. O que você pode observar que mudou na profissão do professor nos últimos anos?
antes de tudo, acridito que o professor não muda pela lei. ele deve mudar de acordo com as leis do coração. acredito que existem muitas mudanças que podem ser observadas no professor, mesmo sem ter tanta experiência na área, acho que os professores de hoje estão mais conscientes de sua real função na sociedade, tem uma consciência de sua importância, e isso vai se refletir em outros pontos, por exemplo, os professores hoje reivindicam mais, cobram mais do estado. cobranças não só salariais, mas de qualidade da escola e da atuação estatal na escola. greves, matérias em jornais e revistas, mostram que os professores de hoje criaram uma espécie “consciência de classe” .
6. Como você analisa a relação entre Universidade - Escola?
quase que inexistente. infelizmente a universidade tem feito uso de um discurso que na prática ela não concretiza, é certo, porém que existem algumas atividades como, extensões, projetos de pesquisa, etc., que aproximam a escola da comunidade de ensino superior, mas acredito que ainda é muito pouco diante da necessidade e da importância dessa relação. pensando na pergunta feita acima, uma questão me vem a mente. como a universidade que é a formadora de profissionais da educação pode está tão distante da escola e da sua realidade? é uma questão a se pensar.
7. É possível operacionalizar os conhecimentos obtidos na academia nas salas de aula das Escolas Públicas? Que dificuldades você pode observar?
Sim é possível. Mas algumas dificuldades surgem nesse percurso, em primeiro lugar gostaria de destacar que a universidade precisa conhecer mais de perto a realidade da escola pública, essa relação que você propõe em relação à escola e a universidade é muito complexa e não pode ficar no plano das idéias ou do “eu penso que...”, é preciso conhecer e depois pensar atitudes completas. Um outro ponto que observo é que a universidade e as instituições de fomento à pesquisa, muito tem falado e pouco tem feito pela educação, artigos, livros,

dissertações, teses, se não forem colocadas em prática de nada servem para a educação brasileira, serão mais papel amontoado. Ou se fala e faz, ou me desculpem, é melhor não falar nada.

8. Que táticas de ensino você utiliza para operacionalizar os conhecimentos obtidos na academia em sala de aula?

o primeiro é a interpretação, ou como muitos chamam de “transposição didática”, que é nada mais que a leitura do conteúdo e sua veiculação de acordo com a realidade. é de grande importância que o docente, possa articular o seu saber acadêmico com a realidade de seus alunos. cada realidade é diferente. ainda utilizei muito filmes, músicas, imagens, quadrinhos, etc., instrumentos que me auxiliaram a mostrar aos meus alunos que seria possível aprender e gostar de história a partir de instrumentos metodológicos de fácil acesso.

9. Como você vê o papel da História dentro das novas abordagens conferida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais?

a nova LDB deu a história uma nova imagem, a transformou em uma matéria muito mais interessante, sobretudo quando conferiu ao ensino de história uma perspectiva crítica. ao mesmo tempo em que isso foi proporcionado, foi conferido ao ensino de história uma perspectiva mais local, a história passou a ser vista não mais como uma prerrogativa das grandes nações ou dos grandes heróis da nação, mas uma escrita das pessoas simples, dos populares. ela também passou a ser uma forma de criar mais uma perspectiva de educação, de leitura e escrita.

10. Relate alguma experiência em sala de aula, na tentativa de operacionalizar as novas abordagens aprendidas na academia em sala de aula?

Aprendi na universidade que a educação pode ser operacionalizada a partir das pequenas coisas, educar é pensar pequeno para crescer. Sempre utilizei filmes, quadrinhos, literatura, músicas, etc., instrumentos que de alguma forma me ajudassem a desconstruir a imagem de história como disciplina decorativa, positivista e chata. Talvez essa seja o grande desafio dos professores, mudar a mentalidade do jovem, fazê-lo ver a história como algo atrativo, apaixonante. Operacionalizar as metodologias de ensino aprendidas na universidade pode ser uma importante forma de criar um novo caminho na educação, uma nova forma de dialogar com a academia, porém, o professor no seu cotidiano também inventa novas maneiras de criar a sua metodologia de acordo com a sua realidade.

