UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

AUGUSTO RIDSON DE ARAÚJO MIRANDA

FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DA ÁREA DE ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSO DE HISTÓRIA DA UECE EM FORTALEZA

FORTALEZA – CEARÁ
2016

AUGUSTO RIDSON DE ARAÚJO MIRANDA

FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DA ÁREA DE ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSO DE HISTÓRIA DA UECE EM FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior.

FORTALEZA – CEARÁ

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Miranda, Augusto Ridson de Araújo.
Formação, saberes e práticas dos professores da área de ensino de história no curso de história da UECE em Fortaleza [recurso eletrônico] / Augusto Ridson de Araújo Miranda. - 2016.
1 CD-ROM: 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 361 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.
Área de concentração: Formação de Professores.
Orientação: Prof. Ph.D. Antonio Germano Magalhães Junior.

1. Percurso formativo. 2. Saberes docentes. 3. Práticas docentes. 4. História. 5. UECE. I. Título.

Universidade Estadual do Ceará
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos quatro dias do mês de março de dois mil e dezesseis, **AUGUSTO RIDSON DE ARAÚJO MIRANDA** aluno(a) regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) Curso de Mestrado Acadêmico (CMAE), na área de concentração em Formação de Professores, defendeu a dissertação intitulada **FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DA ÁREA DE ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSO DE HISTÓRIA DA UECE EM FORTALEZA.** A Banca de Defesa foi composta pelos professores: Dr. Antonio Germano Magalhães Junior (Presidente – PPGE/UECE), Dra. Ana Carla Sabino Fernandes (UFC) e Dr. Janote Pires Marques (FATE/UAB-UECE). A defesa ocorreu das 14:00 às 16:00, tendo sido o aluno submetido à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar APROVADO o(a) mestrando(a) **Augusto Ridson de Araújo Miranda**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito satisfatório e nota 10,0. Eu, Antonio Germano Magalhães Junior, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.

Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior (Presidente – PPGE/UECE)

Profa. Dra. Ana Carla Sabino Fernandes (UFC)

Prof. Dr. Janote Pires Marques (FATE/UAB-UECE)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Mary Adriana e Antônio Augusto, que sempre acreditaram em meu potencial e educaram-me para valorizar o trabalho benfeito, a honestidade e a seriedade.

À minha esposa e companheira, Rebeca Sales, por ter partilhado comigo momentos maravilhosos e momentos de grande desafio, cursando mestrado na mesma época que eu, incentivando-me e aconselhando-me para que me tornasse um ser humano melhor.

À família Araújo e à família Miranda, por incentivarem minha formação continuada.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior, por acreditar em meu potencial e pelos conselhos para enfrentar a vida acadêmica e não acadêmica.

À professora membro da banca de qualificação, Prof.ª Dr.ª Fátima Maria Leitão Araújo, pelas valorosas observações; e ao Prof. Dr. Janote Pires Marques e à Prof.ª Dr.ª Ana Carla Sabino Fernandes, pelas contribuições à banca de defesa de dissertação.

Aos colegas do mestrado, turma de mulheres e homens prontos para desafiar as agruras da fria e competitiva pós-graduação com alegria e criatividade. Em especial, aos amigos que fiz no Núcleo de História e Avaliação Educacional, Geovanio, Sônia e Dayslânia; e às amigas Aline, Débora e Maiara, pois juntos superamos as caixas, muros e grades dos paradigmas.

Às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), Fátima Leitão, Isaíde Bandeira, Isabel Sabino, Meirecele Leitinho e Ana Iorio, que muito me ensinaram nas disciplinas e nos conselhos para a dissertação.

Aos filhos de Clio, em especial Sarah e Lourdes Neta, sempre me escutando e dando conselhos. A Dayane, Pedro, Herbert, Vitória e Renata, bolsistas com quem tive o prazer de conviver. Em especial, Camila, Raquel e Juliana, que transcreveram as entrevistas comigo.

Aos gentis professores da área de História e Ensino do curso de História da UECE em Fortaleza e ao secretário do curso, que me concederam tempo e atenção na condução de um caminho de pesquisa, e à Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), pela cessão dos documentos do curso.

Aos colegas professores, aos alunos e aos ex-alunos queridos da Escola de Ensino Fundamental e Médio Tenente Mário Lima, que muito me incentivaram neste processo formativo, desde o começo.

Aos colegas do Laboratório de Ensino e Aprendizagem Histórica (Leah) da Universidade Federal do Ceará (UFC) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Histórica e Ensino de História (Gepeh), que comigo tentam construir um ensino de História melhor no Ceará.

Aos amigos Gabriel Neto, Wilson Júnior, Juliana, Ricardo, André, Joilson, Terla e Dorenildo, que acreditam mais em meu potencial do que eu mereço.

E a você, querido leitor, prestes a percorrer nestas páginas um caminho de dois anos.

RESUMO

Esta dissertação visa compreender a área de História e Ensino da licenciatura em História da Universidade Estadual do Ceará em Fortaleza, através do percurso formativo, repertório de saberes e práticas docentes de seus professores, em uma perspectiva qualitativa e interpretativa da realidade, nos dizeres de Esteban (2010). Os pressupostos de pesquisa partem das relações de saber-poder dos sujeitos analisados, a partir de Foucault (2007); de um lugar social historiográfico, a partir de Certeau (2008); e de uma epistemologia da prática docente, a partir de Pimenta (2010), que exigem uma abordagem metodológica ecológica para interpretar a realidade analisada: um estudo de caso único (STAKE, 2007), descritivo-explanatório (YIN, 2005). O recorte temporal norteador do estudo foi o semestre de 2015.1. Considerou-se esta pesquisa de caráter bibliográfico, documental e de campo, em que cada etapa corresponde, respectivamente, aos capítulos 3, 4 e 5. Como fundamentação teórico-metodológica, foram considerados os estudos de Almeida (2012), Bogdan e Biklen (1994), Fonseca (2009), Gauthier et al. (1998), Monteiro (2007), Pacheco (2006), Rüsen (2011b), Tardif (2008), Tardif e Lessard (2009), Vicentini e Lugli (2009), Zamboni e Fonseca (2008), bem como outras bibliografias e dissertações locais. Analisou-se vasto espectro documental, como a Lei n. 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais reguladoras das licenciaturas de História, as matrizes curriculares do curso de História da Universidade Estadual do Ceará desde 1947 e seus projetos pedagógicos de 2003 a 2014, dentre outros documentos. Realizaram-se entrevistas semiestruturadas e observação de reuniões e de aulas de duas professoras do caso analisado. As pesquisas bibliográfica e documental apontaram para um histórico processo constitutivo de secundarização da formação docente nas licenciaturas em História no Brasil, preterindo o diálogo com as diretrizes dos cursos de formação de professores, com poucos momentos formativos para o ensino. Tal secundarização igualmente repercute nas formações continuada e contínua: os cursos de História da referida Universidade, em geral, confirmam esse processo, mas, a partir dos projetos pedagógicos de 2003 em diante, constituem, crescente e paulatinamente, um mais bem elaborado percurso formativo prescrito em Ensino de História. A pesquisa de campo apontou para um variado repertório de percursos formativos e saberes mobilizados nas práticas docentes dos sujeitos de pesquisa, do qual se valeram para se legitimarem como os professores mais capacitados para exercer a docência na área de História e Ensino. Esses profissionais também buscaram se organizar para melhor articular sua proposta formativa e fortalecer sua posição estratégica de promotores da formação docente em um curso de perfil

mais próximo a um bacharelado; buscaram suscitar reflexões formativas em perspectivas de Ensino de História críticas e mediadas por fontes, visando formar professores pesquisadores. Contudo, nem todos os professores privilegiaram seus saberes da ação pedagógica, voltados para o Ensino de História, para formar outros professores: alguns destacaram seus saberes da experiência; e outros apontaram seus saberes históricos como os mais mobilizados em suas aulas, constituindo assim um diverso quadro de práticas formativas dentro da mesma área, permitindo interpretar, portanto, que o caso analisado pode ser entendido tanto em seu todo como em suas partes, em que cada professor constitui um microcaso.

Palavras-chave: Percurso formativo. Saberes docentes. Práticas docentes. História. UECE.

ABSTRACT

This research aims to understand the area of History and Teaching at the History Course at UECE in Fortaleza, through the teacher's training course, knowledge repertoire and teaching practices of their professors, in a qualitative and interpretative perspective of reality, in the words of Esteban (2010). Our research assumptions considers the relations of power-knowledge of the subjects analyzed in this research, by Foucault (2007); a historiographical social place, by Certeau (2008); and the Epistemology of Teaching Practice, by Pimenta (2010), which require an ecological methodological approach to interpret the analyzed reality: a single-case study (Stake, 2007), descriptive and explanatory (Yin, 2005). The guiding time frame of the study was half of 2015.1 semester. We have considered it as a bibliographical, documentary and field research, where each step corresponds respectively to chapters 3, 4 and 5. We take as theoretical and methodological foundation studies Almeida (2012), Bogdan and Biklen (1994), Fonseca (2009), Gauthier et al. (1998), Monteiro (2007), Pacheco (2006), Rüsen (2011b), Tardif (2008), Tardif and Lessard (2009), Vicentini and Lugli (2009) and Zamboni and Fonseca (2008), among other bibliographies and local dissertations. Analyze wide range of documents such as Law n. 9394/96, the National Curricular Guidelines to History Courses regulatory, the curricular matrices of the History Course at UECE since 1947 and its Pedagogical Projects between 2003 to 2014, among other documents. We conducted semi-structured interviews and observed meetings of the studied area and classes of two professors of the analyzed case. The bibliographical and documentary research points to a historical process of a sidelined path on training History teachers in Brazil, far away to dialogue with the Guidelines of teacher training courses, and with few formative moments to teach; such secondarization is also reflected in the continued and continuous training: the UECE History courses in general confirm this process, but starting by the PP of 2003 to on, it constitutes an ongrowing and increasing prescribed training path in History Teaching. The field research points to a variety of different training paths and knowledge mobilized in the practical teaching of the professors, who use this to legitimize themselves as the most qualified teachers to practice teaching in the field of History and Teaching. These professors also seek to organize themselves, to better articulate their formation program and strengthen its strategic position in promoting the teaching training, at a course whose profile is closer to a bachelor's degree; they seek to raise the critical reflections and mediated by evidences at History Teaching, aiming to train teachers-researchers. However, not all the professors emphasize their knowledge of pedagogical action, devoted to the teaching of history, to train

other teachers: some demonstrating their knowledge of experience; and others, their historical knowledge as the most mobilized in their classes, thus providing a diverse picture of training practices within the same area, and therefore, allowing to interpret that this analyzed case can be understood as a whole, as in parts, where each professor is a micro-event.

Keywords: Training path. Teaching knowledge. Teaching practices. History. UECE.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pseudônimos e disciplinas ministradas na área de História e Ensino 47
Quadro 2 – Calendário de entrevistas 50
Quadro 3 – Percurso formativo dos historiadores segundo os trabalhos analisados 85
Quadro 4 – Saberes docentes dos professores de História segundo os trabalhos analisados. 115
Quadro 5 – Práticas docentes dos professores de História segundo os trabalhos analisados 132
Quadro 6 – Histórico curricular do curso de História da UECE: formação para a docência e para a pesquisa 178
Quadro 7 – Proposta formativa prescrita do curso de História da UECE em Fortaleza ... 205
Quadro 8 – Percurso formativo compilado dos professores da área de História e Ensino na UECE em Fortaleza 314
Quadro 9 – Saberes docentes compilados dos professores da área de História e Ensino na UECE em Fortaleza 318
Quadro 10 – Práticas docentes compiladas dos professores da área de História e Ensino da UECE em Fortaleza 324

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abeh	Associação Brasileira de Ensino de História
AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
Anpuh	Associação Nacional dos Professores de História
Art.	Artigo
Bird	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAP	Certificado de Aptidão Pedagógica
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
Cepe/UECE	Comitê de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual do Ceará
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Superior
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação do Conselho Pleno
CNEC	Companhia Nacional de Escolas da Comunidade
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Conep	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
Crede	Centro Regional de Desenvolvimento da Educação
CTP	Coordenadoria Técnico-Pedagógica
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNFP	Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores
DCNG	Orientações e Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação
DCNH	Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História
EAMCE	Escola de Aprendizes-Marinheiros do Ceará
EGB	Educação Geral Básica
EMC	Educação Moral e Cívica
Fafice	Faculdade de Filosofia do Ceará
Fafidam	Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos
Fate	Faculdade Ateneu
Feclesc	Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central
FIC	Faculdades Integradas Christus
FNFi	Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil
Funcap	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Funece	Fundação da Universidade Estadual do Ceará

Funeduce	Fundação Educacional do Estado do Ceará
Gepeh	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Histórica e Ensino de História
GT	Grupo de Trabalho
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
IES	Instituições de Ensino Superior
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
Iphan	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
Lapeduh	Laboratório de Educação Histórica da Universidade Estadual de Londrina
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
Mahis	Mestrado Acadêmico em História
MEC	Ministério da Educação
NEF	Nota do Exame Final
NPC	Nota Parcial Curricular
ONHB	Olimpíada Nacional em História do Brasil
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEF	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PP	Projeto Pedagógico
Prof. Dr.	Professor Doutor
Prof.ª Dr.ª	Professora Doutora
Prograd	Pró-Reitoria de Graduação
PPGE/UECE	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará
Seduc/CE	Secretaria da Educação do Ceará
Sesc	Serviço Social do Comércio
Sinafor	Sistema Nacional de Formação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TVC	Televisão Ceará
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unifor	Universidade de Fortaleza
Urca	Universidade Regional do Cariri
USP	Universidade de São Paulo
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	16
2	**A PROPOSTA DE PESQUISA**	24
2.1	PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA PESQUISA	25
2.2	PRESSUPOSTOS NORTEADORES DA PESQUISA	30
2.2.1	**Saber-poder e lugar social**	31
2.2.2	**Epistemologia da prática docente**	34
2.3	PROPOSTA METODOLÓGICA DA PESQUISA	36
2.3.1	**Estudo de caso em uma perspectiva compreensivo-interpretativa**	36
2.3.2	**Escolha do método pelo objeto e pelos objetivos de pesquisa**	39
2.3.3	**Procedimentos de coleta, tratamento e análise de dados**	40
2.4	PERCURSO DA PESQUISA	47
3	**PERCURSO FORMATIVO, SABERES E PRÁTICAS DOCENTES DOS PROFISSIONAIS EM HISTÓRIA: PROBLEMATIZANDO AS CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA**	54
3.1	AS POSSIBILIDADES DE PERCURSOS FORMATIVOS DOS PROFISSIONAIS EM HISTÓRIA PARA EXERCER A DOCÊNCIA	55
3.1.1	**A formação escolar: primeiras referências de docência e cultura escolar**	59
3.1.2	**A formação inicial: a dualidade entre ser historiador e professor de História nos cursos de licenciatura**	61
3.1.3	**As possibilidades de formação continuada dos profissionais em História**	69
3.1.4	**As possibilidades de formação contínua dos profissionais em História**	75
3.1.5	**As especificidades das formações docentes dos professores universitários de História: a área de Ensino de História em foco**	80
3.2	OS SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA	86
3.2.1	**Saberes docentes: aspectos de pluralidade, intersubjetividade e interatividade do conceito**	88
3.2.2	**Os saberes pedagógicos na formação dos professores de História**	92
3.2.3	**Os saberes experienciais: compreendendo os saberes dos professores a partir das práticas docentes**	96
3.2.4	**Os saberes da ação pedagógica dos professores de História**	99
3.2.5	**As especificidades dos saberes docentes dos professores universitários: a área de Ensino de História em foco**	111

3.3 AS PRÁTICAS DOCENTES DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA 118
3.3.1 As práticas docentes em História e suas especificidades 119
3.3.2 As práticas docentes nas licenciaturas em História 124
3.3.3 As práticas docentes da área de Ensino de História nas licenciaturas 127
4 O CURSO DE HISTÓRIA NA UECE EM FORTALEZA E SUAS PROPOSTAS FORMATIVAS 134
4.1 AS DCN REGULATÓRIAS DOS CURSOS DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DOCENTE DO HISTORIADOR: NORTEAMENTOS PARA AS PRÁTICAS DOCENTES NA HISTÓRIA DA UECE EM FORTALEZA 136
4.1.1 Os documentos norteadores para os cursos de História no Brasil: em que tempo, em que lógica? 138
4.1.2 As DCN para os cursos de História: que profissional em História formar? .. 146
4.1.3 As DCN de formação de professores para a Educação Básica: que professor de História formar? 155
4.2 AS PROPOSTAS FORMATIVAS DO CURSO DE HISTÓRIA DA UECE EM FORTALEZA 167
4.2.1 O curso de História da UECE em Fortaleza: compreendendo o caso analisado 168
4.2.2 O PP de 2003 como base comum dos cursos de História na UECE e seus ensaios de mudança 179
4.2.3 Como o PP do curso de História da UECE em Fortaleza dialoga com as DCN norteadoras dos cursos de História? 187
4.2.4 A área de História e Ensino e o desenho de um percurso formativo prescrito .. 196
5 OS PERCURSOS FORMATIVOS, OS SABERES E AS PRÁTICAS DOCENTES DOS PROFESSORES DA ÁREA DE ENSINO DE HISTÓRIA EM FORTALEZA 207
5.1 CATEGORIAS ARTICULADAS PARA COMPREENDER OS “MICROCASOS” 207
5.1.1 Professora A: Didática do Ensino de História 210
5.1.2 Professora B: Metodologia do Ensino de História 235
5.1.3 Professora C: Ação Educativa Patrimonial 252
5.1.4 Professor D: Prática Docente I 272
5.1.5 Professor E: Prática Docente II 284
5.1.6 Professor F: Laboratório de História e Ensino 297
5.2 CAMINHOS QUE SE ENTRECRUZAM PARA ENTENDER O CASO 313

5.2.1 Percurso formativo dos professores do caso 314
5.2.2 Saberes docentes dos professores do caso 318
5.2.3 Práticas docentes dos professores do caso 324
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 332
REFERÊNCIAS 337
APÊNDICES 352
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM O COORDENADOR DO CURSO 353
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM O SECRETÁRIO DO CURSO 354
APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM AS/OS PROFESSORA(E)(S) DA ÁREA DE ENSINO DE HISTÓRIA DO CURSO 355
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 356
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – VERSÃO DA ENTREVISTA TRANSCRITA 358
APÊNDICE F – PLANO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS 359
ANEXO 360
ANEXO A – DECLARAÇÕES DE REVISÃO E DE NORMALIZAÇÃO 361

1 INTRODUÇÃO

Realizar uma pesquisa educacional significa refletir acerca de sua realidade em seus múltiplos aspectos, incluindo as próprias vivências. Nesse sentido, quando tomamos como desafio realizar uma investigação de mestrado em Educação a partir do diálogo com sujeitos singulares de pesquisa – no caso, os professores da área de Ensino de História da Universidade Estadual do Ceará (UECE) em Fortaleza –, reconstituindo seu percurso formativo, seu repertório de saberes docentes e suas práticas de ensino, não deixamos de nos situar como professores de História e refletirmos que também perpassamos um caminho entrelaçador de vivências formativas, saberes e práticas. Tal exercício de autorreflexão nos é considerado como fundamental, na condição de historiadores/pesquisadores do Ensino de História, pois, como ensinam Fonseca (2009) e Thompson (2001), somos sujeitos históricos, inseridos nas mudanças e permanências nas tramas do tempo, ao compreender que estamos constituindo nossas próprias experiências históricas.

Como argumenta Tardif (2008), as experiências de estudantes escolares e pré-profissionais são fundamentais nas escolhas profissionais. Tivemos uma cultura histórica desenvolvida desde a infância, com acesso a livros, revistas e filmes de temática histórica. Até nos filmes e séries do gênero "ficção científica", os prediletos nos faziam refletir historicamente; na escola, os estudos em História eram simplistas, sobretudo no que tange aos Estudos Sociais (estudamos ainda nas resistências dessa modalidade de ensino nos anos 1990); no Ensino Fundamental II, poucas das visões de História nos eram interessantes; no final do Ensino Fundamental II em diante, começamos a ter contato com práticas de ensino de História variadas, entre problematizadoras e mediadas por contato com fontes históricas e com outras ditas críticas, mas marcadas por excessivo oralismo. Mesmo assim, chamaram-nos a atenção e nos instigaram a pensar a História como conhecimento construído e experienciado. Tais experiências constitutivas de diferentes percepções históricas, tanto na História escolar como nas aprendizagens históricas fora dela – que, como nos ensina Rüsen (2011a, 2011b), são igualmente importantes para a formação de uma consciência histórica –, levaram-nos a optar por cursar História na Universidade Federal do Ceará (UFC), a fim de nos profissionalizarmos.

Na graduação, iniciada em 2006.1, perpassamos várias preocupações de pesquisa e concepções de formação no curso de licenciatura em História da UFC, em que nos graduamos em 2010.1: no terceiro semestre, já acreditávamos que a docência era condição *sine qua non* para praticar o ofício historiográfico e, desde o quarto semestre, não

concordávamos com a polarização construída nos estudos historiográficos locais entre a História Social (reinante no curso de História da UFC) e as preocupações da História Cultural (reinante no curso de História da UECE). Inicialmente, investimos nos estudos de História e Gênero; depois, nos estudos de História Urbana.

Com as disciplinas de Ensino de História, aproximamo-nos do pensar histórico em museus e, com os Estágios Supervisionados, construímos um projeto didático na perspectiva do Ensino de História mediado por fontes e perguntas[1], momento em que também começamos a ter algum contato com leituras dos estudos em Educação Histórica[2]. Concluímos a graduação com duas pesquisas: a projetada nas disciplinas de Métodos e Técnicas da Pesquisa Histórica II, com uma pesquisa que visava investigar as experiências de construção e mantenimento de jornais impressos em Fortaleza na década de 1930; e a derivada dos Estágios Supervisionados, escrita na forma de um trabalho de conclusão de curso (TCC), no qual analisamos as concepções de tempo e de construção de conhecimento histórico de estudantes da terceira série do Ensino Médio em uma escola pública estadual de Fortaleza.

Tão logo concluímos a graduação, ingressamos na rede pública estadual de ensino, na condição de docente efetivo em uma escola de Ensino Médio em Maracanaú. Tal atividade docente nos viabilizou investigar nossas próprias práticas de ensino, experimentar possibilidades metodológicas e adquirir diferentes saberes experienciais. Mesmo que já tivéssemos experienciado lecionar antes de cursar a faculdade, foi nos Estágios Supervisionados e principalmente nessa experiência profissional de ensino como professor efetivo do Estado do Ceará (onde estamos até hoje) que pudemos praticar o Ensino de História na dura realidade das escolas públicas. Foi lá que praticamos outros projetos voltados a desenvolver competências históricas de estudantes via contato com fontes históricas e metodologias de ensino com pesquisa. Também pudemos participar, junto a nossos discentes, de feiras estaduais de práticas de Ensino e da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) entre 2011 e 2014.

Na especialização em Metodologia do Ensino de História, na UECE, aprimoramos nossos estudos em Educação Histórica, investigando as competências históricas de nossos alunos ao participarem da ONHB. Nossa monografia, defendida em 2013, permitiu-nos

---

[1] Desenvolvemos o projeto *Construindo um personagem histórico*, em que construímos uma ficha (como instrumento de verificação da aprendizagem), em que os estudantes caracterizavam o físico, o psicológico e uma trajetória de vida de uma pessoa (criada), com base nos conteúdos estudados nas respectivas séries do projeto. Na ficha, os educandos tinham que mostrar suas fontes de pesquisa, e o projeto visava aproximar o contato dos alunos com metodologias ativas de aprendizagem e pesquisa.

[2] Com as leituras em Educação Histórica, o projeto foi remodelado, inserindo as categorias “empatia histórica” (LEE, 2003) e “evidência histórica” (ASHBY, 2003).

melhorar nossa experiência de pesquisa, sobretudo em Ensino de História, e nos motivou a investigar, nas perspectivas de estudos em Formação de Professores, os formadores de futuros profissionais de História. Com essa motivação, ingressamos no mestrado em Educação da UECE, na linha de Formação de Professores e Políticas Educacionais, no núcleo de História e Avaliação Educacional.

Durante o mestrado em Educação, experimentamos diversas possibilidades de ensino, como o Estágio em Ensino Superior, feito em 2014.1, na disciplina ministrada por nosso orientador, professor doutor Antonio Germano Magalhães Junior; ofertando minicursos e palestras sobre Ensino de História e colaborando com o Laboratório de Ensino e Aprendizagem Histórica do Departamento de História da UFC; também incrementamos nosso repertório de aprendizagem investigativa com as disciplinas cursadas e com a participação na pesquisa *Cartografia das relações de saber/poder dos professores das licenciaturas*, organizada e elaborada pelo professor doutor Antonio Germano Magalhães Junior, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap), sob os auspícios da UECE, em que atuamos na condição de pesquisadores. O objetivo de tal pesquisa é o de traçar uma cartografia das relações de saber-poder dos professores que ministram as disciplinas denominadas pedagógicas das licenciaturas da UECE, investigando o percurso formativo desses professores, os saberes que constituem ao longo de sua trajetória profissional como docentes e as práticas que desenvolvem nas licenciaturas dessa Universidade.

A partir dessa pesquisa âncora, desenvolvemos então esta pesquisa de dissertação, que visa investigar as categorias norteadoras com os professores do curso de História da UECE em Fortaleza, tomando como sujeitos de pesquisa (que consideramos como interlocutores, dialogando conosco) os docentes da área de História e Ensino, com vistas a entender sobretudo as mobilizações entrelaçadas do percurso formativo desses profissionais e dos saberes durante as práticas observadas/descritas pelos sujeitos de pesquisa e como esses sujeitos se valem dessas mobilizações entrelaçadas para se legitimarem como detentores de um saber-poder para ensinar nessa área dentro do curso de História, na condição de profissionais mais capacitados dentre os pares.

Mesmo investigando categorias educacionais (formação docente, saberes docentes e práticas docentes), consideramo-nos pesquisadores do Ensino de História – portanto, preocupados com categorias *também* históricas/historiográficas e necessariamente interdisciplinares entre História e Educação. Por isso, antes de problematizar as principais

categorias da pesquisa, que foram constituídas nessa interdisciplinaridade (formação docente em *História*; formação historiográfica; saberes docentes para ensinar *História*; práticas de Ensino de *História*), é preciso definir um aspecto discursivo que vai perpassar toda a dissertação: usaremos o termo "profissionais de História", e não apenas "historiador" ou "professor de História".

A partir de Rüsen (2011b), entendemos que todo profissional em História pode e deve exercer a docência e a pesquisa sobre sua docência, bem como se preocupar com a aprendizagem histórica, através da (sua) escrita historiográfica e das manifestações de cultura histórica das pessoas em geral. A pesquisa historiográfica autoconsiderada a propriamente dita, segundo o teórico alemão de História supracitado, vem ignorando a docência como aspecto do ofício histórico desde o século XIX, separando as categorias "historiador" e "professor de História", como se o historiador não ensinasse ao escrever (ou não se preocupasse em ser entendido), ou como se o professor de História não tivesse que dominar e operar as categorias historiográficas. Nesse sentido, o campo de estudos da Didática da História, em que o Ensino de História se ancora teoricamente, seria objeto de estudo dos "professores de História", e não dos historiadores.

Essa leitura turva da Ciência Histórica, segundo Margarida Oliveira (2002), tem sido combatida nacional e também internacionalmente (MAGALHÃES, 2003), de modo lento e confuso, criando uma dicotomização entre ensino/pesquisa e História/Educação, que vem sendo legitimada e reproduzida nos cursos de História, mesmo nas licenciaturas, nos quais teoricamente o propósito é o de formação de professores de História. Na União Europeia, segundo Melo (2008), já se naturalizaram essas (de maneira precoce, em nossa opinião e na da autora) dicotomias, criando uma especialização crescente, via cursos de graduação em formação de professores de História vinculados às faculdades de educação, sendo raras as formações que consolidem os saberes historiográficos.

No Brasil, as formações em História, consoante Fonseca (2009), guardam essa marca cultural, constituindo uma formação mais assemelhada ao bacharelado; os saberes historiográficos são formados de maneira dissociada dos saberes docentes, ou pelo menos essa associação é secundarizada e "isolada" em disciplinas de "Ensino de História" nas formações dos futuros professores de História. Nossa própria graduação na UFC contemplou essa marca, como também as vivências no Estágio de Docência no Ensino Superior (durante o mestrado, dentro de uma dessas disciplinas) só corroboraram tal impressão, daí um motivador especial para tomar os professores dessas disciplinas no caso que analisamos, a UECE em Fortaleza, como sujeitos de pesquisa.

Dessa forma, entendemos que somos (nós, pesquisadores desta dissertação, a maior parte do público que lerá este texto, bem como nossos sujeitos de pesquisa) professores de História/historiadores/profissionais de História. Essa diferenciação não é válida para nós. Contudo, como mostraremos no capítulo 4, o termo "profissionais de História" é usado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História (DCNH), elaborada pela Associação Nacional de História (Anpuh) – objetivada a organizar as lutas profissionais dos historiadores no Brasil –, na tentativa de superar as tensões entre as visões que legitimam a preferência do termo "professores de História", como muitos militantes das pesquisas em "Ensino de História" (como estratégia de demarcação política) e de historiadores que ainda legitimam as dicotomizações supracitadas. Por isso, para tornar mais didática nossa análise e evitar incompreensões a quem lê, utilizaremos a nomenclatura "profissionais de História", embora eventualmente, por coerência conceitual, utilizaremos "professores de História" e "historiadores".

Cabe-nos agora indicar a importância de esta dissertação ser relevante à pesquisa educacional e historiográfica e o porquê de investigar nossas categorias de análise. Partimos do seguinte problema de pesquisa: investigar os professores que ministram as disciplinas mais diretamente voltadas à formação docente dos futuros profissionais de História na UECE em Fortaleza significa ter importantes pistas sobre como se delineia a formação docente dos professores de História no Estado do Ceará e, desse modo, sobre os saberes e práticas profissionais docentes, sobretudo as de ensino, que estão sendo difundidas através do trabalho desses profissionais. Daí ser necessário igualmente investigar que percurso formativo esses professores tiveram e, a partir desse fio condutor, compreender seu repertório de saberes, para assim melhor interpretar suas práticas docentes, igualmente enfatizando as de ensino. Essas categorias, para nós, são indissociáveis: iremos melhor explicar essa indissociabilidade na pesquisa educacional nos capítulos 2 e 3. Contudo, esta pesquisa se faz necessária não só por si mesma: é relevante pelos aspectos a que se filia, teórica e metodologicamente.

Pelo supracitado, esta pesquisa situa-se na área de estudos em Formação de Professores, área de concentração do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Investigar as condições em que se encontram as formações docentes é estabelecer indícios das condições de ensino e das formas de aprendizagem das sociedades humanas, compreendendo, nessa relação entre a docência e os demais grupos sociais, uma constituição histórica do processo de escolarização, impulsionado sobretudo a partir do século XVI, conforme apontado por Nóvoa (1991). Entretanto,

entendemos como Moreira (1995), que postula que todo compromisso investigativo no campo da educação deve ter como princípio a busca da melhoria da aprendizagem e das condições sociais, econômicas e materiais das situações de ensino-aprendizagem; ou seja, todo esforço de compreensão das realidades educacionais, em seus mais diversos âmbitos, deve ter como norteamento tais melhorias. Investigar as situações de ensino e de aprendizagem dos professores implica ter o compromisso processual da melhoria das condições de todos os sujeitos envolvidos na Educação, para além dos professores. Segundo André (2003), tal princípio faz parte do compromisso ético daqueles que pesquisam em Educação.

Inserimo-nos nos estudos sobre saberes docentes, paradigma dos estudos educacionais diretamente atrelado aos estudos em Formação de Professores. Esses estudos são necessários porque, como apontam Gauthier et al. (1998), visam compreender tais saberes, específicos da profissão docente, e estabelecer parâmetros para interpretar como são mobilizados nas práticas dos professores. Seus resultados conduzem a dois avanços, considerados pelos autores como de fundamental relevância às pesquisas educacionais: 1) conduz a melhores entendimentos acerca das práticas "exitosas" (ou eficazes) docentes que promovem melhorias nas aprendizagens de estudantes – em que se pese as dificuldades referenciadas por ampla literatura educacional de especificar o que seriam práticas docentes exitosas, como argumenta Marcelo García (2009); e 2) conduz ao avanço da compreensão e promoção de uma profissionalidade docente – a que Tardif e Lessard (2011, p. 227) entendem como "[...] as condições efetivas de exercer a profissão docente socioculturalmente, dentro da ótica da categoria docente". Ambos os avanços, entendendo-os como significativos aos estudos educacionais, podem repercutir positivamente para todos os atores educacionais, para além dos professores.

Igualmente, situamo-nos nos estudos em Ensino de História, que, como já apontamos anteriormente, avançam inter e transdisciplinarmente nos estudos históricos e educacionais, via esforços nacionais e internacionais, para profissionalizar as preocupações acerca do ensino e aprendizagem históricas, aperfeiçoando as compreensões que historiadores e outros sujeitos teoricamente preocupados com as realidades educacionais tenham para com a História ensinada. São estudos progressivamente relevantes dentro dos dois campos do conhecimento humano (Educação e História), mas que ainda estão marginalizados pelas respectivas comunidades científicas regionais (Nordeste), como apontam Magalhães et al. (2011) e Oliveira (2001). Queremos contribuir significativamente com esses estudos locais, regionais e também com os estudos nacionais e internacionais, com os quais iremos dialogar mais sistematicamente nos capítulos 2 e 3, sobretudo ao

investigar a lógica formativa em "Ensino de História" dentro do curso de licenciatura em História mais antigo do Estado do Ceará (TIMBÓ, 2004).

Por fim, faz-se mister apontar a demanda local desses estudos. Inventariando a produção local nos Programas de Pós-Graduação em Educação e História cearenses, encontramos numericamente apenas, entre dissertações e teses, dez pesquisas defendidas[3] acerca da temática de Ensino de História – quase todas em Educação, pois apenas há uma em História, a de Timbó (2004) –, sendo sete investigando os saberes e/ou práticas dos professores, com apenas uma pesquisa de temática semelhante à nossa, mas com princípios investigativos diferentes (FERREIRA, 2010). Embora nossa pesquisa seja tributária das conclusões das investigações de várias dessas suscitadas – como iremos mostrar no capítulo 3 e sobretudo no capítulo 5, ao dialogar com as falas dos professores entrevistados nesta dissertação –, consideramo-la pertinente, pois adentrar nessa seara de investigação é poder iniciar um novo campo de possibilidades de pesquisas a futuros pesquisadores e minimamente contribuir com a qualidade das formações docentes em História no cenário local.

Como *objetivo geral* de pesquisa, buscamos compreender o caso da área de Ensino de História na UECE em Fortaleza. Para realizá-lo, temos os seguintes *objetivos específicos*, concernentes aos capítulos 3, 4 e 5, respectivamente:

- Problematizar as possibilidades de percursos formativos, saberes e práticas docentes dos profissionais de História, a partir de estudos em Educação e em História publicados;
- Caracterizar as propostas formativas do curso de História da UECE em Fortaleza, em diálogo com suas legislações regulamentadoras;
- Compreender como cada professor da área de Ensino de História da UECE em Fortaleza constitui e mobiliza seu percurso formativo, saberes e práticas docentes.

Para alcançar tais objetivos específicos, intencionamos realizar nesta dissertação três estudos inter-relacionados, cada um discutido no decorrer de um capítulo específico. No capítulo 2 (entendendo esta Introdução como o capítulo 1, de acordo com as normas da UECE), iremos apresentar a proposta de pesquisa: no tópico 2.1, iremos explanar nossa filiação teórica nas perspectivas de pesquisa das Ciências Humanas (Interpretativismo/Teorias Crítico-Emancipatórias), articuladas às de Ensino de História (Ensino de História mediado por fontes e Educação Histórica) e de História (Social e Cultural). No 2.2, explicaremos os pressupostos de pesquisa que perpassam e norteiam nossa dissertação, os quais, por isso, não

[3] Isso até junho de 2015.

se configuram como categorias de pesquisa, como as relações de saber-poder e a epistemologia da prática docente. No 2.3, com base no que foi dito em 2.1 e 2.2, mostraremos a proposta metodológica de pesquisa (estudo de caso único, de sujeitos múltiplos), delimitando o caso analisado (área de História e Ensino da UECE em Fortaleza) e seus sujeitos múltiplos (os professores dessa área). No 2.4, por fim, explicaremos o percurso da pesquisa, descrevendo os procedimentos realizados e a lógica dos capítulos subsequentes.

No capítulo 3, apresentaremos nossa pesquisa bibliográfica, em que problematizaremos as categorias de pesquisa de forma geral (no 3.1, o percurso formativo; no 3.2, os saberes docentes; no 3.3, as práticas docentes), também articuladas aos profissionais de História. Ao final de cada subtópico dos tópicos 3.1 a 3.3, em que vamos dialogar com cada autor e suas pesquisas, compilamos tendências conclusivas que estão sendo apresentadas acerca da formação docente dos profissionais em História nos diferentes níveis formativos – os diferentes saberes que podem ser mobilizados por esses profissionais ao exercerem a docência e as práticas docentes (sobretudo as de ensino) que estão sendo relatadas/realizadas. Com esta pesquisa bibliográfica, traçamos parâmetros para discutir os capítulos 4 e 5.

No capítulo 4, apresentaremos nossa pesquisa documental e a cruzaremos com parte das entrevistas realizadas em nossa dissertação, visando compreender a proposta formativa do curso de História da UECE em Fortaleza, em especial a da área de História e Ensino. O capítulo está dividido em dois tópicos: no 4.1, apresentaremos os documentos legais norteadores dos cursos de História em geral, para que então, em seguida, possamos discutir as Diretrizes Curriculares Nacionais ligadas aos cursos de graduação de modo mais sistemático, objetivando compreender que formação superior em História os documentos prescrevem, como historiadores e como professores de História. No 4.2, o principal desse capítulo, descreveremos o nosso caso analisado, apresentaremos suas propostas formativas e como elas dialogam com os documentos norteadores apresentados no 4.1.

No capítulo 5, apresentaremos nossa pesquisa propriamente dita do estudo de caso, a partir da análise das entrevistas coletadas e das aulas observadas, articulando as conclusões tomadas a partir do método de análise qualitativa de Minayo (2010). No 5.1, compreendemos cada sujeito de pesquisa como um “caso” à parte, em que construímos uma reflexão acerca de sua formação docente articulada aos saberes e às práticas, para interpretar os caminhos construídos por cada professor a ministrarem disciplinas formativas de outros professores de História. No 5.2, articulamos os professores dentro do estudo de caso da pesquisa, visando compreender o todo do caso, a área de Ensino de História do curso.

2 A PROPOSTA DE PESQUISA

Toda pesquisa educacional, segundo Sánchez Gamboa (2007), parte de escolhas atreladas aos pressupostos de pesquisa aos quais o investigador visa se filiar e que manifestam suas concepções ideológicas. São princípios epistemológicos, ontológicos e axiológicos, que, segundo Farias et al. (2014), devem perpassar a atitude reflexiva do pesquisador, tanto no momento do processo de estudo e diálogo com trabalhos já realizados, adquirindo fundamentos e construindo conhecimentos, como na coleta de seus dados e em seu tratamento metodológico, em que o pesquisador os discute, problematizando as dimensões do real. É um caminho de idas e vindas que suscita o entendimento de que seus resultados possam vir a contribuir com o arcabouço de estudos pertinentes às situações educacionais.

Nesse sentido, construímos este capítulo para melhor sintetizar algumas dessas escolhas teórico-metodológicas que norteiam nossa pesquisa, bem como para delinear o caminho que traçamos para a escrita da dissertação, fruto diretamente ligado aos caminhos de idas e vindas da pesquisa que realizamos. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994), para a pesquisa educacional, bem como Barros (2008), para a pesquisa historiográfica, é exercício de honestidade e ética acadêmica mostrar aos leitores os caminhos de pesquisa.

Por isso, no 2.1, “Perspectivas teóricas da pesquisa”, iremos explanar nossa filiação teórica nas perspectivas de pesquisa das Ciências Humanas (Interpretativismo/Teorias Crítico-Emancipatórias), articuladas às de Ensino de História (Ensino de História mediado por fontes e Educação Histórica) e de História (Social e Cultural).

No 2.2, “Pressupostos norteadores da pesquisa”, explicaremos os pressupostos de pesquisa de nossa dissertação, os quais, por isso, não se configuram como categorias de pesquisa, como as relações de saber-poder e a epistemologia da prática docente. Trata-se de dois conceitos que norteiam e perpassam a dissertação como um todo, explicitando fenômenos que não nos cabe investigar se ocorrem, mas compreender (verbo-chave de nossa pesquisa, explicado no 2.1) como ocorrem.

No 2.3, “Proposta metodológica da pesquisa”, partiremos do que foi dito em 2.1 e 2.2, discutindo a proposta metodológica de pesquisa, um estudo de caso único, com sujeitos múltiplos, delimitando o caso analisado – área de História e Ensino da Universidade Estadual do Ceará (UECE) em Fortaleza e seus sujeitos múltiplos, os professores dessa área. Igualmente, explicitaremos nosso método de coleta, entrevistas e análise documental, e de tratamento de dados, método de interpretação dos sentidos, consoante Minayo (2010).

No 2.4, finalizaremos o capítulo, no qual descreveremos o "Percurso da pesquisa", narrando os procedimentos realizados e a lógica dos capítulos subsequentes; explicitando como realizamos os procedimentos de estudos programados, as coletas de dados e os dados obtidos (os ditos e os não ditos) nesta pesquisa, cumprindo o que apontamos anteriormente: mostrar como percorremos o caminho de pesquisa.