11. Quais dificuldades você aponta que se fazem presentes na atuação do professor no século XXI no contexto da educação brasileira?

as dificuldades são muitas, mas creio que antes da questão salarial o maior problema enfrentado pelos professores são as péssimas condições de trabalho a que estão sujeitos, falo em falta de material pedagógico, escolas sucateadas, etc.

12. Para você como se configura o modelo de professor dentro da academia, e como isso difere do professor em docência, partindo de suas experiências em sala de aula?

com toda sinceridade, creio que o professor que está na universidade ainda é um sujeito que sonha em encontrar uma melhor realidade, chegando na sala de aula, creio que esse sonho é parcialmente quebrado, a realidade é outra. mas o professor da rede pública também é um sonhador, nenhum é melhor ou pior que o outro, estão apenas inseridos em contextos educacionais diferentes, ambos constroem a sociedade a partir de seu trabalho.

13. De que forma, essas novas exigências afetam outros espaços da sua vida, além do profissional/professor?

um professor da rede pública ele tem uma carga horária de 20 horas/aula por semana, 80 horas/aula por mês, isso é uma exigência do MEC, e eu me pergunto, onde encontrar tempo para uma formação continuada, onde encontrar tempo para participar e um fórum, encontro ou pelo menos ler um livro. infelizmente essas 20 horas se multiplicam no trabalho extra-classe, na correção de provas, exercícios, na preparação de material, quando a escola não o fornece. as exigências em torno do professor, não enxergam seu mundo, a sua realidade e suas preocupações. então acho que antes de uma exigência superior é preciso pensar. o que é, e o que faz um professor?

14. Em sua opinião quais fatores contribuem para dificultar a operacionalização de conhecimentos obtidos na formação inicial de muitos professores em salas de aula das escolas Públicas?
sem dúvida a falta de condições materiais. existem escolas que não possuem sequer livros didáticos, imagine, o que chamamos hoje de novas tecnologias, para ser modesto me refiro a um aparelho de tv e um dvd.

Entrevista 2:

Questões:

Obs.: Caso você esteja lecionando ignore a 1ª questão.

Caso você seja concluinte ignore a 2ª questão.

1. Em qual ano lecionou?
2011 (experiência de estágio), e no momento leciono numa escola pública da minha cidade.
2. Desde que ano é formado?
3. Relate um pouco sobre sua formação inicial?
Entrei na universidade no ano de 2009, segundo semestre. A minha formação foi muito boa, tive e tenho professores super legais, e arrumei muitos amigos, quando cheguei na uni, encontrei um lugar totalmente diferente da minha vida. Sempre estudei uma escola publica, minha mãe era professora, sempre me. Foi na Universidade que eu aprendi a amar minha profissão, e foi através da formação inicial que eu pude ver o lado importante do ser professor. Apesar das dificuldades, eu sempre soube dos pontos negativos, e agora em sala de aula isso é mais vivo, mas é como meus professores sempre disseram, o importante mesmo é saber o seu valor. No mais minha formação foi e esta sendo muito legal.
4. O que tem a dizer sobre a LDB de 96? Que contribuições ela vem a dar para a educação e ao papel do professor?
5. O que você pode observar que mudou na profissão do professor nos últimos anos?
Muita coisa mudou, eu sempre converso com minha mãe e ela sempre fala como dar aula é difícil hoje, tanto pela falta de incentivos do governo, em estrutura e capacitação par4a cidadezinhas como a minha, como pela violência que a cada dia aumenta. Eu sei que minha mãe esta cansada, é por isso que eu me vejo no papel de continuar essa luta dos professores por uma educação de qualidade, junto a comunidade.
6. Como você analisa a relação entre Universidade - Escola?
É uma relação que tenta se estreitar, eu vejo desse jeito. As vezes os professores da universidade não acham o professor da escola publica tão capacitados, mas as vezes os professores de escola publica negam a ajuda da universidade pelos projetos de extensão, por isso é difícil definir essa relação, pois é complicado saber qual das duas partes se mostra mais irredutível e intransigente.
7. É possível operacionalizar os conhecimentos obtidos na academia nas salas de aula das Escolas Públicas? Que dificuldades você pode observar?
Sim. É possível. Mas é preciso que a escola dê condições materiais para o uso destes conhecimentos, assim como o maior empenho dos professores em crescer profissionalmente.
8. Que táticas de ensino você utiliza para operacionalizar os conhecimentos obtidos na academia em sala de aula?
Eu faço uso de muitas coisas: livros, imagens, filmes, quadrinhos, desenhos, charges, etc. Organizo tudo para mostrar para os alunos, alguns nem ligam, reclamam que isso num tem importância, mas eu gosto de ver que na sala ainda tem aqueles alunos que fazem nossa profissão valer a pena.

9. Como você vê o papel da História dentro das novas abordagens conferida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais?

A história tem uma grande importância nas novas abordagens metodológicas e temáticas, incluindo o estudo da cultura afro e o multiculturalismo, temas que se entrelaçam através do método interdisciplinar que enriquece as aulas e história e as vivências em sala de aula.

10. Em sua opinião quais fatores contribuem para dificultar a operacionalização de conhecimentos obtidos na formação inicial de muitos professores em salas de aula das escolas Públicas?

No meu ponto de vista o que atrapalha essa ligação entre o conhecimento da formação das salas de aulas é a estrutura que a escola não disponibiliza para os professores aplicarem esses conhecimentos em sala de aula.

Entrevistas 3:

Questões:

Obs.: Caso você esteja lecionando ignore a 1ª questão.

Caso você seja concluinte ignore a 2ª questão.

1. Em qual ano lecionou?
2011-2012
2. Desde que ano é formado?
3. Relate um pouco sobre sua formação inicial?
Em 2009 iniciei meu curso de formação em História, e um novo caminho foi trilhado para mim. Quando fiz o vestibular não estava certo desta carreira, e por vezes pensei em desistir. Mas, foi na Universidade que eu construí minha identidade de professor, e foi nela onde aprendi a gostar de minha profissão, sua importância e seu compromisso. Faço da minha formação uma experiência lúcida que me auxilia em sala de aula mediado por um diálogo que construo cotidianamente, através de suportes que só se tornar percebíveis em sala. Admito que hoje, fora da universidade, consigo ver algumas falhas em relação ao ensino superior para a formação docente, e que certos caminhos parecem intransponíveis entre a universidade e a escola Pública, é por isso que nós, enquanto professores precisamos fomentar este diálogo.
4. O que tem a dizer sobre a LDB de 96? Que contribuições ela vem a dar para a educação e ao papel do professor?
Em nível de legislação, assim como profissionais da área ou interessados sobre a educação, veem a LDB de 96, como um divisor de águas na metodologia e principalmente filosofia da educação brasileira, contemplando pontos importantes, até então silenciados, pontos que “presenteiam” o professor e dão a educação novos horizontes. Pena mesmo é que a eloquência das palavras, não procede na prática, e isso pesa aos olhos daqueles que estão em salas superlotadas, com alunos que muitas vezes necessitam mais de um ombro amigo, do que um bom professor, assim como tem alunos que veem no professor uma vítima para sua autoafirmação... E assim se costura o dia a dia do professor, enquanto por lei tudo está garantido e assegurado.
5. O que você pode observar que mudou na profissão do professor nos últimos anos?
Mudanças? Muitas e quase nada... No que se refere à formação muito se mudou: novas metodologias, novos aportes teóricos, novas exigências... Muitas! Se antes liamos, reproduzíamos, impúnhamos o conhecimento... Agora nós pintamos e bordamos, nos mais diferentes modelos, e o nosso tão prezado alunado, boceja, ri, olha o msn no celular, ouvi música, conversa, mil e um lugares eles vão e voltam, mas o professor... Quem o vê? Na universidade somos deuses, vamos mudar o mundo... Mas aqui, somos só professores... Gostaria de voltar aquele tempo e me refugiar nos discursos confortáveis que me diziam: Professor você tem muito valor! Aqui fora este grito não ecoa.