2.1 PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA PESQUISA

Sánchez Gamboa (2007), a partir de Thomas Kuhn[4], conceitua como um paradigma de pesquisa um conjunto (ou modelo) de novos elementos teóricos e metodológicos constituído para analisar fenômenos e processos historicamente situados, criado a partir da crise de modelos anteriores que não deram conta de analisá-los. Sánchez Gamboa (2007, p. 67), com isso, entende uma multiplicidade de sentidos a partir de tal definição, optando pelo sentido de "[...] tradição coerente de investigação científica [...], conceito anterior das teorias", o qual não deve ser entendido da mesma forma em Ciências Humanas do que em Ciências Naturais, apontando para as Humanas a capacidade de permitir, sincronicamente, uma multiplicidade de paradigmas, uma vez que não existem consensos eternos supradisciplinares. Situado dessa forma, o conceito de paradigma dá margem a articulá-lo com visões de mundo, aspectos ideológicos e diferentes níveis de complexidade de percepção de realidade, como os níveis:

> [...] técnico: instrumentos e passos operacionais com que são coletados e sistematizados os registros, documentos e as informações sobre o real; [...] metodológico: refere-se às maneiras como são organizados os processos de conhecimento; [...] teórico: [...] referenciais explicativos ou compreensivos [...] nível conceitual básico utilizado ou desenvolvido, aos autores privilegiados, às críticas e às polêmicas com relação a outras teorias [...], graus de articulação de teorias com correntes e tendências de pensamento ou doutrinas científico-filosóficas [...]; pressupostos epistemológicos: refere-se às concepções de causalidade, de ciência e critérios de validação dos requisitos da prova científica; [...] pressupostos gnosiológicos: refere-se às maneiras de abstrair, generalizar, conceituar, classificar, formalizar ou, em termos gerais, às maneiras de conceber o objeto e de relacioná-lo com o sujeito no processo cognitivo; pressupostos ontológicos: [...] concepções de homem, de sociedade, de história e de realidade (espaço, tempo e movimento), isto é, categorias que exprimem a *cosmovisão* (sic) que o pesquisador, o grupo de pesquisa e a comunidade científica tecem no momento de realizar o processo de formular perguntas e procurar respostas para os problemas ou fenômenos abordados. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 70, grifo do autor).

[4] Físico estadunidense do século XX que realizou importantes reflexões acerca da História do pensamento científico, o qual discute a respeito dos paradigmas de pesquisa científicos. Sua obra mais famosa, *Estrutura das revoluções científicas*, datada de 1962, versa sobre a incomensurabilidade dos paradigmas, artefato que concordamos no geral, mas não para nossa proposta de pesquisa, como mostraremos a seguir.

De acordo com os aspectos paradigmáticos expostos nos níveis supracitados, entendemos (e demos indicativos na Introdução) que não compreendemos uma realidade de pesquisa como algo dado, pronto e acabado, mas como algo a ser construído pelo olhar do pesquisador (CERTEAU, 2008). Se não é dado, podemos atuar como pesquisadores no sentido de possibilitar sua melhoria, por meio da compreensão dos mecanismos socioculturais entendidos no processo histórico, ou seja, *na ação dos homens no tempo e no espaço* (BLOCH, 2002). Tais elementos nos guiam a optar por perguntas de pesquisa e por procedimentos teórico-metodológicos ligados a *compreender* e *problematizar*, bem como nos levam a entender os fenômenos de observação em um sentido dinâmico, e não estático (ou seja, estruturalista).

Como pesquisadores, acreditamos que o uso de "nós" (pronome da primeira pessoa do plural) nos situa em uma comunidade científica que produz em coletivo, dialogando com outros grupos sociais, tanto como pesquisadores em História quanto como pesquisadores em Educação. O uso de fontes de pesquisa que privilegiamos por essa dupla formação articula o uso de fontes documentais com entrevistas e observações das aulas de sujeitos professores, que devem ser entendidos em sua subjetividade e objetividade nas ações como elementos pensantes, produtores de racionalidade e de realidade.

De acordo com os aspectos mencionados, melhor situamos esta pesquisa no escopo paradigmático do Interpretativismo (preferimos essa nomenclatura pelo sentido hermenêutico), também denominado de Construtivismo ou Naturalismo por algumas literaturas, como Alves-Mazzotti (1996) e Esteban (2010). Entretanto, como colocaremos posteriormente, não negamos as contribuições teórico-metodológicas nem mesmo ontológicas das Teorias Críticas, como as Crítico-Emancipatórias, em que nos situamos dentro do ponto de vista historiográfico.

Na tradição multiparadigmática construída pelas Ciências Humanas do século XIX aos dias atuais, há uma cisão entre as pesquisas de cunho empírico-analítico (articuladas com o Positivismo comtiano), que compreendem a realidade de modo objetivado por meio de metodologias experimentais similares às de Ciências Naturais e Matemáticas; e as crítico--analíticas, situadas pelos esforços pós-positivistas de diferenciação das Ciências Humanas das demais Ciências.

Nesse sentido, Alves-Mazzotti (1996) situa pelo menos três grandes perspectivas de pesquisas dominantes no século XX: 1) o Pós-Positivismo, que, segundo Lincoln e Guba (2006), não rompe com o objetivismo positivista nem com as pesquisas experimentais, mas avança no sentido de superar a ênfase no controle das situações humanas e de buscar o sentido

"natural" das ações humanas; 2) as Teorias Críticas[5], de epistemologia subjetivista (ou seja, mediada pela subjetividade do pesquisador), de relação ontológica engajada com a realidade a ser investigada, sendo, no termo crítico, uma dupla dimensão (analítica e de transformação nas relações de poder), com uma metodologia dialógica e transformadora; por fim, 3) o Naturalismo/Construtivismo, também chamado de Interpretativismo, o qual é apontado por Alves-Mazzotti (1996) como de terminologia confusa pela literatura existente, por inserir nessa tendência diferentes abordagens (como a Fenomenologia, o Interacionismo Simbólico, a Hermenêutica etc.); essa terminologia foi elaborada por Guba (1990 apud ALVES--MAZZOTTI, 1996) para indicar superação entre os paradigmas anteriores, em que a epistemologia das teorias críticas é mantida, mas a metodologia é diferenciada pelo teor hermenêutico (compreensivo-interpretativo) e dialético.

Nóbrega-Therrien, Farias e Sales (2010) nos alertam para os possíveis mal--entendidos nas terminologias, que inclusive aparentam separar tendências não tão divergentes entre si como se fossem irreconciliáveis. Embora não concebamos nossa pesquisa em uma abordagem multiparadigmática, rejeitamos tais rótulos paradigmáticos, pois não contemplam nosso objeto nem nos auxiliam em nossos objetivos de pesquisa. Por isso, utilizamos o termo "*perspectiva*" neste tópico, em vez de "paradigma", pois entendemos como possibilidade de superação das incongruências do termo.

Didaticamente, seguiremos as sugestões de Esteban (2010) para nos situarmos na perspectiva do Interpretativismo. A autora realiza um percurso histórico objetivando explicar que a tendência de enfoques interpretativos já se inicia com os estudos de Max Weber (1864-1920) acerca dos *ethos* germânicos, em abordagens socioculturais (a ênfase em *compreender*, em vez de explicar os fenômenos sociais); o historicismo de Dilthey (1833-1911) segue caminho similar, com a identificação dos círculos hermenêuticos para melhor interpretar um determinado contexto (ação no tempo e espaço); a Hermenêutica do século XX, bem como a Fenomenologia e o Interacionismo Simbólico, vem a superar o caráter idealista das abordagens interpretativistas, articulando-as às contribuições das diferentes teorias críticas.

Assim, determinam-se algumas características básicas do atual Interpretativismo (ESTEBAN, 2010): a natureza holística, dinâmica e simbólica dos processos socioculturais; o contexto como fator constitutivo dos significados sociais; a ação humana como objeto de

[5] Terminologia apontada por Alves-Mazzotti (1996) como equivocada, pois visa abranger uma multiplicidade de tendências teóricas diversas (como o Neomarxismo, as Teorias Crítico-Reprodutivistas, as Teorias Crítico--Emancipatórias), os diferentes tipos de feminismos etc., mas defendida por Esteban (2010), quem aponta que tais tendências têm em comum o fato de que são crítico-realistas, terminologia usada por Esteban (2010, p. 35) para indicar que "[...] realizam uma análise criteriosa da realidade, em tom de denúncia, sobretudo".

pesquisa e a metodologia interpretativa (hermenêutica) como modo de apreensão do objeto; a objetividade é alcançada ao se acessar o significado subjetivo da ação pelo protagonista (estudo das representações).

Esteban (2010, p. 60) entende, nessas características supracitadas, a dupla dimensão do Interpretativismo: 1) a Qualitativo-Fenomenológica ou Construtiva (compreender os humanos nas operações reais construídas em suas ações e representações sociais, simbólicas, entendidas como fenômenos, só entendidos em sua historicidade; ou seja, os humanos constroem sua realidade, sendo preciso compreender essa realidade construída); 2) e a Naturalista-Ecológica (as ações humanas são explicadas pelos contextos em que vivem e as pesquisas devem partir deles), muito influenciada pela Antropologia de Geertz (1926-2006).

Nessa perspectiva, o próprio Geertz (1989, p. 19) aponta como caminho de pesquisa a busca "[...] pelo entendimento do que é observado na sua própria lógica interna". Pelo antes dito neste tópico, optamos pela terminologia "Interpretativismo", e não "Construtivismo" ou "Naturalismo", por dois motivos, respectivamente: 1) não queremos utilizar uma terminologia análoga à dos estudos cognitivistas, de Construcionismo Sociointeracionista dos aspectos cognitivos (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2005), que poderia causar alguma confusão na leitura; e 2) não queremos utilizar uma terminologia que pareça, aos olhos do leitor, que compreendemos as realidades humanas como "naturais", pela ambiguidade do termo "Naturalismo".

Uma vez que privilegiamos a compreensão dos casos dos cursos de História da UECE e nossas perguntas de pesquisa visam à interpretação das ações e representações dos professores das áreas de estudos em Ensino de História desses cursos, entendemos que, epistemologicamente e metodologicamente, o Interpretativismo melhor atende aos questionamentos de pesquisa; as abordagens teóricas que escolhemos para identificar nossas categorias de análise igualmente se situam na perspectiva do Interpretativismo. Contudo, não acatamos plenamente o que é atribuído a esse "paradigma" por Esteban (2010): não interpretamos nosso caso em um sentido teleológico (etapas para observação de finalidades) nem concordamos com o sentido extremo da palavra "relativismo" empregada em alguns desses estudos (entendemos relativo como inerente ao contexto, contendo sentido de verdades plurais por depender dos contextos analisados, e não em negação de verdades ou em conclusões parciais que não se podem, em mínima medida, serem generalizáveis), tampouco entendemos o sentido de *compreender* ausente de mobilização para mudanças: pelo contrário, esperamos que nossa pesquisa, interpretativa e compreensiva, auxilie na melhoria das condições de formação docente em História na UECE.

Igualmente, compreendemos um Ensino de História que deva ser articulado com as renovações epistemológicas por que essa ciência perpassou no século XX, articulando múltiplas fontes por meio de problematizações, em especial pelos estudos temáticos em Ensino de História, influenciados e articulados pelos estudos críticos do Currículo, como aponta Azevedo (2014), pelos estudos-sugestões, consoante indicam Bittencourt (2009) e Fonseca (2009), e pela corrente de estudos da Educação Histórica, que renovou os esforços de pesquisa em Ensino de História na Europa Ocidental e na América do Norte, atrelada aos estudos cognitivistas em História, que, segundo Barca (2001a), por sua vez, acompanham tais renovações epistemológicas, sobretudo com os estudos historiográficos em História Social e História Cultural. Preocupados em entender como estudantes e professores compreendem as noções históricas, esses estudos em Educação Histórica promovem estratégias de melhoria de tais noções, por intermédio de uma aula de História que pergunte e medeie as fontes históricas em processos de articulação entre ensino-aprendizagem e pesquisa.

Tal como os estudos apontados acima, consideramo-nos também tributários dos estudos em História Social e em História Cultural. A História Social, por exemplo, tem efetiva contribuição aos estudos históricos, com base neomarxiana em Thompson (1924-1993); e a História Cultural, sobretudo com Chartier (1945 -) e Le Goff (1924-2014), visa estabelecer bases históricas abrangentes, tanto com o Interpretativismo quanto com as Teorias Crítico--Emancipatórias. No Brasil, essas duas correntes historiográficas vêm, segundo Bittencourt (2009) e também Silva e Fonseca (2010), embasando novas pesquisas em Ensino de História, como também em Formação de Professores em História, visando modificar as práticas sociais nas aulas de História.

Dessa forma, nossa pesquisa se fundamenta tanto em uma perspectiva do Interpretativismo da formação docente em História na UECE como em estudos Crítico--Emancipatórios – no sentido apontado por Moreira (1995) – da Educação e da História. Assim, visamos, com este estudo, ao compreender os fenômenos observados, oferecer subsídios para sua melhoria, em um entendimento de transformação da realidade educacional.

Entendendo que as amarras paradigmáticas poderiam limitar a compreensão dos dados obtidos e trazidos à tona nesta dissertação, ao apresentarmos aqui, de forma mais abrangente, uma compreensão de *perspectivas* de pesquisa, intencionamos combater uma visão idealista e ingênua de uma prática científica imiscível. Por isso, para finalizar este tópico, retomamos brevemente o dito na Introdução acerca do uso do termo “profissionais da História”, para situar nossos sujeitos de pesquisa: inseridos em um estudo educacional-

-histórico, isto é, do campo de estudos em Ensino de História. Desse modo, faz-se mister problematizarmos e nos posicionarmos diante dessa terminologia.

Não é intuito desta dissertação indicar um julgamento do que é melhor para a formação desses profissionais (uma formação historiográfica ou docente), ou se é melhor denominar "historiadores", "historiadores-docentes" ou "professores de História", mas sim problematizar esses termos em um sentido histórico, compreendendo que as relações entre eles são sociais, político-ideológicas e sobretudo culturais, que permitem apropriações e ressignificações e que são representações de sujeitos e de grupos profissionais (CHARTIER, 1990). Agindo *na* e *para* uma perspectiva Interpretativista/Crítico-Emancipatória dos estudos em Ensino de História, consideramos que nos cabe compreender as tensões existentes entre os usuários acerca das terminologias supracitadas para se referir a esses profissionais, a fim buscarmos superar esse imbróglio com resultados concretos de pesquisa. O que nos leva então a explicitar os pressupostos de pesquisa que nos fundamentam dentro dessa perspectiva de estudo.

2.2 PRESSUPOSTOS NORTEADORES DA PESQUISA

Neste tópico, iremos discutir os pressupostos da pesquisa e minimamente os atrelaremos às categorias que utilizaremos para demonstrar as motivações das escolhas de pesquisa. Definimos como pressupostos de pesquisa noções e fenômenos que, já legitimados pelos estudos científicos, não se faz significativo indagar *se* ocorrem, mas *como* ocorrem.

Na pesquisa em Ciências Humanas, conforme Bogdan e Biklen (1994), sobretudo a partir da tradição de pesquisa no Historicismo e continuada no Interpretativismo, é incomum os investigadores tracejarem pressupostos ou os aceitarem, uma vez que noções de verdade se tornam múltiplas e, por vezes, contraditórias entre si. No entanto, sem cair nas armadilhas apontadas por Esteban (2010) às pesquisas de cunho positivista, pós-positivista ou marxista tradicional, entendemos como Tardif (2008, p. 137), o qual assevera que, no caso de uma pesquisa educacional, algumas noções se tornam tão basilares que somente a partir delas é que passa-se a interpretar certos fenômenos, partindo das "[...] constâncias inevitáveis de uma realidade necessariamente interacional como a educacional".

Interpretando, portanto, a realidade educacional como interacional, ou seja, como compreendida apenas nas tensões e conformidades existentes entre os diferentes sujeitos que compõem suas múltiplas dinâmicas, tais pressupostos não objetivam excessivamente a pesquisa educacional, que, segundo Lincoln e Guba (2006), já tomam a dimensão *qualitativa* como uma confluência necessária e irreversível. Por isso, consideramos que seria pouco

pertinente investigar *se* professores da área de Ensino de História da UECE em Fortaleza se formaram em um percurso que os levou até nossa investigação, se possuem saberes e praticam o ensino: mais pertinente é investigar *como* constituíram seus processos formativos, que saberes dizem ter e que práticas realizam/dizem realizar. E investigar *como* implica necessariamente entender o contexto em que se encontram e seus processos interativos, requerendo reconhecer relações de poder (saber-poder, a ser discutido no subtópico 2.2.1) na interação humana. Igualmente, para interpretar temáticas educacionais, requer reconhecer que as reflexões atinentes às práticas docentes constituem um campo autêntico do conhecimento humano, como a epistemologia da prática docente (a ser discutida no subtópico 2.2.2).

Vale também, antes de conceituar tais pressupostos, destacar que buscamos também diferi-los de categorias, haja vista que os pressupostos perpassarão por cada categoria analisada. Se entendemos que não faz sentido investigar os fenômenos que tomamos como consenso, não podemos considerá-los categorias de pesquisa, isto é o que Sánchez Gamboa (2007) entende como pontos de partida para as perguntas de pesquisa. Assim, entendemos que, ao investigar nossas categorias de análise, relacionalmente nos remetemos aos pressupostos para (melhor) interpretá-las.

2.2.1 Saber-poder e lugar social

Michel Foucault (1926-1984), em diversas obras desenvolvidas ao longo de seus estudos filosóficos, perpassando reflexões das diversas Ciências Humanas, sobretudo Psicológicas, Históricas e Sociológicas, aprofundou as compreensões acerca das relações de poder nas interações humanas (VEIGA-NETO, 2003). Sem diluir nossa discussão em torno de seus muitos objetos de estudo, destacamos aqueles que são relacionados às práticas discursivas do poder, em que os sujeitos humanos se inter-relacionam dentro das dimensões temporais, sociais e espaciais, estas que se aproximam de nossa compreensão de História, de perscrutar a ação humana nas múltiplas tramas (VEYNE, 2003).

Nessa compreensão, os discursos precisam ser entendidos como elementos do real, modificadores e/ou conformadores dessas tramas (FAIRCLOUGH[6], 2001). Considerar as palavras como manifestações de aspectos ideológicos inseridas dentro de discursos não é preocupação somente a partir de Foucault, como já se pôde ver em Mikhail Bakhtin (1997, p. 41), bem anterior ao filósofo francês:

[6] Norman Fairclough, linguista e sociólogo do discurso, inaugura a perspectiva da Análise Crítica do Discurso, de perspectiva neomarxista, mas que em muito dialoga com as categorias de poder e discurso de Michel Foucault.

> A palavra penetra literalmente em todas relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.

Foucault (2006, 2007) sistematiza as reflexões acerca das práticas discursivas como aspectos de verdade. Argumenta que toda fala revela um tipo de discurso, que só pode ser entendido em seu "lugar", isto é, em torno de suas relações de força, social e historicamente situadas, que, por sua vez, revelam intencionalidades ditas e não ditas. Os conhecimentos manifestos nos discursos, nessa lógica, também tomam outra dimensão se compreendidos nas relações interacionais de poder, passando a ser entendidos como "saberes". Iremos posteriormente conceituar "saber docente", no subtópico 3.2.1, em que mostraremos a noção de saber como aspecto interacional dos conhecimentos, mas, de mesmo modo, é necessário explicar a noção norteadora: saber-poder. Vale, então, conceituar a noção de saber – e também de poder – para minimamente situá-la como pressuposto de pesquisa.

Segundo Pimenta (2010) e Tardif (2008), bem como consoante Tardif e Lessard (2011), os saberes são repertórios de conhecimentos, mobilizados por sujeitos na interação pessoal e profissional destes com outros sujeitos. Só existem saberes se reconhecidos pelos próprios sujeitos que os têm e os utilizam; igualmente, só se configura o termo "saber" se outros sujeitos os reconhecem, de alguma forma, como pertencentes àquele sujeito.

Conforme Veiga-Neto (2003, p. 152), que dialoga com Foucault (1998): "A trama da rede de poderes se constrói, altera, rompe em alguns pontos e se religa depois, ali ou em outros pontos, a partir desse jogo de relações de forças". Poder, para Foucault (2006), é manifestado nas estratégias dos saberes manifestos, também como aspecto de verdade. Como podemos entender a partir da própria argumentação de Foucault (2006, p. 229), isto é uma marca da sociedade ocidental:

> Há efeitos de verdade que uma sociedade como a sociedade ocidental, e hoje se pode dizer a sociedade mundial, produz a cada instante. Produz-se verdade. Essas produções de verdades não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam.

Assim, quando um sujeito manifesta seu saber, ou seja, quando ele conhece e os outros reconhecem que ele conhece, por assim dizer, ele manifesta um poder, que produz uma compreensão de verdade em sua fala. Dessa forma, o saber-poder é não só esse discurso revestido de verdade, mas a percepção do exercício desse poder de uns sujeitos com relação a outros, por isso apenas entendido nas interações, como o próprio Foucault (1986, p. 8-9)

explica: “A produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”.

Pelo supracitado, não faz sentido investigar *se* existem relações de saber-poder. Elas existem porque os seres humanos são sociais e interacionais. Por isso, é seguro afirmar, conforme Foucault (2007), que, se toda relação entre humanos é uma relação de poder e se algumas dessas relações são mediadas por relações de conhecimento, existem “lugares-poder” socioculturais que são percebidos nos/pelos indivíduos. Esses lugares-poder são entranhados nos sujeitos por mecanismos dialéticos de identificação, rejeição e tensão, atribuídos a representações que os indivíduos conferem uns aos outros, atribuindo àqueles que detêm os mecanismos de produção, reprodução e circulação desses conhecimentos um saber (ou seja, algo que é reconhecido por si e pelos outros como um conhecimento válido) e um “lugar social”: um cargo individual, a pertença a um grupo e a forma como um grupo se relaciona com o outro. Por isso, ao considerarmos a noção de saber-poder como pressuposto, consideramos também o “lugar social” desse saber, valendo entendê-lo com base na conceituação do filósofo que a analisou, Michel de Certeau, a partir da relação intra/inter profissionais da História.

Certeau (2008) desenvolve uma reflexão pertinente à produção historiográfica (também usando como exemplo as de outras ciências) inserida em dimensões sociais fundamentais à sua compreensão, o que chama de “lugar social”. Em *A escrita da história*, no capítulo intitulado “A operação historiográfica”, Certeau, considerando os espaços de produção e de reprodução de conhecimentos históricos (por exemplo: as Universidades, os institutos, as escolas) e os espaços de divulgação desses conhecimentos (por exemplo: as revistas especializadas, os livros e, adaptando aos tempos atuais, a internet), argumenta sobre os múltiplos sentidos desse conceito: os historiadores em particular, os historiadores como grupo, os espaços de chancela de poder e os espaços destituídos dessa chancela de poder. Assim, como indivíduo e como grupo, argumenta que os historiadores produzem conhecimentos e buscam legitimá-los de acordo com os espaços de poder em que se inserem. Por essa razão, defende que esses conhecimentos só adquirem estatuto de saber a partir do reconhecimento entre os pares – historiadores – e os demais grupos sociais, configurando relações de poder nesses reconhecimentos.

Esses autores tomam como ponto de partida a mesma reflexão: as ações atravessam os discursos, cujas intencionalidades (muitas vezes prescritas nos documentos

institucionalizados) são reveladoras das práticas sociais dos conhecimentos. Partimos dessa múltipla conceituação de lugar social de Certeau (2008), sobretudo da equivalência entre lugar social e saber-poder, como pressuposto de pesquisa para nortear o estudo sobre os professores da área de História e Ensino da UECE em Fortaleza, considerando que: interagem com os alunos, com os pares e com a comunidade acadêmica em geral.

Torna-se, portanto, relevante entender e compilar os discursos dos profissionais em História (capítulo 3), interpretar os discursos prescritivos nas propostas formativas do lugar em que trabalham nossos sujeitos de pesquisa (capítulo 4) e entrecruzá-los aos discursos presentes nas falas desses sujeitos investigados (capítulo 5). O caminho que escolhemos, manifesto nas categorias de análise escolhidas, como já dito, requer tomar os discursos como caminho, e não como objetivo de pesquisa, daí outro motivo para não considerarmos os dois conceitos discutidos neste subtópico como categoria.

2.2.2 Epistemologia da prática docente

Um pressuposto que vem norteando diversas pesquisas a respeito da prática docente é o da epistemologia da prática docente. Mas por que isso ocorre? Para explicar isso, elucidaremos o conceito de *epistemologia*: é um conhecimento autêntico, científico e autocentrado de um campo específico. Significa, com efeito, compreender, dentro de uma lógica autônoma, princípios os quais fundamentam a autenticidade de um campo de estudos. E como a prática docente pode constituir uma epistemologia, dado que é calcada em diversos fundamentos de variadas ciências autônomas? Para desenvolver esse raciocínio, partimos da reflexão feita por Libâneo e Pimenta (1999, p. 267):

> As investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão essencial o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais.

Depreendemos então que a prática docente é um elemento teórico-prático. De acordo com Farias et al. (2014), é uma prática reflexiva, geradora de conhecimento próprio e autônoma, que, consoante Pimenta (2010, p. 16), "[...] está na raiz da ressignificação epistemológica [...]" da Didática, isto é, da ciência que caracteriza a Educação, ou seja, das relações de ensino-aprendizagem. Como bem demonstra Franco (2010), o conceito de Didática é multiexplorável, o qual, entretanto, em todas as suas abordagens, gira em torno das reflexões situacionais de instrução/educação, que necessariamente perpassam os exercícios

humanos de *ensinar* e *aprender*. Se, como Pimenta (2010), considerarmos que a Didática é um campo autônomo do conhecimento, não há como discordarmos dela quando afirma que é impossível a entendermos hoje em dia dissociada de uma reflexão epistemológica, pois:

> O não enfrentamento da questão epistemológica em educação dificulta aos educadores e pesquisadores a articulação das produções que se realizam na área e a formulação de pesquisas que venham a responder às urgências da prática social da educação. Consequentemente, dificulta a superação dos problemas contemporaneamente postos. Portanto, em nosso entendimento, a questão epistemológica é fundamental do ponto de vista de sua *necessidade histórica*, e não apenas por uma questão de natureza disciplinar e/ou lógica. (PIMENTA, 2010, p. 27, grifo da autora).

A Didática e, portanto, sua epistemologia ressignificadora, a epistemologia da prática docente, requerem entender o ensino como prática social historicamente situada que usufrui do repertório de conhecimentos atinentes às práticas de ensino como duplo instrumento: de reconhecimento da profissionalidade docente e de transformação das situações de aprendizagem. Ou seja, fortalecer os estudos em Didática é reconhecer que há um repertório de conhecimentos específicos de como se ensina e como se aprende, para poder melhorar as situações educacionais. Por isso, investigar a realidade educacional é partir de sua própria lógica, e não mecanicamente transpor outras lógicas. Assumir isso é um compromisso de pesquisa e, para nós, um pressuposto, não fazendo sentido investigar se existe uma lógica, mas sim compreender como ela funciona. Tomar a epistemologia da prática docente como essa lógica acaba por fazê-la perpassar nossas categorias de análise, vejamos por quê.

Todos os principais estudos em saberes docentes com os quais iremos dialogar – como Gauthier et al. (1998); Monteiro (2007); Tardif (2008); Tardif e Lessard (2011) – têm a epistemologia da prática docente como seu ponto fundamental. Inclusive, Gauthier et al. (1998) afirmam que é essa lógica que permite compilar o repertório de conhecimentos atrelados ao ensino e constantemente assumir a necessidade de atualizá-lo com novas pesquisas e reportes.

Os autores supracitados defendem que é esse campo autônomo do conhecimento o ato fundante de uma nova Teoria da Pedagogia, ao instituir, na atitude "reflexiva sobre a prática" – partindo de Schön (1992), outro autor que citaremos posteriormente –, a mais coerente fonte de conhecimentos do que ocorre nas realidades educacionais. Embora não seja nossa preocupação articular esta pesquisa com os estudos de reflexividade docente, como com os de outras obras que iremos citar, a exemplo de Bezerra (2010) e Farias et al. (2014), não podemos ignorar que a reflexão docente (de si, de seu contexto e dos outros) é o ponto de partida para entender o que os sujeitos de pesquisa falaram de suas vivências e saberes, na manifestação de seu saber-poder, bem como das muitas obras citadas no capítulo 3.

Além disso, como Libâneo e Pimenta (1999), Tardif (2008) e Pimenta (2010) colocam, a epistemologia da prática ressignifica a docência e, ao mesmo tempo, a formação docente. Por isso, quando os professores falam de suas diferentes maneiras de formação, refletem e pontuam os elementos mais significativos. Na condição de docentes de futuros professores, podem suscitar o repertório de reflexões da lógica da docência em sua própria prática. Formar professores, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, segundo Oliveira-Formosinho (2009), é principalmente considerar a *ecologia* da atuação desses indivíduos, seja nas escolas, nas Universidades ou em outros espaços formais e não formais de ensino.

Porquanto nós afirmemos como pressupostos que, nas realidades educacionais, existem relações de saber-poder e existe uma epistemologia própria à prática docente, ao investigarmos professores, invariavelmente falamos de *formação*, *saberes* e *práticas*. Pela explicação dos pressupostos supracitados, indicamos que essas categorias são indissociáveis, por isso mesmo que, se escolhêssemos uma delas ou duas, aspectos da(s) outra(s) iriam aparecer. É o nosso olhar de investigador que irá, como iremos mostrar no próximo tópico, coletar, selecionar e melhor trabalhar cada aspecto da realidade pesquisada.

2.3 PROPOSTA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste tópico, iremos explicitar nossa proposta metodológica (estudo de caso único), nossos procedimentos de coleta de dados (entrevistas e análise documental) e de tratamento de dados. Primeiramente, conceituaremos os estudos do tipo “estudo de caso” (subtópico 2.3.1); depois, apontaremos as motivações para a escolha desse tipo de metodologia de pesquisa a partir do objeto de estudo (subtópico 2.3.2); e, posteriormente, explicitaremos os procedimentos de pesquisa que realizamos, com os quais dialogaremos no percurso de pesquisa narrado no tópico seguinte.

2.3.1 Estudo de caso em uma perspectiva compreensivo-interpretativa

O conceito de estudo de caso é duplo, conforme conceituado por Yin (2005): tanto um instrumento didático de análise, a partir do estudo de uma determinada situação específica, a fim de suscitar reflexões embasadas nos problemas elencados, quanto como uma metodologia de pesquisa, de valor teórico e de coleta de dados específicos, visando compreender as relações e contradições entre sujeitos, instituições e espaços de poder, de

maneira densa – como a concepção proposta por Geertz (1989) –, acerca de um caso específico ou vários. Yin (2005, p. 32) complementa que:

> [...] o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e contexto não estão claramente definidos. Em outras palavras, você usaria o método de estudo de caso quando deliberadamente quisesse lidar com condições contextuais [...].

O estudo de caso, como estratégia metodológica de pesquisa, está impregnado de sentido empírico, na condição de uma investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), e rompe com sentidos teleológicos calcados nos paradigmas pós-positivistas e neomarxistas (embora não se invalide usá-lo com base em tais paradigmas, a exemplo de Yin, pós-positivista), pois "mais importa o processo em si do que os resultados".

De acordo com Oliveira (2009), o estudo de caso se aproxima mais do arcabouço paradigmático do Interpretativismo, tanto pela forma como os dados são coletados e trabalhados pelo pesquisador como pela abordagem compreensiva e hermenêutica revelada através da forma como são formuladas suas principais questões de pesquisa, notadamente dos tipos "como" e "por quê". Meirinhos e Osório (2010, p. 54), citando Yacuzzi (2005, p. 32), coadunam-se a essa opção paradigmática: "[...] seu valor reside em que não apenas se estuda um fenómeno, mas também o seu contexto. Isto implica a presença de tantas variáveis que o número de casos necessários para as tratar estatisticamente seria impossível de estudar".

De acordo com os pressupostos supracitados, não adianta apenas interpretar o fenômeno, situando o estudo de caso em uma perspectiva fenomenológica, mas sim situá-lo em um contexto real, investigando as relações entre o contexto e o espaço social do caso. Embora o estudo de caso, desde sua origem – a Sociologia Compreensiva de Chicago, a Medicina e a Psicologia freudiana, segundo Meirinhos e Osório (2010) –, não seja imbricado apenas ao paradigma do Interpretativismo e que um de seus principais teóricos seja Yin – que, segundo Alves-Mazzotti (2006), situa-se no paradigma pós-positivista –, a associação entre perspectiva e metodologia de pesquisa é disseminada a partir dos anos 1950 e consolidada nos anos 1970, com os estudos qualitativos. Nesse período, também se disseminam esses estudos no campo educacional, investigando os casos escolares e universitários e buscando compreender as instituições e seus sujeitos nas relações internas e externas com as demais forças socioculturais de poder, nos dizeres de Foucault (2007).

Os estudos de caso, em geral, recebem críticas acerca de sua execução por parte de alguns usuários de outros paradigmas, pelo modo como entendem a relevância da pesquisa. Por exemplo, conforme Maia et al. (2011), parte dos teórico-críticos e neomarxianos criticam

a relevância dos estudos de caso do tipo único (ou intrínseco), pois compreendem que essa metodologia não está preocupada com aplicações gerais, e sim com as particularidades do caso, carecendo de força. Já Stake (2007) defende o estudo de caso único e a aplicabilidade científica desse método, posto que ele pode ser entendido como a melhor estratégia para compreender em profundidade particular dentro de circunstâncias. Alves-Mazzotti (2006) indica que, para fugir dessa crítica, o pesquisador deve usar de outras estratégias de pesquisa e de coleta de dados, cruzando as informações de cunho qualitativo coletadas com dados quantitativos. Stake (2007) e Yin (2005) complementam que o estudo de caso, mesmo que intrínseco, pode se valer de variadas evidências, desde que verificadas e confrontadas.

Yin (2005), a título de ilustração, defende o estudo de múltiplos casos como uma estratégia de extrair do confrontamento dos casos um quadro mais abrangente de conclusões coletadas da pesquisa empírica. Dividindo suas perspectivas de estudo de caso entre exploratórias, explanatórias e descritivo-ilustrativas, Yin (2005) defende que é necessário o pesquisador delimitar o campo do "caso", ou seja, delimitar o que seria o caso por meio das perguntas a que quer responder mediante a pesquisa empírica. O estudo de caso exploratório se aproxima do caráter quantitativo e do viés pós-positivista (responde a "que" e "quanto/s"); o explanatório e o descritivo se aproximam do paradigma interpretativo (respondendo a "como" e "por quê"), sendo a diferença na ênfase do descritivo por uma resposta aprofundada em um aspecto causal, mais adequado ao estudo de caso único.

Já Stake (2007), como já indicamos, prefere o uso do estudo de caso único. Justifica essa abordagem em relação a estudos de casos múltiplos, ou de casos comparativos, pois entende que essa abordagem é mais significativa para compreender os fenômenos de uma determinada realidade. Argumenta que o estudo de casos múltiplos pode perder de vista dados relevantes acerca da realidade, ao que André (2008) complementa: se o pesquisador não dispor de recursos necessários à abordagem etnográfica, que, conforme a autora, é mais adequada ao estudo de caso do tipo único, poderá optar por técnicas de coleta de dados do "tipo etnográfico", como entrevistas (e se possível, densas, segundo a abordagem *geertziana*), e cruzar dados com pesquisas bibliográficas e documentais (fotografias, documentos cartoriais, legislações etc.) que possibilitem um aprofundamento do pesquisador (e de seus leitores) na realidade dos sujeitos pesquisados. Buscamos, de fato, valer-nos desses elementos e, como mostraremos posteriormente, também de uma observação semiparticipante ou mista, como definem Angrosino e Flick (2009), sendo essa uma forma de coleta do "tipo etnográfica".

Entendemos que o olhar do pesquisador, embora não possa ser neutro, também não pode ser enviesado, correndo-se o risco apontado por Alves-Mazzotti (2006) para os

pesquisadores inexperientes: distorcer os dados durante a coleta ou a análise. Compreendemos que a coleta de dados deve ser feita por um olhar treinado, através de um bom embasamento teórico, e por uma orientação de pesquisa adequada. Dessa forma, iremos indicar a seguir por que escolhemos essa proposta metodológica a partir do campo de estudos em que se situa nosso caso, de sorte a mostrar que tanto as perspectivas de pesquisa escolheram o objeto como o objeto nos indicou a melhor forma de investigá-lo metodologicamente.

2.3.2 Escolha do método pelo objeto e pelos objetivos de pesquisa

Nossa pesquisa de dissertação de mestrado se situa no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), cuja área de concentração em Formação de Professores nos norteia a investigar as trajetórias formativas de professores; nosso objetivo geral não pode fugir disso, razão por que atrela essa preocupação de pesquisa como categoria, tendo como outras os saberes e as práticas dos professores das disciplinas da área de Ensino de História das licenciaturas em História do *campus* da UECE em Fortaleza, compreendendo que, ao investigá-los, teremos pistas acerca da formação docente de História no cenário local e, consequentemente, dos saberes e práticas que outros futuros profissionais de História estão aprendendo.

A escolha pelo curso de licenciatura em História da UECE em Fortaleza como caso é primordialmente feita pela relevância científica do problema e do caso analisado. Entendemos que a UECE é a Universidade de maior abrangência no estado, com *campi* em todas as macrorregiões do estado; o curso de História está situado nos *campi* de Quixadá e Limoeiro do Norte, além de Fortaleza. Neste caso, elegemos o do Itaperi, em Fortaleza, para ser analisado, e não os outros, por utilizarmos quatro critérios: 1) por ser o mais antigo; 2) por possuir maior procura (segundo dados dos últimos vestibulares, conforme o sítio eletrônico da UECE); 3) por apresentar maior demanda de formados; e 4) por termos residência em Fortaleza, o que facilitará a exequibilidade da pesquisa. Dessa forma, o método mais adequado às nossas abordagens teóricas e à realidade a ser analisada é o estudo de caso único, intrínseco, nos dizeres de Stake (2007), e de teor descritivo e explanatório, nos dizeres de Yin (2005).

Excluímos os demais *campi* da UECE e as demais licenciaturas em História localizadas em Fortaleza por duas motivações. A primeira é conceitual: uma análise do percurso constitutivo das relações de saber-poder é inerente a cada sujeito que as constitui, ou seja, cada sujeito, em tese, pode ser considerado um caso, embora este só possa ser entendido em seu contexto de trabalho (no caso, a unidade do curso de História em Fortaleza). Isso quer

dizer que não se faz necessário observar diversas unidades em uma ou mais Universidades para validar a pesquisa, mas sim entender esses sujeitos dentro deste caso único, considerando cada trajetória profissional desses professores como relevante e as informações cientificamente válidas para a pesquisa. A segunda é metológica: optamos por não realizar comparações com outras unidades, pois, segundo Stake (2007) e Yin (2005), um estudo comparativo de casos só é relevante quando um dos casos é considerado pelos pares como parâmetro de comparação, senão a comparação seria pouco significativa[7].

Ao mesmo tempo, como aponta Tardif (2008), cada professor constitui uma experiência própria com a realidade educacional vivida: como dito no subtópico 2.2.2, essa compreensão é inerente à epistemologia da prática docente, cabendo aos pesquisadores educacionais investigá-los dentro de seu contexto (de forma *ecológica*, como explicaremos no capítulo seguinte), ou seja, consoante seu caso, como também a partir de suas falas e vivências. Como uma de nossas categorias é "saber docente", isso quer dizer que cada saber só faz sentido a partir da consideração de cada indivíduo e de outros que os possam reconhecer: e isso poderia significar que cada sujeito é um caso à parte. Mas, como os articulamos em grupo, dentro de um caso único, podemos considerá-los como sujeitos múltiplos e, dessa forma, podemos utilizar-nos das vantagens de um estudo de casos múltiplos em que podemos cruzar os dados analisados acerca de cada indivíduo para termos um melhor panorama da realidade investigada.

2.3.3 Procedimentos de coleta, tratamento e análise de dados

Utilizamos diversas formas de coleta de dados, que nos auxiliaram a melhor triangular as informações obtidas. A preponderante foi a de entrevista semiestruturada, a qual permitiu que os docentes universitários – que, segundo Farias, Nóbrega-Therrien e Silva (2013), configuram-se como sujeitos complexos de pesquisa a serem compreendidos, enfatizando-se seus contextos de trabalho e suas relações de poder – pudessem falar de forma livre a respeito de suas trajetórias formativas, mas que tivessem um fio condutor necessário, objetivando aspectos específicos de sua formação, de seus saberes e de suas práticas.

Consoante Tardif (2008, p. 157), a entrevista é um procedimento metodológico fundamental para a realização de pesquisas sobre os saberes docentes, pois, dessa forma, "[...]

[7] Igualmente, tomamos como elementos motivadores de uso do estudo de caso do tipo único as vantagens apontadas para esta metodologia nos escritos de André (2008) e Yin (2005). André (2008, p. 34) aponta que o estudo de caso do tipo único permite flexibilidade teórica para lançar luz sobre elementos mutáveis do campo, bem como sua abordagem compreensiva e interpretativista da realidade observada permite uma investigação mais profunda e heurística, capaz de "[...] dar novos sentidos a elementos já observados [...]", além de "[...] possibilitar a emersão de novas emersões e variáveis, ou seja, que leve o leitor a ampliar suas experiências".

os professores manifestam em suas falas como articulam e mobilizam seus saberes". Tardif complementa que um saber só é entendido na medida em que o sujeito indica o que sabe e como sabe fazê-lo, ou seja, parte de si a compreensão do saber, e não da forma como as pessoas referenciam esse saber. Tardif e Lessard (2011), na mesma proposta metodológica, indicam que a fala dos professores é fundamental para "dar voz" às suas práticas de trabalho, na proporção em que possam manifestar como dão sentido a elas. Assim, não se trata apenas de um procedimento metodológico de tratamento de dados, e sim de um posicionamento de pesquisador que tivemos, de "dar voz" aos sujeitos e suas compreensões de mundo, imbricadas nas maneiras com que narram suas práticas profissionais, auxiliando no processo de construção de suas profissionalidades e sobretudo relevando seu trabalho como importante a ser investigado. Partimos, portanto, dessas orientações metodológicas de Tardif (2008) e de Tardif e Lessard (2011) por serem também referenciais centrais em nosso arcabouço teórico.

Nesse sentido, também tomamos como orientação de tratamento de dados os contributos de Jovchelovitch e Bauer (2003) e de Flick (2003): ambos os trabalhos discutem os procedimentos de coleta e de tratamento de dados coletados em entrevistas. No primeiro, ao discutir a entrevista narrativa (ou seja, como os sujeitos entrevistados constituirão histórias de vida em suas falas), orientaram-nos a extrair informações essenciais de acordo com nossas perguntas de pesquisa, de modo a evitar repetições desnecessárias. No segundo, discutindo as entrevistas episódicas (ou seja, entrevistas focadas, geralmente feitas após uma entrevista mais abrangente, como a narrativa), Flick (2003) aponta formas de superar o que chama de "mecanicidade", isto é, o que está além do "esquema" pergunta-resposta, mas indagando de forma mais estruturada (por isso, entendemos esta como uma orientação coerente para entrevistas semiestruturadas). André (2008) nos sugere essa abordagem de entrevista como uma das formas de investigação em estudo de caso. Contudo, não nos limitamos às entrevistas. Objetivamos cruzar informações, no sentido de triangulação[8], com elementos de uma pesquisa bibliográfica, bem como com a análise documental e com a observação estruturada e semiparticipante de campo de duas disciplinas durante o semestre correspondente aos critérios de definição dos sujeitos, que mostraremos mais à frente.

Como alerta Bell (2008), um pesquisador pode se valer de dados compilados tanto para compor parâmetros para sua própria análise (o que mostraremos no capítulo 3) como para cruzar informações coletadas (o que mostraremos nos capítulos 4 e 5). Por isso,

[8] A triangulação é um procedimento de tratamento de dados de cunho qualitativo, mas que é usada inclusive por metodologias de pesquisa quantitativas, como indicado por Flick (2004). É apontada por Stake (2007) como tratamento de dados basilar nas pesquisas qualitativas, sobretudo em estudos de caso.

concordamos com Alves-Mazzotti (2002), quando a autora nos convida a superar uma estéril revisão bibliográfica que em nada contribui para aprofundar as análises que o próprio pesquisador deve coletar, como igualmente a respeitar as características dos textos citados, o que buscamos fazer ao longo desta dissertação.

Através da pesquisa bibliográfica em dissertações locais, pudemos também obter alguns elementos para triangular e complementar dados acerca das formações e práticas dos professores; bem como de informações acerca do curso (aspectos burocráticos) que nos orientaram a obter dados mais atuais e/ou confirmá-los. No trabalho de Timbó (2004), a autora entrevistou e usou o nome real do professor E; Ferreira (2010), por meio dos pseudônimos Flora e Abreu, trouxe-nos informações que indefectivelmente são concernentes aos professores A e D; no trabalho de Cecatto (2013), pudemos obter também informações que indubitavelmente são referentes aos professores A e F[9]. Em outros trabalhos locais, como o de Bezerra (2010) e de Silva Neta (2013), embora não seja confiável depreender informações pertinentes aos professores, elementos da organização do curso foram válidos e relevantes. Nesse caso, tratamos as dissertações como documentos históricos secundários e, portanto, passíveis de triangulação, como propõe Barros (2008).

Entendemos análise documental na pesquisa educacional a partir de Bogdan e Biklen (1994), com vistas a examinar documentos vinculados e produzidos pelo caso analisado, mas também consultar e problematizar as legislações atinentes à esfera educacional analisada, para melhor compreender certos fenômenos; também analisamos os documentos no sentido de *currículo prescrito*, conforme conceitua Pacheco (2006), como aspecto do currículo real, e não apenas como algo idealizado.

Como documentos de pesquisa, analisamos os Projetos Pedagógicos (PPs) do caso analisado (o de 2003, em vigor a partir de 2004.2, e o de 2006, reformulado em 2008, 2011 e 2014, não ainda em vigor, mas constantemente referenciados pelos professores do curso); as ementas das disciplinas do curso (em especial as das disciplinas atreladas mais diretamente à formação docente); e as legislações nacionais orientadoras desses documentos do curso, como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96; as orientações gerais das Diretrizes Curriculares Nacionais; as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História; as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos em Formação de Professores; bem como as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino

[9] Apesar de esses dados serem importantes e válidos, embasamo-nos primordialmente nas informações obtidas por nossa própria pesquisa, sobretudo no que concerne aos Saberes Docentes, pois, como explica Tardif (2008), só se configura um saber pelo que o sujeito diz que sabe. Uma informação terceirizada, nesse caso, não pode se sobrepujar às diretamente conseguidas nas entrevistas.

Fundamental e Ensino Médio, que devem ser, em teoria, discutidos e conhecidos pelos licenciados em História no Brasil. Desse modo, buscamos evitar uma análise descontextualizada dos currículos prescritos pelo curso, evitando, pois, o erro analítico apontado por Pacheco (2006), em que as pesquisas sem base curricular tratam os PPs apenas em sua matriz curricular, ou as tratam, em sentido uniforme, como "grade curricular".

Outros documentos de pesquisa, importantes pela limitação de tempo das entrevistas com cada professor – nem sempre dispostos a e/ou com tempo suficiente para dedicar a colaborar com a pesquisa[10]–, são os documentos presentes nos anexos dos PPs. Nestes, encontramos impressos os "*Curriculum Vitae*" propriamente ditos e os "*Curriculum Lattes*" – que, à exceção do professor D, o qual não o tem, podemos acompanhar suas atualizações até o ano de 2015.

Entendemos observação estruturada e semiparticipante como o proposto por Angrosino e Flick (2009). Estruturada porque não visa apreender, como nas observações, todos os aspectos da realidade observada, mas sim atrelar-se às categorias de análise, o que nos levou a constituir um roteiro de observações. Dentro desse roteiro, elencamos os conceitos constitutivos de *percurso formativo* (formação escolar; inicial; continuada; contínua; em serviço), de *saberes docentes* (pedagógicos; da disciplina de referência; e da ação pedagógica)[11] e de *práticas docentes* (proposição da aula; recursos; desafios da aula; como a aula foi avaliada; pontos de destaque; outros aspectos[12]), até para facilitar no cruzamento dos dados compilados nas entrevistas. Semiparticipante, pois se trata de uma observação em que visamos interagir apenas de forma pontual, sem a rigorosidade das pesquisas antropológicas clássicas de "visar sumir no campo de pesquisa", dialogando intencionalmente com todos os sujeitos – o que seria tanto impossível como irreal no decorrer de uma pesquisa de mestrado nos atuais moldes, portanto não tivemos essa preocupação ingênua – ou de mecanicamente não conversar com ninguém.

Angrosino e Flick (2009), bem como André (2008), Flick (2004) e Tardif e Lessard (2011), validam essa forma de observação "curta", mas repleta de profundidade científica, em uma pesquisa educacional, o que nos permitiu entender: a demanda temporal do trabalho dos professores, estruturada ao longo de um semestre, e, ao mesmo tempo, os aspectos do real que não seriam dimensionados apenas nas entrevistas. Como bem define

---

[10] Vale indicar que as dificuldades de pesquisa inerentes ao campo de pesquisa têm que ser problematizadas e consideradas, como nos sugerem Angrosino e Flick (2009) e Bogdan e Biklen (1994).

[11] Pedimos que os leitores observem que a subdivisão dos saberes, dentro do anexo, corresponde às categorias que iremos utilizar no capítulo 3, tópico 3.2.

[12] Criamos esse ponto para nos deixarmos abertos, como pesquisadores, a certos aspectos que porventura passassem a ser relevantes no decorrer das observações.

Flick (2004, p. 57): "[...] não é na quantidade, e sim na qualidade das observações e entrevistas que se constrói uma boa pesquisa qualitativa"[13].

Escolhemos duas disciplinas com base em algumas motivações, as quais nos levaram a estabelecer certos critérios. Como apontam Angrosino e Flick (2009), as dinâmicas da pesquisa qualitativa forçam o pesquisador a desenvolver competências de flexibilidade, inventividade e modificam procedimentos de coleta dos dados, por isso mostraremos a sequência cronológica de tais motivações e critérios:

1) Já havíamos aventado a possibilidade e a exequibilidade da observação, tanto com base nas orientações metodológicas postas no último parágrafo como com base em Tardif (2008), com o qual percebemos que uma entrevista não daria conta de elucidar uma série de saberes dos professores;
2) Com base nos trabalhos locais de Bezerra (2010) e de Cecatto (2013), constatamos que cada um observou uma porcentagem como amostragem geral, demonstrando que as conclusões obtidas validavam a realização de tal procedimento, mesmo que não se fosse possível observar todas as disciplinas;
3) Como visto na observação da lotação do semestre de 2015.1, recorte temporal da análise, os horários de três disciplinas eram conflitantes entre si (Laboratório de História e Ensino, Didática do Ensino de História e Ação Educativa Patrimonial), quando então definimos o critério definitivo para o número de disciplinas, duas, pois cada trabalho local com professores universitários se valeu de duas disciplinas para cada caso analisado;
4) Os critérios para as disciplinas então se configuraram por uma escolha lógica: a) as duas disciplinas (Didática do Ensino de História e Metodologia do Ensino de História) estão em sequência, respectivamente, e são as duas primeiras a serem necessariamente cursadas pelos estudantes do curso analisado, sendo a primeira pré-requisito para a segunda; b) não faria sentido observar as aulas de Prática Docente I e II, uma vez que seus focos não estão na aula universitária, as quais não trariam muitos elementos para triangular com as entrevistas de cada professor; c) como são as duas primeiras disciplinas, nelas os saberes e práticas manifestos e promovidos por seus docentes constituem, segundo Tardif (2008), fundamentais referências.

[13] Mesmo assim, realizamos 12 observações da disciplina da professora B e 11 da professora A, o que se configura como um número alto se em comparação às dissertações locais de Cecatto (2013) e de Bezerra (2010).

Outra sorte de coleta de dados foi a entrevista com a coordenadora do curso[14] e com o secretário. Realizamos essas entrevistas como elemento de cruzamento de dados mais objetivo diante das propostas formativas do curso. Tais entrevistas foram reveladoras, como mostraremos no capítulo 4, por vários motivos, principalmente para entender cronologicamente a proposta de 2003, ainda em vigor, desde 2004.2, e as mudanças intencionadas pelos professores nas propostas que surgiram desde então. Revelaram-se ainda úteis para entender a relação entre a área de Ensino de História e as outras áreas do curso e também para entender mecanismos funcionais do curso, os quais a lida dos documentos do curso, mesmo do PP, não daria conta.

Iremos analisar os dados pelo método de interpretação de sentidos, com base nos escritos de Gomes (2010) e Minayo (2010). Consoante esses autores, o método de interpretação de dados de pesquisa qualitativa – aqui denominada de *método de interpretação de sentidos* – trata de uma perspectiva das correntes compreensivas das Ciências Sociais (GOMES, 2010). Esse método de tratamento de dados permite identificar os sentidos explícitos e implícitos do textual e do oral, por meio da categorização dos elementos reais e de sua contextualização. Consideramos que essa forma de tratamento dos dados contemplados na pesquisa melhor se articula com o estudo de caso e com nossa perspectiva teórica de pesquisa, o Interpretativismo, uma vez que, por trás dessa forma de tratamento de dados, destacam-se duas concepções: a interpretação da cultura sistematizada por Clifford Geertz (1989) e o diálogo entre as concepções de hermenêutica e dialética (GOMES, 2010).

O método de interpretação de sentidos pode igualmente ser observado nos estudos de Tardif (2008) e de Tardif e Lessard (2011), o que nos orienta a detectar e a contextualizar as categorias de análise a serem desenvolvidas. Ao instituir a categoria de "Percurso Formativo", buscamos identificar os momentos formativos: a formação escolar, a formação inicial e as modalidades de formação continuada e contínua (sobretudo a partir do que esses professores constituem no exercício do trabalho docente na Universidade). A partir de uma descrição compreensiva, nos dizeres de Weber (1992), organizamos e constituímos esse percurso formativo como uma *trajetória* (em que buscaremos não nos prender a uma narrativa linear), contextualizando-as com os espaços de formação, cruzando as informações das entrevistas com os "*Curriculum Lattes*" deles e, no caso das professoras das aulas observadas, com os aspectos formativos manifestados durante as aulas.

[14] Vale destacar que a coordenadora do curso é também professora de uma das disciplinas da área de Ensino de História, o que nos permitiu aproveitar elementos da primeira entrevista realizada, como coordenadora, para complementar com elementos da última, como professora.

Com a categoria de “saberes docentes”, buscamos identificar os diferentes tipos de saberes mobilizados por esses docentes para identificar suas práticas profissionais. Tanto através das falas nas entrevistas como através da documentação analisada, distinguimos cada modalidade de saber e em que contexto cada uma é utilizada. Nessa categoria, a relevância dos aspectos percebidos nas aulas observadas se torna maior, pois vemos os saberes manifestos em uma tripla função: como elemento do conteúdo ensinado, como elemento de referenciação das professoras sobre elas mesmas (o que, portanto, caracteriza o que disseram como saberes) e como elemento de formação de atitudes formativas.

No tocante às práticas docentes, em que privilegiamos as práticas de ensino desses professores, buscamos identificar essas práticas em relação às perspectivas didático--pedagógicas e historiográficas, bem como contextualizá-las às tendências em Ensino de História (sobre as quais discorreremos no capítulo 3) nas quais estes consideram se inserir. Conforme Tardif e Lessard (2011) sugerem, partimos do que cada docente afirma praticar, em uma abordagem compreensiva, e, no caso das professoras observadas, cruzamos com os dados dos diários que escrevemos acerca de cada aula.

Por fim, cabe-nos indicar, como procedimento de tratamento dos dados, os procedimentos éticos da pesquisa:

1) Os professores e o secretário tiveram acesso a suas entrevistas transcritas e puderam legitimamente decidir declinar da pesquisa caso quisessem, ou modificar trechos do que disseram; como não nos cabe analisar tergiversações ou elementos hesitantes da fala, e sim o que se acercaram do que foi dito, tal procedimento foi legitimado, inclusive, pela Resolução Nacional n. 196/96, instituída pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep);
2) O termo de compromisso assinado nos acercou da possibilidade de uso dos elementos coletados lá, no que se refere às aulas observadas;
3) Os participantes serão tratados por pseudônimos, de acordo com a legislação vigente da UECE, prevista na Resolução Local n. 784/11, do Conselho Universitário da UECE, que, por sua vez, remete-se à Resolução Nacional supracitada, em que devem ser salvaguardadas as identidades e as peculiaridades de cada sujeito de pesquisa[15].

[15] Nos roteiros de entrevista e de transcrição destas, deixamos a possibilidade de escolha ou uso dos nomes ou de pseudônimos, para o uso dos dados desta pesquisa em futuros trabalhos. Vale indicar que todos os professores e o secretário permitiram o uso dos nomes e compreenderam que, para esta dissertação, deveríamos usar os pseudônimos, o que também foi e deve ser problematizado.

A seguir, o quadro 1, com os pseudônimos dos participantes e as respectivas disciplinas ministradas por eles:

Quadro 1 – Pseudônimos e disciplinas ministradas na área de História e Ensino

Pseudônimo	Disciplina ministrada
Secretário	-
Professora A	Didática do Ensino de História
Professora B	Metodologia do Ensino de História
Professora C (coordenadora do curso)	Ação Educativa Patrimonial
Professor D	Prática Docente I
Professor E	Prática Docente II
Professor F	Laboratório de História e Ensino

Fonte: Elaboração própria (2016).

2.4 PERCURSO DA PESQUISA

Parte das reflexões aqui postas correspondem a trechos do diário de bordo, procedimento do tipo etnográfico segundo Angrosino e Flick (2009), que compilamos durante os meses de março a novembro de 2015. As leituras que foram realizadas no decorrer deste mestrado se somaram às já realizadas no percurso formativo anterior, narrado na Introdução. Até o último instante antes de a pesquisa ser apresentada para a defesa da dissertação, reunimos textos que, em uma dinâmica dialética de amadurecimento empírico, auxiliaram-nos a melhor compreender os processos observados nas aulas e entrevistas que realizamos, bem como dos documentos que compilamos, mas destacamos dois momentos de leitura importantes. No primeiro, entre setembro de 2014 e fevereiro de 2015, acercamo--nos, com mais propriedade, às obras em Saberes Docentes, Formação de Professores e Ensino de História. No segundo, entre abril e outubro de 2015, momento em que o que líamos e o que construíamos de *corpus* analítico, presente nos próximos capítulos, dialogavam constantemente, fazendo-nos perceber quais elementos das entrevistas, observações de aulas e análise documental não nos respondiam a contento, o que nos fez redimensionar questões de pesquisa e roteiros de coleta dos dados. Esses dois momentos foram cruciais, sobretudo para optarmos escrever nesta dissertação este tópico.

Entre os meses de setembro de 2014 e fevereiro de 2015, realizamos uma análise prévia das matrizes curriculares em vigor até o presente momento no curso de licenciatura em História da UECE em Fortaleza, bem como do PP do curso na versão de 2006 adquirida na secretaria do caso analisado. Pudemos perceber a importância da análise integral dos PPs do curso analisado apenas após a leitura do texto de Bezerra (2010) e com duas visitas à

Coordenadoria Técnico-Pedagógica (CTP) da Pró-Reitoria de Graduação da UECE (dias 23 de junho e 17 de agosto de 2015), conversando com as professoras/técnicas em assuntos educacionais da UECE, Guaraciara Leal e Meirecele Leitinho, sobre a versão do PP de 2003 (feita em conjunto com os demais cursos de História da UECE), em vigor até hoje, e a de 2006, sua primeira reformulação (que, em prática, valeu para os *campi* de Limoeiro do Norte e de Quixadá), as quais não estavam de acordo com as demandas da Pró-Reitoria de Graduação. A chamada versão "nova" e a "novíssima" (como são chamadas pelos professores do curso as versões do PP de 2008 e 2011, respectivamente) também não estão ainda totalmente de acordo, e a de 2011 é tomada como oficiosa (considerada oficial sem ainda o ser) em falas que presenciamos de professores do curso.

Isso nos levou a obter os documentos originais do PP do curso de 2004 e a versão de 2011 apresentada ao CTP, gentilmente cedidos, respectivamente, pelo secretário e pela coordenadora, a professora C; e pelas professoras técnicas da UECE. Tais documentos serão mais bem apresentados no capítulo 4, que, em larga medida, redimensionaram as análises feitas dos documentos virtuais guardados pelo curso[16].

A leitura dos supracitados documentos oficiais do curso nos impulsionou a tomar como documentos da pesquisa as legislações vigentes das Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, as quais, em teoria, devem ser conhecidas pelos professores dos cursos de licenciatura em História. Mesmo considerando que, na condição de professores pesquisadores, não tivéssemos lido todos esses documentos até o momento da pesquisa de mestrado[17], essa leitura, realizada entre março e maio de 2015, foi-nos fundamental para entender escolhas do curso de História que estamos analisando, fato por que optamos por ampliar a pesquisa documental, visando interpretar como os PPs de 2003 e 2011 dialogam com as legislações vigentes reguladoras. Essa nova análise trouxe a lume aspectos norteadores da pesquisa de campo, especialmente na observação das reuniões dos professores da área de História e Ensino e das entrevistas com os sujeitos da pesquisa, sobretudo com a professora C, coordenadora do curso.

No exercício dialético entre leituras e idas a campo, construímos e reconstruímos várias vezes os instrumentais da pesquisa. Em maio de 2015, como exercício de pesquisa, testamos a proposta de entrevista com professores com uma colega de mestrado; também

[16] É digno de problematização o fato de que tais documentos, em parte, estão defasados. Ementas e programas, em sua maioria, datam das versões de 2006 a 2008. Os PPs virtuais de 2008 e 2014 estão incompletos e contêm comentários dos professores que os revisaram e, até o momento, agosto de 2015, eram, segundo pessoas do próprio curso, "as versões que estão valendo".

[17] Lembramos que, na graduação, só fomos suscitados a ler os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNEF), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as legislações para o Ensino de História Afro-Brasileira e Africana; no início do mestrado, iniciamos a leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História (DCNH).

validamos a pesquisa com a entrevista do secretário do curso, no dia 23 de junho 2015, na antessala da coordenação do curso de História. Foi uma entrevista mais prolongada do que esperávamos, a qual foi muito produtiva. O secretário trabalha há 27 anos no curso e, segundo vários professores com quem dialogamos, é uma das pessoas mais preparadas para nos responder a questionamentos acerca da dinâmica do curso. Formado em Letras, o secretário exerce sua atividade em paralelo à profissão de professor em outros espaços, o que o permitiu se posicionar com segurança quando perguntado sobre o tipo de formação que o curso proporciona. Ele, funcionário central na dinâmica das transformações do curso nos últimos anos, na entrevista e para além dela, permitiu-nos, com seu conhecimento, delimitar os sujeitos de pesquisa pelas disciplinas que iríamos investigar.

O semestre letivo da UECE que visamos delimitar como cronologicamente viável para identificar os sujeitos a serem entrevistados começou atrasado, só em 25 de maio 2015, devido às várias greves que ocorreram nos últimos anos. Isso trouxe alguns elementos complicadores à coleta dos dados, pois dificultou a aproximação com alguns professores da pesquisa, como a coordenadora, pois ela e a vice, a professora A, bem como a professora B e o professor D (ex-coordenador), assumiram funções na coordenação (os quatro, para diminuir o peso das tarefas burocráticas da coordenação, já que, quase um mês após o término da gestão anterior, não havia ainda uma nova gestão), fazendo com que a maioria das entrevistas só fossem ocorrer no que os professores chamaram de “momento mais calmo”, em agosto. A observação das aulas, por isso, não pôde acontecer desde o início do semestre letivo: na disciplina ministrada pela professora A, só a partir da terceira aula; na da professora B, a partir da quarta aula. Também trouxe elementos positivos, uma vez que, à época, já havíamos realizado grande parte das leituras da dissertação e dos documentos inerentes ao curso, o que nos permitiu entender vários elementos da aula que certamente não teríamos observado da mesma maneira.

A dinâmica de observação das aulas se deu entre junho e agosto de 2015, compreendendo maior parte das aulas das disciplinas, período suficiente para que pudéssemos perceber os elementos formativos que tiveram e têm essas professoras. Para muito além do entendimento das práticas de ensino, pudemos, com muita clareza, compreender algo que estudiosos como Monteiro (2007), Tardif (2008) e Tardif e Lessard (2011) mencionaram: como se configuram os saberes docentes manifestando-se como elementos formativos para outros sujeitos. Como mostraremos no capítulo 3 e especialmente no capítulo 5, a observação se tornou fundamental para não só melhor compreender as entrevistas, mas sobretudo para reescrever aspectos teóricos da pesquisa. Também nos fez perceber que as outras práticas docentes interferem decisivamente nas práticas de ensino, como mostraremos também nos capítulos 3 e 5.

Antes de falar das entrevistas, cabe-nos indicar um outro elemento que influenciou na pesquisa como elemento de observação, do qual nos valeremos no capítulo 4 para explicar a dinâmica da área de História e Ensino da UECE em Fortaleza: as reuniões organizacionais da área. Tomamos conhecimento delas através de nosso professor orientador e da professora A; assim, fomos convidados para participar da primeira reunião do semestre, em 10 de junho de 2015; segundo os professores, elas não aconteciam “há um tempo”. O objetivo das reuniões era organizar o núcleo de trabalho da área e articular melhor suas disciplinas, visando estabelecer um percurso formativo para a docência dentro do curso. Além da primeira, participamos de mais uma, no dia 1º de julho de 2015.

Dessa forma, pudemos apresentar, de maneira geral, a pesquisa aos sujeitos que dela participariam, combinar a ida às aulas observadas e inclusive nos apresentar a alguns dos professores pela primeira vez, como aos docentes B, C e D (já conhecíamos os outros de outras situações, por exemplo, a professora A e o professor E, dos quais já tínhamos sido alunos). Só o professor D pareceu se incomodar com nossa presença e questionar o porquê de estarmos ali.

Em nenhuma das reuniões foi possível reunir todos os professores, o que visivelmente incomodava a alguns, pelo tempo disponibilizado e pela necessidade de realizá--las. Só na segunda, a primeira dos professores A e D, que puderam ser discutidas de fato questões organizacionais da área (na primeira, além de nosso orientador, estavam as professoras B e C), prometendo-se conclusão para uma terceira, da qual não fomos autorizados a participar. Vale a pena destacar que, na segunda reunião, presenciamos um claro esforço dos professores presentes em pensar articulações entre as disciplinas observadas (Didática do Ensino de História e Metodologia do Ensino de História) e entre elas e a próxima na sequência, Oficina de Instrumentos Didáticos, ministrada por nosso orientador.

O calendário de entrevistas da pesquisa se configurou conforme o quadro 2, abaixo, em ordem cronológica de encerramento (no caso dos professores C e D):

Quadro 2 – Calendário de entrevistas

Pseudônimo	Data das entrevistas
Secretário	23 de junho de 2015
Professor F	28 de julho de 2015
Professora E	4 de agosto de 2015
Professora A	19 de agosto de 2015
Professora B	20 de agosto de 2015
Professor D	7 de agosto de 2015 (parte 1) 24 de agosto de 2015 (parte 2)
Professora C	24 de agosto de 2015 (como coordenadora) 16 de setembro de 2015 (como professora)

Fonte: Elaboração própria (2016).

A entrevista com o professor F ocorreu na sala da diretoria do Centro de Humanidades, no bairro de Fátima, em Fortaleza, sendo a única entrevista realizada fora do *campus* do Itaperi. O contato inicial aconteceu no início de agosto, mas, por seus compromissos de estudante de mestrado em Educação da UFC e de professor da Escola de Aprendizes-Marinheiros do Ceará (EAMCE), só na quarta data marcada pudemos realizar a entrevista. O professor sempre se mostrou solícito a explicar os motivos de adiar as entrevistas e, no decorrer da entrevista, mostrou-se atento às dinâmicas das perguntas e buscou elucidar os questionamentos realizados. Destacamos isso em comparação a outros dois professores. Contudo, o professor F não respondeu aos *e-mails* nem atendeu aos pedidos presenciais para fornecer os materiais da disciplina ministrada. No dia 4 de novembro de 2015, o profissional nos afirmou que não havia feito materiais orientadores da disciplina pela "dinâmica fluida da disciplina", tendo somente selecionado os textos para leitura.

No caso do professor E, como ele já cedera entrevista (inclusive publicada com o uso de seu nome) à pesquisa de dissertação de Timbó (2004), a situação de ser novamente entrevistado pareceu deixar-lhe impaciente. Após três tentativas de datas serem desmarcadas pelo próprio professor via ligações, realizamos a entrevista na sala de aula (Bloco H, sala 4) onde o professor ministra a disciplina de Prática Docente II, antes de a aula começar, embora o ele nos houvesse dito inicialmente que iríamos fazê-la em um local calmo, sem interrupções.

Quanto à entrevista em si, em alguns momentos, inclusive, ela teve que ser parada à medida que alunos chegavam na sala, aos quais o professor F pedia para que aguardassem do lado de fora do ambiente. De impaciente e preocupado com o tempo no começo da entrevista, o professor foi relaxando e contando com detalhes certos momentos formativos, embora tenha menosprezado sua graduação em História (como outros profissionais entrevistados o fizeram). Situou bem que privilegia os saberes da experiência (que lhe é vasta), mas considera que pouco se vale dela especificamente na disciplina de Prática Docente II.

Ao falar sobre planejamento e sua perspectiva do Ensino de História, o professor F afirmou indiretamente que as questões postas não o agradavam, pois não tinha "[...] respostas claras para elas". Ao término da entrevista, aparentou certo alívio e tristeza (indefinido seu sentimento), pois parecia gostar de contar sua trajetória. Durante a entrevista, parecia ministrar uma aula: até no momento se confundiu, afirmando que éramos alunos da graduação. Acerca dos materiais da disciplina Prática Docente II, o professor E não retornou os *e-mails* enviados; no dia 16 de novembro de 2015, disse-nos que não havia feito um programa de disciplina para ela, porém indicou usar na discussão da disciplina textos de Circe

Bittencourt (os dois clássicos citados nesta dissertação: de 2001 e de 2009), Selva Fonseca (também citada: 2009) e outros autores. Buscamos falar com um de seus estudantes, que nos indicou que, afora os textos, apenas haviam recebido os modelos de ofício para requerer permissão de ida às escolas.

Já no caso das professoras A e B, que gentilmente aceitaram que suas aulas fossem observadas – o que as torna, portanto, nossas principais fontes de compreensão de nosso caso analisado –, elas pouco tiveram tempo para nos conceder entrevista. No caso da primeira, multiatarefada entre a graduação de História da UECE, as orientações e aulas no PPGE/UECE e o tempo destinado, de segunda a sexta, para a Procuradoria Educacional Institucional da UECE, localizada na Reitoria da referida Universidade (onde ocorreu a entrevista), só conseguimos realizar a entrevista depois de oito remarcações (em que a professora teve o cuidado de avisar e sugerir outras datas). No caso da segunda profissional, envolvida em projetos de pesquisa e ensino, só conseguimos marcar e realizar a entrevista após a participação da educadora no Simpósio Bianual da Associação Nacional dos Professores de História (Anpuh), depois de duas remarcações.

A espera para entrevistar essas duas profissionais valeu a pena, pois foram duas entrevistas longas, em que as professoras responderam a todas as perguntas com paciência e atenção, nas quais aspectos das aulas observadas foram suscitados por nós e principalmente pelas próprias docentes. Por conta da observação, criamos uma rotina de contatos que facilitou o acesso aos planos de disciplina e a vários materiais utilizados durante a disciplina – que inclusive fazia com que a professora B, em todas as aulas, trouxesse cópia impressa para todos os alunos e nós pudéssemos acompanhar.

No caso do professor D, as dificuldades de obter a entrevista foram maiores. Em nada menos do que quatro oportunidades, chegamos de fato a ir para a entrevista, que seria realizada inicialmente no dia 3 de julho de 2015; o docente ou faltava, por diversos motivos que não nos cabem julgá-los, e sim considerá-los e problematizá-los, ou chegava bem depois do horário combinado e indicava que estava sem tempo para concedê-la. No dia 7 de agosto de 2015, finalmente, conseguimos obter parte da entrevista, na antessala da coordenação, sendo interrompidos várias vezes por demandas da coordenação (como já dissemos, o professor era o ex-coordenador, colaborando, por isso, na atual gestão do curso) e por demandas pessoais do servidor. Por esse motivo, algumas perguntas visivelmente eram respondidas com pressa, apesar de que, em outras, o professor começava a aparentar contentamento em participar da pesquisa, narrando detalhes importantes. No dia 24 de agosto

de 2015, também de forma apressada em algumas perguntas e de forma calma e até empolgada em outras, o professor nos concedeu a parte final.

Nessa ocasião, com alguns dados obtidos no currículo do docente, que consta nos anexos do PP do curso de 2011, pudemos perceber que ele havia participado como sujeito de pesquisa (com o pseudônimo de “Abreu”) da dissertação de Janaína Ferreira (2010). Desse modo, pudemos complementar algumas informações acerca de seu percurso formativo e de práticas. Nesse dia, ele nos apontou não ter elaborado o plano de disciplina, pois o importante era entregar os ofícios de estágio e atender aos estudantes, ouvindo suas dificuldades e procurando sugerir soluções e alternativas.

No caso da professora C, as condições familiares e a “novidade”, como ela constantemente nos reforçava, da coordenação fizeram-na conceder as entrevistas apenas a partir do mês de agosto (a segunda apenas em setembro de 2015). Apesar da demora, realizamos entrevistas muito produtivas, em que a docente falou de sua participação na elaboração do PP de 2003, na criação da disciplina Ação Educativa Patrimonial e nos problemas e avanços que ela compreende que o curso perpassou nos últimos anos. A professora não teve receio nenhum de apontar suas fragilidades formativas e de optar por não responder acerca de algumas documentações legais que ainda desconhece. Mesmo que comedidamente, afirmou o descaso de algumas áreas do curso para com demandas formativas docentes, o que enriqueceu a análise do capítulo 4 em larga medida. A docente se mostrou solícita à pesquisa e também nos disponibilizou seu plano de disciplina.

Agora que elencamos fragmentos desse percurso de pesquisa e como cada etapa ressignificou a outra, fazendo-nos refletir concretamente a relação praxiológica entre teoria e prática, iremos percorrê-lo por meio dos capítulos subsequentes, indicando como cada etapa da pesquisa nos possibilitou destrinchar e compreender distintos aspectos de nosso estudo de caso, seja conceituando as categorias de pesquisa e problematizando as conclusões dos trabalhos já realizados (capítulo 3), seja investigando o curso e suas propostas formativas (capítulo 4), para pouco a pouco adentrar nas falas dos professores sujeitos de pesquisa (capítulo 5). Nesse sentido, cabe postular que o percurso tomado só se entende nas tramas do vivido por nós que a realizamos, como nos ensinam Certeau (2008) e Veyne (2008), e que as considerações finais que tomaremos não fogem a essa dialogicidade, quebrando uma lógica linear. Vamos então a seus meandros.

3 PERCURSO FORMATIVO, SABERES E PRÁTICAS DOCENTES DOS PROFISSIONAIS EM HISTÓRIA: PROBLEMATIZANDO AS CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA

Quem são os professores, dentro de um curso de licenciatura em História, considerados por seus pares como os responsáveis por ministrar as disciplinas diretamente atreladas à discussão acerca da formação docente dos profissionais em História? Como se deu o percurso formativo de cada um desses docentes para chegar a esse *status* aparentemente diferenciador no curso de licenciatura em História? Que saberes docentes – ou seja, que "[...] conhecimentos o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula [...] a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas [...]" (TARDIF, 2008, p. 9) – eles possuem para ministrar essas disciplinas? Quais e como se dão suas práticas docentes nessas disciplinas formativas para o Ensino de História? Que professores de História, na condição de historiadores – como Rüsen (2011b), entendemos que as duas dimensões não estão dissociadas –, esses profissionais visam formar?

Todas essas questões apresentadas no parágrafo anterior perpassam os processos constitutivos da profissão docente em História e, portanto, as concepções formativas para os profissionais em História que irão exercer a docência, os diferentes tipos de saberes que possuem e as diferentes possibilidades de práticas docentes articuladas a concepções historiográficas e didático-pedagógicas. Antes de professores dos cursos de licenciatura em História, esses indivíduos são docentes de História, os quais, em tese, dialogam com essa categoria profissional de inúmeras formas: na condição de formadores, de interlocutores, de pesquisadores e de sujeitos sócio-historicamente constituídos; imbuídos de concepções de mundo e de História, são sujeitos estrategicamente posicionados, os quais são relevantes como sujeitos/interlocutores de pesquisa.

Por isso, antes de considerar o caso analisado (capítulo 4) e as falas de nossos sujeitos/interlocutores (capítulo 5), é necessário problematizar as questões postas no início deste capítulo diante de aspectos mais abrangentes, considerando as produções bibliográficas já existentes sobre as categorias norteadoras de nossa pesquisa. Assim, diante do panorama de pesquisa delineado nos parágrafos anteriores, o objetivo deste capítulo é o de problematizar as categorias centrais de nossa pesquisa (percursos formativos, saberes docentes e práticas docentes), tendo como enfoque os profissionais em História de maneira geral e as contribuições que as produções bibliográficas vêm nos dando para melhor compreendê-las.

A articulação das categorias nos permitiria diversas possibilidades de organização de nosso texto; a que optamos neste capítulo é motivada por nossa opção metodológica analítica dos dados de pesquisa coletados na pesquisa de campo (capítulo 5): ao conceituar e problematizar os distintos tempos de formação (3.1), imbricados em variadas tramas a partir das falas no presente, torna-se mais claro discutir e situar os saberes e compreender as possibilidades de práticas. No sentido de uma pesquisa bibliográfica, este capítulo nos permite suscitar parâmetros para interpretar os dados de pesquisa sobre o curso (capítulo 4) e sobre os professores de nosso estudo de caso (capítulo 5). Esse aspecto marca os encerramentos de cada tópico, em que compilamos esses parâmetros.

No tópico 3.1, problematizaremos as diferentes possibilidades e momentos de aprendizagem docente dos percursos formativos dos profissionais de História em geral; no tópico 3.2, discutiremos e conceituaremos os conceitos de saberes docentes dos professores de História, a partir das reflexões teórico-práticas de Fonseca (2009), Gauthier et al. (1998), Monteiro (2007), Tardif (2008), Tardif e Lessard (2011), dentre outras referências; no tópico 3.3, em um exercício dialético e hermenêutico com os demais tópicos, discutiremos e problematizaremos as práticas docentes dos professores de História, refletindo acerca das especificidades dessas em relação à formação histórica e aos saberes docentes em História e acerca dessas práticas no contexto das licenciaturas em História, entendendo as peculiaridades dessas práticas nas disciplinas da área de Ensino de História[18].

3.1 AS POSSIBILIDADES DE PERCURSOS FORMATIVOS DOS PROFISSIONAIS EM HISTÓRIA PARA EXERCER A DOCÊNCIA

Este tópico visa problematizar as possibilidades formativas para os profissionais em História que exercem a docência. Entendemos como possibilidades formativas para um docente as diferentes modalidades espaço-temporais possíveis que um professor perpassa em seu processo formativo. Não se trata de um processo linear, mas de uma trajetória, que pode ou não se deslocar dos eixos ditos formais de estudos e vivências que, de alguma forma, estejam atrelados ao exercício profissional em que atuam. Dessa forma, coadunamos com Nóvoa (1991,

[18] Vale reiterarmos um detalhe discursivo de nossa opção conceitual. Apenas no tópico 3.1, valer-nos-emos do termo “profissionais de História”, pois, ao discutirmos as possibilidades de percurso formativo, entendemos que os formados em História realizam escolhas profissionais: irão exercer a docência (portanto, professores de História) ou não. Contudo, consideramos que apenas aqueles que, de algum modo, exerceram a docência podem constituir seus saberes (3.2) e suas práticas (3.3), daí nos valermos do termo “professores de História”. Essa escolha, como já defendemos anteriormente na Introdução e no capítulo 2, não desautoriza que se valham do termo “historiadores”, haja vista que, como aponta Rüsen (2011b), a docência é elemento fundante da prática historiográfica.

p. 135), quando este afirma categoricamente que “[...] é somente nas possibilidades de formação docente que os professores adquirem suas condições profissionais”.

Consideremos o que alguns autores postulam a respeito dos percursos formativos docentes e do que deveriam ser essas modalidades formativas. Imbernón (2011), por exemplo, concebe que a formação dos professores, bem como qualquer formação profissional, perpassa a aquisição de competências profissionais que permitam ao docente preparar-se para as condições educacionais, essencialmente para sua constante mutabilidade (das relações humanas e de aprendizagem nas salas de aula articuladas ao que denomina de sociedade da informação) e para as incertezas que são atreladas à profissão docente (das relações pedagógicas às condições salariais, logísticas, sindicais e de desvalorização sociocultural da docência no século XX). Nesse sentido, Imbernón (2011) considera que a formação docente adequada é a que, considerando essas condições inerentes à docência, possa constituir um modelo formativo que contemple todas as partes do percurso formativo e que institua um modelo formativo embasado na perspectiva do professor reflexivo e do ensino com pesquisa.

Em uma linha de raciocínio semelhante, outros pesquisadores em Formação de Professores desenvolvem a perspectiva de entender a formação docente como desenvolvimento profissional. Oliveira-Formosinho (2009) nos apresenta uma revisão da literatura pertinente aos trabalhos em desenvolvimento profissional, situando o modelo formativo suprarreferenciado de Imbernón como o atualmente mais aceito dentre outros (como o cognitivista, o de autocompreensão docente e o de mudança ecológica). Outro exemplo é Nóvoa (1991), que, ao historicizar a formação docente, entende que a aquisição de profissionalidade (condições para exercer a profissão) no século XIX se deu tanto a partir de uma formação específica como a partir da criação de uma demanda de sua necessidade como profissional central nas sociedades ditas civilizadas. Dessa forma, Nóvoa (1991) articula formação, profissionalidade e reconhecimento social de forma indissociável.

Para problematizar a categoria de “percurso formativo”, entendemos que há uma necessidade de estabelecer que existem diferenciações de abordagem, para que então possamos elucidar nossa proposta de pesquisa e as escolhas teórico-metodológicas que realizamos para a feitura desta dissertação. Uma vez que julgamos que a formação dos professores só pode ser entendida, segundo ampla literatura educacional, como um processo de constituição de um percurso formativo, de aprendizagem individual, mas em diálogo com relações coletivas de aprendizagem e em espaços sociais interativos, consoante D’Ávila (2013), denominaremos, em nossa dissertação, essa categoria de “Percurso Formativo”.

Como escolha teórico-metodológica, articularemos esse percurso sobretudo com a aquisição do que denominamos anteriormente de "saberes docentes". Entendemos que há outras abordagens para a compreensão de como os professores adquirem conhecimentos formativos, como a de entender formação como desenvolvimento profissional, aquisição de técnicas docentes, desenvolvimento individual e desenvolvimento coletivo, e essas também serão utilizadas quando concernentes à percepção dos percursos formativos[19]. Ambas as perspectivas, portanto, consideram uma epistemologia da prática docente como sendo pressuposto comum a vários trabalhos citados nesta dissertação – por exemplo, Almeida (2012); Nóvoa (1991); Pimenta (2010); Schön (1992); Tardif (2008); Tardif e Lessard (2011) –, incluindo o nosso. Isso implica raciocinar que estudar os percursos formativos, na perspectiva dos saberes docentes (como prioridade) e do desenvolvimento profissional (como complementar), ao mesmo tempo, não implica uma contradição, e sim um duplo exercício para melhor compreender nosso objeto de estudo.