6. Como você analisa a relação entre Universidade - Escola?
Existente sem dúvida... E claro que não é de reciprocidade, nem de troca de conhecimento... A Escola faz seu papel de laboratório, é lá onde as coisas acontecem, a universidade vai, visita, coleta seus dados, escreve suas teses, e depois... Não voltam mais nunca! Porque você acha que cada vez é mais difícil conseguir parcerias para estágios? As escolas se cansaram, os alunos/estagiários novos, cheios de ideias, menosprezam os métodos dos professores... Depois que cumprem suas cargas, vão embora e não voltam mais. Essa relação se dá mais ou menos assim, outro modo é nas extensões, que só se estendem até um encontro por mês e nada mais que é para não se infectar, o resto dos dias no mês o aluno precisa se ater a produção científica... É uma “ação extensionistas”, mas sabemos que o que se preza é a produção!
7. É possível operacionalizar os conhecimentos obtidos na academia nas salas de aula das Escolas Públicas? Que dificuldades você pode observar?
Sim. É possível. A dificuldade se encontra na falta de diálogo da universidade com a escola pública, dificultando o processo... Nós professores precisamos de condições para trabalhar, suportes materiais e imateriais, e aquilo que aprendemos na Universidade, nesta realidade de sala de aula não encontra espaço para sobreviver. Falo como aluno que saiu querendo mudar o mundo, porque foi isso o que foi me dado, agora, sou um professor, e a realidade me obriga a contruir outros caminhos para o processo de ensino-aprendizagem.
8. Que táticas de ensino você utiliza para operacionalizar os conhecimentos obtidos na academia em sala de aula?
Das metodologias aprendidas na academia faço uso de todas com muito cuidado: livros, imagens, filmes, quadrinhos, desenhos, charges, etc. Organizo com cuidado e zelo, com paciência, mas quando levo pra sala de aula 1 ou 2 se interessam... E depois de tanto esforço, a universidade me diz, se orgulhe neste 1 e 2, pois isso é muito significativo. Numa sala de 30/40, só duas meninas na frente me escutam, sinto muito... Me desmotivo.
9. Como você vê o papel da História dentro das novas abordagens conferida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais?
A história é privilegiada, nesta história ela possibilita o professor o diálogo infinito com outras disciplinas, é humanizadora, dinâmica, divertida... A partir dos DCN's isso só se fortaleceu, podemos ir e voltar na Grécia para a realidade do Jean... Dá para assustar, cativar, assustar de novo, com a mesma História... Pelas diretrizes a História assume papel fundamental, é ela quem deve ensinar o respeito, a cumplicidade, as diferenças... A grande mãe humanizadora... Imagine a responsabilidade.
10. Em sua opinião quais fatores contribuem para dificultar a operacionalização de conhecimentos obtidos na formação inicial de muitos professores em salas de aula das escolas Públicas?

Sua pergunta é de alguém que conhece a realidade de uma universidade para escola, então imagino que você saiba minha resposta. Fatores diversos e de ambos os lados, a universidade não vislumbra em seus discursos a realidade concreta da sala de aula, professor só entende a disparidade quando está na prática. Por sua vez as escolas, também não manifestam interesse para ampliar seu espaço a comunidade acadêmica, nem mesmo local, ambas se findam em si mesmas.

Entrevistas 4:

Questões:

Obs.: Caso você esteja lecionando ignore a 1ª questão.

Caso você seja concluinte ignore a 2ª questão.