Seguiremos essa linha de raciocínio por considerarmos que esta melhor articula processos de formação humana, conhecimentos e profissionalização, sem recair no que apontaremos mais sistematicamente no tópico 3.2: "riscos de reducionismo de abordagem" (cognitivismo e sociologismo), pois entendemos, consoante Tardif e Lessard (2011), que os saberes vão para além dos conhecimentos ou das relações sociais, visto que só existem na compreensão mútua intersubjetiva e interacional, ou seja, nas relações humanas educacionais.

Dessa forma, entendemos que o processo de formação docente se constitui na medida em que os sujeitos que atuarão como professores adquirem "[...] um repertório de conhecimentos mobilizados em prol do ensino", conforme apontam Gauthier et al. (1998, p. 394). Ou seja, podemos inferir que a formação de professores se dá no processo de aquisição de saberes docentes. Se faz necessário compreender o *tempo* de aquisição desses saberes, o que remete à natureza e à especificidade dos saberes docentes para os demais saberes, e tanto Gauthier et al. (1998) como Tardif (2008) nos auxiliam a entender tal conceito. Iremos discutir mais sistematicamente essas dimensões de aquisição dos saberes docentes no tópico 3.2, mas, em larga medida, iremos dialogar com elas neste tópico, pensando os momentos formativos e as suas relações com o Ensino de História.

Antes de apresentarmos cada subtópico constitutivo do tópico 3.1, uma ressalva deve ser considerada: como cada subtópico corresponde a um momento possível dos

[19] Privilegiar uma perspectiva não implica negar a outra, uma vez que, como já demonstramos, elas partem de um entendimento comum: a formação docente consiste em adquirir conhecimentos específicos à prática docente, próprios a lidar com as especificidades do trabalho docente, como nos ensinam Tardif e Lessard (2011).

percursos formativos dos professores de História, deve ser claro que, na leitura deles, ao dialogarmos com a bibliografia existente concernente a suas respectivas modalidades formativas, é que traçamos indícios e parâmetros do que indagamos aos nossos sujeitos de pesquisa. Dessa forma, podemos entender as conclusões depreendidas no tópico 3.1 como parâmetros para entender as falas dos sujeitos/interlocutores no tópico 5.1.

O subtópico 3.1.1 visa tratar sobre o tempo de aquisição das primeiras referências que esses docentes em História adquiriram, tanto de História como disciplina escolar como de outras referências, acerca das rotinas escolares e das concepções primárias de práticas docentes e de Educação de uma forma geral.

O subtópico 3.1.2 visa abordar a formação universitária dos historiadores nas licenciaturas. Discutindo a ambiguidade da formação docente nas licenciaturas (um curso de formação de professores de História em um espaço de maior valorização às atividades de pesquisa), dialogaremos com a historicidade dessas relações no Brasil, sobretudo a partir de Cainelli (2008), Fonseca (1993, 2003, 2009) e Vicentini e Lugli (2009), e também problematizaremos os principais componentes formativos dos historiadores e como, em larga medida, dialogam (ou não) com a atividade docente.

O subtópico 3.1.3 visa discutir os caminhos perscrutados possíveis para os historiadores nas formações ocorridas nos cursos *lato* e *stricto sensu*. De forma mais sistemática, é o momento em que situaremos as articulações que os historiadores realizam com a docência, seja na forma de tomar essa temática como estudo, seja na forma de aprendizado para a docência no Ensino Superior, seja na circunstância em que essa esfera seja negada aos historiadores (ou ignorada por eles).

O subtópico 3.1.4 visa seguir, de uma maneira geral, o mesmo caminho problematizador do subtópico anterior, voltando o olhar para as outras possibilidades de estudos pós-graduados realizados pelos historiadores, através dos esforços próprios de leitura, dos momentos formativos nos espaços de trabalho (em serviço) e das relações com a docência em História.

O subtópico 3.1.5, por fim, visa problematizar as especificidades da formação docente dos professores universitários de História, tomando a área de Ensino de História como foco, objetivando compreender pistas para entender a especificidade das relações de saber-poder desses professores. Nesse sentido, tentaremos diferenciar o percurso formativo desses docentes com relação ao dos demais professores de História e dos demais professores universitários.

3.1.1 A formação escolar: primeiras referências de docência e cultura escolar

Não existe consenso entre os pesquisadores em Educação acerca do momento inicial em que os docentes iniciam sua formação para sua profissão. Historicamente, estabelece-se que a "formação inicial" dos professores se dá no contexto de formação específica, em que estes, vislumbrando de fato o exercício profissional docente ou realizando uma escolha para essa proposta formativa (com as mais diversas motivações possíveis), ingressam nos cursos de Formação de Professores. Os estudos em Formação de Professores, tanto os que se dedicam a estudar os saberes docentes como os que se dedicam a estudar o desenvolvimento profissional docente, entendem que as experiências desses sujeitos professores adquiridas no período de formação escolar são relevantes e balizam as demais experiências.

Tardif e Lessard (2011), investigando professores canadenses da província de Québec, indicam que algumas dessas experiências são tão importantes que perpassam toda a formação inicial (manteremos essa nomenclatura) nas licenciaturas e nos demais processos formativos que esses professores porventura realizem. Diversos outros estudos, como o de Fonseca (2009) e o de Monteiro (2007), indicam conclusões semelhantes com professores de História. Negar, portanto, o período escolar como relevante à formação docente é perder importantes dados referenciais a respeito de seus saberes e práticas.

O processo formativo é um percurso de possibilidades, mas parte de uma experiência relativamente semelhante, constituída de padrões solidificados nas tradições educacionais de cada região, compondo referências culturais das quais os sujeitos se apropriam e as quais podem mesmo ressignificar. Chartier (1990), historiador da perspectiva culturalista, entende que os sujeitos se relacionam de múltiplas formas quanto aos referenciais culturais, em especial os de primeira sociabilização, como a(s) cultura(s) escolar(es), construindo representações concernentes aos símbolos escolares (pessoas e cargos; instituições; equipamentos escolares).

Tardif e Lessard (2011) indicam que o exercício da docência, importante componente das culturas educacionais, é permeado tanto pelos processos contínuos escolares como por suas apropriações e ressignificações. Nesse sentido, esses autores identificam que as reapropriações fazem parte da formação dos professores, entendendo que a formação escolar (e seus referenciais) têm seus limites na referenciação das demais modalidades formativas dos docentes. Por isso mesmo, vale problematizar essas referências escolares e até que ponto os professores se apropriam delas para reproduzi-las e/ou ressignificá-las.

Tardif e Lessard (2011), ao problematizarem epistemologicamente a prática docente, descrevem o contexto de trabalho e as rotinas estruturantes dos *ethos* escolares[20]. Desse modo, os estudantes, ao longo da vivência escolar, automatizam noções a respeito de "aula" (com duração entre 45 e 60 minutos); de período escolar (turnos de aula de acordo com os horários: manhã, tarde e noite); da sala de aula e do posicionamento das carteiras; dos demais equipamentos escolares; das festas cívicas em datas comemorativas; dos eventos escolares; dos dias de verificações de aprendizagem (vulgarmente chamados de "provas" ou "exames"); das relações entre os diferentes estudantes que compõem uma comunidade escolar; e dos padrões de relação entre os sujeitos escolares, sobretudo entre estudantes e professores. Tais práticas escolares, exercidas em rotinas, são internalizadas pelos sujeitos sob a forma de *habitus*[21], que, por sua vez, permitem a esse espaço escolar um certo aspecto de mutabilidade.

Os futuros professores também observam as práticas docentes, tomando algumas como parâmetros do que se fazer, bem como do que não se fazer, estabelecendo relações de pertença com determinados perfis docentes. Comparam práticas, observando diferentes formas de uso dos recursos didáticos, sobretudo o uso das mídias. Monteiro (2007) identificou que os docentes de História em geral estabeleciam memórias de apreço ou de repulsa dos professores da disciplina que iriam posteriormente ministrar, tanto no tocante ao uso do livro didático como no tocante à exposição e gestão dos conteúdos de História, com muito mais relevância do que outras matérias escolares. Já Gauthier et al. (1998) concluem que os professores assimilam trejeitos, elementos de exposição oral ou de gestão de classe também de outros professores que ministraram outras matérias.

Não apenas de gestão de conteúdos e gestão de sala de aula: os futuros docentes se acostumam a pensar acerca dos processos avaliativos e de concepções de avaliação. Luckesi (1995), nessa direção, aponta como esse aspecto é internalizado pelos estudantes, gerando diferentes impressões atinentes ao processo de avaliação. Nesse sentido, associações distintas sobre os instrumentos de avaliação (da objetividade excessiva à vagueza de elaboração), do que avaliar (ou meramente examinar) e para que avaliar (identificando, conforme o autor aponta, do erro como punição ou ponto de partida à aprendizagem), são estabelecidas pelos sujeitos em formação escolar. Tardif (2008) aponta que se trata de fortes

[20] Noções construídas nas vivências socioculturais de um determinado grupo em determinado(s) espaço(s), nos dizeres de Bourdieu (1989). A sugestão de leitura de Bourdieu é fundamental para as discussões ecológicas sobre formação de professores.

[21] Apropriações e ressignificações das relações e valores sociais, isto é, dos *ethos* pelos indivíduos. Trata-se de outra categoria de Bourdieu (2009) fundamental à compreensão da ecologia educacional. Embora não iremos nos deter nas categorias de Bourdieu, consideramo-las relevantes no sentido de estabelecer relações entre as rotinizações das práticas escolares – usamos essa nomenclatura com base em Tardif (2008) – e os futuros docentes.

influências no tocante à compreensão do processo escolar dos indivíduos, sobretudo marcados pelos sentimentos de expectativa gerados.

De balanço geral, podemos inferir, assentados nesses estudos, que os professores estabelecem parâmetros de suas práticas e julgamentos de referenciais teóricos-pedagógicos posteriores também com base nessas experiências vivenciadas durante a fase escolar, mas não de forma estritamente organizada: essas referências são mobilizadas conforme seus demais períodos formativos. Os aspectos observados neste subtópico podem ser suplantados a qualquer professor, inclusive os de História, mas é no momento da formação inicial que as primeiras diferenciações profissionais se constroem.

3.1.2 A formação inicial: a dualidade entre ser historiador e professor de História nos cursos de licenciatura

Entendemos como "formação inicial" a adquirida por escolha consciente dos sujeitos ao ingressarem nos cursos de Formação de Professores. Vicentini e Lugli (2009), ao historicizar as diferentes modalidades de formação docente no Brasil e suas relações com a constituição da profissionalidade docente no cenário nacional, estabelecem, como primeiras modalidades de formação inicial, a inserção nos cursos normais, de formação escolar não universitária (predominantes do período imperial até a década de 1960), e nos cursos para Habilitação Específica para o Magistério (HEM) (vigentes de 1972 a meados dos anos 1990), tornando-se obsoletos após a Lei n. 9.394/96 (LDB vigente até hoje), que obriga os docentes aprovados em concurso a serem formados pelas licenciaturas.

Valem também referências nesse sentido, como os cursos de licenciatura curta, criados com a Lei n. 5.692/71, em um contexto no qual existia uma demanda para um tipo de formação rápida e generalista para atender à ampliação do Ensino Fundamental e Médio, bem como à exigência de professores aptos a ministrar disciplinas específicas, tais como Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC), de acordo com Fonseca (1993). A implantação inicial desses cursos deveria se dar prioritariamente nas regiões onde houvesse uma maior carência de professores. Nesse sentido, é mister observar a LDB de 1996, que estabelece, no artigo 62, que:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em licenciatura, em graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, sendo admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, a oferecida nos cursos normais.

Pelo supracitado, observamos que, no tocante ao Ensino de História, a legislação vigente aponta que seu ensino, em tese, é ministrado por pedagogos (atualizando os dados da LDB de 1996 com a Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, de Ensino Fundamental de nove anos), do ano primeiro ao ano do Ensino Fundamental, e por profissionais de História, do sexto ano do Ensino Fundamental à terceira série do Ensino Médio. Não nos cabe discutir, nesta dissertação, acerca dos cursos de licenciatura em Pedagogia, mas é relevante considerar que as primeiras referências pertinentes aos conceitos históricos sejam advindas de professores não especializados. Daí, em um sentido de inversão lógica, cabe-nos problematizar: a formação inicial dos historiadores os prepara para a docência?

Fonseca (2009) estabelece "a hora da verdade" para a formação docente dos historiadores nas modalidades de formação inicial e continuada (a autora não diferencia, como nós, formação continuada e contínua). Ao discutir sobre a relação entre a formação docente dos historiadores e as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História (DCNH), que iremos melhor problematizá-las no próximo capítulo, ela traz reflexões importantes relacionadas à legitimidade desse processo:

> Tornou-se lugar-comum afirmar que a formação do professor de História se processa ao longo de sua vida pessoal e profissional, nos diversos tempos e espaços socioeducativos. Entretanto, é sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados, e incorporados à experiência de construção do saber docente. Trata-se de um importante momento de construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão. O profissional, egresso dos cursos de licenciatura de história, que exerce o trabalho pedagógico é um professor. Óbvio? Não é bem assim. Há inúmeras controvérsias sobre esse ponto. Para exemplificar essa dificuldade, o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História, publicadas pelo MEC em 2001, sequer menciona a palavra 'professor'. Cabe questionar: os cursos de licenciatura em História acompanharam o movimento histórico do ofício docente? Quais o(s) modelo(s) de formação inicial de professores de história prevalece(m) no Brasil? (FONSECA, 2003, p. 60).

Muitos dos pontos a serem problematizados aqui foram trazidos por Fonseca (2009). O primeiro é o da natureza formativa da formação inicial nos cursos de História, em sua grande maioria, de licenciaturas (as três unidades de cursos de História na UECE, por exemplo, são modalidades de licenciatura plena). Nesse *tempo* e *espaço* de aprendizagem para a docência (duas dimensões importantes para refletir as naturezas formativas para a docência, sendo o *espaço* relevante a ser considerado em especial, como os de chancela do saber-poder), diversos saberes devem ser mobilizados conjuntamente, articulados e perpassados por todo o período de formação inicial. Nesse sentido, os de natureza pedagógica devem ressignificar os saberes históricos (MONTEIRO, 2007).

Para melhor exemplificar essa compreensão, tomamos como exemplo a composição curricular dos cursos de História da UECE, com disciplinas agrupadas em "áreas": a Introdutória (com disciplinas voltadas para a introdução de conceitos da Geografia, Sociologia, Filosofia e Antropologia, em geral cursadas no primeiro semestre); História do Brasil (em que igualmente são inseridas disciplinas e atividades curriculares atreladas às temáticas locais, como História do Ceará); História Geral (em geral, disciplinas voltadas para uma compreensão histórica eurocêntrica[22], mas também com disciplinas formativas para a História da América); Teoria da História (também com disciplinas de formação metodológica); Ensino de História (em que se encontram as disciplinas pedagógicas específicas à História e às Práticas de Ensino em História), embora, nos PPs em vigor na História da UECE (nos três *campi*), o termo dado seja "História e Ensino"[23].

Existem outras disciplinas de cunho didático-pedagógico que são organizadas de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores (DCNFP), voltadas à formação para a aquisição de saberes das Ciências da Educação (por exemplo, "Estrutura e Funcionamento da Gestão Básica", que visa discutir sobretudo Política Educacional, ou "Psicologia Evolutiva", que visa discutir sobretudo Psicologia Educacional).

Em teoria, tais disciplinas supracitadas devem ser estruturadas de modo a favorecer diálogos entre conhecimentos, habilidades e atitudes oriundos dos saberes historiográficos e didático-pedagógicos, promovendo uma formação coerente com as obrigações formais profissionais de um futuro licenciado em História. Porém, tomando como referências os estudos de alcance nacional de Gatti (2010), que trata da realidade de diversos cursos de licenciatura no Brasil; de Fonseca (2009), que aponta historicamente o descompasso das licenciaturas em História, tanto em relação ao ofício docente quanto com relação aos debates construídos em torno da relevância dos estudos em Ensino de História para a produção historiográfica; de Monteiro (2007), que coleta relevantes dados acerca das formações iniciais de professores de História no Rio de Janeiro), bem como de outros estudos[24]. Desse modo, podemos inferir que essa formação docente é apartada da formação historiográfica e que tal aparte é sobretudo consolidado nos discursos e práticas sociais dos profissionais em História. Sendo assim, é mister problematizar os aspectos históricos desse processo.

---

[22] Isto foi denunciado pelos professores A, C (que fez História na UFC) e principalmente F, que indicou travar uma luta em defesa da História Asiática desde o seu período de graduação, também na UECE.

[23] O termo gera, em nosso entendimento, ambiguidade terminológica com as outras disciplinas de cunho didático-pedagógico presentes na base comum das licenciaturas advindas de outros departamentos da UECE: por isso, optamos pelo termo "Ensino de História".

[24] Vários desses outros trabalhos irão aparecer ao longo desta dissertação, como alguns internacionais, a exemplo de Barca (2006b), Magalhães (2003) e Pagès (2008); nacionais, como o de Bittencourt (2009); e também locais, como o de Cecatto (2013), Janaína Ferreira (2010) e Maria Ferreira (2014).

O teórico da História Jörn Rüsen (1938 -) apresenta, em um elucidativo ensaio, intitulado “Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão” (2011b; original de 1987), importantes reflexões acerca da epistemologia da História, bem como de pistas para a formação inicial dos historiadores. Ele parte de dois problemas relativos ao processo de constituição de uma epistemologia da História, que, apesar de tomar como referencial a trajetória historiográfica da Ciência Histórica na Alemanha, podem ser transpostos ao processo de constituição da produção historiográfica brasileira.

O primeiro problema apontado por Rüsen diz respeito à constituição de uma dicotomia entre dimensão didático-pedagógica e dimensão profissional do historiador, situando o historiador até o início do século XIX como um filósofo da História (apesar das várias problemáticas concernentes a esse campo do conhecimento[25]). Rüsen (2011b, p. 24-25) afirma que os historiadores tomavam como primordial o exercício formativo (didático) de cada produção historiográfica: “[...] Mesmo durante o Iluminismo, quando as formas modernas de pesquisa e discurso acadêmicos foram sendo forjadas, historiadores profissionais ainda discutiam os princípios didáticos da escrita histórica como sendo fundamentais para seu trabalho”.

Rüsen postula que o princípio de *historia magistra vitae* foi, ao longo do processo de profissionalização do historiador e de sua inserção nos espaços de produção científica acadêmica situados no século XIX, sendo paulatinamente substituído pela racionalização científica do método historiográfico, considerada incompatível com o exercício social da prática pedagógica, atribuindo à instituição da Escola Metódica a perda do foco na produção historiográfica como um produto articulado às necessidades formativas do contexto social e temporal da época.

Podemos discordar em parte do historiador alemão, uma vez que concordamos com as reflexões de Reis (2006) – que, ao empreender uma reflexão acerca dos objetivos da Escola Metódica, afirma que tal corrente historiográfica tornou a História uma disciplina científica estratégica para fundamentar as expectativas ideológicas traçadas no século XIX, voltadas ao estabelecimento dos Estados-Nação, entre os quais a Alemanha, a qual usufruiu de tal disciplina por meio da premissa de um “passado comum”, isto é: teve uma função prática formativa –, mas consideramos que Rüsen (2011b, p. 25) está correto ao apontar a consequência da perda contínua de força da primazia da Didática da História dentro da Ciência Histórica:

> A ‘cientifização’ da história acarretou um estreitamento consciente de perspectiva, um limitador dos propósitos e das finalidades da história. A esse respeito, a cientifização da história excluiu da competência da reflexão histórica racional

[25] Para compreender algumas delas, conferir Certeau (2008).

> aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida prática. Desse ponto de vista, pode ser dito que a história científica, apesar de seu clamor racionalista, havia conduzido aquilo que eu gostaria de chamar 'irracionalização' da história.

Tal processo apontado pelo historiador alemão repercute na dicotomização entre o papel "científico" e o papel formativo (didático) do historiador, o que acarreta no segundo problema apontado por Rüsen: a separação entre a dimensão da pesquisa e a dimensão educativa na atuação do profissional da História, que é materializada na separação curricular formativa desses profissionais em bacharelados (onde se supõe formar os historiadores, que só fazem pesquisa) e em licenciaturas (onde se supõe formar os professores de História, que só ensinam).

Em outra obra (2011a), o autor vai além: indica que tal entendimento cria um "reflexo-oposto"[26] na cultura formativa em História, passando a ser partilhado tanto por professores de História, que sentem seu ofício desprestigiado, não praticantes do *métier* do historiador, como por historiadores que vivam apenas da pesquisa, que consideram tal atividade ou desvinculada "naturalmente" do ensino, ou "naturalmente" superior e mais complexa do que ensinar. Um círculo vicioso e limitante. Por isso, Costa (2011, p. 2), ao dialogar com Rüsen (2011a, 2011b), remete-nos ao pensamento da Anpuh, que atuou na formulação das DCNH e dos projetos de "Regulamentação da profissão de historiador", determinando as possibilidades de atribuições profissionais:

> I - planejar, organizar, implantar e dirigir serviços de pesquisa histórica; II - planejar o exercício da atividade do magistério, na educação básica e superior, em suas dimensões de ensino e pesquisa; III - planejar, organizar, implantar e dirigir serviços de documentação e informação histórica; IV - elaborar critérios de avaliação e seleção de documentos para fins de preservação; V - elaborar pareceres, relatórios, planos, projetos, laudos e trabalhos sobre assuntos históricos; VI - assessorar instituições responsáveis pela preservação do patrimônio histórico, artístico e cultural.

Costa (2011) traz, portanto, partindo de Rüsen e da compreensão legal dos discursos escritos da Anpuh, elementos para desconstruir a dicotomia estabelecida historicamente pelos profissionais de História, propondo uma formação epistemológica da História que seja completa, capaz de entender seu papel educacional (de formação do pensamento histórico) de uma sociedade inserida no tempo e espaço, tanto mediante sua produção de conhecimento historiográfico escrito quanto mediante sua produção de conhecimento no campo do ensino histórico e patrimonial, articulando-se aos diversos

[26] Fenômeno estudado pela Óptica (ramo da Física), em que uma imagem é formada com a aparência idêntica no outro lado do espelho, mas de cabeça para baixo. É o que explica, por exemplo, a imagem formada no interior do cérebro humano.

espaços de atuação do historiador: escolas, Universidades, centros de pesquisa, museus e demais organizações civis e militares.

Nesse sentido, o papel do historiador não se resumiria à prática da pesquisa, mas igualmente se preocuparia com o ensino e com a pesquisa acerca do ensino; combateria a crença em uma formação do historiador apenas embasada na preparação para a pesquisa e a escrita historiográfica, entendida como apenas atrelada às disciplinas de cunho historiográfico, cujo referencial epistêmico subjaz às teorias e métodos que sejam dissociados de uma premissa de reflexão sobre as repercussões formativas de sua produção. Ou seja, combateria um entendimento de formação do profissional em História criador de uma cultura bacharelesca nas licenciaturas em História. Costa (2011) e Rüsen (2011a, 2011b), com efeito, buscam incentivar outra lógica, tanto dimensionando a formação do historiador para atuar no ensino e na pesquisa como convidando-o a articular essas duas facetas de sua práxis.

A lógica das dicotomias denunciada pelos dois autores citados no parágrafo anterior repercute no Brasil em larga medida. Bittencourt (2009), por exemplo, alerta que o valor dado à docência nos cursos de licenciatura é retroalimentado pela pouca relevância atribuída pelos historiadores às pesquisas atinentes aos saberes docentes em História, o que é igualmente apontado por Fonseca (2009). Mesmo assim, é relevante que as duas autoras, bem como Ferreira (2013), apontem os esforços do Grupo de Trabalho de Ensino de História da Anpuh (ao qual as três estão filiadas) em promover constantes momentos de reflexões sobre a formação inicial dos profissionais em História e sua relação com a docência, além de reflexões sobre as práticas docentes nas salas de aula (entendendo-as como repercussão sobretudo da formação inicial nas licenciaturas), destacando o hoje anual encontro Perspectivas do Ensino de História (nascido como Seminário Nacional de Perspectivas do Ensino de História, em 1988) como relevante momento de disputa e demarcação dos estudos em Ensino de História na historiografia – disputa essa internacional, conforme apontado por Timbó (2004). Entendemos que eventos como esses trazem elementos reveladores acerca da formação inicial nos cursos de licenciatura em História.

E, quanto a certos aspectos formativos nas licenciaturas, o que dizem as dissertações locais? Por exemplo, Cecatto (2013, p. 7) investiga a formação e os saberes docentes dos professores dos cursos de licenciatura em História da UECE e da UFC em Fortaleza para o uso de imagens, concluindo que:

> Por meio das disciplinas de ensino de História, constatou-se que existem práticas heterogêneas entre os docentes: os entrevistados consideraram as categorias de análise da imagem conforme orientação teórica; e em alguns casos, com limitação

> teórica e prática; usam-se pouco as imagens, priorizando-se o texto; os docentes não tiveram formação para trabalhar com imagens como fonte de ensino, mas foram adquirindo os saberes a partir das necessidades profissionais; há resistência dos estudantes em relação às disciplinas de ensino de História; os docentes reconhecem a necessidade de utilizar imagens com maior frequência e de se criar espaços de formação para o estudo da utilização de imagens.

Outro aspecto, o de saberes avaliativos, é investigado por Silva Neta (2013, p. 6), também nas licenciaturas em História da UECE e da UFC em Fortaleza, e o que seu esforço investigativo conclui é ligeiramente alarmante, pois:

> Constatou-se que as práticas avaliativas dos professores nos cursos de licenciatura em História, nas duas instituições de ensino superior, constituíram-se baseadas no senso comum da avaliação, na perspectiva de que os docentes deixaram de revelar o conhecimento técnico referente ao processo avaliativo, reduzindo-se a aplicação de instrumentos avaliativos, no qual os professores responsáveis pelas disciplinas de ensino deixaram de organizar o planejamento avaliativo, assim como se percebe a falta de critérios de correção dos instrumentos e ausência de *feedback* aos estudantes em relação ao seu desempenho de aprendizagem do conteúdos. Na perspectiva encontrada nos cursos de licenciatura em História, a avaliação não se caracteriza como subsídios para as melhorias de ensino e aprendizagem, ou melhor, os docentes realizavam a verificação de aprendizagem estudantes.

A inserção de programas de incentivo à docência, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), começa a ser investigada. Outra recente dissertação, defendida por Gabriel Neto (2014, p. 7), por exemplo, conclui que:

> Através das entrevistas realizadas, constatamos que não apenas o programa tem papel fundamental para os bolsistas como é espaço de interação entre a Universidade e a escola. Verificamos ainda que as escolas, a partir das falas dos bolsistas, na medida em que se inserem mais e mais na lógica dos programas institucionais, não têm estrutura como laboratórios, salas específicas e recursos didáticos para realização das atividades propostas, sendo que, muitas vezes, estas ficam em segundo plano, ocupando espaços periféricos da escola, como anfiteatros e pátios. O saber constituído na experiência dentro do programa mostra-se fundamental, uma vez que todos os bolsistas são professores em outras instituições de ensino e relatam que o Pibid exerce influência positiva em sua prática em outros espaços escolares.

As falas dos pesquisadores locais anteriormente citadas denunciam lacunas formativas em diversos aspectos da formação inicial nos cursos de História cearenses, o que nos faz considerar a respeito da importância de uma proposta curricular coerente e articulada nesses cursos, que permita contemplar diferentes e sólidos momentos formativos (como o Pibid, problematizado por Gabriel Neto) para dar subsídios ao futuro licenciado em História de atuar em seu ofício profissional.

Em outro momento desta dissertação, tópico 4.2, iremos, de forma mais sistemática, discorrer acerca da proposta formativa do curso de História da UECE em Fortaleza (que, nesse sentido, torna-se um exemplo comum dos executados em outros cursos do resto do Brasil) e

discutir, a partir do percurso formativo prescrito, os problemas (sobretudo o aparte entre formação docente e formação historiográfica) e lacunas (como a formação para o uso de imagens ou para discutir a avaliação) denunciados nas pesquisas locais.

Nesse sentido, o que chama a atenção é a recorrência de denúncias similares em âmbito internacional e nacional, em que destacamos os da coletânea *Espaços de formação do professor de História*, organizado por Ernesta Zamboni e Selva Fonseca (2008), que apresenta diversos estudos a partir de pesquisas em Portugal (MELO, 2008); Espanha (PAGÈS, 2008); Argentina (FINOCCHIO, 2008); e Brasil, historicizando os encontros da área de Ensino de História (FONSECA; DO COUTO, 2008), a atuação da Anpuh (MESQUITA; ZAMBONI, 2008), denunciando lacunas na formação para ministrar História para os anos iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de licenciatura em Pedagogia e no Normal Superior (SIMONINI; NUNES, 2008), dentre outros estudos em formação dos professores de História em outros níveis formativos.

Voltando à esfera local, uma constatação que resume muito do que já foi discutido neste subtópico pode ser vista na dissertação de Ferreira (2014, p. 9), que entrevistou docentes que ministram História em Icó (interior do Ceará):

> Constatou-se que os professores pouco tiveram de formação em ensino de História em seu percurso formativo, foram adquirindo na prática no exercício da docência e, ao concluírem a formação inicial acadêmica, não sabiam como lidar com os alunos do ensino médio e com a gestão da sala de aula; a dicotomia entre a teoria e a prática fica evidente na formação e na prática dos professores.

Vicentini e Lugli (2009) ponteiam que esse aspecto bacharelesco das licenciaturas (valorizar a formação disciplinar em detrimento da formação pedagógica), além de destituir os professores de profissionalidade, cria um paradoxo nas licenciaturas ao pensarmos a formação para a pesquisa, segundo Azevedo (2012) e Tardif e Lessard (2011): estes ressaltam a importância dos saberes disciplinares atrelados à pesquisa como fundamentais na condução da docência; e a primeira denuncia a parca formação inicial dos cursos de História no Brasil, que não formam nem professores nem pesquisadores, atribuindo aos demais níveis de formação (ou a pura prática do exercício de outra habilitação profissional) essa função.

No cenário local, um bom exemplo do paradoxo está presente nas conclusões da dissertação de Bezerra (2010, p. 7), que estudou o curso de História da UECE em Fortaleza e os professores das disciplinas voltadas pelo próprio curso à formação para a pesquisa (como se as de formação para o ensino não produzissem elementos reflexivos de pesquisa):

> A formação teórica dos alunos foi destacada pelos professores universitários envolvidos no estudo como elemento promotor da capacidade reflexiva dos alunos, razão pela qual utilizam estratégias de ensino, como estudo de textos (leituras), debates, exame de documentos históricos e seminários. Tais evidências sinalizam para o fato de que os professores pesquisados tendem a priorizar a formação do historiador em detrimento da formação do professor de História. Esta posição, embora coerente com a visão que o curso tem hoje quanto à formação dos seus graduandos, não parece compatível com o fato de que o magistério é ainda no Brasil o principal campo de trabalho deste futuro profissional.

Como afirma Bezerra (2010), existe um fato que não pode ser ignorado: o magistério é ainda, no Brasil, o principal campo de trabalho do futuro profissional em História, e o foco formativo do curso por ela analisado é o de uma formação ampla (pesquisa e ensino) do profissional em História, mesmo que em uma licenciatura. Contudo, ao limitar a compreensão de pesquisa (destituída do ensino e mais atrelada à teoria do que à articulação teoria-pesquisa) e secundarizar a formação para o ensino, os cursos de História, de acordo com os estudos supracitados neste subtópico, revelam um complexo panorama formativo aos profissionais em História: um aspecto duplamente frágil da formação inicial (para ensinar e para pesquisar), o que nos remete a problematizar em que momento os profissionais em História terão consolidada sua formação para ensinar e para pesquisar, se seria nas formações continuada e contínua desses profissionais.

3.1.3 As possibilidades de formação continuada dos profissionais em História

Existe uma dificuldade conceitual nos escritos educacionais acerca da distinção entre formação continuada e formação contínua. Se tomarmos como exemplo os estudos de Marcelo García (2009) e Oliveira-Formosinho (2009), ambos na linha de desenvolvimento profissional, a diferenciação nesse sentido é mínima, uma vez que o relevante é "[...] contribuir para a ampliação de esforços de espaços formativos dos professores [...] na intenção de contribuir com sua profissionalidade" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 225). Essa autora identifica que o desenvolvimento profissional vai além da formação contínua, mas perpassa por esta, e que seus exemplos de diversas formações contínuas incluem, por exemplo, os estudos pós-graduados (identificando todas as modalidades com a terminologia de "formação contínua"). Já Marcelo García (2009), ao historicizar a perspectiva do desenvolvimento profissional, identifica-os como "formação continuada".

Outro exemplo da dificuldade de definição é encontrado nos estudos em Ensino de História. Fonseca (2009), a título de ilustração, denomina todas essas formulações de formações pós-graduadas de "formação continuada", entendimento similar ao de Oliveira

(2008); enquanto Zamboni (2008) diferencia formação contínua e continuada, entendendo como "contínua" a do processo de formação em serviço e como "continuada" a feita em cursos de longa duração.

E o que dizem os organismos governamentais? Aparentemente, a confusão persiste: por exemplo, no sítio eletrônico do Plano de Formação Continuada[27], a noção de "formação continuada" é definida pelo Sistema Nacional de Formação (Sinafor) por sua carga horária: "Os cursos de formação continuada têm carga horária de 90 a 220 horas, enquanto na formação inicial o curso é de graduação com diploma de nível superior". E os diferencia dos cursos *lato sensu*:

> Os cursos de especialização, também chamados cursos de pós-graduação *lato sensu*, têm duração mínima de 360 horas. Os cursos de formação continuada são cursos de menor duração, geralmente nas modalidades de curso de extensão ou de atualização/ aperfeiçoamento, com carga horária entre 90 horas e 220 horas.

Consideramos essa definição fundamental para distinguir momentos formativos dos profissionais em História, sobretudo daqueles que, de alguma forma, serão/são docentes. Para além de professores de História, os historiadores podem se formar para a docência de variadas formas, nem sempre exatamente atreladas ao ofício do magistério, mas, como já nos referimos no tópico anterior, como pesquisadores. Nesse sentido, a formação para a pesquisa (acerca ou não da docência) dos historiadores é também significativa para as relações estabelecidas entre esses sujeitos e o ato de ensinar, seja em qualquer nível. Contudo, se seguíssemos a linha proposta pelo Sinafor, excluiríamos desse olhar investigativo os cursos *lato e stricto sensu*; igualmente delimitaríamos, em campos diferentes, cursos de intencionalidades semelhantes (formando os professores para o exercício do trabalho docente) apenas por suas cargas horárias.

Para superar essa aparente nebulosidade de nomenclaturas, distinguiremos os cursos de "formação continuada" (objeto deste subtópico), os que, em larga medida, são diretamente vinculados à atividade de pesquisa acadêmica, dos demais cursos de formação contínua (objeto do próximo subtópico), na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, em um sentido mais atrelado à prática profissional. Há uma intencionalidade nessa divisão, a fim de problematizar a seguinte questão: em que medida as formações continuadas dos historiadores vêm dialogando com a atividade docente?

Tomando como recorte o Estado do Ceará, mas dialogando amplamente com outros espaços nacionais, apresentaremos algumas possibilidades formativas continuadas

[27] Verbete disponível em Brasil (2012).

lato sensu – especializações, pois diferenciadas dos cursos de aperfeiçoamento pela apresentação de monografia ou trabalho de conclusão de curso (TCC) – relacionadas à História; foram mapeadas oito com temáticas vinculadas ao Ensino de História: Metodologias do Ensino de História (esta de maior longevidade, tendo composto 12 turmas); Ensino de História; Ensino de História do Brasil; Ensino de História do Ceará; Ensino de História da África, Cultura Africana e Afro-Brasileira; Metodologia do Ensino de História do Brasil; Ensino de História e Geografia; e Ensino em Ciências Humanas, oferecidas pelas principais Universidades públicas – Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), além das mais variadas faculdades e Universidades particulares. Outras disciplinas relacionadas à História também foram mapeadas, com as seguintes temáticas: Teoria e Metodologia da História; História do Ceará; História da África, Cultura Africana e Afro--Brasileira; História do Brasil, igualmente oferecidas por Universidades públicas e (faculdades) particulares. Outros caminhos para os historiadores de formação são possíveis em outras modalidades de especialização, os quais também foram mapeados, como Didática do Ensino Superior; Gestão Escolar; Metodologia e Didática do Ensino Superior; Especialização em Psicopedagogia; Educação a Distância, dentre outras variadas possibilidades. Elencamos essas por remeterem-se, de alguma forma, à docência.

Com a gama de possibilidades para o profissional de História se formar, vislumbrando fortalecimento profissional, ascensão salarial, retomada às atividades de pesquisa, formação intelectual ou quaisquer outras motivações – que, segundo Marcelo García (2009), tornam-se legítimas no sentido de um desenvolvimento profissional –, esses cursos nos chamam a atenção para a reflexão quanto ao nosso objeto de pesquisa por dois motivos: obrigam seus estudantes a minimamente articularem-se como pesquisadores; e igualmente lhes permitem, em algumas instituições, atuarem em cursos de nível superior, embora isso possa ocasionalmente ocorrer em algumas instituições apenas com o diploma de licenciado.

Regularmente, as licenciaturas em História já possuem disciplinas que preparam tais indivíduos minimamente para o exercício da pesquisa, justificando que os saberes relativos à pesquisa estimulam a formação epistemológica do historiador para a Ciência Histórica, bem como para a relação entre docência e pesquisa. Nessa óptica, Azevedo (2012)

argumenta que parte da promoção de professores reflexivos[28] vincula-se ao entendimento da relação entre ensino e pesquisa.

Fazendo-se um contraponto ao que Azevedo (2012) argumenta, urge sinalizar que não é exigência das licenciaturas em geral a produção de uma monografia ou TCC – embora o seja no caso do curso analisado nesta dissertação –, o que leva, por vezes, o curso de especialização a ser o primeiro momento de feitura de uma pesquisa (e de uma escrita) de larga extensão. Isso faz com que essa ocasião seja de revelações, descobertas e atribulações, denunciando circunstâncias de lacuna nas formações iniciais de muitos desses sujeitos – em sua maioria, já atuando na docência de alguma forma, uma vez que, em geral, as especializações em História, mesmo não sendo com a temática "Ensino", tenham como público-alvo os professores. Magalhães Junior (2009), nessa direção, aponta que há falta de articulação nas disciplinas da formação inicial e ausência de momentos que coadunem ensino e pesquisa, sobretudo o exercício da escrita. Podemos estender essa reflexão para as especializações em Ensino de História, em que o convite para refletir a respeito das práticas de Ensino de História como objeto de pesquisa pode representar uma novidade para os especializandos.

Outro elemento a ser problematizado com relação às especializações é o de poder ser docente universitário. Realizamos uma sondagem exploratória com as disciplinas elencadas nas diversas possibilidades de especialização que os historiadores no Ceará poderiam realizar (excluímos as formações a distância para reduzir o espectro de instituições observadas). Em 19 de 25 analisadas, há uma disciplina relacionada com a prática docente no nível superior; geralmente nominada como Didática do Ensino Superior ou Metodologia do Ensino Superior, o que representa um poderoso indício de uma ruptura entre perspectivas acerca da docência, pois se impetram relações de poder. Almejar o ingresso em um espaço de chancela do saber acadêmico, dessa maneira, redimensiona a formação continuada desses profissionais, convidando-os a pensar como "formadores de formadores". Entretanto, uma especialização não é pré-requisito para a entrada de profissionais de História nas pós-graduações *stricto sensu* (mestrados e doutorados). As relações problematizadas anteriormente com as especializações são redimensionadas em larga intensidade.

Um "mestrado", segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) – órgão que fomenta e regula as pós-graduações *stricto sensu* no Brasil –, é um espaço para que pesquisadores aprendam, *grosso modo*, metodologias e técnicas apuradas

[28] Conceito amplo e, por vezes, ambíguo que indica tanto o professor preparado para compreender sua prática como objeto de pesquisa como o professor que reflete acerca de sua prática em conjunto com a realidade sociopolítica que a rodeia, segundo Schön (1992).

de pesquisa, além de espaço de conhecimento referente a paradigmas e referenciais teórico--metodológicos em relação à ciência desenvolvida para que o mestrando os mobilize para elaborar uma dissertação (como esta). Um doutorado, consoante a mesma Capes, consiste no domínio de uma diversidade de saberes teórico-metodológicos em uma determinada área do conhecimento (mais ampla que o mestrado), cujo trabalho final deve contribuir com a ciência investigada com uma proposta inédita: uma tese (o que não impede que uma dissertação possa ter ineditismo). Mas em que esses níveis de formação continuada podem contribuir para o desenvolvimento dos profissionais de História na condição de docentes?

O primeiro aspecto, sem dúvida, é o de aprofundamento ou ampliação do espectro de saberes disciplinares – utilizando a nomenclatura de Gauthier et al. (1998) –, isto é, de saberes vinculados à ciência mobilizada na prática de pesquisa dos pós-graduandos. Isso pode ser diretamente relacionado com o que foi estudado na formação inicial como igualmente pensado como espaço de aquisição de novos saberes, por exemplo, quando o licenciado em História se aventura a realizar mestrado e/ou doutorado em outras searas do conhecimento, como nas áreas de Educação, Sociologia, Ciências Políticas, Filosofia, Direito, Comunicação Social, Políticas Públicas, dentre outras possibilidades. Conforme será discutido de modo mais sistemático no tópico 3.2, os professores de História podem mobilizar esses saberes de diversas formas, apropriando-se deles em suas práticas. Portanto, não é possível precisar em que esses espaços formativos podem contribuir, cognitivamente, para a formação docente dos profissionais em História; mais relevante é compreender que tais espaços podem contribuir, de alguma forma, para a docência.