1. Em qual ano lecionou?
LECIONO DESDE 2007
2. Desde que ano é formado?
3. Relate um pouco sobre sua formação inicial?
Formei-me no ano de 2008, pela UEPB. Quando entrei na uni, pensava que iria encontrar um lugar de discussões ricas e que por elas quem sabe mudasse a realidade do professor no Brasil. Sei agora que isso foi infantilidade, não levando isso como desmotivação, mas agora visto desse lado, as coisas mudam um pouco, não é? Porém, por quase três anos a vivência acadêmica me deu este estado de frenesi, mas nem me dei conta que lá fora a realidade é outra.
4. O que tem a dizer sobre a LDB de 96? Que contribuições ela vem a dar para a educação e ao papel do professor?
Não conheço a fundo, o único conhecimento que tenho é que se trata das leis de diretrizes e bases da educação, mas não sei o que ela comporta exatamente isso nunca foi me passado na graduação, nem eu mesmo tive interesse de procurar algo a respeito, apenas informações gerais para concurso.
5. O que você pode observar que mudou na profissão do professor nos últimos anos?
Penso que não mudou muita coisa, pois sempre ouvi o discurso de que se ganha pouco, se trabalha muito e se é extremamente desvalorizado, e apenas pude perceber que na pratica isso ocorre realmente, apenas penso que agora com a complexibilidade cada vez maior dos problemas sociais nas cidades o professor corre cada vez mais riscos em sua profissão tanto em sala de aula como fora dela, além de privações sociais.
6. Como você analisa a relação entre Universidade - Escola?
Nenhuma, na verdade existe sim, a de desprezo, pois o professor que fica “apenas” na escola não tem prestígio algum a não ser que em algum momento de sua vida ele possa dar aula na universidade, para a academia a escola é apenas um laboratório onde ela pode apontar problemas e pensar que pode elaborar soluções.
7. É possível operacionalizar os conhecimentos obtidos na academia nas salas de aula das Escolas Públicas? Que dificuldades você pode observar?
Não, por que o “mundo de fantasia” essa educação utópica que existe nos livros de teoria não existem na prática, nas escolas publicas temos que lidar com problemas mais diretos do que fazer o aluno gostar ou não das aulas, como por exemplo, alunos que não tem o que comer, o que vestir, que não tem uma moradia, ou uma família bem estruturada.
8. Que táticas de ensino você utiliza para operacionalizar os conhecimentos obtidos na academia em sala de aula?
Eu apenas ministro minhas aulas, levo o conteúdo e passo para os alunos, sigo o sistema da escola que não me dá muita abertura, na verdade estou lá apenas até conseguir algo melhor, ou passar em algum concurso, não quero continuar na profissão.
9. Como você vê o papel da História dentro das novas abordagens conferida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais?
Creio que nenhum, pois o que passo em sala de aula de forma diferenciada em termos de diversidade cultural, não é levado de forma séria pelos alunos que entendem tudo como uma grande brincadeira, e no final vão ser mais um produto dos locais de onde estão sendo criados.
10. Em sua opinião quais fatores contribuem para dificultar a operacionalização de conhecimentos obtidos na formação inicial de muitos professores em salas de aula das escolas Públicas?

Condições materiais e imateriais, tanto de materiais didáticos e estatuária da escola, como ferramentas operacionais de ensino.

Entrevistas 5:

Questões:

Obs.: Caso você esteja lecionando ignore a 1ª questão.

Caso você seja concluinte ignore a 2ª questão.

1. Em qual ano lecionou?
LECIONO DESDE 2007
2. Desde que ano é formado?
3. Relate um pouco sobre sua formação inicial?
Quando iniciei o curso de Licenciatura em História, nada foi muito surpreendente, como já havia tido a experiência de licenciatura anteriormente, não houve muitas diferenças, a não ser claro, o conteúdo do curso. Todos os meus professores eram ótimos profissionais, e tinham um sério dever com seus alunos e a sua formação. Na minha primeira formação em 2004 a discussão era superficialmente voltada para a LDB, tínhamos poucas pinceladas e a preocupação maior eram as “correntes da moda”, como o Marxismo, por exemplo. Em 2008 quando fui fazer História os professores eram mais atualizados, tinha uma espécie de compromisso social, eu achava aquilo muito enriquecedor para minha formação, embora soubesse que na prática pouco daquilo se podia aproveitar. Não pelo suporte dado, os professores eram ótimos, o problema não é a universidade, é a realidade da sala de aula. Professor precisa mais que isso, os suportes teóricos não são suficientes, e por vezes o cotidiano em sala é tão estressante, que eu enquanto professor não consigo fazer todas as minhas aulas programatizadas, não tem como professor fazer essa reflexão de imediato, eu vejo que a universidade poderia dar um melhor suporte para essa realidade.
4. O que tem a dizer sobre a LDB de 96? Que contribuições ela vem a dar para a educação e ao papel do professor?
Se referindo as leis educacionais de nosso país, a primeira coisa que tenho a dizer, é que são perfeitas. Não há necessidade de mais, contudo, essas leis quase nunca são seguidas e implementadas, acabam ficando no plano das idéias. O Brasil, juridicamente está muito bem obrigado. Sobre a LDB de 1992, creio que é um enorme avanço, ela é bastante inovadora, desafiadora e acima de tudo, muito, mas muito humana, traz em si uma proposta de educar não só para o mercado, mas de educar para a vida, educar em um sentido que proporcione ao educando a vivência de uma educação a partir de sua realidade, se sua vida. Creio que essa lei também destaca o papel do professor na sala de aula, retirando aquela ideia de que ele é um mero “transmissor” de conhecimento, nessa nova abordagem o professor não ensina, mas participa de uma troca contínua de saber, mediando, mas também sendo atingido por uma formação de mundo. A LDB, veio dar uma nova cara a educação, tem suas falhas, sim, mas que podem ser trabalhadas, e melhoradas de acordo com as realidades. Enfim, acredito que existe uma educação antes e outra pós – LDB, e creio que uma educação melhor.
5. O que você pode observar que mudou na profissão do professor nos últimos anos?
Penso que não mudou muita coisa, pois sempre ouvi o discurso de que se ganha pouco, se trabalha muito e se é extremamente desvalorizado, e apenas pude perceber que na prática isso ocorre realmente, apenas penso que agora com a complexibilidade cada vez maior dos problemas sociais nas cidades o professor corre cada vez mais riscos em sua profissão tanto em sala de aula como fora dela, além de privações sociais.

6. Como você analisa a relação entre Universidade - Escola?
Nenhuma, na verdade existe sim, a de desprezo, pois o professor que fica “apenas” na escola não tem prestígio algum a não ser que em algum momento de sua vida ele possa dar aula na universidade, para a academia a escola é apenas um laboratório onde ela pode apontar problemas e pensar que pode elaborar soluções.
7. É possível operacionalizar os conhecimentos obtidos na academia nas salas de aula das Escolas Públicas? Que dificuldades você pode observar?
Não, por que o “mundo de fantasia” essa educação utópica que existe nos livros de teoria não existem na prática, nas escolas publicas temos que lidar com problemas mais diretos do que fazer o aluno gostar ou não das aulas, como por exemplo, alunos que não tem o que comer, o que vestir, que não tem uma moradia, ou uma família bem estruturada.
8. Que táticas de ensino você utiliza para operacionalizar os conhecimentos obtidos na academia em sala de aula?
Eu apenas ministro minhas aulas, levo o conteúdo e passo para os alunos, sigo o sistema da escola que não me dá muita abertura, na verdade estou lá apenas até conseguir algo melhor, ou passar em algum concurso, não quero continuar na profissão.
9. Como você vê o papel da História dentro das novas abordagens conferida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais?
Penso que é algo importante, mas não é algo que é feito como está escrito, vai de cada professor saber fazer algo novo em sua sala de aula, se ele for com aqueles esquemas prontos para sala de aula, por mais que eles sejam “inovadores”, ele vai se dar mal, por que parece que os alunos farejam esse tipo de coisas, da qual eles tem aversão..
10. Em sua opinião quais fatores contribuem para dificultar a operacionalização de conhecimentos obtidos na formação inicial de muitos professores em salas de aula das escolas Públicas?

Infraestrutura, e isso não só relacionado a condições materiais da escola, mas condições oferecidas pela administração do Município e da escola, formação docente e a participação/colaboração da comunidade/pais com os propósitos da escola e das exigências tão bem delineadas em todas estas diretrizes, parâmetros, e o que mais vier por aí.

11. De que forma, essas novas exigências afetam outros espaços da sua vida, além do profissional/professor?
De forma massiva na medida em que emergem como moda nas escolas que exigem cada vez mais do professor mil e uma utilidades e não lhe dá suporte para isso o professor que ganha menos de um salário mínimo tem que se desdobrar em dez para poder atender a todas essas exigências sem poder ter uma vida pessoal de forma digna na medida em que o “ser professor” invade todas as esferas do seu cotidiano.