O segundo aspecto é que se faz necessário problematizá-los como espaços de pesquisa acerca do Ensino de História e de demais temáticas que possam articular História e Educação. Nesse sentido, vamos a alguns dados para lançar luz sobre essa temática: no Estado do Ceará, existem apenas dois Programas de Pós-Graduação em História (na UFC e na UECE), e nenhum deles tem alguma linha com a temática de História da Educação, História e Ensino ou Ensino de História. Existem, contudo, recentes estabelecimentos de mestrados profissionais em Ensino de História, como o Programa "ProfHistória", coordenado pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), executado em rede via Capes, com sedes na UFRJ e em mais 11 Universidades no país; além de outras iniciativas pontuais, como na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), todas datadas de 2014 em diante[29].

[29] Toma-se nota de que, durante a produção desta dissertação, houve uma significativa expansão do ProfHistória, ampliando de 12 para 30, inclusive com um situado na Universidade Regional do Cariri (Urca),

Em se tratando de mestrados acadêmicos, alguns possuem temática diretamente relacionada ao Ensino de História, como os da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e os da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Não foi encontrado nenhum doutorado em História com essa temática em nenhuma linha. Com efeito, a pouca quantidade de mestrados acadêmicos e a recente iniciativa dos mestrados profissionais em Ensino de História não contribuem para modificar o cenário de valorização dessa temática de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em História.

Os pesquisadores em História da Educação e em Ensino de História, em geral, ancoram-se nos Programas de Pós-Graduação em Educação. Nesse sentido, só no Ceará, encontramos cinco programas, dois deles sendo na UECE e na UFC, em que ambos possuem linhas (ou núcleos, em alguns casos) com temáticas relacionadas à História. É relevante esse dado, pois, como indicamos anteriormente, tradicionalmente, de um modo geral, os cursos de licenciatura em História privilegiam as disciplinas historiográficas e temáticas que articulem História e Educação constituem um campo de estudos pouco reconhecido pela comunidade historiográfica como conhecimento epistemologicamente histórico, e não somente dos estudos em Educação.

Estarmos inseridos em um Programa de Pós-Graduação em Educação, e não em História, com tal proposta de pesquisa, é uma evidência desse processo historicamente constituído. Tal fenômeno, contudo, contribui, em larga medida, para que se reproduza esse cenário de pouca inserção de pesquisas em História da Educação e em Ensino de História, círculo vicioso cada vez mais intenso, haja vista que geralmente se exigem, para o exercício da docência nas licenciaturas em Universidades públicas, professores com mestrado ou doutorado em História, *vide* observação, por exemplo, das exigências dos últimos concursos para professores da área de Ensino de História tanto na UFC como na UECE[30]: os interessados em seguir docência no Ensino Superior nos cursos de História tendem a alterar suas propostas de pesquisa para temáticas aceitas por seus pares, conforme compreendido por Certeau (2008) e por Rüsen (2011b).

Sul do Estado do Ceará, a ser aplicado a partir de 2016. Como as 18 novas apenas estarão em vigor em período posterior a esta pesquisa, não a consideramos. Sobre isto, conferir Brasil (2015).

[30] Tomamos conhecimento e acesso a um manifesto da Associação Brasileira de Ensino de História (Abeh) em repúdio ao concurso da área de Ensino de História da UECE de 2013, que colocava como exigência para o ingresso na área graduação e doutorado em História, excluindo áreas afins, como Educação, por exemplo. A ingressa fora a professora B, entrevistada e observada por nós nesta dissertação: se o mesmo critério valesse para outros diversos professores estudados (que ingressaram na UECE em outros momentos), como a também observada professora A, a professora C, o professor D e o professor F, eles não estariam aptos para prestar concurso. Tal manifesto e situação foram citados e comentados pelos professores da área em uma das reuniões da área de História e Ensino observadas nesta pesquisa.

Podemos inferir, conforme apontado por esses diversos elementos anteriormente problematizados, que as formações continuadas têm mais contribuído para o Ensino de História nas especializações do que propriamente nos mestrados e doutorados. Uma vez que a natureza curricular e os objetivos das especializações aproximam os docentes em História de seu exercício profissional, as especializações que articulam História e a prática docente têm muito mais potencial de produção e reflexão acerca dos saberes históricos escolares.

Examinar os trabalhos de conclusão desses cursos, em nossa perspectiva, abre possibilidades relevantes à historiografia quanto ao Ensino de História, embora não seja nossa temática de pesquisa. No entanto, pouco se vislumbram mudanças nesse sentido, dado que os espaços chancelados de saber-poder, nos dizeres de Foucault (2007), são esvaziados desses pesquisadores e, portanto, de produções na área de Ensino de História. Fonseca (2009), ao trazer à tona as falas de professores de História sobre suas trajetórias profissionais, aponta justamente essa correlação de forças como o principal desafio a ser superado para repercutir tanto na formação inicial como em outras modalidades formativas dos professores de História.

3.1.4 As possibilidades de formação contínua dos profissionais em História

Já diferenciamos o que compreendemos como “formação contínua” do que consideramos como “formação continuada”, partindo do pressuposto de que nos faz mais sentido distingui-las pelos espaços de formação e significação formativa do que propriamente por critérios de duração. Entendemos que a formação dos professores se dá em um *processo contínuo*, que é inerente às condições profissionais, mas igualmente inerente às condições humanas de sujeitos constantemente aprendentes. Portanto, partimos dessa dupla característica para problematizar as possibilidades de formação contínua dos profissionais em História e suas relações com a docência. Desse modo, faz-se necessário problematizar o campo de estudos de desenvolvimento profissional, que, em larga medida, dialoga com essa concepção formativa.

Oliveira-Formosinho (2009), anteriormente referenciada, realiza uma revisão de literatura acerca desse campo de estudos. Identifica que inúmeras são as apropriações sobre os estudos em desenvolvimento profissional, em sua maioria, pesquisas-ações (propostas de pesquisa cuja formatação está articulada a propostas de intervenções em determinada realidade) e pesquisas colaborativas (pesquisas desenvolvidas em colaboração com os sujeitos investigados, incorporando suas proposições no contínuo desenvolvimento da intervenção e

na conclusão dos dados coletados). Esse estudo e o de Marcelo García (2009) nos ajudam a dimensionar as articulações existentes entre instituições (e pesquisadores) atuantes na formação de professores e as distintas modalidades formativas organizadas (como cursos de treinamento, ciclos de palestras, minicursos e supervisão de professores).

Vale destacar o esforço em ambos os estudos acima para diferenciá-los: há o *cognitivista*, que contempla o desenvolvimento profissional apenas com a aquisição de conhecimentos e competências; o de *autocompreensão docente*, apontado pela autora como excessivamente individualista, pois centrado em uma aprendizagem profissional apenas no viés do indivíduo professor, isolado de suas relações sociais inerentes à aprendizagem de ser professor; e o de *mudança ecológica*, que parte da aprendizagem docente em seus contextos profissionais e das melhorias nas condições de trabalho dos professores como ponto de partida.

Nessa perspectiva, Oliveira-Formosinho (2009, p. 236) aponta que nenhum desses modelos formativos é declaradamente descartável, sugerindo "[...] um amálgama destes modelos, em colaboração com outras propostas de abordagem curricular [...]", e que as atuais tendências, como já dissemos, partem das necessidades formativas dos professores e das escolas, posto que, segundo essa autora, "[...] o desenvolvimento profissional não ocorre num vácuo [...]" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 265), o que é defendido igualmente por Imbernón (2011) e por Nóvoa (1991). A reflexão de Nóvoa (1991, p. 23), nessa esteira, é pertinente:

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal, por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Gauthier et al. (1998) já trazem uma outra perspectiva. Esses autores entendem que os modelos formativos devem partir dos saberes docentes (em que nos deteremos mais no tópico 3.2), isto é, daquilo que os próprios professores, em sua prática docente, trazem como "práticas eficientes". Esses autores consideram três modelos formativos, similares aos apontados por Oliveira-Formosinho: o primeiro, denominado de "Processo-Produto" (GAUTHIER et al., 1998, p. 146), entende a aprendizagem (produto) como elemento mecânico, melhorada pela ênfase em um ensino tecnicamente "eficiente" (processo), e, investigando a aquisição dos saberes docentes dentro das duas variáveis (ensino e aprendizagem), promove um modelo formativo docente com ênfase no processo. O segundo, em contrapartida ao primeiro, chamado de "Cognitivista" (GAUTHIER et al., 1998, p. 153),

situa-se nos pressupostos cognitivistas de Piaget e Vygotsky e, investigando as estruturações cognitivas de alunos e também de professores, promove um modelo formativo docente com base na melhoria dos níveis cognitivos e nas técnicas de aquisição dessas melhorias. O terceiro, fundamentado nas pesquisas fenomenológicas e no Interacionismo Simbólico, chamado de "Interacionista-Subjetivista" (GAUTHIER et al., 1998, p. 161), investiga as interações entre docentes e estudantes, por meio de pesquisas qualitativas (sobretudo os estudos de caso do tipo etnográfico), fenômeno também apontado por André (2003, 2008), e propõe um modelo formativo embasado nas melhorias dessas interações, que, por sua vez, melhorariam as condições efetivas de trabalho docente.

Gauthier e seus colaboradores propõem um quarto "modelo", aperfeiçoando as contribuições dos modelos anteriores, especialmente dos dois últimos, porém em uma abordagem sugestiva e plural de possibilidades formativas que não tenha atuação prescritiva (modelos fechados), que deve permear não só as modalidades de formação contínua como também as de continuada e sobretudo as de inicial. Entretanto, mesmo com as diferenças, esse modelo formativo de Gauthier et al. (1998) muito dialoga com os demais apresentados, pois parte da realidade das condições de trabalho dos docentes – o que os autores em Educação chamam de uma perspectiva ecológica – para ter sentido.

De acordo com os autores anteriormente citados neste subtópico e com outros com os quais dialogamos nesta dissertação, os modelos de formação contínua partem de dois pressupostos básicos: da possibilidade de transmissão, salvaguardadas as percepções dos limites dessas transmissões, de práticas consideradas eficazes; e do fato de que os sujeitos aprendem em um processo contínuo para a vida toda (MARCELO GARCÍA, 2009). Contudo, indagamo-nos como isso ocorre, para além do que deve(ria) ocorrer nos espaços de trabalho, pelo que é perpassado pelos historiadores e seus caminhos formativos.

Vejamos o que dizem algumas literaturas acerca da formação contínua dos professores de História. Saliba (2001), com relação aos usos de imagens pelos professores de História, denuncia que esse aspecto formativo (como ensinar História mediando a linguagem imagética), quase que negligenciado das licenciaturas em História, ainda é pouco explorado pelas modalidades de formação contínua e continuada; quando trabalhado, pouco explora categorias da História Cultural ou da História Social, caindo na vala comum do uso ilustrativo das imagens. Na dissertação local de Cecatto (2013), existe uma denúncia similar atrelada aos cursos de graduação em História no Ceará, o que indica que um problema formativo na graduação pode continuar nas formações posteriores.

Bittencourt (2001) e Timbó (2009), ao refletirem a respeito dos usos do livro didático por professores de História, concluem que as lacunas formativas da licenciatura perpassam a prática profissional, lacunas essas não superadas nas formações contínuas. Almeida e Vasconcellos (2001) denunciam a falta de formação em educação museológica dos historiadores, tanto no sentido de formação para compreender as linguagens museológicas como para pensar seu uso como linguagem na sala de aula, que é levada da formação inicial para a formação contínua e continuada.

Considerando o múltiplo aspecto formativo do historiador proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História (DCNH), é um aspecto que limita, em larga medida, o espectro de possibilidades dos profissionais em História em geral, sobretudo uma vez que é parte integrante da Política de Educação Patrimonial do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) a difusão da Educação Museal, *vide* exemplo do Museu do Ceará (RAMOS, 2004). Passos (2011), ao demonstrar que os museus têm uma obrigação dupla, a *salvaguarda* dos objetos e a *comunicação* de suas propostas educativas, *vide* exposições e materiais de divulgação, busca apontar elementos necessários à formação inicial e contínua dos profissionais em História para pensar os espaços museais como espaços de pesquisa e ensino.

Fonseca (2009), ao investigar essas lacunas "transversais" de formação didática que afetam os profissionais em História, reclama que elas devem tentar minimamente ser superadas nas formações contínuas e continuadas (embora, como já dissemos, ela utilize o termo "continuada" para todas elas em conjunto). Seja investindo nas necessidades do professor de História para compreender as estruturas de poder estatais e inter-relacionais; na formação para dialogar com a cidadania; no trabalho com literatura; teatro; poemas e crônicas; filmes e documentários; canções; documentos; e museus em sua prática docente (FONSECA, 2009), as formações contínuas podem, segundo a autora, suscitar o contínuo exercício de busca a que Gauthier et al. (1998) chamam de "saberes da ação pedagógica", ou seja, de práticas docentes validadas por investigações científicas.

Como já supracitado, Ferreira (2014) aponta que esse exercício pode ser buscado pelo docente sem a necessidade de lidar com uma formação contínua organizada por uma instituição, seja em seu trabalho (ao que chamamos de formação em serviço) ou fora dele. Nesse sentido, é válido considerar o que Dias (2013) denomina de "letramento pedagógico": a autora define como se dá a busca pelos docentes por leituras que embasem suas práticas docentes e, ao investigar tais práticas pelos professores universitários, conclui que, mesmo entre os professores das licenciaturas, a busca por ler temáticas específicas aos conteúdos que ministram é superior à busca por leituras pedagógicas.

Sem dúvida, esse dado pode ser transplantado para outras realidades formativas e espaciais (nas escolas), o que igualmente revela a múltipla natureza da formação contínua por meio de múltiplas necessidades: adquirir com o tempo os múltiplos saberes docentes e conhecimentos acerca das condições de trabalho docente (legislação educacional, planos de cargos e carreiras, organização sindical etc.), e não somente os saberes relativos ao "ensino de": nesse caso, de História. A busca pelo (auto)conhecimento, portanto, é parte fundamental no exercício profissional. Desse modo, identificar as necessidades formativas se torna pressuposto *sine qua non* para qualquer constituição profissional, principalmente na profissão docente, é o que Nóvoa (1991) e Pimenta (2010) chamam de construção do ciclo do ofício docente, ato que permite a garantia de um campo profissional embasado na aquisição (aprendizado inicial), manutenção (formação contínua) e disseminação (ensino do ofício a futuros docentes) do trabalho docente. Contudo, para efetivar tal ciclo de ofício, faz-se necessário exercitar o olhar reflexivo pertinente à prática em seu determinado contexto: significa, conforme Tardif (2008) aponta, que o aprendizado do professor não necessariamente se dá apenas em "cursos", "oficinas" ou "leituras bibliográficas", mas também (Tardif indica que é sobretudo) na própria percepção e vivência da prática docente. Destacamos o que Tardif (2008, p. 57, grifos do autor) considera a respeito disso:

> Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, *sempre com o passar do tempo*, o seu 'saber trabalhar'. De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, *uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho*.

Como mostraremos no último capítulo, nas falas dos docentes, percebem-se elementos significativos de todo o percurso formativo, mas, para alguns, é especialmente na atuação profissional que os docentes manifestam o momento do aprendizado mais relevante, aprendendo ao ensinar, constituindo sua formação contínua como momento mais importante para modelar e remodelar suas práticas de ensino. Por isso, é possível e necessário perceber que as falas de nossos sujeitos não estão isoladas, muito pelo contrário, coadunam-se com as obras com quem dialogamos, que indicam que a aprendizagem docente é também fruto da experiência. Nessa perspectiva, esta dissertação dialoga amplamente com Tardif (2008), visando compreender o aprendizado dos professores das disciplinas da área de Ensino de História na UECE em Fortaleza, partindo de seus próprios contextos de trabalho. Cabe questionar, portanto, as possibilidades dessas especificidades dessa formação em serviço mostradas na literatura consultada, tema do próximo subtópico.

3.1.5 As especificidades das formações docentes dos professores universitários de História: a área de Ensino de História em foco

Intencionamos, neste subtópico, estabelecer quais as especificidades das formações dos professores universitários em relação às dos demais professores. Intentamos problematizar a respeito das vivências formativas específicas de um docente universitário em História das especificidades formativas dos professores universitários de História que ministram as disciplinas da área de Ensino de História. São questionamentos norteadores transversalmente de toda a dissertação, compondo questões de pesquisa desenvolvidas nas entrevistas com nossos sujeitos de pesquisa.

Comecemos pela docência universitária: Veiga (2006) nos dá subsídios para melhor entender as especificidades da docência universitária em relação às demais modalidades de docência, uma vez que atribui a ela exigências e necessidades formativas diferenciadas. O docente universitário, para Veiga (2006), precisa refletir acerca de sua estratégica posição social de formador profissional, principalmente o que especificamente forma professores precisa refletir acerca da coerência de sua prática docente atrelada aos documentos oficiais que regem a docência no Brasil – *vide* a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996, 2015), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) etc. – e aos espaços universitários – *vide* as Orientações e Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação (DCNG), as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores (DCNFP) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) específicas do(s) curso(s) em que trabalham.

Já Masetto (2005, 2010) nos convida a repensar a aula universitária nos cursos de licenciatura, detectando nesses espaços de aprendizagem marcas profundas das práticas escolares, caminho semelhante ao adotado por Moreira (1995), quem interpreta que é preciso investigar as práticas docentes no Ensino Superior e considerá-las, a partir daí, como espaços formativos do docente universitário. Para esses autores, somente uma atitude reflexiva e tomada como perspectiva de política cultural crítico-emancipatória pode conceber uma formação docente contínua no Ensino Superior, uma vez que mostra ao formador de professores que ele também é professor e que necessita da mesma compreensão de formação constante. Nesse momento, esse formador de professores estará em condições de propor um modelo formativo coerente. Complementamos com Farias et al. (2014), os quais argumentam que o docente universitário não apenas ensina e se forma para ensinar: ele pesquisa, orienta, aprende com a

prática, reflete sobre a prática em distintos níveis (de um mais simples, de consciência de seu específico ofício, ao nível de uma "reflexão-sobre-a-prática" gerador de pesquisas e epistemologia da prática docente) e, nesse ofício, tem possibilidades de aprendizado contínuo inerentes à docência universitária, com fronteiras impossíveis de se definir. Há, portanto, uma dificuldade inerente de se saber *até onde* aprendem, mas não no sentido de indicar, em linhas gerais, *o que* aprendem. Nesse sentido, o que indicam os trabalhos com os quais dialogamos?

D'Ávila (2012) nos aponta as especificidades da formação docente no contexto universitário, tomando como sujeitos de pesquisa os professores que ministram as disciplinas de Formação Docente. A autora indica que até esses profissionais carecem de formação pedagógica e de coerência entre formação e prática, de modo a contribuir para promover uma superação da dicotomia teoria/prática, que, segundo suas pesquisas, reina na compreensão dos licenciandos formados por estes. Tardif (2008), uma das referências da autora, percebe processo similar, pois, para seus sujeitos de pesquisa, a formação inicial reforça tal dicotomia, pelo autoritarismo das práticas docentes dos professores universitários. Nessa esteira, D'Ávila (2012) aponta os recentes esforços para superar tal dicotomia, como o surgimento inclusive de centros de pesquisa em pós-graduação em Educação no Brasil preocupados com a especificidade da Formação de Professores (caso do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE) e o investimento dado às disciplinas de Didática como possibilidade de promover tal superação nas licenciaturas.

Leitinho (2012) bem como Dias (2012) indicam as necessidades de políticas de formação docente contínua no Ensino Superior. A primeira aponta uma iniciativa de política de formação docente na perspectiva do desenvolvimento profissional na UECE, assinalando que os problemas já aqui apontados nas práticas docentes universitárias nos cursos da referida Universidade prejudicam a profissionalidade docente dessa categoria de professores, que mais se identificam como pesquisadores do que como professores, o que repercute na formação docente que promovem. Problema semelhante é apontado pela segunda autora, que, ao investigar as práticas de letramento pedagógico dos professores nos cursos da UFC, sugere que apenas uma "[...] política nacional de desenvolvimento profissional docente para a educação superior [...]" (DIAS, 2012, p. 147) poderá superar a crença de que, para ser professor da Educação Superior, aparentemente, basta ter o domínio do conteúdo específico da matéria a ser lecionada.

Farias et al. (2014) investigaram, em diversos cursos na UECE, acerca da formação e das práticas docentes de professores que realizam pesquisa e que não realizam pesquisa. Trata-se de uma pesquisa âncora, ramificada em diversas dissertações, como a já citada de Bezerra (2010): isto é, parte desses elementos vale para o caso analisado nesta dissertação. Concluem,

em linhas gerais, três aspectos fundamentais para este momento de reflexão: professores que realizam pesquisa se formam continuamente com mais intensidade do que aqueles que não pesquisam, buscando articular teoria e prática com elementos concretos dessa pesquisa; quando realizam pesquisas sobre sua própria prática, tal prática se torna elemento formativo; professores que orientam na pós-graduação podem redimensionar a articulação teoria-prática duplamente, haja vista que, ao orientar, pesquisam e aprendem também. Concluem indicando a necessidade de incentivo à pesquisa dos docentes universitários que parta das Universidades e dos órgãos que as regem, pois entendem que a pesquisa é um elemento de formação *em serviço*. Similares conclusões aparecem em Almeida (2012), por exemplo.

Com base nessas referências supracitadas, podemos traçar indícios quanto a nosso objeto de pesquisa: dicotomia entre teoria e prática na docência e na aprendizagem, quebra da indissociabilidade entre pesquisa e ensino e secundarização da formação pedagógica em relação à formação conteudista. Há, portanto, uma literatura em curso que investiga as condições formativas dos professores universitários (em serviço ou nas formações que estes tiveram antes de ministrar na Universidade) e que aponta fragilidades nessa formação, bem como nas condições profissionais da docência universitária comparada às demais dimensões profissionais que esses sujeitos executam. Vale, doravante, aproximar o foco das questões, pensando-se nas possibilidades específicas para os professores universitários de História.

Embora aparente ser impossível precisar uma trajetória específica de possibilidades formativas para as formações dos docentes universitários de História, por se tratar de uma trajetória pessoal; por outro lado, é, ao mesmo tempo, possível de ser delineada por ser igualmente coletiva. São professores que perpassaram as formações escolares inicial, continuada (como veremos, alguns professores entrevistados nesta pesquisa ainda estão perpassando, como o professor F, que está no mestrado em Educação) e, em sua prática profissional, a contínua, a qual realizam de uma forma ou de outra. Perrenoud (2000), por exemplo, indica que uma das principais competências docentes em voga seja a de o professor gerenciar sua própria formação contínua, isto é, sua autoformação. Dias (2012, p. 150) entende uma multiplicidade de necessidades formativas de um docente universitário, advinda do gerenciamento da formação contínua, indicando a leitura como principal ferramenta formativa do educador universitário, tais como:

> [...] leituras ‘pedagógicas’ auxiliam na adaptação do conteúdo às necessidades de conhecimento dos estudantes [...] para consolidar/fortalecer suas crenças e convicções ou para fundamentar o conhecimento dos múltiplos fatores que influenciam as escolhas dos conteúdos a serem ‘ministrados’ em sala de aula [...]. [...] leituras a que recorrem para atualizar os conhecimentos ‘ministrados’ em sala de aula? [...] leituras

> que orientam a aproximação da produção acadêmica com o que é apresentado na instituição [...]. [...] leituras que os fundamentam nas decisões que tomam e embasam suas concepções, para resolver os dilemas e deveres éticos da profissão.

Transpondo essas categorias de análise de Dias (2012) para a realidade formativa dos professores de uma licenciatura em História, temos uma variada gama de aspectos a serem entendidos. Como historiadores, necessitam constantemente de referenciais epistemológicos acerca da Ciência Histórica. Referenciais de Teoria e Metodologia da História são evocados junto a concepções de pesquisa em História, sobretudo situados nos paradigmas historiográficos, principalmente em História Social (citadas pelas professoras A e B nas aulas observadas e nas entrevistas de cada umas delas) e em História Cultural (citadas pelos professores C e F, por exemplo, nas entrevistas) declaradamente situados pelos cursos de História da UECE e da UFC.

Em especial, as linhas de pesquisa dos professores de História da UECE em Fortaleza (Práticas Urbanas, Memória, Oralidade e Cultura Escrita), conforme o Projeto Político-Pedagógico do curso, de 2003, além das linhas de pesquisa do Mestrado Acadêmico em História (Mahis) da UECE, remontam-nos especialmente a referenciais da História Cultural, que não descartam outros referenciais historiográficos, como os da Micro--História italiana – cujo horizonte, em Carlo Ginzburg (1939 -), aproxima-se da História Social – e os da História literária – cujos horizontes, em Robert Darnton (1939 -) e Hayden White (1928 -), aproximam-se da História Cultural.

As leituras pedagógicas, sendo base de apoio para a maioria desses docentes ou não, são mais destinadas aos professores da área de Ensino de História, pelo menos em teoria. Podem ser os referenciais vistos nos planos das disciplinas dessa área de estudos no curso de História da UECE em Fortaleza, remetendo a estudos difundidos em Ensino de História já supracitados, como os de Bittencourt (2001, 2009), Fonseca (1993, 2009), Nikitiuk (2009), Schmidt e Cainelli (2009), dentre outros, e buscando novas leituras e até produções elaboradas por professores do colegiado, como as de Magalhães Junior (2007, 2009, 2011, 2012) e alguns dos professores entrevistados (professoras A e C).

Quanto à formação em serviço, como veremos nas falas da coordenadora (capítulo 4) e dos docentes (capítulo 5), a UECE não favorece constantemente momentos formativos, aspecto também apontado nas dissertações locais de Bezerra (2010), Cecatto (2013), Silva Neta (2013), dentre outros. Ainda assim, como já dito, entendemos que a formação em serviço vai para além de uma formação programada pela Universidade: também se configura nas suas inserções em Programas de Pós-Graduação. Sendo assim, vale citar Almeida (2012, p. 47), que se debruça em seu esforço investigativo na Universidade de São Paulo (USP) e em

Universidades espanholas a respeito das diferentes abordagens formativas em serviço dos professores das licenciaturas, argumentando "[...] que todo ato de orientar reconfigura o docente em seu espaço de trabalho". Masetto (2005), por seu turno, indica que orientar significa repensar escrita e didática na sala de aula.

Almeida (2012, p. 29) também enfatiza que o conjunto de possibilidades formativas em serviço do docente universitário depende tanto do indivíduo como da instituição em que trabalha, uma vez que indica que seu:

> [...] argumento central é que a formação do docente do ensino superior e o sucesso do seu desenvolvimento profissional resultam da combinação de seu interesse e engajamento pessoal com a responsabilidade institucional de assegurar e valorizar possibilidades formativas por meio de ações políticas de gestão.

Esse argumento muito se assemelha aos de Dias (2012) e de Leitinho (2012), já supracitados, com os quais concordamos. Contudo, entendemos que esses trabalhos pouco exploraram uma importante dimensão de análise que nós já consideramos como centrais: as relações de poder. Interferindo no contexto de trabalho, interferem nas possibilidades formativas, daí partimos do pressuposto de que os professores universitários estabelecem entre si relações de poder. Por se situarem em um curso de licenciatura em História, como já discutimos, a área de Ensino de História é responsabilizada pela formação docente dos historiadores, mesmo que em teoria essa formação devesse perpassar toda a proposta curricular, em todas as disciplinas e atividades do curso. Mas a atribuição desse papel é destinada a professores, em especial, cuja trajetória formativa pode não necessariamente ter sido feita em torno dessa área específica da atuação historiográfica.

Nessa perspectiva, Tardif e Lessard (2011) indicam que as tensões intersubjetivas no espaço de trabalho dos docentes redimensionam as trajetórias dos sujeitos, ora conferindo a uns experiências que outros professores não têm, ora levando sujeitos a experienciarem funções para as quais não foram (ou não se sentem) devidamente formados[31]. Desse modo, essas relações configuram novos saberes, advindos da experiência prática, conhecimentos adquiridos apenas no fazer cotidiano do trabalho. É o que iremos problematizar de forma mais sistemática no próximo tópico.

Para finalizá-lo, traremos o quadro-análise 3, no qual compilamos as informações concernentes à nossa categoria de análise (percurso formativo) e suas subcategorias, que estão presentes nos trabalhos analisados:

---

[31] Aspecto inclusive mencionado na fala de vários dos professores entrevistados nesta pesquisa e verbalmente na aula da professora A durante a disciplina de Didática do Ensino de História (do dia 17 de junho de 2015) para exemplificar a "necessidade de se adaptar e aprender com as dificuldades para ser um melhor professor".

Quadro 3 – Percurso formativo dos historiadores segundo os trabalhos analisados[32]

(continua)

Momento formativo	Tendências apontadas nos resultados das pesquisas
Formação escolar	– Escolarizações historicamente situadas; referências de docentes de História e de outras disciplinas calcadas na memorização de datas, fatos e fórmulas; aprendizagem ainda entendida de forma mecânica, centrada na figura dos docentes; – Aulismo e conteudismo; permanência de aulas orais e pouco problematizadas; escolas com estrutura e currículos tradicionais; – Carreira docente vista pelos futuros docentes como um misto de idealização e reprodução das condições financeiras de baixa renda (GATTI, 2010); – Ensaios de mudança no cotidiano das escolas e de aulas se consolidando nas tendências em **Ensino de História dito crítico** e na de **Ensino de História mediado por fontes** (BITTENCOURT, 2009).
Formação inicial	– Cultura bacharelesca na História do Ensino de História nas licenciaturas no Brasil (SILVA; FERREIRA, 2011); – Formações que apartizam e dicotomizam a formação docente da formação teórica/e para a pesquisa, centrando o momento de suas articulações, quando muito, nos estágios supervisionados (CAINELLI, 2008); – Histórico recente de lutas pelo Ensino de História como espaço de atuação do historiador *versus* DCNH (perfil dito completo de formação do historiador que mascara a continuidade das formações bacharelescas), *vide* Fonseca e Do Couto (2008); – O ideal de formação dos historiadores, via Anpuh, é centrado na tendência em **Ensino de História dito crítico**; – Permanência da dicotomia entre ensino e pesquisa e entre teoria e prática também nos cursos de História cearenses (BEZERRA, 2010; CECATTO, 2013); – Ensaios de mudança pontuais, influenciados pela confluência de novas tendências historiográficas (História Social; História Cultural) e estudos/aplicações nas tendências de **Ensino de história mediado por fontes e Educação Histórica**.
Formação continuada	– No *lato sensu*, maior presença de formações que articulem docência, formação historiográfica e pesquisas/inovações de práticas em Ensino de História. O cenário local (Ceará) confirma isso, pela motivação em suprir carências formativas, sobretudo em formação docente em Ensino de História ou formação para a pesquisa; – Nos mestrados profissionais, em expansão, a pesquisa e articulação formação docente/formação historiográfica começam a tomar forma; – No *stricto sensu*, persiste a tendência em privilegiar a formação em História; pesquisas e reflexões sobre ensino de História centradas nos Programas de Pós-Graduação em Educação: reflexos das relações de saber-poder entre historiadores e as pesquisas em Educação; – Ensaios de mudança pontuais nos Programas de Pós-Graduação em História: o da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), o da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e o da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

[32] Os termos em negrito são concernentes às tendências compiladas e apresentadas nos tópicos seguintes, como de possibilidades formativas manifestas como Saberes da Ação Pedagógica e de Práticas de Ensino de História, de acordo com a literatura consultada.

Quadro 3 – Percurso formativo dos historiadores segundo os trabalhos analisados

(conclusão)

Momento formativo	Tendências apontadas nos resultados das pesquisas
Formação contínua	– Proposições pontuais de formação contínua nas escolas e nos demais espaços de formação dos profissionais em História; em geral, as de Ensino de História tratadas de forma mecânica. O cenário local evidencia isso (FERREIRA, 2014); – Reprodução dos saberes da experiência, e não dos saberes da ação pedagógica: reprodução da formação inicial; – Ensaios de mudança: letramento pedagógico como elementos da formação contínua (DIAS, 2012); formações contínuas nas lacunas das formações inicial e continuada: Educação Museológica; Educação Patrimonial; uso de linguagens no Ensino de História (FONSECA, 2009).
Formação em serviço (contínua): Área de Ensino de História	– A falta de política nacional em formação em serviço dos docentes do Ensino Superior reverbera no cenário local: os docentes ressignificam a formação em serviço via experiência docente (ALMEIDA, 2012; DIAS, 2012; LEITINHO, 2012); – Os docentes devem buscar/buscam o letramento pedagógico; as pesquisas acerca de docentes de História no Ensino Superior indicam que, em geral, estes se formam em serviço via experiências em grupos de pesquisa e em outras atividades voltadas à pesquisa histórica, destituída da docência. No cenário local, Bezerra (2010) mostra que, ainda assim, os docentes consideram que essa formação os auxilia na docência no Ensino Superior; – Na área de Ensino de História, a docência ressignifica e aproxima os saberes específicos e os saberes pedagógicos de forma mais intencional (FONSECA, 2009), mas com lacunas percebidas. É o que apontam as pesquisas locais de Cecatto (2013), Ferreira (2010) e Silva Neta (2013); – Nesses espaços de Ensino de História, as possibilidades de mudança se intensificam: predomínio da tendência em **Ensino de História mediado por fontes** (MAGALHÃES JUNIOR et al., 2011).
Percursos traçados: tramas das relações de saber-poder	– Possibilidades em disputa que dicotomizam o que poderia ser articulado: formação historiográfica x formação docente em História; – Desde a formação escolar, as experiências com o trabalho docente secundarizam a formação docente em relação às formações específicas. Isto é intensificado na formação inicial e continuada (FONSECA, 2009), sendo os espaços/momentos de *lato sensu* e a formação contínua de tentativa de equilíbrio das duas formações; – As chancelas dos espaços conformadores de saber-poder ditam os lugares sociais da formação dos profissionais em História (CERTEAU, 2008; FERREIRA, 2010; OLIVEIRA, 2002; TIMBÓ, 2004).

Fonte: Elaboração própria (2016).

3.2 OS SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

Este tópico visa conceituar e problematizar os saberes docentes dos historiadores, constituídos ao longo de seu processo formativo e de suas práticas docentes. Consideramos, a partir de Tardif (2008), que os saberes docentes são plurais e intersubjetivos, apenas compreendidos na interatividade dos professores em relação aos grupos sociais com que trabalham, com seus contextos de trabalho e com seus pares profissionais. Partiremos dos

saberes docentes dos profissionais em História por entendermos que, embora em larga medida se assemelham a de outros professores, suas singularidades devem ser consideradas.

Conforme já indicado no tópico 3.1, falar de saberes docentes é dialogar com formação e prática, esse tripé investigativo que é indissociável para nós, bem como para nossos principais interlocutores no tocante aos saberes docentes: Fonseca (2009), Monteiro (2007), Gauthier et al. (1998), Tardif (2008) e Tardif e Lessard (2011). Dessa forma, à medida que construímos este capítulo 3, as três categorias irão ser constantemente evocadas juntas: apenas nos deteremos mais sobre os saberes neste tópico[33].

No subtópico 3.2.1, problematizaremos o conceito de saberes docentes de maneira panorâmica, refletindo acerca de suas múltiplas modalidades e dialogando com os principais referenciais pertinentes a esse conceito, visando demonstrar como, apesar de suas multiplicidades, esses saberes são mobilizados em conjunto no exercício do trabalho docente.

No subtópico 3.2.2, percorreremos os percursos formativos dos professores de História, problematizando a inserção e a mobilização dos saberes pedagógicos, isto é, dos saberes das Ciências da Educação, da tradição escolar e dos pedagógicos propriamente ditos – nos dizeres de Gauthier et al. (1998) – nesses momentos formativos. Visamos, com este subtópico, problematizar os momentos do aprendizado docente dentro dos percursos formativos.

No subtópico 3.2.3, iremos discutir como os docentes constituem seus saberes experienciais a partir dos contextos de trabalho e das experiências intersubjetivas com os diferentes sujeitos que compõem a realidade educacional, partindo sobretudo das reflexões de Tardif e Lessard (2011).

No subtópico 3.2.4, refletiremos a respeito da categoria de Gauthier et al. (1998), "saberes da ação pedagógica", isto é, quanto ao repertório de conhecimentos a serem mobilizados pelos docentes sobre as práticas de ensino validadas por pesquisas reflexivas para o Ensino de História. O intuito é suscitar possibilidades de saberes da ação pedagógica para que diferentes docentes em História possam articular com suas práticas docentes, seja nas escolas, seja nas Universidades.

No subtópico 3.2.5, finalizaremos entrecruzando o que já foi discutido no tópico anterior, atinente às especificidades dos processos formativos na docência do Ensino Superior, com os diferentes saberes docentes problematizados ao longo deste

[33] Faremos a mesma ressalva feita no tópico anterior para apresentar os subtópicos deste: ao problematizar os diferentes saberes em diálogo com a bibliografia existente, visamos traçar parâmetros para as entrevistas com nossos sujeitos de pesquisa e para o *corpus* documental analisado.

tópico, no qual também iremos situar a área de Ensino de História como espaço privilegiado (de saber-poder) para docentes em História serem capazes de mobilizar múltiplos saberes para formar outros professores.

3.2.1 Saberes docentes: aspectos de pluralidade, intersubjetividade e interatividade do conceito

Como já indicado, compreendemos que o processo formativo dos professores se dá na aquisição de saberes docentes, tratando-se de uma escolha sobretudo conceitual que "amarra" as duas categorias em um só processo inteligível. Vale então, neste momento, discutir o quadro conceitual dos saberes docentes de forma ampla, explicando por que necessariamente a categoria "saberes docentes" precisa da outra para ser entendida. Vejamos adiante o que apontam dois trabalhos de referência[34] sobre os saberes docentes.

Tardif (2008) conceitua os saberes docentes a partir dos conhecimentos, competências e habilidades do saber-fazer e de quaisquer aspectos mobilizados pelos docentes em seu exercício profissional. Já Gauthier et al. (1998, p. 14) conceituam como o "[...] repertório de conhecimentos, competências e habilidades que servem de alicerce à prática concreta do magistério". A semelhança entre as duas definições é marcante, através das classificações acerca dos diversos saberes que discriminam, diferenciando os tipos de saberes; além disso, a compreensão de diversidades de saberes é muito próxima, mas o intuito dessas duas obras sobre os "saberes docentes" é distinto. O primeiro ressalta em sua investigação com professores da província de Québec, no Canadá, os "saberes experienciais", isto é, os saberes advindos da prática profissional; Gauthier e seus colaboradores buscam os "saberes da ação pedagógica", saberes embasados na disciplina pela qual os professores se formaram e exercem a docência, balizados por sua prática e processos reflexivos científicos, o que levam os autores a realizar um estudo de meta-análise (análise de grandes estudos do tipo "estado da arte") das práticas docentes.

Gauthier et al. (1998) diferenciam os diferentes saberes: os disciplinares (a matéria ou disciplina ensinada, ou seja, um saber específico, teórico e metodológico com epistemologia própria); os curriculares (aqui entendidos em uma perspectiva de currículo como o percurso prescritivo dos conteúdos); os das Ciências da Educação (como a

[34] Podemos indicar isto, uma vez que, na grande maioria dos trabalhos encontrados no Brasil acerca dessa categoria – por exemplo: Monteiro (2007), Fonseca (2009), J. Ferreira (2010), C. Azevedo (2012), P. Azevedo (2014), Cecatto (2013), M. Ferreira (2014), Gabriel Neto (2014) e outros –, necessariamente dialogam com essas duas obras.

Antropologia, a Sociologia, a História, a Psicologia, entendidas em uma perspectiva curricular mais ampla, articuladas às Ciências Pedagógicas), que "[...] não está diretamente relacionado com a ação pedagógica [...] esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente"(GAUTHIER et al., 1998, p. 31); o da tradição pedagógica (o processo histórico de estruturação da escola, das formas de ensino e também da compreensão cultural de escolarização, que dialoga com a História da Educação e o percurso histórico da Didática); o experiencial (entendido nas vivências e práticas docentes, nas estratégias de rotinização e de resistências cotidianas); e o saber da ação pedagógica, que, conforme já indicamos, é o privilegiado pelos autores, tratando-se do "[...] saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e é testado através de pesquisas realizadas em sala de aula" (GAUTHIER et al., 1998, p. 33), ou seja, práticas de ensino teórica e empiricamente fundamentadas e sociabilizadas.

Os estudos de Tardif (2008) ressignificam o conceito de formação docente, indicando que se trata da aquisição de saberes em uma perspectiva *laboral*, ou seja, articulados com o trabalho (na ideia de que "trabalhar" educa/instrui também a quem trabalha), e *temporal* (e adquiridos ao longo da vida do sujeito). Assim, Tardif (2008) amplia o entendimento e o tempo acerca da aquisição de saberes, considerando também os saberes experienciais anteriores à formação inicial (ou seja, a adquirida nos espaços oficiais de formação docente), adquiridos na condição de estudantes escolares (o que chamamos anteriormente de formação escolar e que, em larga medida, está materializada nos saberes da tradição pedagógica e nos saberes experienciais), dimensionados como "saber da experiência escolar" (TARDIF, 2008, p. 20). O autor afirma que:

> [...] antes mesmo de começarem a ensinar, entendem o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar é muito forte, que persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo. (TARDIF, 2008, p. 20).

Tardif (2008) e, em estudo posterior, Tardif e Lessard (2011), ao entenderem a formação docente como realizada ao longo de uma trajetória[35], permeada pelas relações entre os sujeitos, os grupos sociais, as instituições (inclusive as normativas de formação profissional) e os construtos sócio-históricos e culturais, ajudam-nos a entender a aquisição de um repertório de conhecimentos mobilizados na atividade profissional docente. Sendo

[35] Dialogando assim com o conceito operado por Bourdieu (1989), por isso, mais uma vez, indicamos a leitura da obra, que nos parece central às compreensões dos autores que versam sobre os saberes docentes. O intuito de não operarmos as categorias de Bourdieu se dá por uma escolha metodológica que poderia nos induzir a outros questionamentos menos esclarecedores de nosso objeto de estudo.

realizada na formação escolar, inicial, continuada e contínua, a aquisição de saberes docentes revela a condição de sujeito sempre aprendente, que assim deve sê-lo para constituir sua condição profissional e assim compor um repertório de soluções cotidianas para melhor lidar com sua dinâmica profissional, sobretudo diante das constantes adversidades a que os professores devem lidar *em exercício*.

Agora, interessa-nos entender as dimensões pelas quais os pesquisadores em saberes docentes podem, concretamente, investigar e compreender os saberes dos docentes. A *primeira dimensão* para problematizarmos os saberes docentes é a de significação das experiências para os sujeitos. Gauthier et al. (1998), bem como Tardif (2008) e Therrien (2012), apontam que os saberes docentes só são identificados através do que os professores falam da relação entre seus conhecimentos e suas práticas. Segundo Therrien (2012), isso ocorre porque as experiências são tidas como *significativas* pelos sujeitos e os ajudam a entendê-las e relacioná-las. Isso quer dizer que os saberes docentes só se configuram como tal na medida em que os professores os descrevem e os problematizam: devem partir da fala deles, e não apenas do que os investigadores compreendem de suas ações.

A *segunda dimensão* trata do caráter de intersubjetividade dos saberes docentes. Segundo Tardif e Lessard (2011), a natureza do trabalho docente é intersubjetiva, portanto os saberes não podem ser compreendidos isoladamente pelos sujeitos, mas entendidos nas relações entre os docentes e os demais sujeitos que compõem a realidade escolar e educacional. Nesse sentido, esses autores apontam que a docência não pode ser reduzida à transformação material do trabalhador sobre seu objeto. Dessa forma, se o trabalho docente só pode ser entendido nas múltiplas relações que o docente estabelece, interagindo com simbolismos, com a cultura material e com outros sujeitos (intersubjetividade, portanto), seus saberes somente são entendidos nas relações que estes estabelecem com os outros, o que nos remete a dois mecanismos de interatividade docente para entender a dimensão da intersubjetividade: um desses mecanismos pode ser percebido a partir das categorias de análise de Pierre Bourdieu (1989), em que o docente interage com os diversos elementos sociais (*ethos*) e os reconfigura, internalizando (como saberes) na forma de *habitus*. O outro mecanismo pode ser entendido na analogia de Gauthier et al. (1998) com as categorias de análise de Michel de Certeau (1994), em que o docente interage com diversas modalidades de *estratégias* de grupos, que, por vezes, rivalizam com o docente e, por vezes, o auxiliam (de estudantes; diretores e demais agentes escolares; outros professores; patrões; órgãos de

fiscalização), e desenvolve *táticas*, ou seja, saberes (competências e habilidades; saber-fazer etc.) para lidar com as situações cotidianas de seu trabalho[36].

É preciso, contudo, considerar as ressalvas que Tardif (2008, p. 16) aponta aos "riscos de reducionismo de abordagem": a tendência das pesquisas em saberes docentes de "Cognitivismo" (ênfase excessiva na compreensão dos saberes como processos mentais, centrados na aquisição de conhecimentos); e a tendência do "Sociologismo" (ênfase excessiva das pesquisas educacionais de situar os saberes como aquisições profissionais sociais, em que todos os aspectos profissionais da docência só sejam compreendidos nas interações sociais). Para superar esses riscos, Tardif (2008) visa articular, em uma *terceira dimensão* acerca desses saberes, o de construção do reconhecimento de sua profissionalidade, definindo os saberes como plurais, porque temporais e contextuais (adquiridos de diferentes formas em diferentes espaços e momentos).

Essa mesma ênfase sociocultural de Tardif se vê no trabalho com Lessard (TARDIF; LESSARD, 2011), ao interpretar o trabalho (e, por sua vez, a formação) docente como espaço de disputas de saber-poder, em que o sujeito docente constrói sua profissionalidade em disputas de espaço com outras forças socioculturais, disputas essas apenas entendidas no processo histórico. Assim, em Tardif e Lessard (2011), entendemos a articulação entre as pesquisas em Formação de Professores e as pesquisas educacionais que investigam a aquisição de saberes docentes permeadas pelas relações de saber-poder, conceituadas por Foucault (2007).

Gauthier et al. (1998) também falam da dimensão da profissionalização: ressaltam a importância de se investigar os saberes docentes, apontando duas posturas consideradas errôneas pelos docentes: 1) a de *ofício sem saberes*, por parte de certos docentes escolares (e até de certos docentes universitários), que, por rejeitarem a importância dos saberes chancelados cientificamente nas Universidades[37], passam a tomar posturas de que, para ensinar, basta "saber o conteúdo", "ter talento", "ter bom senso", "seguir sua intuição", "ter experiência" ou "ter cultura" (GAUTHIER et al., 1998, p. 20-23); 2) a de *saberes sem ofício*, por parte de certos tipos de práticas de pesquisas em educação, que partem de aportes teóricos desarticulados da prática docente. Para superar essas práticas, Gauthier e seus colaboradores

[36] As categorias de Bourdieu (1989) e Certeau (1994) não são categorias desta dissertação. Somente trouxemos suas conceituações porque Tardif e Lessard (2011) as trazem para melhor compreender a relação interatividade/ intersubjetividade dos saberes docentes. Ao ler tais obras e compreender seus conceitos, pudemos entender que as relações que os autores estabelecem entre essas categorias são, para além de válidas, necessárias, portanto as sugerimos como leitura. Vale indicar que, embora Bourdieu trabalhe com relações educacionais, Certeau não as faz, sendo esta uma interpretação de Tardif e Lessard (2011), como também Gauthier et al. (1998).

[37] Visão, segundo os autores, provocada pela má-formação que advém das faculdades de educação, pois esses saberes estariam supostamente deslocados dos saberes escolares.

(1998, p. 28) sugerem a postura de um "*ofício feito de saberes*", ou seja, que as duas dimensões acerca da produção dos saberes docentes (professores escolares e professores pesquisadores universitários, que também devem se entender como professores) atuem em conjunto, estabelecendo uma epistemologia da prática docente. Ou seja, "[...] é a Epistemologia da Prática que promove uma profissionalidade e uma profissionalização docente, [...] ressignifica a prática e promove uma nova Didática" (PIMENTA, 2010, p. 34).

Uma vez que determinamos, portanto, que os saberes docentes são múltiplos, adquiridos em diversos momentos da formação dos professores, que só são entendidos a partir das falas dos docentes e a partir de seu contexto de trabalho, nas dimensões interativas e profissionais, iremos discorrer, nos próximos subtópicos, a respeito da aquisição de diferentes tipos de saberes na formação dos professores de História.

3.2.2 Os saberes pedagógicos na formação dos professores de História

O intuito deste subtópico é o de problematizar como e quais saberes pedagógicos os profissionais em História adquirem em sua prática docente. Vale, nesse sentido, identificar que saberes são ditos como pedagógicos. Seguindo as nomenclaturas de Gauthier et al. (1998), podem ser considerados como saberes pedagógicos os saberes curriculares, os das Ciências da Educação, os da tradição pedagógica e os da ação pedagógica (foco dos autores e que por nós serão trabalhados no 3.2.4).

Os saberes curriculares são fundamentais na compreensão de docência do historiador. Segundo Gauthier et al. (1998, p. 30), uma vez que "[...] uma disciplina nunca é ensinada tal qual, ela sofre inúmeras transformações para se tornar um programa de ensino". Desse modo, Gauthier et al. (1998) partem de uma compreensão prescrita do currículo, manifesta nos manuais curriculares, matrizes das escolas e das formações universitárias, apropriações das editoras elaboradoras dos livros didáticos e das políticas educacionais. De fato, pensar a formação docente dos historiadores perpassa pensar suas propostas curriculares prescritas. Contudo, o que compreendemos como currículo vai além de seu teor prescrito.

Pacheco (2006) nos convida a refletir acerca das diferentes modalidades de currículo: saindo do sentido apenas técnico, com as Universidades medievais, e prescritivo, com Bobbit (1876-1956), Tyler (1902-1994), dentre outros, o conceito de currículo toma forma com os teóricos críticos da Educação, uma vez que ganha os contornos pluralizados na medida em que interroga as situações objetivadas pelos sistemas educacionais (ensino, aprendizagem, metodologias, conhecimentos etc.) e imbricados em relações sociais diversas,

estruturas políticas variadas, relações de poder multilaterais envolvidas em relações temporal e espacialmente situadas. Silva (2009), ao historicizar as diversas apropriações de currículo, indica que a produção pós-teorias críticas sejam reprodutivistas, com Althusser (1918-1990), Bourdieu (1930-2002), Passeron (1930 -) etc., ou emancipatórias, com Bernstein (1924-2000), Freire (1921-1997), Giroux (1943 -) etc., dinamizou a compreensão do currículo oculto, sobretudo na inserção de temáticas (diversidade, identidade, gênero, multiplicidade étnica e racial) que hoje são tomadas, por exemplo, como parte dos Temas Transversais nas escolas, com efeito, após os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no Brasil em 1998. Dessa forma, Pacheco (2006) e Silva (2009) entram em consenso quando asseveram que o conceito de currículo agrega "as intersecções de práticas", que, por sua vez, compreendem as relações entre as múltiplas estruturas e forças envolvidas no âmbito educacional, incluindo as relações curriculares ocultas.

Bittencourt (2009) e Fonseca (2009), ao discutirem a inserção dos Temas Transversais e outras modalidades de currículo oculto no Ensino de História, apontam a dificuldade dos professores de História para trabalharem com essas temáticas, apesar de serem componentes obrigatórios da formação historiográfica/docente, de uma forma intensa ou branda, dependendo de cada curso. Uma vez que denunciam que a inserção da formação docente é secundária à formação historiográfica, essas temáticas são trabalhadas de forma assistemática, destituindo os futuros docentes de ferramentas mais concretas para modalidades de metodologia de ensino, por exemplo. Contudo, conforme Gauthier et al. (1998) apontam, a reelaboração do que é prescrito (e, extrapolamos, do que é oculto) gera novos tipos de saberes.

Mesmo diante do quadro demonstrado no parágrafo anterior, algumas novas contribuições a respeito dos saberes curriculares incidem nos estudos em Didática e Ensino de História. Por exemplo, ao explorar alguns textos da coletânea *Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas*, organizada por Carmen Gabriel e Luciene Moraes (2014), podemos ter importantes pistas do que está sendo pensado e produzido acerca dos saberes curriculares em Ensino de História: Gabriel e Moraes (2014) discutem a diferença entre conhecimento escolar e conteúdo no Ensino de História, chamando a atenção para que professores não naturalizem os saberes escolares nem os saberes disciplinares da História, respeitando as históricas distinções entre esses saberes; Ferreira, Gabriel e Monteiro (2014) sugerem fortalecer o repertório dos saberes curriculares em torno dos conhecimentos próprios ao Ensino de História, que respeitem os saberes pedagógicos,

mas que partam das necessidades do aprendizado histórico[38]; e Azevedo (2014) demonstra a relevância das experiências escolares com as dimensões históricas de espaço-tempo como elementos renovadores dos estudos curriculares em História a serem elementos formadores nas Universidades e nas escolas.

Outros saberes pedagógicos importantes, os saberes das Ciências da Educação, são advindos das Ciências que, em larga medida, dialogam com os estudos pedagógicos, a exemplo da Filosofia, Sociologia, Antropologia, Ciências Políticas, Psicologia, História, dentre outros. Como já indicamos, são saberes inseridos nos momentos formativos da formação inicial (disciplinas da base pedagógica comum das licenciaturas) que, vez ou outra, poderão ser revisitados pelos profissionais em História, na medida em que se formam contínua e continuadamente, principalmente se investigarem/refletirem/ensinarem História da Educação, como no caso das professoras A e B, que tiveram suas aulas observadas nesta pesquisa (a segunda, embora não tenha pesquisado na formação continuada, indicou que atualmente pesquisa sobre isso). Gauthier et al. (1998, p. 31) nos apontam que, independentemente da matéria ensinada, todos os docentes têm algum repertório de conhecimentos acerca desses saberes:

> Todo professor adquiriu, durante a sua formação ou em seu trabalho, determinados conhecimentos profissionais que, embora não o ajudem diretamente a ensinar, informam-no a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral. Por exemplo, o professor possui noções relativas ao sistema escolar, sabe o que é um conselho escolar, um sindicato, uma carga horária. Talvez tenha também uma idéia da evolução de sua profissão, e domina determinadas noções sobre o desenvolvimento da criança, as classes sociais, os estereótipos, a violência entre os jovens, a diversidade cultural etc. Em suma, possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões [...]. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente.

Se tomarmos pelo exemplo de Gauthier e seus colaboradores, percebemos que existem conhecimentos científicos adquiridos, pelo menos em teoria, na base pedagógica das licenciaturas e que, em larga medida, são reforçados pelas múltiplas formas de práticas educacionais às quais os professores de História podem se inserir na tocada cotidiana de seu ofício, em sala de aula e em seus afazeres burocráticos. Eles os mobilizam na gestão do conteúdo e na gestão do comportamento dos alunos em sala de aula, podem ponderá-los nos processos avaliativos e até nas articulações da classe profissional (paralisações, greves).

[38] As autoras (dentre elas, a já citada Monteiro) fazem uma defesa do conceito de "conhecimento pedagogizado do conteúdo", uma releitura sincrônica dos conceitos de "transposição didática", de Chevallard, de "conhecimento pedagógico do conteúdo", de Shulman, e do saber da ação pedagógica de Gauthier et al. (1998). Iremos conversar sobre cada conceito no subtópico 3.2.4.

Vicentini e Lugli (2009), ao apontarem duas formas de representações da classe docente no Brasil ao longo do século XX nas mobilizações docentes no Sudeste brasileiro, indicam o quanto esses conhecimentos são mobilizados em torno das imagens vinculadas pelos sindicatos, assinalando que, em certa medida, os saberes das Ciências da Educação – conforme Gauthier et al. (1998) também apontam ao final da citação acima – fazem parte do repertório dos conhecimentos profissionais dos professores, em momentos até extremos de defesa de suas condições profissionais.

Os saberes da tradição pedagógica, formados desde a formação escolar e perpassando todos os demais momentos formativos, tratam das concepções prévias e práticas de o docente lidar com as modalidades de gestão da sala (disciplinarização, organização didático-pedagógica das atividades etc.) e gestão dos conteúdos (metodologias de ensino). Tardif (2008) indica que tais saberes são tão fortemente arraigados da experiência que tiveram como estudantes escolares que ora reproduzem, ora tomam como referenciais para construírem uma prática completamente diferente. Gauthier et al. (1998, p. 32) postulam que tal saber aparece como "[...] saber das aulas que transparece numa espécie de intervalo da consciência", constituindo "[...] uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores, na Universidade". Dessa forma, consideram que tal saber "[...] apresenta muitas fraquezas, pois pode comportar muitos erros. Ele será adaptado e modificado pelo saber experiencial e, principalmente, pelo saber da ação pedagógica" (GAUTHIER et al., 1998, p. 32). Ambas as obras não deixam claro em que medida esses saberes se confundem com os saberes oriundos dos saberes da História da Educação, mas Vicentini e Lugli (2009) demonstram que as representações culturais sobre a escola, em seus temas de pesquisa, entrelaçam esses saberes em um só, relacionado, ao concordarem com Chartier (1990).

Tal compreensão dos saberes da tradição pedagógica (o de sua origem, relevância, representação e formas de modificação) é indicada por diversas investigações acerca dos saberes docentes dos professores de História. Monteiro (2007) destaca o recurso da exposição oral como muito significativo para os professores que ela investiga, questionando o porquê de manterem tal prática mesmo que compreendam, a partir de seus saberes disciplinares, experienciais e da ação pedagógica, que tal prática não é a mais atrativa (nem significativa) para que os estudantes aprendam. Ela conclui, com base nas falas dos docentes, que os professores buscam ressignificar tal prática (que é gestão de sala de aula, mas também de conteúdo), sem abrir mão dela. Cecatto (2013), por sua vez, indica que muitas das apropriações que os estudantes da graduação em História (na UFC e na UECE) têm como

referência para o uso das imagens é embasada na experiência escolar (como ilustração dos fatos históricos), mas que lentamente são modificadas na formação inicial.

Cainelli (2008) assevera que é fundamental investigar as concepções prévias de licenciandos de História acerca de suas concepções de tempo histórico para propor mudanças nas práticas docentes em História, apontando que a dificuldade de muitos deles superarem a linearidade de suas compreensões não é quebrada apenas com leituras historiográficas, e sim quando realizam esforços de prática docente e pesquisa historiográfica de fato. Já Gasparello (2009) defende que esses saberes da tradição escolar, no tocante ao Ensino de História, só poderão ser superados quando as inovações nas produções historiográficas e escolares forem pensadas como política cultural crítico-emancipatória, perpassando todos os níveis escolares e construindo uma nova cultura histórica.

Partindo desses estudos, podemos inferir que os saberes pedagógicos ainda são pouco estudados e problematizados pelos historiadores. Trata-se, como Monteiro (2007) aponta, de uma preocupação nova, que, até mesmo entre os estudos em Ensino de História, está colocada em segundo plano. O que não se pode é negar sua relevância na formação dos historiadores que exercem a docência, sobretudo daqueles que se tornarão especialistas em Ensino de História, nas formações continuadas e na docência no Ensino Superior. Entretanto, partindo igualmente dos estudos supracitados neste subtópico, é nas suas reapropriações na prática docente, na forma de saberes experienciais e saberes da ação pedagógica (que estão entre os saberes experienciais e os saberes pedagógicos), que podemos palpavelmente vislumbrar estes sendo apropriados e, por que não, minimamente estudados e valorizados por professores e pesquisadores: vamos a eles.

3.2.3 Os saberes experienciais: compreendendo os saberes dos professores a partir das práticas docentes

Como já indicado, os saberes docentes só podem ser plenamente compreendidos nas suas condições *ecológicas*, isto é, nos ambientes de trabalho docente, o que se origina de uma concepção de epistemologia que parte da prática docente para produzir conhecimento acerca dos professores que seja plenamente qualificado. Igualmente, foi já problematizado que os saberes experienciais redimensionam os saberes pedagógicos, conferindo-lhes novos sentidos, mais próximos do que os docentes de fato dizem saber e mobilizar nas situações cotidianas.

Agora, faz-se necessário problematizar como os saberes experienciais são codificados e internalizados pelos docentes como um repertório de conhecimentos:

precisamos entender as dinâmicas do trabalho docente, e isso requer principalmente adentrar no espaço da sala de aula. Doyle (1986 apud TARDIF; LESSARD, 2011) aponta algumas categorias básicas para se entender as interações que os docentes realizam na sala de aula: *multiplicidade* (de eventos que ocorrem ao mesmo tempo); *imediatez* (reações espontâneas que ocorrem de múltiplos lados que requerem adaptações imediatas); *rapidez* (fluidez dos acontecimentos, o que exige dos docentes planejamento de cada minuto, literalmente, para manter a aula própria ao aprendizado de outros sujeitos); *imprevisibilidade* (dos acontecimentos, das possíveis interações e das apropriações que os sujeitos tomam desses eventos); *visibilidade* (dos fenômenos para uma variedade de sujeitos, o que torna cada ação subjetiva em intersubjetiva, consequentemente interpretativa); *historicidade* (os eventos – instituição de regras, gestão do grupo e gestão do conteúdo – ocorrem em uma trama temporal e espacial). Tardif e Lessard (2011) indicam que essas categorias de Doyle, por serem presas ao campo descritivo, devem avançar para o campo compreensivo, introduzindo duas categorias: interatividade e significação.

A *interatividade* nada mais é do que o momento em que os docentes percebem que ensinar é uma atividade interativa, dialógica e dialética, na qual as dimensões comunicativas (falas, gestos, atitudes), sejam elas de rotinas ou de imprevisibilidade, passam a ser dominadas em diferentes medidas pelos variados docentes conforme suas experiências. Interatividade essa, segundo os autores, que não pode ser meramente reduzida ao plano das finalidades do ensino – embora profissionalmente se preze isto, sendo o aspecto mais vislumbrado por Gauthier et al. (1998) –, tanto porque se trata de indivíduos que se relacionam mutuamente – e não em uma relação processo-produto, conforme pensada por pesquisadores behavioristas nos anos 1960 e criticada por Gauthier et al. (1998) – como porque são feitas entre indivíduos com personalidades e valores. Desse modo, para Tardif e Lessard (2011), a interatividade não basta para compreender os fenômenos no espaço da docência.

A categoria de *significação* reorganiza as interações, isto é, as comunicações entre os indivíduos, pois, consoante Tardif e Lessard (2011, p. 249):

> [...] A significação de uma ação é constitutiva da ação ela mesma. Ela ocorre em vários âmbitos: - Na intenção ou motivo do ator, bem como também em seus objetivos; - No processo de comunicação interativa entre os autores que procuram agir interpretando a atividade significativa dos outros; - No ‘pano de fundo’ da ação, quando os atores presentes mobilizam sistemas de comunicação já existentes para se compreenderem mutuamente: linguagem natural, gestos corporais [...] referências culturais, normais comuns, etc.; - Com referência ao contexto de ação, ou seja, na estrutura da concretização prática ligada ao quadro sociofísico de sua relação.

Dessa forma, ao demonstrar que as bases do trabalho docente (e, portanto, de seus saberes experienciais) se dão nas interações dos docentes com outros sujeitos e que essas são munidas de significação – que, conforme supracitado, ocorre em vários âmbitos, gerando apropriações, ressignificações e representações dessas interações –, Tardif e Lessard (2011) chegam à conclusão de que o trabalho docente é, pois, interpretativo: dos instrumentos curriculares prescritivos, das regulações jurídicas do ofício, das diferentes formas de aprendizado dos estudantes e dos comportamentos de outros sujeitos com quem, de alguma forma, esses indivíduos interagem em seu trabalho: pais, alunos, colegas, coordenadores, diretores, gestores de Estado etc. Ou seja, os saberes experienciais são sobretudo "leituras" – o que justifica o uso do termo "hermenêutico" por esses autores – da realidade docente, adquiridos ao longo da vida profissional desses professores, que, conforme apontado por Tardif (2008), são mais mobilizados pelos docentes do que quaisquer outros saberes. Quando entendemos esses saberes experienciais a partir das categorias de Doyle (1986 apud TARDIF; LESSARD, 2011) e as acrescentadas por Tardif e Lessard (2011), fica evidente o porquê os denominam de hermenêuticos, uma vez que tais saberes são mobilizados o tempo inteiro, intensamente, em que o docente "lê e relê" constantemente a realidade vivida.

Podemos inferir, pelo dito no parágrafo anterior, que esses saberes experienciais não valem apenas para os professores nas escolas, mas também valem para os professores universitários. Isso é, em larga medida, apontado por Cecatto (2013), Farias et al. (2014), Therrien (2012), bem como por outros autores. Apenas destacaremos um ponto que, de um modo geral, diferencia os dois tipos de professores, a partir de Tardif e Lessard (2011), que apontam uma última dimensão da categoria de interatividade: a dimensão da ética docente, que é também destacada por Gauthier et al. (1998) como fundamental à compreensão dos saberes experienciais dos professores. Segundo esses dois estudos, a dimensão ética está diretamente ligada às relações de poder, pois, em qualquer profissão de relações humanas (a docência não foge disso), existem disputas de poder emanadas nos juízos de valor, "[...] nos direitos e privilégios. Nesse sentido, a dimensão ética nada tem de periférica nos ofícios e profissões de ciências humanas, mas está, ao contrário, no coração desse trabalho" (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 271). Podemos apontar que manifestações de tratamento com os alunos, relações de equidade ou não, não são as mesmas entre professores escolares e seus alunos e professores universitários e seus alunos.

Desse modo, deter-nos-emos a discutir mais sistematicamente esses saberes experienciais dos docentes universitários no subtópico 3.2.5: vale destacar que são saberes experienciais os saberes constitutivos da prática profissional, então faz mais sentido entendê-

-los dentro do contexto profissional, em que o foco na sala de aula e nas falas dos professores sobre suas práticas de ensino revela aspectos necessários de experiências de outras dimensões da prática profissional (daí enfatizar a importância da dimensão ética).

À guisa de conclusão, podemos apontar que os saberes experienciais não são exatamente direcionados à prática do conteúdo dos saberes disciplinares em si, mas sim dos demais saberes pedagógicos. Dessa forma, não é significativo discutir uma especificidade dos saberes experienciais dos professores de História[39], mas sim quando esses saberes experienciais são transformados em saberes da ação pedagógica, ou seja: quando a prática docente ressignifica os saberes disciplinares da História na sala de aula.

3.2.4 Os saberes da ação pedagógica dos professores de História

Gauthier et al. (1998) argumentam a favor de um repertório de saberes próprios ao ensino que possam mobilizar, ao mesmo tempo, os saberes disciplinares (os conhecimentos científicos da disciplina ensinada produzido pelas pesquisas na historicidade da ciência em questão) e os saberes pedagógicos, os conhecimentos de gestão da matéria e de gestão de sala de aula. Diretamente falando: saberes direcionados ao "ensino de". Nos dizeres de Gauthier e seus colaboradores, a pertinência desses saberes – denominados de "saberes da ação pedagógica" – se dá por diversos fatores, igualmente tônicos das características desses saberes.

O primeiro é que os saberes da ação pedagógica assim se tornam no momento em que práticas, tornadas públicas por pesquisadores, em pesquisas reflexivas (SCHÖN, 1992) ou em observações na sala de aula de práticas de ensino, podem servir de repertório formativo de outros professores e realizadas em outros espaços pedagógicos. O segundo é relacionado ao primeiro e sobremaneira relevante: a publicidade desses saberes os torna poderosos instrumentos de constituição de profissionalidade da docência, gerando um repertório de conhecimentos exclusivo de uma profissão (no caso da História, de um grupo dentro dessa profissão). Por isso, Gauthier et al. (1998) criticam o isolacionismo dos professores, que, centrados em sua prática individual e saberes experienciais (ponto em que destoam do foco de Tardif), contribuem para uma "desprofissionalização docente". Assim, Gauthier et al. (1998, p. 34) indicam que é apenas uma "[...] dimensão epistemológica, no que diz respeito aos saberes envolvidos, mas também uma dimensão política, no que se refere ao êxito de um

[39] Segundo Rüsen (2011a), existe, sim, uma especificidade da experiência do docente de História, gerada por um duplo processo reflexivo, mobilizador das competências narrativas com/sobre as dimensões práticas dos usos do tempo. Porém, isso se dá pela formação historiográfica, e não pela formação docente propriamente dita.

grupo social em fazer com que a população aceite a exclusividade dos saberes e das práticas que ele detém".

O terceiro aspecto é o qualitativo: a diferença entre o saber disciplinar e o saber da ação pedagógica não é exclusivamente o da "experiência" do segundo, uma vez que certos professores acreditam, conforme podemos afirmar ancorados em várias pesquisas já aqui referenciadas, que "basta conhecer a matéria para ensiná-la". Isso gera uma reprodução "experiencial" dos saberes disciplinares partindo do que Chevallard (1985 apud GAUTHIER et al., 1998) chama de "transposição didática".

Em que se pese que Chevallard considere que a "transposição didática" trata de uma reelaboração dos saberes acadêmicos da disciplina em um saber escolar, dotado de uma lógica própria, esse autor hierarquiza os saberes, sobrepondo os ditos saberes "eruditos", dotados de um "rigor epistemológico e metodológico" (BITTENCOURT, 2009, p. 37) a um saber escolar, secundário. Não concordamos com essa leitura de "transposição didática", pois nos aproximamos de Gauthier et al. (1998), quando dão a esses saberes da ação pedagógica o *status* de saberes reconhecidos por uma comunidade científica, com tanto rigor como o disciplinar, mas com sua epistemologia própria. Concordamos também com Chervel (1990 apud BITTENCOURT, 2009), que entende a necessidade de fortalecimento das duas esferas de saberes (acadêmica e escolar) através de uma mútua colaboração.

Vale, nesse momento, ponderar o que Ferreira, Gabriel e Monteiro (2014) apontam sobre os saberes da ação pedagógica: propõem uma releitura da noção de transposição didática de Chevallard, sincronizando esse conceito com o que Shulman (1987 apud MONTEIRO, 2007) defende como "conhecimento pedagógico do conteúdo" e com o que Gauthier et al. (1998) defendem: a diferença é que, em Shulman, o "conhecimento pedagógico do conteúdo" pode ser mobilizado ou não pelo docente; já em Gauthier et al. (1998), os saberes da ação pedagógica necessariamente perpassam uma mobilização docente em sua prática. Com isso, as autoras propõem um "conhecimento pedagogizado do conteúdo", como forma de construir um repertório de conhecimentos próprios ao ensino[40].

Uma vez que estabelecemos que os saberes da ação pedagógica possuem uma lógica própria, validada tanto pela epistemologia da ciência ensinada (no nosso caso, a História) como pela epistemologia da prática docente (GAUTHIER et al., 1998; TARDIF; LESSARD, 2011), com base em Bittencourt (2009), Gasparello (2009), Fonseca (1993, 2009), Magalhães (2003), Monteiro (2007) e outros estudos, iremos realizar o esforço de

[40] Embora consideremos essa reflexão válida, optamos por manter o conceito de saberes da ação pedagógica para melhor problematizar as obras observadas (capítulo 3) e as falas dos sujeitos de pesquisa (capítulo 5).

estabelecer cinco tendências em Ensino de História (tomando como recorte espacial o Ensino de História no Ocidente, sobretudo no Brasil) que se manifestam ainda nas aulas de História, de acordo com a bibliografia consultada nesta dissertação. Depois, iremos demonstrar que apenas três podem ser consideradas como saberes da ação pedagógica. Considerando os três fatores anteriormente postos (publicidade, profissionalidade e qualidade), vamos problematizar essas tendências em Ensino de História e indicar que apenas duas delas se revelam saberes da ação pedagógica em História que efetivamente dialogam com as duas epistemologias (a histórica e a da prática docente) supracitadas e geram um conhecimento autônomo[41]. Vamos a elas.

A primeira tendência, que parte de uma compreensão de Ensino de História embasado na leitura das Escolas Metódicas alemã, com Leopold Von Ranke (1795-1886), e francesa, com Charles-Victor Langlois (1863-1929) e Charles Seignobos (1854-1942), de História Política, foi amplamente difundida ao longo do século XIX e permaneceu, segundo Bittencourt (2009), até meados do século XX, nas permanências de práticas docentes nos cotidianos das salas de aula[42]. Ela aparenta ser duas, mas, na prática, é apenas uma. Gasparello (2009, p. 93) indica "um tipo", que toma como destaque de um Ensino de História "[...] Universal, segundo o esquema quadripartite francês (Antiga, Média, Moderna, Contemporânea), com o ensino de História do Brasil numa posição secundária", o que aparenta ser uma contradição ao "outro tipo", que preza o estudo do civilismo ao Estado-Nação, apontado por Martins (2002). Bittencourt (2009, p. 78) elucida essa "diferenciação", indicando que, sobretudo no século XIX, a História, como disciplina escolar no Brasil, era "[...] inspirada no modelo de ensino secundário francês [...]" e "[...] cabe lembrar que o ensino secundário não era obrigatório para o ingresso no ensino superior". A autora completa que:

> Historiadores do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB) haviam fornecido, no decorrer do século XIX, as bases de uma história nacional dividida em períodos definidos pela ação política: a descoberta do Brasil – o nascimento da nação que era notadamente branca, européia e cristã foi constituído no período da colonização; a Independência e o estado monárquico, que possibilitaram a integridade territorial e o surgimento de uma 'grande nação'. A História do Brasil dos programas curriculares e dos livros didáticos possuía o mesmo arcabouço, mas, na prática escolar, paradoxalmente, foi um conteúdo complementar na configuração de uma identidade nacional. A história da 'genealogia da nação' baseava-se na

[41] Fazendo a ressalva de que não existem estudos que organizem as tendências da mesma forma que estamos trazendo aqui nesta dissertação (trata-se de nosso esforço teórico e empírico), justificamos que é válido o exercício de observar tais tendências no Ensino de História, tanto para perceber o Ensino de História em sua historicidade, com suas permanências e mudanças ao longo do tempo, como para traçar parâmetros de observação das práticas docentes manifestados como saberes da ação pedagógica dos professores com quem dialogamos nesta dissertação.

[42] Com efeito, entendemos que esse recorte é impossível de se precisar, pois se adentra na tradição escolar, portanto pode circular como valor cultural específico de um determinado grupo até hoje.

> inserção do Brasil no mundo europeu, e era este mundo a matriz ou o berço da Nação. (BITTENCOURT, 2009, p. 79).

Pelos motivos supraexpostos é que Bittencourt (2009) o chama de "currículo humanístico". Interessa-nos sobretudo seu aspecto procedimental: a crença na História *rankeana*, de rigor aos documentos escritos, gerou uma prática historiográfica reprodutivista e também um ensino reprodutivo. Com efeito, os saberes da tradição pedagógica, advindos do ensino jesuítico, trabalharam em favor de uma crença na exposição oral e na aprendizagem por repetição. Bittencourt (2009, p. 84-86) aponta que hábitos de "aquisição de conhecimentos", calcados nos métodos mnemônicos (que, por sua vez, assentados na tradição antigo-medieval de associação entre História e Memória), na cronologia linear, nos "quadros sinóticos" (associação entre imagens, textos e fatos) e inseridos nos manuais didáticos advindos do Colégio Pedro II, deram a real tônica dessa tendência, misturados a uma crença de amálgama entre a História Humana e a "História Sagrada".

Dessa forma, essa tendência não se configura como saber da ação pedagógica porque não atende a nenhum dos fatores supracitados como necessários e justificativos: não há processo de reflexão científica, e sim de repetição; contribuiu, em larga medida, para uma desprofissionalização dos professores de História (não requisitava formação específica em História para ensinar); e se caracterizava muito mais por sobreposição de conhecimentos históricos produzidos – parcamente atrelados até à Ciência Histórica do século XIX, que tinha prática historiográfica similar – até o momento na prática de ensino. Pelo abordado por Magalhães (2003), essa prática de ensino reinou na Europa até, no mínimo, os anos 1960, motivo pelo qual muitos estudantes, nos ensinos secundários europeus nessa década (cujas matérias eram eletivas pelos estudantes nesse período escolar), não optavam pela disciplina História.

A segunda tendência (predominante do final do século XIX até os anos 1960) vem claramente a romper com os enfoques para o Ensino de História da primeira tendência, embora metodologicamente não incorporasse as substanciais mudanças epistemológicas da História a esta contemporâneas: o historicismo, o materialismo histórico-dialético e a "revolução epistemológica" da *École D'Annales* – que, conforme Burke (1997), ampliou o espectro de fontes e de objetos de pesquisa. Seu enfoque é o cientificismo da historiografia do século XIX, segundo Bittencourt (2009), e é levado a cabo porque: no mundo ocidental, o currículo humanístico (a primeira tendência) foi duramente criticado pelos grupos defensores da modernização técnico-urbana advinda do capitalismo industrial e financeiro, pois seu enfoque não atendia à preparação para o trabalho técnico-industrial. A ênfase nas Ciências da Natureza induziu a um pragmatismo no ensino das Ciências Humanas, reforçando o caráter iluminista,

cronológico e de crença no evolucionismo progressista da tendência anterior, mas afastando-a do ensino religioso. No Brasil, tomando como recorte dos anos 1930 aos anos 1960, governos progressistas, como os de Vargas e das demais tendências nacional-desenvolvimentistas, reforçando a crença em um ensino de orientação patriótica e ordeira, investiram no misto de práticas entre a primeira e a segunda tendência, com ênfase nas datas comemorativas para reforçar idealismos de integração nacional. Uma vez que a gestão dos conteúdos e da sala de aula não rompem com a primeira tendência, também não podemos considerar essa tendência como saber da ação pedagógica.

A terceira tendência surge em decorrência das duas primeiras, sobretudo como crítica quanto ao rigor epistemológico da Ciência Histórica. Se, no Brasil, Bittencourt (2009) aponta que tal crítica aumentou significativamente à medida que mais historiadores foram formados nas primeiras Universidades brasileiras; como tendência internacional, Magalhães (2003) aponta as primeiras cobranças articuladas das repercussões da *École D'Annales*, especialmente a partir da terceira geração, nos anos 1960. Tanto Braudel (1902-1985), representante da segunda geração, como Chartier e Le Goff, representantes da terceira geração, articulam-se no sentido de a disciplina histórica escolar começar a articular conceitos e apropriações da Ciência Histórica acadêmica (BURKE, 1997; MAGALHÃES, 2003).

Essa tendência se destaca pelos saberes historiográficos envolvidos na definição dos conteúdos a serem ministrados, embasados nos ditames historiográficos do século XX, que buscam romper com o entendimento de Ciência Histórica até então vigente. Conforme aponta Burke (1997), com a *École D'Annales* e suas repercussões nos estudos da Micro-História, da História Social e da História Cultural, a História ensinada passa a contemplar uma gama maior de fontes e objetos de estudo. Mais que isso: o currículo da História escolar começa a ter contato com as produções fronteiriças da História e de outras ciências a ela interdisciplinares, por exemplo, nas repercussões *foucaultianas* na produção histórica[43] e nos estudos *popperianos* de provisoriedade do conhecimento histórico. Contudo, o que apontam seus críticos (sobremaneira os inseridos nas tendências que explicaremos posteriormente) é: que não rompem com práticas docentes de excessiva oralidade; que não partem nem de uma perspectiva de Ensino de História calcada na pesquisa nem da manipulação de fontes históricas por parte dos alunos; e é centrada excessivamente no ensino e no professor, e não na didática histórica (aprendizagem dos estudantes). Ashby (2003, p. 43), uma de suas mais

[43] Apontadas por Magalhães (2003) como exemplo: na perspectiva de História fragmentada, de Paul Veyne e do próprio Foucault; na perspectiva de História como texto literário, de Hayden White; e no perspectivismo de multiplicidade de narrativas e pontos de vista, de William Dray.

veementes opositoras, é enfática ao determinar: “[...] não se ensina um ensino de História crítico de fato se apenas os professores são críticos”.

Cabe questionar: por que a oralidade expositiva excessiva e a negação sistemática ou velada do contato com estudantes ao *métier* do historiador e da pesquisa histórica são feitas por professores de História, formados para entender História como conhecimento oriundo da pesquisa, das perguntas e do contato com fontes variadas? Há de se pensar nas pistas desse processo. No Brasil, por exemplo, questões de poder e profissionalidade são levadas em consideração na construção dessa tendência: os professores de História, conforme Bittencourt (2009) e Fonseca (1993), têm sua formação e atuação profissional postas em xeque com a introdução paulatina dos Estudos Sociais (em detrimento do ensino de História, Geografia e Filosofia nas escolas) na década de 1960, sobretudo a partir da Lei n. 5.692/71, que, como já explicado no subtópico 3.1.2, criou uma demanda profissional formativa por meio da criação de licenciaturas curtas em Estudos Sociais para disciplinas escolares que historiadores, sociólogos, geógrafos e filósofos poderiam ensinar.

Nessa perspectiva, os profissionais dessas quatro ciências paulatinamente conseguiram extinguir essa disciplina escolar nos anos 1990, com a crítica (coerente) de que, para além de questionamentos políticos e sociais em relação ao período militar, as especificidades de cada disciplina científica eram negligenciadas, ensinadas em senso comum e apresentadas como saber escolar válido. Oliveira (2002) argumenta que, embora tal tendência tenha lutado pela prevalência dos saberes históricos na História ensinada, pouco se abriu aos contributos das discussões pedagógicas e dos estudos articuladores entre História e Ensino (justamente a próxima tendência a ser discutida neste subtópico), atribuindo às influências da Pedagogia nas políticas e discussões educacionais o atributo pejorativo de *pedagogismo*, especialmente com a crítica de Saviani (2001) ao tecnicismo reinante no Brasil nas décadas de 1970 e 1980, este centrado nas metodologias comunicativas de ensino, e não nos conhecimentos da disciplina ensinada.

Há de se considerar o que Nadai (1993) aponta: há uma relevância histórica dessa tendência que não deve ser menosprezada, pois são, conforme a autora, militantes de um ensino histórico autoproclamado como crítico e que reclamam um ensino escolar de História com rigor metodológico e promotor de uma cidadania crítica. Bittencourt (2009) bem como Fonseca (2009) ressaltam essa tendência no Ensino de História como um real avanço nas compreensões acerca do Ensino de História, por assegurarem um espaço cativo de produção sobre o Ensino de História e da História do Ensino de História. Dito isso, podemos considerar as produções nessa terceira tendência como saberes da ação pedagógica?

Sem dúvida, eles atendem aos três primeiros aspectos apontados no início deste subtópico: são saberes científicos produzidos a partir da realidade escolar e pensados como repertórios de conhecimento próprios ao Ensino de História (atende ao primeiro "critério"). Pelo olhar historiográfico, contribuem largamente para a profissionalidade docente dos historiadores (atende ao segundo "critério"). Certamente, criaram um espaço especial de produção acerca dos saberes históricos na sala de aula, constituindo minimamente uma epistemologia da prática docente (atende ao terceiro "critério"). Contudo, entendemos que não rompe com práticas de gestão de sala e de conteúdo, sobretudo porque, segundo Magalhães Junior, Monteiro (2007), Schmidt e Cainelli (2009), além de Silva Neta e Cecatto (2011), não permitem aos estudantes o efetivo contato com as fontes históricas, e a aula não é mediada por perguntas. Consoante Magalhães Junior (2009), a falta do exercício de perguntas por parte do professor de História a seus alunos em uma aula de História destitui o Ensino de História de sua própria historicidade, pois o historiador conduz seu trabalho por problematizações: sendo assim, o ensino de História não deveria ser diferente.

Ainda assim, vale pontuar que Gauthier et al. (1998) indicam que diferentes saberes da ação pedagógica podem coexistir. Por terem historicidade (ora contestadas por outras tendências, ora em voga), ainda que sejam criticáveis, essas produções acerca do Ensino de História, mesmo reforçando o cientificismo histórico (tal qual a segunda tendência) do que promovendo novas práticas escolares, podem ser consideradas como saberes da ação pedagógica por outros pesquisadores e utilizadas como instrumentos formativos para os docentes. Com base nestas premissas: adesão às novas compreensões historiográficas (diferentes temáticas de estudo, diferentes linguagens para o estudo da História), mas partindo da aprendizagem histórica dos estudantes mediante o contato com as fontes históricas e com o exercício da análise, da problematização dessas fontes, podemos definir duas tendências que efetivamente consideramos, sem embargo, saberes da ação pedagógica: o "Ensino de História mediado por fontes" e a "Educação Histórica". Não nos cabe aqui exaustivamente conceituá-las e trazer produções acerca do Ensino de História, mas iremos minimamente situá-las, pois se tornam relevantes para compreender a área de História e Ensino na UECE em Fortaleza e a demanda das práticas de alguns de seus professores.

O "Ensino de História mediado por fontes" é, por exemplo, a tendência já anteriormente citada no tópico 3.1 nos trabalhos de referência de Bittencourt (2009) e Fonseca (2009), mostrando possibilidades de Ensino de História com múltiplas linguagens (cinema, teatro, jornais, poemas etc.); encontra-se nas produções em Ensino de História nos anos 1990

trazidas pioneiramente no Brasil por Gasparello (2009)[44] e Nadai (1993); no estudo de Timbó (2009) acerca dos usos do livro didático de História; é, em larga medida, o apontado por Azevedo (2014) quando essa autora remonta às práticas docentes partindo de problematizações com alunos em escolas e em cursos de graduação em História sobre os conceitos de "tempo", "espaço" e "poder" por meio de práticas de "letramento histórico" (o que nada mais é do que o contato inicial por parte dos discentes com fontes históricas primárias). É o trazido pela coletânea organizada por Bittencourt (2001), com textos sobre: o uso de livros didáticos e das fontes históricas neles contidas, da própria Bittencourt (2001); o uso da visita guiada e problematizada em museus, de Almeida e Vasconcellos (2001); o uso de diversas modalidades de imagens, de Saliba (2001); a observação da televisão como documento histórico, de Napolitano (2001); o diálogo mediado por fontes entre História e Memória, de Oriá (2001). É o defendido por Magalhães Junior, Silva Neta e Cecatto (2011), bem como por diversos autores, por exemplo, está nas falas de alguns dos docentes entrevistados nesta pesquisa: trata-se de saberes da ação pedagógica expandindo-se amplamente no Brasil, advindo de experiências francesas da década de 1960 e 1970 por Le Goff e colaboradores, via História Temática, segundo Bittencourt (2009). Há, portanto, uma vasta produção em curso.

Algumas experiências em formação de professores nessa tendência têm sido observadas, por exemplo, as apresentadas na coletânea organizada por Zamboni e Fonseca (2008), como em: Miranda (2008), com os "lugares de memória", dialogando com a categoria de Nora (1993); em formação contínua de professores de Ensino Fundamental, de Oliveira (2008). Ou mesmo o citado trabalho de Azevedo (2014). Nesse sentido, uma importante preocupação formativa dos professores de História em curso é observada nas produções dessa tendência, buscando romper com o ciclo reprodutivo de um Ensino de História apenas embasado nos saberes historiográficos.

Para finalizar, a mais interdisciplinar das tendências até então apresentadas, a da "Educação Histórica". Para situá-la, voltemos a Rüsen e ao campo de estudos da Didática da História, já explicado no subtópico 3.1.2, quando discutimos as possibilidades de formação inicial para os historiadores. O campo teórico em que Rüsen se situa é apontado por Magalhães (2003, p. 12-13) como o ponto de fronteira entre "[...] o discurso historiográfico e aquilo que são os contributos de outras ciências humanas e sociais para o entendimento dos processos de ensino e de aprendizagem [...]", isto é, entre os estudos em "Educação", "Ensino

[44] Apesar da data de referência da obra, Gasparello cita e discute iniciativas em inovação curricular no Ensino de História da década de 1990.

de História" e "História". Nesse sentido, a autora articula que a preocupação em "aprendizagem histórica" é então semelhante ao do que chamamos de "Ensino de História mediado por fontes", mas vai para muito além (sem se desvincular) do pensado por Gauthier et al. (1998) como "saberes da ação pedagógica". Por isso, Magalhães (2003, p. 113) argumenta que é fundamental compreender a relação entre Educação Histórica e Didática da História, uma vez que:

> [...] não caberá à didáctica da História assumir um papel de mero laboratório de métodos e técnicas universalmente aplicáveis, mas antes centrar-se na especificidade do conhecimento histórico para as necessárias transposições didácticas. Deste ponto de vista, assume grande relevância a investigação que tem sido feita, nas últimas décadas, sobre o pensamento de alunos e professores, no âmbito específico da História. Por esta razão se inventariam, tão detalhadamente quanto possível, os estudos realizados, no Reino Unido, em alguns outros países da Europa, nomeadamente em Portugal, e nos Estados Unidos sobre esta temática. Do quadro traçado, importa sublinhar a pertinência dos estudos que permitem compreender como é que alunos aprendem História, que estratégias de aprendizagem desenvolvem, como é que o recurso à utilização de metodologias adequadas permite desenvolver e melhorar essas aprendizagens. Igualmente importante é o conhecimento das concepções dos professores sobre a natureza da sua disciplina e sobre o seu ensino, já que a investigação tem contribuído para tornar patentes as relações entre essas concepções e as práticas docentes.

Essa explicação de Magalhães (2003) é bastante rica de sentido, por isso vamos analisá-la em partes: quando ela argumenta que os estudos acerca das práticas docentes em História (Ensino de História) que partem das premissas da Didática da História (ou seja, na ênfase da aprendizagem histórica) são os da Educação Histórica, ela institui uma diferenciação entre esses estudos e o que Gauthier et al. (1998) apontam como as tendências em investigação em saberes da ação pedagógica de cunho cognitivo, indicando que esses partem de uma investigação cognitivista (pensamentos e concepções prévias de alunos e de professores sobre História, sendo chamados esses estudos de "Cognição Histórica"), mas que transpõem esse aspecto meramente cognitivo para centrar-se em propostas de saberes da ação pedagógica que vislumbrem melhorias da aprendizagem em História. Ainda: diferenciam-se de outros estudos em Ensino de História por compreenderem que os sujeitos também desenvolvem estratégias de aprendizagem para além das desenvolvidas pelos professores.

Barca (2001b, p. 15) aprofunda a relação entre esses estudos cognitivistas em História e Educação Histórica, mostrando como esses estudos contribuem tanto para a epistemologia do conhecimento cognitivista como para os estudos em História:

> [...] A pesquisa (as pesquisas em geral da Educação Histórica) de inspiração construtivista – que busca responder à questão central: 'como é que os sujeitos constroem as suas idéias?' – tem revelado que crianças e adolescentes operam com aparatos conceptuais bem mais complexos do que a aplicação redutora de 'velhas'

> teorias de desenvolvimento à educação advogam [...] o discurso escolar sobre cognição continua a centrar-se sobre idéias estereotipadas e abstractas sobre o desenvolvimento cognitivo, catalogando o raciocínio das crianças em pensamento concreto e o dos adolescentes em pensamento abstracto, como se não houvesse variâncias.

Dessa forma supracitada, Barca (2001b) explica que tal esforço de renovação científica veio a justificar o Ensino de História no Ensino Secundário europeu, sobretudo o inglês, com a gênese e o desenvolvimento históricos dessa tendência a partir da crise do Ensino de História nesse cenário das décadas de 1960 e 1970. Segundo Barca (2001b, p. 13), esse período marcou uma ruptura no Ensino de História:

> [...] Os anos 70 do século XX marcam o início de uma época de grande intensidade investigativa em relação à cognição histórica. Países como a Inglaterra, os EUA ou Canadá começam a romper com a aceitação dos caminhos tradicionais do Ensino de História e procuram aduzir novos elementos à forma como os alunos assumem a compreensão da História e, sobretudo, à forma como constroem o seu conhecimento.

A autora destaca a iniciativa do Projeto Chata (ASHBY; LEE, 1987), que articulou investigação da aprendizagem (Cognição Histórica) com intervenções para melhoria dessa aprendizagem (Educação Histórica):

> [...] Ashby; Lee; Dickinson [...] conduziram o Projeto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches) através do qual estudaram as idéias de alunos de 6 aos 14 anos de idade. Os seus trabalhos sobre idéias acerca de compreensão, explicação, evidência (interpretação de fontes) e variância na narrativa em História encontram-se profundamente publicados (cf., por exemplo, Lee, 2001) e citados praticamente por todos os investigadores da área. Também vários investigadores, nos Estados Unidos e Canadá, têm dedicado a sua pesquisa a trazer à luz critérios epistemológicos que estão na base do raciocínio histórico, quer entre jovens estudantes quer entre historiadores e pais de alunos. Estes investigadores têm realçado a natureza situada da construção do conhecimento histórico (Barton, 2001; Barton; Levstick, 2001, entre outros). Conceitos de significância histórica, mudança, evidência e narrativa têm sido centrais nestas pesquisas. (BARCA, 2001b, p. 15).

Chamamos a atenção para os conceitos apontados por Barca acima; Schmidt, Barca e Garcia (2011) indicam que a Didática da História/Cognição Histórica/Educação Histórica é ramificada em duas vertentes: os estudos de matriz inglesa e os de matriz alemã. As ramificações do Projeto Chata, com os estudos da Educação Histórica propriamente dita, tratam de investigar (Cognição Histórica) e desenvolver (Educação Histórica) os conceitos históricos de segunda ordem, justamente os conceitos apontados por Barca (2001b). Schmidt, Barca e Garcia (2011, p. 11-12) explicam que: “Por ideias de segunda ordem, em história, entendem-se os conceitos em torno da natureza da história (como explicação, objetividade, evidência, narrativa) subjacentes à interpretação de conceitos substantivos tais como ditadura, democracia, Idade Média ou Renascimento”.

Nesse sentido, são destacáveis os estudos de Lee (2001, 2003), com a noção de "empatia histórica" (como os sujeitos compreendem as relações entre diferentes temporalidades por meio dos confrontos entre elementos de uma temporalidade para outra); o de Barca (2001a, 2006a), com a noção de "explicação histórica" (como os sujeitos compreendem diferentes perspectivas de abordagens na explicação dos fenômenos históricos); o de Ashby (2003), com a noção de evidência histórica (como os sujeitos entendem a construção do conhecimento histórico através da pesquisa e da manipulação de fontes históricas na condição de evidências de fatos históricos); e o de Nakou (2003), com a noção de "pensamento histórico" de jovens atenienses em ambientes de museu, considerado por Schmidt e Cainelli (2009) o pioneiro na articulação entre Educação Histórica e Educação Museológica.

A matriz alemã diz respeito aos estudos em Consciência Histórica, objeto da Didática da História aplicada, cujo principal pesquisador atualmente é Jörn Rüsen (1938 -). Schmidt, Barca e Garcia (2011, p. 12) explicam essa outra vertente:

> Passou-se também a investigar quais os 'usos' que os alunos fazem da história em termos da sua orientação temporal. A atenção ao conceito multifacetado de consciência histórica emergiu pelos trabalhos do filósofo Rüsen e numa feliz convergência com os contributos de Lee (2002), Wertsch (2002) e Seixas (2004). O interesse atribuído a essa problemática tem a ver, essencialmente, com a preocupação sobre 'para que serve aprender história?', e nela incluem-se os estudos sobre concepções de jovens, nomeadamente os que exploram as ideias expressas em narrativas por eles construídas e as mensagens nucleares sobre o passado a elas subjacentes. Como salienta Rüsen, a narrativa é a face material da consciência histórica. Neste contexto, a narrativa é entendida como a forma usual da produção historiográfica, que pode emanar de escolas diversas. Pela análise de uma narrativa histórica, ganha-se acesso ao modo como o autor concebe o passado e suas fontes, bem como aos tipos de significância e sentidos de mudança que atribui à história. Ela espelha por isso, tácita ou explicitamente, um certo tipo de consciência histórica, isto é, as relações que o seu autor encontra entre o passado, o presente e, eventualmente, o futuro, no plano social e individual. No que concerne à Educação Histórica formal, ela será um meio imprescindível para as crianças e jovens exprimirem as suas compreensões do passado histórico e consciencializarem progressivamente a sua orientação temporal de forma historicamente fundamentada.

Com base nas convergências entre as matrizes inglesa e alemã, os estudos em Portugal, dialogando Didática da História e Educação Histórica, despontam nos anos 1990, a partir dos estudos de Isabel Barca, Maria do Céu de Melo, Olga Magalhães e outros investigadores. No Brasil, a inserção dessa temática data do final da década de 1990, dialogando sobretudo com as mencionadas pesquisadoras e difundida nos anos 2000 a partir de obras nacionalmente conhecidas acerca da abordagem em Educação Histórica para o Ensino de História, como as de Schmidt e Cainelli (2009); e da investigação concernente à noção de "consciência histórica", de Schmidt e Garcia (2005), com alunos e professores no Paraná. Vários trabalhos são desenvolvidos na fronteira entre essa tendência e a de Ensino

de História mediado por fontes: contribuímos, nesse sentido, com nossa monografia de especialização (MIRANDA, 2013) a respeito de um projeto em Educação Histórica por meio da participação na Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) entre 2011 e 2013[45]; outro exemplo é o do já citado estudo de Azevedo (2014). Outros tantos, apresentados por Schmidt, Barca e Garcia (2011), com base nos núcleos de pesquisa no Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso do Sul e Paraná, centrados apenas nos estudos em Educação Histórica e/ou Didática da História aplicada, investigam os conceitos históricos de segunda ordem nas narrativas de estudantes e professores, bem como suas manifestações de consciência histórica, e rapidamente difundem a tendência no Brasil.

Esses estudos igualmente se difundem como elementos de professores de História. Tomamos por exemplo os publicados por Zamboni (2008), quanto à articulação entre desenvolvimento profissional, valorização do educador e noção de "consciência histórica" na formação contínua de professores da rede municipal em São Paulo; e por Cainelli (2008), quanto aos saberes docentes em História a respeito do conceito de "tempo histórico" na formação inicial dos historiadores da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Destacável também a atuação do núcleo de Ensino de História na Universidade do Minho, descrita por suas professoras pesquisadoras, Barca (2001b) e Melo (2008), estas à frente das disciplinas de Estágio e de Metodologia do Ensino de História, as quais, como já indicamos, frequentemente estabelecem diálogos formativos com o Sul do Brasil, em contato com o Laboratório de Educação Histórica da Universidade Estadual de Londrina (Lapeduh), chefiado por Maria Auxiliadora Schmidt, já citada nesta dissertação. A proposta é repercutir os estudos em Educação Histórica na formação dos professores de História dessa Universidade.

Por se configurarem como estudos embasados em propostas e práticas de Ensino de História concretamente calcadas nas epistemologias da prática docente e da História e que, em larga medida, difundem seus estudos em várias regiões do mundo, concordamos com Schmidt, Barca e Garcia (2011), quando postulam que os estudos em Didática da História/Cognição Histórica/Educação Histórica (que aqui didaticamente apontamos apenas como "Educação Histórica") se efetivam como saberes da ação pedagógica, sendo os que mais avançaram no intuito de um conhecimento próprio e autônomo do Ensino de História. Entretanto, apesar disso, mesmo sendo amplamente difundida na Europa Ocidental e na América do Norte, no Brasil, a

[45] Problematizamos as possibilidades de aprendizado histórico dos conceitos de segunda ordem (explicação, evidência e empatia) de estudantes do Ensino Médio de uma escola estadual em Maracanaú, no Ceará, ao participar da ONHB, concluindo que o contato com fontes históricas e com metodologias de ensino problematizadoras potencializa a aprendizagem histórica na escolarização formal de tal forma que alguns alunos passaram a apresentar competências históricas equiparáveis às de historiadores profissionais.

tendência de Ensino de História mediado por fontes nos parece mais difundida ainda. Mesmo assim, vale indicar que, embora seus enfoques sejam diferentes, eles partem de um cerne comum: a busca pela superação do Ensino de História baseado apenas na crença de muitos historiadores (do que já mostramos anteriormente no subtópico 3.2.1) de que basta "saber o conteúdo", buscando articular mudanças historiográficas e na prática docente, mobilizadas em conjunto para a produção de um novo conhecimento, que é por nós considerado como histórico.

Nosso intuito de trazer essas variadas tendências foi o de demonstrar que nem todas as tendências em Ensino de História podem ser consideradas como saberes da ação pedagógica, mas, de alguma forma, todas podem ser mobilizadas nas práticas docentes em História, e isso traz consequências nas concepções de História dos sujeitos que aprendem com esses professores. As duas primeiras decididamente são mobilizadas como reproduções dos saberes disciplinares. A terceira tendência pode ser considerada como saber da ação pedagógica, mas não rompe com a preocupação com o conteudismo. As duas últimas efetivamente são saberes da ação pedagógica, porém não são difundidas o suficiente nos espaços formativos dos professores de História pelas pesquisas aqui dialogadas.

Uma vez que nossos sujeitos de pesquisa se situam no espaço acadêmico, permeado por um *status* de saber-poder, a reflexão acerca dos saberes docentes que construímos ao longo deste tópico (sobretudo com os saberes da ação pedagógica) nos impulsiona a questionar as possibilidades de repertório de saberes mobilizados no Ensino Superior, em especial nos espaços de formação docente para o Ensino de História.

3.2.5 As especificidades dos saberes docentes dos professores universitários: a área de Ensino de História em foco

Retomemos uma pergunta feita no decorrer deste tópico: existe uma especificidade dos saberes docentes dos professores universitários? Tardif e Lessard (2011) já nos indicaram que sim e que, por meio dos saberes experienciais, embora os saberes experienciais docentes não difiram entre si nos fundamentos interativos (mostrados no subtópico 3.2.3), as condições *ecológicas* (ou seja, as condições dos espaços de trabalho, os tipos de relações de poder, os sujeitos envolvidos) são largamente diferentes entre a escola e a Universidade. Uma vez que esses saberes experienciais não se restringem à sala de aula, ainda mais na Universidade, o trabalho burocrático docente (correção de atividades, atividades de pesquisa, filiação sindical, domínio das legislações regulatórias do trabalho docente etc.)

também deve ser considerado como constitutivo do repertório de saberes mobilizados por esse docente no exercício de sua práxis.

Almeida (2012) assinala que a essência do trabalho docente universitário está calcada na articulação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, fato nem sempre executado na realidade cotidiana das Universidades. Masetto (2010) complementa, indicando que muitos docentes (em seus dizeres) "perdem o rumo", perdidos em afazeres burocráticos, assumindo cargos de gestão universitária, desarticulando esse tripé. Farias, Nóbrega-Therrien e Silva (2013) indicam que a frágil articulação entre ensino e pesquisa é um tema relevante atualmente na produção acerca da Docência no Ensino Superior, indicando a fragilidade da produção científica dos docentes que ministram nas duas principais Universidades cearenses (UECE e UFC). Farias, Nóbrega-Therrien e Silva (2013, p. 33-34), citando Haguette (2002, p. 377), complementam, asseverando que:

> [...] o título de doutor *per se* não assegura o domínio das aptidões no campo teórico-metodológico. Isto porque nem todo doutor é pesquisador. Suspeito, ao contrário, que a maioria deles encerra sua carreira na pesquisa ao obter aquela titulação. Entendo como pesquisador o profissional que desenvolve com regularidade a atividade de campo dentro de um processo continuado de geração de conhecimento ao longo de sua atividade acadêmica (ou fora dela).

Nesse ensejo, Farias, Nóbrega-Therrien e Silva (2013) produzem uma defesa da produção científica dos professores universitários partindo da *reflexão-em-ação* – na mesma linha de raciocínio de Masetto (2005, 2010), Moreira (1995) e de Therrien (2012) – de suas práticas docentes, tanto como exercício de pesquisa como para formar licenciandos que tomem esse exercício de articulação entre pesquisa e ensino como prática recorrente. Incentivar a integração entre pesquisa e os conteúdos das disciplinas, nesse sentido, contribui para "[...] elaborar uma compreensão situada de seu papel social, fundamental ao desenvolvimento de uma ação crítica" (FARIAS; NÓBREGA-THERRIEN; SILVA, 2013, p. 39). Tal prática, segundo Gauthier et al. (1998), impulsionaria, em larga medida, a geração dos chamados saberes da ação pedagógica, considerando a aula universitária um espaço com necessidades específicas para o ensino e a aprendizagem. Em suma: o professor universitário tem o potencial de produzir e promover os saberes docentes a partir de um espaço privilegiado de poder, que, conforme Therrien (2012), ainda é mal aproveitado nas formações universitárias brasileiras.

Almeida (2012) inverte o questionamento posto por Farias, Nóbrega-Therrien e Silva (2013): em que ponto a didática e a formação pedagógica são valorizadas na docência universitária, mesmo nas licenciaturas, pelos docentes reconhecidos como pesquisadores? Ao analisar o caso da Universidade de São Paulo (USP), ela chega às mesmas conclusões de Dias

(2013) para a Universidade Federal do Ceará (UFC): a formação docente contínua pedagógica dos professores é colocada em um plano secundário, o que nos dá indícios para dizer que a didática (preocupação com a aprendizagem dos discentes) é consequentemente secundarizada.

De acordo com os referenciais supracitados acerca da docência no Ensino Superior, podemos minimamente concluir que, de acordo com a produção bibliográfica sobre docência no Ensino Superior, existe uma especificidade dos saberes docentes dos professores universitários (em especial os das licenciaturas): situados em um processo que constituiu a chegada deles a essa condição de saber-poder (reconhecidos por uma comunidade científica e também por seus estudantes). Como detentores de saberes, eles exercem saberes experienciais atrelados a essas relações de poder (para alguns, hierarquicamente, estão "acima" nas correlações de força, como veremos no capítulo 5, no caso do professor D); são sujeitos que dominam saberes disciplinares relativos ao campo científico pelo qual são formados, mas em que se pese o fato de que os saberes pedagógicos tendem a ser colocados de lado. Possuem, como indicou D'Ávila (2013), um potencial de influência para promover a melhoria das condições formativas de outros futuros professores e, como indicou Therrien (2012), de produção de novos e qualificados saberes docentes, porém, nesse sentido, esse potencial é mal aproveitado.

Cainelli (2008), Fonseca (2009) e Monteiro (2007) trazem questionamentos para os saberes docentes específicos na formação dos professores de História: Fonseca (2009) questiona o ensino nas Formações Iniciais e Continuadas dos historiadores, desarticuladores da relação entre pesquisa e aprendizado dos conteúdos nas disciplinas universitárias, essas mais como espaços de leitura historiográfica do que como promotoras de aprendizado. Monteiro (2007) pontua que a formação inicial é relatada por seus sujeitos de pesquisa como um espaço bacharelesco por excelência: a formação historiográfica perpassa todo o curso, mas a formação docente não. Está, quando muito, centrada nas disciplinas da área de Ensino de História. Cainelli (2008) aponta que só uma formação docente que parta do ensino com pesquisa, em que os historiadores em formação lidem com fontes primárias e com diversidades de linguagens no decorrer das disciplinas da licenciatura de História (sobretudo nos Estágios, disciplina ministrada e estudada pela autora), poderá romper com a formação bacharelesca nas licenciaturas em História.

Selecionamos os questionamentos dessas três autoras para nortear um esforço dialético de compilação do que apontamos até o presente momento nos tópicos 3.1 e 3.2, para refletir acerca dos saberes docentes dos professores universitários de História. Seus saberes experienciais, segundo a produção bibliográfica pertinente aos saberes docentes dos historiadores – destacando-se Cainelli (2008), Fonseca (2009), Monteiro (2007) e Zamboni (2008) –, levam

esses indivíduos, em geral, a usar o referencial de poder (FOUCAULT, 2008; VEIGA NETO, 2003), ora instituído como “saber-poder”, ora instituído como “poder reverberado” (em situação de hierarquia diante dos graduandos) para impor suas práticas docentes, mesmo que essas sejam questionáveis para a aquisição de aprendizagem dos estudantes.

Suas apropriações de saberes da ação pedagógica podem ser variadas, mas tendem, conforme Monteiro (2007), ou para a mera reprodução dos saberes disciplinares (a segunda tendência que apontamos no subtópico anterior), ou, quando muito, para “o conhecimento pedagógico do conteúdo” – nos dizeres de Shulman (1987 apud MONTEIRO, 2007) –, isto é, para a terceira tendência: de Ensino de História dito crítico. Pela recente produção em torno das tendências “Ensino de História mediado por fontes” e “Educação Histórica”, podemos inferir que tais modalidades de saberes da ação pedagógica ainda são pouco mobilizadas nas práticas docentes universitárias nos cursos de História no Brasil, mas que já se consolidaram como referenciais em outros países, sobremaneira nos da América do Norte e da Europa Ocidental.

Localmente, os estudos vêm indicando os mesmos problemas apontados nas pesquisas nacionais e internacionais: que os saberes desenvolvidos pelos professores universitários dos cursos de História no Ceará são mais voltados para os saberes historiográficos do que para os saberes docentes. É a denúncia de vários trabalhos aqui citados: Bezerra (2010) demonstra que os professores do curso de História da UECE em Fortaleza que formam para a pesquisa relegam a segundo plano os conhecimentos relativos à docência; Cecatto (2013) aponta que os saberes relativos ao uso de imagens pouco são relacionados como saberes da ação pedagógica na UFC e na UECE em Fortaleza; Ferreira (2010) estuda – como nós – professores da área de História e Ensino na UECE em Fortaleza, concluindo que, ao delegarem a função de formação docente apenas para professores de uma área específica que já possuem conhecimentos específicos em formação docente, somente esses docentes são levados a desenvolver continuamente seus saberes pedagógicos, reforçando seu saber-poder preestabelecido. Centralizando o desenvolvimento dos saberes docentes universitários em poucos professores, sendo os mesmos a terem experiências com as disciplinas que discutem Ensino de História de forma mais sistemática, Farias et al. (2014) denunciam, de forma geral, que os cursos da UECE reproduzem uma formação bacharelesca nas licenciaturas.

Olhando sob outro viés os dados coletados nas produções em Ensino de História (internacionais, nacionais e até mesmo locais), se tomarmos os professores das disciplinas específicas a discutir Ensino de História como foco, podemos indicar que, ao longo deste tópico, pistas foram deixadas para comparar com os saberes descritos pelos professores da área de Ensino de História da UECE em Fortaleza nas entrevistas que realizamos e nas aulas

que observamos: é de se esperar que os docentes dessa área, nos cursos de licenciatura em História, dominem ou pelo menos conheçam tais produções em Ensino de História (sobretudo na tendência de "Ensino de História mediado por fontes"), pois, em tese, são os principais responsáveis (embora, como argumentamos, não devessem ser considerados como os únicos) a formar professores de História. Conforme veremos mais à frente, no capítulo 5, há confirmações e surpresas nas falas dos sujeitos desta pesquisa.

Para finalizar este tópico, a seguir, no quadro-análise 4, compilamos as informações concernentes à nossa categoria de análise (saberes docentes) e suas subcategorias, que estão presentes nos trabalhos analisados.

Quadro 4 – Saberes docentes dos professores de História segundo os trabalhos analisados

(continua)

Saberes docentes	Tendências apontadas nos resultados das pesquisas
Um conceito, algumas abordagens	– Repertório de conhecimentos, saber-fazer, competências e habilidades mobilizados para exercer a docência (GAUTHIER et al., 1998); – Saberes ≈ competências (PERRENOUD, 1999b); – Saberes ≠ competências (VEIGA, 2012); – Saberes múltiplos, interativos, intencionais; mobilizados nas falas e só compreendidos nas relações intersubjetivas (TARDIF, 2008); – Saberes basilares à constituição de uma constituição da especificidade do trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2011), este que requer uma epistemologia da prática docente (PIMENTA, 2010); – Saberes entendidos na lógica interativo-interpretativa, voltada ao entendimento da profissionalidade docente como necessariamente adaptável às mudanças (IMBERNÓN, 2011; PERRENOUD, 2001; TARDIF; LESSARD, 2011); – Saberes como elemento fundante da reflexividade crítico--emancipatória (MOREIRA, 1995; PIMENTA, 2010; SCHÖN, 1992; THERRIEN, 2012).
Saberes pedagógicos	– Saberes curriculares diretos (o currículo prescrito da realidade educacional em questão, *vide* Gauthier et al. (1998): da obediência e naturalização às apropriações e ressignificações no Ensino de História (GABRIEL; MORAES, 2014); – Saberes curriculares indiretos – Estudos Curriculares, *vide* Pacheco (2006) e Silva (2009): inserção nos Temas Transversais (BITTENCOURT, 2009), em novas práticas que articulem os saberes pedagógicos curriculares às especificidades do aprendizado histórico (AZEVEDO, 2014; FERREIRA et al., 2014); inserção nas formações dos professores de História (FONSECA, 2009); – Saberes das Ciências da Educação: elementos recorrentes, porém secundarizados, nas aulas das escolas e nas aulas das licenciaturas em História (FONSECA, 2009; MONTEIRO, 2007; VICENTINI; LUGLI, 2009); – Saberes da tradição pedagógica: problematizar as mudanças e permanências da tradição da exposição oral nas aulas de História como estratégia de superação (FERREIRA, 2014; MONTEIRO, 2007).

Quadro 4 – Saberes docentes dos professores de História segundo os trabalhos analisados

(continuação)

Saberes docentes	Tendências apontadas nos resultados das pesquisas
Saberes da experiência	– Saberes oriundos da conformação, apropriação e ressignificação nas vivências e práticas docentes, por isto deve ser elemento formativo dos docentes (MONTEIRO, 2007; TARDIF, 2008); – Saberes interpretativos, segundo Doyle (1986 apud TARDIF; LESSARD, 2011), oriundos das interações na prática docente e regidos pelos seguintes princípios: *multiplicidade*, *rapidez*, *imprevisibilidade*, *visibilidade* e *historicidade*. Contribuições de Tardif e Lessard (2011): *interatividade* e *significação*; – Saberes conformadores das mudanças e permanências nas práticas de Ensino de História (AZEVEDO, 2014; BITTENCOURT, 2009; FERREIRA et al., 2014; MONTEIRO, 2007).
Saberes da ação pedagógica	– Saberes que articulam os diferentes saberes específicos, pedagógicos e da experiência, sendo assim também saberes pedagógicos, formados e oriundos de diferentes momentos/espaços formativos, se e somente se compilados e difundidos nas pesquisas científicas (GAUTHIER et al., 1998); – Critérios para sua definição: pesquisas reflexivas da prática docente (SCHÖN, 1992) como repertório formativo; saber-poder via publicidade dos saberes, na condição de dimensão política e profissional dos saberes; ressignificação das epistemologias da prática docente e da Ciência Específica (GAUTHIER et al., 1998); – Compilação das cinco tendências com base nos estudos compilados nesta dissertação (**contribuição desta dissertação**): * **Ensino de História tradicional** (BITTENCOURT, 2009) ou **Ensino de História "positivo"** (REIS, 2008): currículo humanístico e articulador da História sagrada e "profana"; História quadripartite; gestão da aula e dos conteúdos via aulismo/ exposição oral/conhecimentos centrados no professor; Ensino de História cronológico linear; metodologia da memorização (quadros sinóticos): não atende a nenhum dos critérios; * **Ensino de História dito científico**: crítica ao currículo humanístico e ao ensino religioso; crença na História metódica, não se articulando epistemologicamente às mudanças da História como ciência no século XX; proposição do ensino civilizador; permanência das práticas de gestão da aula e dos conteúdos, por isso não atende a nenhum dos critérios; * **Ensino de História dito crítico** ou **Ensino de História "renovado"**: repercussão e demarcação dos saberes históricos (historiografia do século XX) nas salas de aula, via concepção hierárquica de transposição didática (saberes acadêmicos específicos > saberes escolares); pouca articulação com os saberes pedagógicos; fontes e metodologias do historiador como ilustração, e não como geração de um novo conhecimento; professor crítico (alunos "críticos" por imitação aos docentes); permanência da excessiva oralidade; *** "Falso" saber da ação pedagógica**: relevante pela demarcação do campo de pesquisas em Ensino de História; atende aos critérios de publicidade e profissionalidade, mas não ressignifica as epistemologias constitutivas do Ensino de História nem suas formas de gestão da aula e dos conteúdos. Tendência ora denunciada, ora evocada constantemente por profissionais em História no Brasil (FONSECA, 2009; FONSECA; DO COUTO, 2008; MESQUITA; ZAMBONI, 2008).

Quadro 4 – Saberes docentes dos professores de História segundo os trabalhos analisados

(continuação)

Saberes docentes	Tendências apontadas nos resultados das pesquisas
Saberes da ação pedagógica	* **Ensino de História mediado por fontes**: parte das ressignificações da historiografia nos séculos XX e XXI; medeia a aprendizagem discente via contato com fontes e problematizações para desenvolver os conceitos históricos de primeira ordem, ressignificando a gestão dos conteúdos e da aula; incorpora paulatinamente os saberes escolares e acadêmicos pedagógicos como elementos de ressignificação dos saberes históricos escolares. Atende aos três critérios, por ser necessariamente interdisciplinar (MAGALHÃES JUNIOR; CECATTO, 2012). Tendência defendida pela maioria dos pesquisadores em Ensino de História no Brasil, mas que encontra dificuldades de aceitação por parte da Anpuh e dos historiadores no Brasil (FONSECA, 2009; MONTEIRO, 2007). As pesquisas no cenário local confirmam isso (CECATTO, 2013; FERREIRA, 2014); * **Educação Histórica**: recente inserção no cenário nacional (meados dos anos 1990), mas de consolidação internacional desde os anos 1970 (BARCA, 2001b); articulações teórico-metodológicas com a Didática da História alemã e com a Educação Histórica inglesa, derivada da História Social (SCHMIDT; BARCA; GARCIA, 2011); ênfase interdisciplinar com a Psicologia da Aprendizagem (Socioin-teracionista) e com os estudos em Didática para o desenvolvimento dos conceitos históricos (de primeira e segunda ordem); permanência e ressignificação da tendência de **Ensino de História mediado por fontes** para estabelecer variadas possibilidades de gestão da aula e dos conteúdos. Atende aos três critérios.
Especificidades dos saberes docentes dos professores universitários: área de Ensino de História em foco	– Criação de outros saberes da experiência, atrelados às especi-ficidades do espaço universitário (ALMEIDA, 2012; FARIAS; NÓBREGA-THERRIEN; SILVA, 2013; THERRIEN, 2012). Isso se confirma nas pesquisas locais (BEZERRA, 2010; CECATTO, 2013; SILVA NETA, 2013); – Possibilidades de novos saberes pedagógicos para profissionalizar a docência no Ensino Superior (ALMEIDA, 2012; GAUTHIER et al., 1998; SCHÖN, 1992; THERRIEN, 2012), desde que exercida a reflexividade docente (*reflexão-em-ação*) também nesse nível de ensino (MASETTO, 2005, 2010). Isso não vem ocorrendo no cenário local (BEZERRA, 2010; SILVA NETA, 2013); – Disseminação dos saberes da ação pedagógica mais centrada nas disciplinas de formação para o Ensino de História (FONSECA, 2009; MONTEIRO, 2007). Nas demais, dicotomização dos saberes docentes e pedagógicos (ALMEIDA, 2012; GATTI, 2010; PIMENTA, 2010). Isso também se confirma nas pesquisas locais (BEZERRA, 2010; CECATTO, 2013; FERREIRA, 2010; SILVA NETA, 2013).
Saberes docentes dos professores de História: tramas das relações de saber-poder	– Dificuldade de reconhecimento dos saberes pedagógicos como parte igualmente importante dos saberes docentes dos professores de História (BITTENCOURT, 2009; FONSECA, 2009; MONTEIRO, 2007); – Confusão e múltiplas interpretações do que são saberes docentes e saberes pedagógicos (PERRENOUD, 1999b); – Descompasso entre o que é defendido por muitos profissionais em História (**Ensino de História dito crítico**) do que é defendido por pesquisadores do Ensino de História (**Ensino de História mediado por fontes** e **Educação Histórica**), apontada por Cainelli (2008) e Fonseca (2009).

Quadro 4 – Saberes docentes dos professores de História segundo os trabalhos analisados

(conclusão)

Saberes docentes	Tendências apontadas nos resultados das pesquisas
Saberes docentes dos professores de História: tramas das relações de saber-poder	– Saberes da docência em disputa (MONTEIRO, 2007): saberes da experiência, saberes específicos e saberes da ação pedagógica; – Saberes docentes na formação inicial: predomínio da formação para os saberes específicos; saberes pedagógicos concentrados nas disciplinas didático-pedagógicas; saberes da ação pedagógica centrados nas disciplinas de Ensino de História. Todos os trabalhos locais consultados apontam isso.

Fonte: Elaboração própria (2016).

3.3 AS PRÁTICAS DOCENTES DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

Discutimos e problematizamos, nos tópicos anteriores, os conceitos de “Formação de Professores” e “saberes docentes” no tocante aos profissionais de História. Articulamos os dois conceitos, indicando que, nos percursos formativos dos professores de História, diferentes saberes docentes são aprendidos e podem ou não ser mobilizados em suas práticas profissionais. No entanto, como já indicamos ao iniciar este capítulo, as três categorias discutidas nesta dissertação se mobilizam juntas em espirais dialéticas, entrelaçadas, então é preciso pensar o momento de efetivação das práticas docentes, o que nos remete novamente a pensar os percursos formativos e os saberes (sobretudo os experienciais e os da ação pedagógica) entrecruzados nessas práticas. Por isso, os objetivos deste tópico consistem em problematizar as práticas docentes dos professores de História, pensando suas especificidades, e em refletir acerca das possibilidades dessas práticas nas salas de aula das licenciaturas em História.

Para realizar nosso objetivo, voltaremos às tendências para o Ensino de História sinalizadas no tópico anterior, bem como discutiremos a respeito da ressignificação dos saberes adquiridos na formação inicial através das práticas docentes, dialogando com o que é produzido e *publicizado* no tocante ao Ensino de História (incluindo as referências anteriormente trazidas nesta dissertação) e, a partir das experiências já existentes em torno das práticas docentes nos cursos de História, estabeleceremos parâmetros a serem utilizados no capítulo 5, quando discutiremos as práticas docentes reveladas nas falas dos professores da área de Ensino de História da UECE em Fortaleza. Dividimo-lo em três momentos.

No subtópico 3.3.1, conceituaremos e problematizaremos as práticas docentes em História, pensando suas especificidades, sobretudo a partir das preocupações peculiares da Ciência Histórica em seu processo didático-pedagógico. Dialogando com as tendências em Ensino de História (as três últimas, atualmente em voga e sincronicamente existentes),

questionaremos como conceitos centrais da Ciência Histórica, como os de “tempo”, “fato histórico”, “fontes”, dentre outros, são e podem ser mobilizados.

No subtópico 3.3.2, vislumbraremos possibilidades para as práticas docentes nas licenciaturas, a partir da dualidade entre formação docente e historiográfica já discutida no subtópico 3.1.2, bem como a partir do que os licenciandos em História em tese devem dominar para executarem suas práticas profissionais.

No subtópico 3.3.3, por fim, delinearemos reflexões, a partir dos referenciais teóricos discutidos ao longo deste capítulo, de como estão sendo relatadas e de como poderiam ser as práticas docentes nas disciplinas atribuídas (equivocadamente) como as responsáveis pela formação docente dos professores de História.

3.3.1 As práticas docentes em História e suas especificidades

O objetivo deste subtópico é o de problematizar as práticas docentes e seus componentes; além disso, traçar as especificidades das práticas docentes dos historiadores. Isso implica construir questionamentos quanto aos “domínios”, por assim dizer, das práticas de Ensino em História.

A primeira ideia a ser problematizada é a da “natureza” das práticas docentes, o que implica discutir o trabalho docente. Retomando algumas ideias já discutidas nos tópicos anteriores, a partir de Tardif e Lessard (2011), sabemos que o trabalho docente é realizado em torno de suas funções profissionais, que ultrapassam as fronteiras da sala de aula, perpassando seus afazeres burocráticos concernentes ao planejamento das aulas, à correção de atividades referentes ao conteúdo da(s) disciplina(s) que ministra e às demais atividades escolares, bem como à socialização coletiva desse professor em sua categoria profissional. Seu fazer docente, no entanto, desde seus processos formativos às execuções profissionais, conforme apontado por Gauthier et al. (1998, p. 135), deve privilegiar a “[...] maneira de o professor dirigir a turma como um todo no intuito de instruí-la e educá-la”; e “[...] deve se preocupar com a aprendizagem dos indivíduos”. Ou seja, a principal prática da docência é o ensino, em que exerce, como apontam Gauthier et al. (1998), a gestão da sala e a gestão do conteúdo ao mesmo tempo. Para tanto, deve conhecer, de modo geral, as Ciências da Educação e seus saberes, conhecer os fundamentos dessa prática de ensino (Didática e Didática específica) e entender os fundamentos interativos inerentes à sua práxis (epistemologia da prática).

Ao apontarem esses fundamentos interativos da prática de ensino docente (com os quais dialogamos no subtópico 3.2.3), Tardif e Lessard (2011) identificam que o docente, ao

exercer sua prática, adquire saberes advindos dessa experiência. Esses, em tese, devem dar conta de mediar as intencionalidades do ensino (seus objetivos e as competências que esse professor intenciona que esses estudantes adquiram) e, ao mesmo tempo, das necessidades de aprendizagem (individuais e coletivas que aprendem em conjunto, mas que interagem de formas imprevisíveis e se apropriam de variadas formas de todas as informações que circulam dentro e fora da sala de aula). Sem dúvida, como Tardif (2008, p. 247) aponta, a prática docente é "[...] extensa, complexa, e demanda formação contínua [...] e fortalecimento de sua profissionalidade". Imbernón (2011) constrói uma argumentação semelhante no tocante à prática docente, sobretudo à prática de ensino: ao lidar com a imprevisibilidade das interações que estudantes e o próprio docente vivenciam na sala de aula, o docente se forma continuamente (principalmente se exercita um processo reflexivo acerca de sua prática).

Concretamente, a prática docente não é somente a prática de ensino, mas é sobretudo a partir dela que se pode construir um conhecimento específico embasado nos saberes da prática escolar. Nesse sentido, Gauthier et al. (1998) advogam em torno da consolidação dos chamados "saberes da ação pedagógica", que representam um repertório de conhecimentos validados tanto pela prática reflexiva de docentes que *publicizam* suas práticas de ensino como pelo reconhecimento de seus pares (professores e pesquisadores acerca daquela matéria ensinada). Isso significa que a prática de ensino, principal componente da prática docente, deve observar as peculiaridades tanto dos saberes pedagógicos quanto dos saberes disciplinares de referência, articulando-os em um todo coerente, capaz mesmo de produzir uma nova modalidade de saber. Mobilizados por esse argumento, intencionamos problematizar as práticas de Ensino de História, seus limites e possibilidades. Daí começarmos por balizar as "dimensões de seu ensino" em um viés panorâmico: dialogaremos com Schmidt e Cainelli (2009), bem como com Bittencourt (2009), pois essas obras são basilares para compreender o Ensino de História, suas tendências historicamente situadas de práticas de ensino e suas dimensões[46].

Na tendência do Ensino de História "positivo" – que, nos dizeres de Reis (2008), data do século XIX e início do século XX, com ênfase na influência da Escola Metódica de Ranke e na crença de um evolucionismo teleológico –, conceitos-chave como "tempo histórico", "espaço histórico", "fato histórico" e "fontes históricas" são influenciados por uma concepção de História nacionalista e civilizadora. O "tempo" estudado é calcado em uma

[46] Com efeito, entendemos como "dimensões de ensino" os conceitos-chave que norteiam a prática de ensino, partindo das peculiaridades epistemológicas da ciência em questão que está sendo ensinada. Se partimos do pressuposto de que o ato de ensinar História é histórico – de acordo com Bloch (2002), em tempos e espaços específicos e em suas mudanças e permanências –, as dimensões igualmente mudam e muda-se o modo como são abordadas.

literal visualização linear, embasada na "[...] concepção de que apenas existem mudanças do passado para o presente" (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 18). Segundo essas autoras, o "espaço" é entendido como o "das civilizações e das nações", organizadas no território geopolítico do Estado – o que secundarizava preocupações mais específicas com outras dimensões espaciais menores –, e, ao mesmo tempo, é tratado como divisão natural, e não construído por concepções temporalmente situadas. O "fato" é o político, marcado pelas datas comemorativas e pelas tensões entre Estados e entre civilizações, definidores dos "marcos cronológicos". As "fontes" são provas escritas e fidedignas do passado.

Dessa forma, estudar (e ensinar) História é, atendo-se ao método do historiador, analisar o passado, de forma "neutra" (SCHMIDT; CAINELLI, 2009), reproduzindo as fontes históricas. A noção de sujeito histórico é restrita: apenas os "grandes homens" fazem a História, o que é reforçado pelo ensino mnemônico, via quadros sinóticos (associar fatos via dados de datas e imagens de pessoas).

O "Ensino dito científico da História" pouco rompe com as dimensões históricas acima situadas, mas novas preocupações com a formação do cidadão irrompem novas compreensões, sobretudo da ideia de "espaço", e conceitos como "industrialização" e "desenvolvimento econômico". Bittencourt (2009) aponta que o ensino de Estudos Sociais e as categorias de espaço da Sociologia e Ciências Políticas trouxeram marcas profundas que ainda são vistas no Ensino de História até os dias atuais, marcando igualmente a tendência de "Ensino de História renovado" ou "Ensino de História dito crítico". Nesse sentido, formar o cidadão é situá-lo na História local, regional, nacional; e, na civilização mundial (demarcadamente eurocêntrica), fazendo-lhe acompanhar o progresso (que, nessa concepção, não é apenas mudança, e sim melhoria) técnico-científico.

O Ensino de História renovado luta (política e epistemologicamente) pela demarcação da Ciência Histórica no Ensino de História e pela renovação deste atrelada às mudanças historiográficas no século XX. As dimensões são repaginadas. "Tempo" ganha sentidos múltiplos, especialmente com a medição sociocultural dos conceitos *braudelianos* (de "curta duração", a dos eventos; de "média duração", a dos fatos socialmente construídos; de "longa duração", a dos fatos culturalmente construídos). A maior mudança se visualiza na percepção de "múltiplas linguagens e fontes históricas" (cartas, jornais, músicas, cinema, poesias, prosas, imagens fixas etc.) advindas de novos "fatos históricos" que os estudos historiográficos do século XX trouxeram à tona, via perspectivas históricas da: História das Mentalidades, História Econômica, História das Mulheres, História Social, História Cultural etc. (CARDOSO; VAINFAS, 1997). Há de se considerar, no entanto, a crítica de Schmidt e

Cainelli (2009) de que essa tendência trouxe novos temas à sala de aula da História, mas mediados por permanências das tendências em Ensino de História anteriores, excessivamente centrados no professor "como provedor do conhecimento" e no livro didático.

Tendências relativamente novas (décadas de 1970-1980 para os dias atuais) convivem (e travam disputas) com o Ensino de História renovado, como a do Ensino de História mediado por fontes e a da Educação Histórica. Schmidt e Cainelli (2009) apontam que essas mantêm as mudanças dimensionais nos conceitos-chave históricos do "Ensino de História renovado" e as ampliam, trazendo sobretudo as categorias exploradas dos estudos historiográficos da História Social (por exemplo: "experiência" e "trabalho") e da História Cultural (por exemplo: "apropriação" e "representação"), partindo das experiências e da aprendizagem dos estudantes. As categorias dos estudos pós-críticos do currículo (SILVA, 2009) pouco a pouco vão sendo incorporadas, sobretudo com a tendência do Ensino de História mediado por fontes, conforme apontado por Fonseca (2003), como "gênero", "etnia" e "sexualidade".

As práticas de ensino em torno da tendência Ensino de História mediado por fontes visa inovar em dois sentidos: 1) busca de fato construir conhecimento histórico nas escolas, por meio de uma mediação didática que necessariamente insira fontes históricas em sala de aula, não apenas como ilustração do que é estudado – entendendo que a ilustração não necessariamente deva ser descartada, pois pode ser considerada, em certos momentos didáticos, como meio-termo do entendimento de aspectos abstratos do ensino, como advoga Bittencourt (2009) –, mas sobretudo como ponto de partida de pesquisas dentro e fora da sala de aula; 2) busca transpor o aulismo expositivo, mediando o diálogo via perguntas e situações-problema.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNEF), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História (DCNH) vêm materializar as intencionalidades dessa tendência, mas, como indicam Silva e Fonseca (2010), há uma distância ainda considerável entre os avanços das pesquisas em Ensino de História e as práticas escolares. Monteiro (2007), como assinalamos, assevera que, ainda de forma lenta, a inserção das fontes históricas e das metodologias de ensino problematizadoras vêm a contrapor uma cultura escolar das aulas de História.

A tendência da Educação Histórica é, ao mesmo tempo, um avanço epistemológico do Ensino de História (como campo de pesquisa) e do Ensino de História (como prática social) e um descompasso com as práticas docentes em História, pois traz diversos novos elementos a serem discutidos e pensados nas aulas de História, que encontram

resistência e estranhamento dos profissionais de História nos níveis internacional – como apontado por Lee (2001), ao indicar que, mesmo com os estudos dessa tendência já consolidados em países como Portugal e Inglaterra, em seus próprios países, há certo estranhamento acerca desses estudos – e nacional – como apontado por Schmidt (2004), que indica uma aproximação ainda tímida e localizada desses estudos em torno de núcleos de atuação escolares a partir de extensões universitárias pontuais no Sul e Sudeste do país.

As inovações trazidas nas práticas de Ensino de História nessa tendência são que, para além de mediar com os estudantes o contato com as fontes e com a metodologia de problematização dos historiadores na sala de aula (como a de Ensino de História mediado por fontes), trazem os conceitos das investigações em Cognição Histórica e em Didática da História aplicada, chamados de conceitos históricos de segunda ordem ou competências propriamente históricas. Barca (2001b) e Schmidt e Cainelli (2009) explicam que a prática de Ensino de História, na tendência da Educação Histórica, é tão centrada na lógica histórica como na aprendizagem dos conceitos substantivos (ou conceitos de primeira ordem, como democracia, revolução etc.) e dos fatos históricos; e, para isso, remodelam as principais dimensões históricas (tempo, espaço e fontes) a partir da prática do raciocínio histórico com estudantes, aproximando-os do ofício historiográfico que os profissionais em História desenvolvem, sem necessariamente formar "historiadores" nas escolas. Implica, sim, necessariamente, um ensino com pesquisa e para pesquisa.

Percebendo o conjunto das tendências aqui (e no subtópico 3.2.4) apresentadas, entendemos que o docente em História possui múltiplas possibilidades de práticas de Ensino em História, que possuem algumas especificidades concernentes à Ciência Histórica, e agrega aspectos interdisciplinares que *complexificam* seu campo de estudos e, ao mesmo tempo, dão sentido à sua prática. Conforme os estudos em Ensino de História já aqui dialogados, ainda se observa uma resiliente prática de ensino na tendência Ensino de História renovado (ou dito crítico), sendo lentamente combatida e superada pelas tendência Ensino de História mediado por fontes e ainda, em menor medida, Educação Histórica, tomando como recorte espacial o Brasil. Isso nos remete ao já denunciado por Gauthier e seus colaboradores (1998): persiste uma crença de um "ofício sem saberes" de que "basta saber o conteúdo", mesmo que esse seja apresentado (o Ensino de História renovado) como uma panaceia do Ensino de História, que veio à tona para resolver as práticas de Ensino de História anteriores. Com efeito, as duas tendências mais recentes abrem espaço para outras práticas de Ensino em História, visando articular o saber histórico com outras práticas pedagógicas, essas mais voltadas para a

aprendizagem docente do que para o conteúdo ensinado, mas sem perder de vista o rigor e as especificidades do conhecimento histórico e das produções historiográficas atuais.

Há de se considerar o que Silva e Fonseca (2007, 2010), bem como Fonseca e Do Couto (2008), indicam como dificuldades de determinar à qual tendência pertence a prática docente em História dos professores observados nas pesquisas. Com efeito, Fonseca e Do Couto (2008) alertam que as práticas docentes dos professores de História se revelam amálgamas de influências entre perspectivas historiográficas e de ensino (e também de Ensino de História), o que, para as autoras, são indícios de dois fenômenos reais: a frágil formação docente em Ensino de História dos professores de História, trazendo consigo, por vezes, confusões teórico-metodológicas e apropriações contraditórias entre si; e, ao mesmo tempo, algo esperado, pois é difícil existir professores ideais em condições ideais, que, por sua vez, são fruto da diversidade de formas de ensinar e aprender.

Consideremos também o que Tardif e Lessard (2011) argumentam acerca dos elementos externos às práticas de ensino: as outras práticas docentes (orientação de estudos, correção de atividades e outras atividades burocráticas); outras práticas profissionais que os docentes também exerçam; as condições materiais dos espaços educativos, dos professores e dos estudantes. Monteiro (2007) nos mostra que professores de História concretamente fundamentados e experientes podem problematizar esses aspectos em suas práticas de ensino, bem como objetivamente melhor mobilizar o tempo de seu trabalho. Tal conclusão pode e deve ser levada em conta para os espaços universitários, como aponta Almeida (2012).

As constatações dos três parágrafos anteriores nos instigam a problematizar, para além das salas de aula nas escolas, como se dão as práticas de ensino das licenciaturas em História: espaços centrais na construção de mudanças, mas igualmente nas permanências das práticas de Ensino em História. É o que faremos no próximo subtópico.

3.3.2 As práticas docentes nas licenciaturas em História

Como visto ao longo deste capítulo, os professores adquirem referenciais para suas práticas docentes, adquirindo variados saberes constitutivos de seu repertório para ensinar acumulando experiências formativas em um percurso, desde a vivência na escola, nos cursos de formação de professores, na experiência concreta em sala de aula e nas formações contínuas e continuadas. Embora consideremos o que aponta Tardif (2008), de que não se devem centrar excessivas responsabilidades à formação inicial, é consenso de que é nela que os futuros docentes constituem suas principais referências de práticas. Por inferência, isso

igualmente se aplica(ria) aos professores de História. A respeito disso, Pagès (2008, p. 71) discorre uma (para nós fundamental) reflexão acerca da importância da graduação em História na construção de uma representação das práticas de ensino:

> O professor de história, o estudante de magistério de história, foi, durante muito tempo, estudante de história tanto na Universidade como no ensino primário e secundário. E foi ensinado por um professor de história que, por sua vez, também foi estudante de história. É fundamental levar essa situação em conta na didática da história. O estudante de magistério possui forte representação sobre o que significa ensinar e, concretamente, sobre o que significa ensinar história e como ensiná-la. A origem dessa representação não é outra senão a longa experiência vivida como estudante, à qual, por vezes, acrescentando-se outros fatores, como, por exemplo, o interesse pelo passado, o impacto do cinema ou de determinados fatos vividos direta ou indiretamente, ou a ideologia política, religiosa etc. Conhecer e saber analisar e avaliar a origem dessa representação é um primeiro passo, e muito importante, para a formação de bons profissionais do ensino de história. Conseguir superar essa representação e ajudar o futuro professor a pensar alternativas próprias para o ensino de história é avançar na profissionalização dos futuros docentes em história e dotá-los de conhecimentos teóricos para que possam tornar-se profissionais reflexivos e críticos.

Esse excerto, profuso de pontos a serem debatidos aqui, é significativo para articularmos, em um mesmo plano, os múltiplos processos formativos do professor de História, as representações de História, de ensino e de Ensino de História de cada um desses processos e o ponto fulcral da formação inicial na aquisição de profissionalidade. Pagès (2008) foi motivado a defender a formação inicial pelo que ele chama de “Resistência de Clio às mudanças” na Catalunha, região da Espanha na qual esse autor, na condição de professor da Universidade Autônoma de Barcelona, identifica que há um contínuo decréscimo de estudantes para os cursos de História, advindo da má qualidade do Ensino de História na Espanha – esse, por sua vez, oriundo do currículo prescrito e das concepções de História e de Educação nele imbricadas –, e indica as novas perspectivas que a tendência em Educação Histórica tem trazido para mudar essa realidade.

O referido autor aponta que é necessário questionar e mudar a prática docente nos cursos universitários em História, sobretudo pelo aspecto bacharelesco da formação docente na Universidade em que ministra. Fonseca e Do Couto (2008), ao traçarem um panorama parecido das perspectivas em Ensino de História e formação dos professores de História no Brasil, e Lee (2000), ao falar da Inglaterra, sinalizam para um quadro idêntico ao apontado por Pagès (2008), o que revela uma problemática amplamente sintomática nas formações dos futuros professores de História.

Finocchio (2008, p. 97) afirma que lentamente as perspectivas que chamamos nesta dissertação de “Ensino de História mediado por fontes” e “Educação Histórica” têm adentrado

nas formações iniciais na Argentina, enfrentando duras resistências para o que ela aponta como "[...] enraizamento de práticas que vêm de cima (nas Universidades) para baixo (nas escolas) e de baixo para cima". Fonseca e Do Couto (2008), nesse sentido, indicam que as DCNH (2002, que discutiremos mais sistematicamente no capítulo 4) foram uma derrota da área de Ensino de História em detrimento de outras perspectivas historiográficas, partindo da simbologia linguística do termo "professor de História": "[...] a preocupação central é a formação do historiador. A ausência, a omissão, é a formação de professores de História", ao que as autoras apontam como "fenômeno bacharelesco" (FONSECA; DO COUTO, 2008, p. 123).

Variados indicativos são apontados como causadores desse "fenômeno bacharelesco" em várias das obras da coletânea organizada por Zamboni e Fonseca (2008), e muitos desses giram em torno de uma mesma prática formativa: a formação docente nos cursos de licenciatura em História é centrada nas disciplinas de formação pedagógica (as da área comum em Educação e as de Ensino de História). Nessa esteira, há de se considerar o que Silva e Fonseca (2007, p. 36) pontuam como "[...] um balanço da formação inicial em História: um aparte entre teoria e prática e outro aparte entre pesquisa e ensino". Tal constatação nos exige traçar uma reflexão acerca da historicidade da organização curricular nas licenciaturas em História.

Bittencourt (2009) aponta uma divisão histórica nos currículos formativos das licenciaturas em História no Brasil[47], dividindo o curso em quatro áreas: História do Brasil (que, em geral, também abarca as especificidades da História regional), História Geral, Teoria da História e Ensino de História. Embora não sejam o foco desses estudos, as práticas docentes aparentemente realizadas e relatadas nas outras disciplinas dos cursos de História mais se remetem às leituras bibliográficas – é o que Fonseca (2003) e Monteiro (2007) constatam, entrevistando professores variados e formados em espaços e circunstâncias muito distintas –, pouco articulando atividades práticas de pesquisa, de análise documental ou de ensino. Como já apontamos no 3.1.5 e 3.2.5, os cursos de licenciaturas em geral (*vide* GATTI, 2010) recebem essa "queixa" das pesquisas educacionais.

Pagès (2008), bem como Magalhães Junior (2009) e Magalhães Junior, Silva Neta e Cecatto (2012), aponta, nessa prática de ensino excessivamente teórica das licenciaturas, um poderoso reforço na crença de que "basta saber o conteúdo" para ensinar História na

[47] Finocchio (2008) e Pagès (2008) apontam a mesma organização na Argentina e na Espanha, respectivamente, para seus países, dado que não pode ser ignorado: um certo consenso internacional que naturaliza e compartimentaliza a organização formativa dos cursos. No que pudemos constatar da análise documental e das falas dos professores de nosso caso analisado, essa divisão era implícita, mas que efetivamente passou a existir com o novo currículo de 2003, em parte por força das novas DCNH.

Universidade. Ora, como já visto anteriormente, Pagès (2008) argumenta que o curso de licenciatura em História inteiro forma o professor de História, não apenas as disciplinas da área de Ensino de História. Nesse sentido, o aspecto *atitudinal* das práticas de ensino desses outros profissionais em História constitui uma representação sociocultural intensa do que significa o ser/agir de um historiador e de um professor de História, que, por seu turno, materializa as concepções de História desses professores.

No cenário local, algumas dissertações têm trazido à tona essas práticas docentes nas licenciaturas em História: Bezerra (2010), Ferreira (2010), bem como Cecatto (2013) e Silva Neta (2013), discutem acerca da hierarquização de mobilização dos saberes disciplinares (historiográficos) e experienciais em detrimento das possibilidades em Ensino de História (dos saberes da ação pedagógica), indicando para as principais Universidades públicas do Estado do Ceará uma formação docente secundarizada em favor de uma formação historiográfica, delegando às disciplinas voltadas ao Ensino de História o papel de formadoras do professor de História para ministrar nas escolas cearenses. Bezerra (2010) até mostra que, dentro da seara de estudos e práticas de alguns professores da área de Teoria da História da UECE em Fortaleza, existem preocupações sobre o ensino, mas que, por opção, são secundárias diante da ânsia de formar "[...] historiadores preocupados com seu ofício e com o mundo em que vivem" (BEZERRA, 2010, p. 133), como se tal preocupação estivesse dissociada do ato de ensinar História. Ferreira (2010, p. 107) traz uma contundente fala de um professor que ensina na área de Ensino de História e História do Brasil na UFC: "[...] sou mais conhecido pela parte da História [...] desprezo e não cumpro muita coisa da Didática".

O que se pode observar, diante dos estudos *publicizados* acerca das práticas de Ensino de História nos cursos de História, é uma tendência de conformação de uma cultura de ensino que dicotomiza formação docente e formação historiográfica; ao mesmo tempo, espaços isolados e destinados a desconstruir minimamente essa dicotomia são criados, em que se esperma práticas de ensino diferenciadas e professores comprometidos com os estudos em Ensino de História. O que mostraremos no próximo subtópico a respeito dos estudos mais específicos sobre esses espaços não indica exatamente isso.

3.3.3 As práticas docentes da área de Ensino de História nas licenciaturas

Silva e Fonseca (2007, 2010), nesses dois estudos, bem como Fonseca e Do Couto (2008), apontam a emergência e o crescimento da área de estudos em Ensino de História, sobretudo em torno do que chamam de:

> [...] emergência de grupos de professores pesquisadores, bem como a pesquisa colaborativa entre pesquisadores acadêmicos e educadores pesquisadores. No campo do ensino de História, os projetos e resultados dessas investigações têm sido investigados e discutidos, particularmente, em cursos de formação continuada, pós-graduação e nos eventos da área, como o Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História, realizado de dois em dois anos em diferentes locais do Brasil; o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História; e os encontros regionais e nacionais da Associação Nacional de História (Anpuh). (SILVA; FONSECA, 2007, p. 36).

E apontam a importância da articulação entre esforços políticos nos movimentos sociais e esforços de pesquisas para a expansão do Ensino de História como área historiográfica e bandeira dos historiadores:

> Esse movimento se deve, por um lado, à luta dos professores de história da educação básica nos movimentos sociais, políticos e acadêmicos e, por outro, à expansão da pesquisa nos programas de pós-graduação em educação e história. É cada vez maior o número de grupos de professores pesquisadores, no Brasil, em efetivo exercício no ensino de história nas escolas de educação básica, interagindo, produzindo saberes em parceria com professores pesquisadores da educação superior. (SILVA; FONSECA, 2007, p. 37-38).

Fonseca e Do Couto (2008) apontam que, no Brasil, o entrelaçamento de esforços de pesquisa e de atuação política no desenvolvimento do campo de estudos em Ensino de História, paulatinamente reconhecido por seus pares historiadores, foi fundamental à constituição da área de Ensino de História como espaço de atuação de seus especialistas, cuja experiência/*expertise* deve continuar a ser forjada no exercício da pesquisa e de docência em Ensino de História (também necessariamente ao mesmo tempo). Mesmo argumento é trazido por Pagès (2008) na Espanha, quando reclama da fragilidade política desse campo de estudos perante a historiografia espanhola. Com efeito, ainda que com a obrigatoriedade da área de Ensino de História na formação dos historiadores (mesmo que seja restrita às licenciaturas no Brasil), garantir a atuação dos historiadores nesse espaço de prática formativa docente é um passo basilar, mas ainda em processo.

Certeau (2008), ao refletir sobre a produção historiográfica, ressalta o reconhecimento dos pares para a legitimação dos saberes do historiador, motivo que o leva a se valer do uso do pronome pessoal do caso reto no plural (nós): só se existe, na condição historiográfica, a partir de um lugar social de legitimação, sempre coletivo e sempre polifônico. Por isso, Prost (2012) aponta que a historiografia, bem como o Ensino de História, na condição de campo *político* de atuação do historiador, é território de intensos debates e disputas internas, que alteram práticas, atuações e, por conseguinte, legitimação de certos campos do conhecimento histórico em relação a outros.

E o que o cenário historiográfico descrito acima aponta para as práticas docentes nessas disciplinas da área de Ensino de História nas licenciaturas, que, como apontamos anteriormente, é largamente referenciada por pesquisas em diversos países como a "única" área desses cursos como responsável pela formação docente dos profissionais em História? De fato, os docentes especializados têm ocupado esses postos? Suas práticas docentes condizem com o que vêm promovendo? Algumas obras da coletânea supracitada, organizada por Zamboni e Fonseca (2008), dão indicativos disso, conforme veremos adiante.

Internacionalmente, a tônica apresentada por Finocchio (Argentina), Melo (Portugal) e Pagès (Espanha) é bem variada. Pagès (2008) apresenta uma multiplicidade de situações: professores sem a devida especialização para ministrar tais disciplinas e professores com a devida especialização disputam espaços de atuação profissional ao longo do século XX. Aponta que o ponto de virada foram os anos 1970-1990, quando:

> [...] nós, do corpo docente da (área de) Didática das Ciências Sociais da Escola de Professores 'Sant Cugat' buscamos e desenvolvemos modelos de formação que preparam nossos alunos para enfrentar os novos desafios do ensino obrigatório e, em particular, os problemas do ensino das Ciências Sociais, da Geografia e da História. A Didática das Ciências Sociais era cursada no segundo e terceiro períodos da especialidade de Ciências Sociais da formação de professores de EGB[48] [...]. O programa dessas disciplinas evoluiu de um programa inicialmente mais metodológico para um programa em que a Didática das Ciências Sociais era concebida como um todo que abarcava desde as finalidades do ensino das Ciências Sociais até a avaliação. (PAGÈS, 2008, p. 53-54).

O uso do "nós" da fala do autor e o esforço constituído pelos "especialistas em Ensino de História" (isto é, pessoas que constituíram, em sua trajetória profissional como pesquisadores e/ou como professores pesquisadores, produções acerca do Ensino de História) na Espanha são similares ao apontado por Fonseca e Do Couto (2008) no Brasil. Por isso mesmo, na escrita de Pagès, percebemos um esforço de promoção de novas práticas formativas para os professores de História justamente pela "ocupação territorial" desses "especialistas" nas disciplinas eminentemente voltadas para a formação didático-pedagógica dos cursos de Ciências Sociais. Pagès (2008, p. 55) também enfatiza que: "[...] o fator mais destacável do currículo na formação de professores [...] da Universidade Autônoma de Barcelona não era

[48] Pagès (2008) descreve que existem exigências diferenciadas na Espanha, de acordo com a legislação vigente nesse país. Historicamente, as permanências na estrutura do currículo prescrito escolar e das formações de professores lentamente rompem com as heranças do período governado pelo ditador Franco (1939-1975); os professores, bacharéis, adquirem um Certificado de Aptidão Pedagógica (CAP), a partir da Lei Geral de Educação de 1970 espanhola, com duração de um trimestre, para que ensinem na Educação Geral Básica (EGB). As lutas pela melhoria no Ensino Básico Secundário levaram à promulgação de uma nova lei geral de Educação, datada de 2006, com a exigência de um curso de especialização pedagógica denominado de Curso de Qualificação Pedagógica, caracterizando o esforço de uma formação continuada adjunta à formação inicial (ou, em nosso entendimento e no da própria autora, uma ampliação da formação inicial).

tanto o conteúdo em si [...], e sim a metodologia com a qual pretendíamos desenvolvê-lo e, em especial, a relação entre teoria e prática". Contudo, esse relato não garante que todos os professores dessas disciplinas, nas formações iniciais, fossem especialistas no campo de estudos nem que suas práticas fossem coerentes com o que promoviam.

Na Argentina, Finocchio (2008) aponta uma ênfase muito semelhante à proposta de Fonseca (2009): ênfase na formação docente do professor de História com base no desenvolvimento de seus saberes docentes. A autora argentina se remete a diversas experiências no campo da "história recente argentina", sobretudo a partir da experiência da Ditadura Civil--Militar argentina entre 1978 a 1986; e a experiências com saberes e práticas vinculados a "novos ambientes culturais" de aprendizagem, como espaços de memória e de diálogos com o cinema. Ela aponta, nesse sentido, o avanço das tendências do Ensino de História mediado por fontes e Educação Histórica na Argentina dos anos 1980 e 1990 na formação inicial dos professores de História como ponto de viragem de uma formação destituída de relação teoria--prática para uma formação docente com ênfase nas categorias de História Cultural:

> A psicologia cognitiva e a profissionalização da história convergiam para afirmar que os procedimentos conduziriam à renovação do ensino desta disciplina. A profissionalização relacionava o ensino à utilização de diversas ferramentas que davam conta de um saber-fazer em um campo do conhecimento. A psicologia vinculava um conjunto de ações de natureza simbólica ou mental com o atingimento de uma meta de aprendizado. (FINOCCHIO, 2008, p. 88).

Apesar de essas duas tendências terem adentrado nas formações iniciais na Argentina, Finocchio (2008, p. 96) destaca as resistências de docentes universitários, especialmente os de tradição militar, ao que a autora chama de "práticas de ensino de História lineares". Similar processo é apontado por Melo (2008), quem explica que, após a queda da ditadura em Portugal, no ano de 1974, dois modelos de formação de professores (de História) foram conduzidos: o modelo "4 + 1" anos (similar ao adotado no Brasil, de "3 + 1": três anos de formação específica no conhecimento histórico e historiográfico e o ano final voltado à formação pedagógica) e outro modelo de também cinco anos, mas de currículo integrado entre disciplinas pedagógicas e disciplinas históricas. O segundo modelo, de acordo com a autora, não vingou na maior parte do país, exceto em poucas Universidades, como na do Minho (em que essa autora e Isabel Barca, da tendência em Educação Histórica, supracitada, atuam como docentes nos cursos de História). Nesse sentido, a autora salienta a disciplina Metodologia do Ensino de História e os Estágios em Prática Docente como momentos de produção reflexiva em Ensino de História das docentes dessas disciplinas, sobretudo a partir da articulação Universidade do Minho/escolas de aplicação, influenciados pela tendência em Educação

Histórica. O quadro relatado por Melo (2008) é significativo: resistência de polos de forte atuação de "especialistas" em Ensino de História em Portugal em face da generalizada formação docente que desarticula saberes pedagógicos e saberes históricos reinantes nesse país.

No cenário nacional, Fonseca e Do Couto (2008) e Mesquita e Zamboni (2008) situam processos semelhantes aos relatados por Pagès (2008) e Melo (2008): no tocante às disciplinas da área de Ensino de História, "ilhas" de práticas docentes nas tendências em Educação Histórica[49] – sobretudo nas Universidades paranaenses – e Ensino de História mediado por fontes – sobretudo na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – em um mar de secundarização da área de (e campo de pesquisa em) Ensino de História.

Há, contudo, de se ressaltar o alcance dessas obras e as (lentas e graduais) influências desses centros formativos, bem como de seus professores pesquisadores (por exemplo: os já citados Ana Maria Monteiro, Ernesta Zamboni, Luís Fernando Cerri, Marcos Silva, Margarida Dias, Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli, Selva Guimarães Fonseca, Tânia Garcia e outros nomes consolidados no Ensino de História no Brasil atualmente), nas obras que produzem e são lidas nacionalmente: são nomes como esses que foram mencionados (como também os de Kátia Abud e Thaís Nívia Fonseca) nas falas dos professores sujeitos desta pesquisa. Esses estudos supracitados, junto à criação do já mencionado mestrado profissional em Ensino de História em rede – Capes/UFRJ –, indicam uma mudança, mesmo que lentamente constituída: há diretamente a atuação dos pesquisadores em Ensino de História nessas disciplinas centrais dos cursos de História. Não é mera coincidência que estejam nessas "ilhas" localizados os mestrados com linhas de pesquisa com temática relacionada ao Ensino de História.

Sobre esse fenômeno, explica Certeau (2008, p. 74) que só se constituem "lugares sociais" de poder para esses historiadores apenas nos espaços em que são reconhecidos por seus pares historiadores, aspecto esse que não pode ser ignorado na "[...] operação historiográfica da escrita da História", isto é: suas escritas e atividades só chegam até nós por significarem que possuem um saber-poder reconhecido onde estão e onde são "recebidos".

No cenário local, são poucas as dissertações que se debruçaram acerca das práticas de ensino nas disciplinas da área de Ensino de História nas Universidades cearenses.

[49] Schmidt, Barca e Garcia (2011) apontam trabalhos dessas tendências sendo inseridos a partir de iniciativas de grupos de pesquisa e pesquisadores isolados em outros estados, como Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, São Paulo, sobretudo formados a partir das Universidades paranaenses.

Os já supracitados estudos de Cecatto (2013), Ferreira (2010) e Silva Neta (2013), embora perpassem essas disciplinas, centrem suas investigações nas formações docentes e seus saberes e práticas e tragam relevantes pistas sobre as práticas de ensino nessas disciplinas (como já indicamos: a forte tendência para privilegiar saberes historiográficos e saberes experienciais e a pouca articulação desses saberes na prática docente), não aprofundaram reflexões quanto às tendências em Ensino de História empregadas. De modo que são raros e recentes os estudos desenvolvidos, nossa pesquisa pode oferecer elementos empíricos para ampliar os dados acerca de tais práticas de ensino.

Com efeito, é possível responder apenas no plano da teoria, através das referências bibliográficas, às perguntas delineadas no decorrer deste subtópico: será através dos documentos reveladores do currículo prescrito (capítulo 4) e das falas dos professores dessa área de estudos na licenciatura em História da UECE em Fortaleza (capítulo 5) que tentaremos desvelar seus percursos formativos, saberes e práticas docentes. A seguir, para finalizar o tópico 3.3, compilamos, no quadro-análise 5, os resultados das pesquisas e obras consultadas nesta dissertação pertinentes às práticas docentes dos profissionais em História.

Quadro 5 – Práticas docentes dos professores de História segundo os trabalhos analisados

(continua)

Práticas docentes	Tendências apontadas nos resultados das pesquisas
Práticas docentes nas escolas	– As práticas docentes extrassala incidem diretamente nos aspectos atitudinais e nas interpretações das interações docentes intraclasse, reformulando os saberes oriundos da experiência (GAUTHIER et al., 1998; PIMENTA, 2010; TARDIF, 2009; TARDIF; LESSARD, 2011; THERRIEN, 2012). A mesma lógica serve às práticas de Ensino de História (FONSECA, 2009; MONTEIRO, 2007); – As relações de saber-poder incidem nos lugares sociais a que os professores de História querem se relacionar, até mesmo nas escolas (MONTEIRO, 2007); * (Ainda) Coexistência das cinco tendências apontadas no tópico 3.2.4; – Superação progressiva das tendências em **Ensino de História tradicional ou Ensino de História "positivo"** e **"Ensino de História dito científico"** (BITTENCOURT, 2009); – Predomínio e concretização nas práticas culturais no Brasil da tendência em **Ensino de História dito crítico** ou **Ensino de História "renovador"** (BITTENCOURT, 2009; MAGALHÃES JUNIOR, 2009; MAGALHÃES JUNIOR; SILVA NETO; CECATTO, 2011; SCHMIDT; CAINELLI, 2009); – Difusão da tendência em **Ensino de História mediado por fontes** paulatina, a partir dos anos 2000 de modo mais claro: *vide* apropriação dos manuais didáticos de Bittencourt (2009), Fonseca (2009) e Schmidt e Cainelli (2009) pelos livros didáticos e professores recém-formados, ainda não em condições de suplantar a tendência em **Ensino de História dito crítico** (FERREIRA et al., 2014; MONTEIRO, 2007). O cenário local indica isso (FERREIRA, 2014).

Quadro 5 – Práticas docentes dos professores de História segundo os trabalhos analisados

(conclusão)

Práticas docentes	Tendências apontadas nos resultados das pesquisas
Práticas docentes nas escolas	– Isoladas rupturas nas práticas de ensino influenciadas pela **Educação Histórica** (SCHMIDT; GARCIA, 2005). Difusão ainda embrionária (SCHMIDT; BARCA; GARCIA, 2011): *vide* manuais didáticos de Schmidt e Cainelli (2009) e suas apropriações pelos livros didáticos e professores recém-formados; * Reveladas práticas híbridas, influenciadas por multifacetadas práticas *publicizadas* como saberes da ação pedagógica e suas várias tendências (AZEVEDO, 2014; BITTENCOURT, 2009; SCHMIDT, CAINELLI, 2009; SCHMIDT; GARCIA, 2005).
Práticas docentes nas licenciaturas de História	– Os elementos das práticas docentes nas escolas são poderosos elementos na mobilização das práticas de ensino nas licenciaturas. Dialeticamente, os saberes da ação pedagógica influenciam as práticas docentes nas escolas (GAUTHIER et al., 1998); – A formação historiográfica é um terreno essencialmente de disputas de saber-poder, em que cada atitude e defesa teórico-metodológica é recorrente aos lugares sociais a que se quer filiar (CERTEAU, 2008), isso é ressaltado na formação docente dos historiadores (RÜSEN, 2011b); – Crítica aberta e veemente às tendências de **Ensino de História "positivo"** e **Ensino de História dito científico** de modo abrangente nas formações em História (ANPUH, 2001; FONSECA, 2009; SILVA; FONSECA, 2007). Isso vale também para o cenário local (BEZERRA, 2010; RAMOS, 2004), mais pela superação historiográfica do que pela crítica à proposta de Ensino de História. – Denúncia das tensões de saber-poder entre defensores do **Ensino de História dito crítico** e suas críticas, **Ensino de História mediado por fontes** (FONSECA; DO COUTO, 2008; MAGALHÃES JUNIOR et al., 2011; MESQUITA; ZAMBONI, 2008) e **Educação Histórica** (SCHMIDT; BARCA; GARCIA, 2011). As tensões são internacionais, igualmente (FINOCCHIO, 2008; MELO, 2008; PAGÈS, 2008). Revela-se, portanto, um persistente predomínio de práticas docentes na tendência em **Ensino de História dito crítico**, denunciada também nos estudos locais (BEZERRA, 2010; CECATTO, 2013; SILVA NETA, 2013).
Práticas docentes nas áreas de Ensino de História	– Espaços de difusão dos saberes da ação pedagógica – Gauthier et al. (1998) defendem que esses espaços tenham destaque nas licenciaturas. Por isso, espaços de difusão das pesquisas em Ensino de História e igualmente espaços de práticas mistas; – Momentos de deliberada intenção de articulação entre teoria e prática para superar a dicotomia ensino/pesquisa (FONSECA, 2009; GABRIEL; MORAES, 2014); – "Ilhas" de **Ensino de História mediado por fontes** num "mar" de secundarização da docência nas licenciaturas, dominada pelo **Ensino de História dito crítico** (SILVA; FONSECA, 2010); – O cenário local aponta que essas áreas, nas Universidades cearenses, não estão claramente "dominadas" pela **Ensino de História mediado por fontes** (BEZERRA, 2010; CECATTO, 2013; FERREIRA, 2010; GABRIEL NETO, 2014; SILVA NETA, 2013), existindo mistos dessas práticas com a de **Ensino de História dito crítico**. Isso se explicaria pela cultura histórica desses cursos, que parte de uma lotação flutuante que nem sempre tem professores adequados ou desejosos de ministrar tais disciplinas, o que revela a secundarização do lugar social da docência na formação histórica local até mesmo nesses espaços.

Fonte: Elaboração própria (2016).

4 O CURSO DE HISTÓRIA NA UECE EM FORTALEZA E SUAS PROPOSTAS FORMATIVAS

Os propósitos de uma análise documental em uma metodologia de estudo de caso, segundo Stake (2007), podem ser variados: servir à elucidação de aspectos burocráticos e legais; redimensionar a proposta empírica de pesquisa, cruzando informações advindas de outras fontes da pesquisa empírica; servir de validação histórica, situando os sujeitos em seu tempo (diríamos também em seus espaços). Barros (2008) indica que é a forma de pesquisa central na investigação histórica, ainda que as noções de documentos se tornem cada vez mais plurais e polissêmicas. Na pesquisa educacional, como indicam Lidiane Silva et al. (2011), ganham contornos de investigação basilar, problematizando principalmente as políticas educacionais e discussões curriculares prescritas, bem como outros aspectos. E, como afirma Tomaz Silva (1999), ainda que ponto de partida da pesquisa curricular, a análise documental do currículo, isto é, a análise de currículo prescrito, não pode ser menosprezada. Já Vieira (2007), ao conceituar noções basilares das políticas educacionais e da política educacional como campo de pesquisa, indica que a análise documental das legislações educacionais, bem como dos documentos de uma certa realidade local que dialogam com essas legislações, acaba se tornando um exercício necessário e revelador. Ou seja, como visto em diferentes pontos de vista, uma análise documental deve compor, sempre que possível, parte integrante de uma pesquisa como a nossa; e desses pontos de vista nos valeremos em nosso trabalho.

A análise que apresentaremos neste capítulo foi importante e reveladora na compreensão do caso analisado. Sem nos prender a rótulos de pesquisa “curricular prescrita” ou de “pesquisa em políticas educacionais”, este fragmento da dissertação visa compor e situar o caso analisado – os aspectos formativos, saberes e práticas dos professores da área de História e Ensino da Universidade Estadual do Ceará (UECE) em Fortaleza – e como ele dialoga com essas dimensões, por dizer assim, “curriculares prescritas” e com as “políticas educacionais”. Diálogo esse de que o curso de licenciatura em História da UECE e sua “área de formação docente” não podem fugir, tributários dele, como defende Vieira (2007). Diálogo que pode ser violento e pacífico ao mesmo tempo, como explica Barbalho (2011), sobretudo quando se trata da realidade do Ensino Superior no Brasil, inserido tanto em lógicas internacionais como entendido nas possibilidades e resistências locais, em instâncias “micro”, como em nosso caso analisado, como nos ensina

Amaral (2010). Com a problematização desse diálogo, visamos entender o curso de História da UECE em Fortaleza e suas propostas formativas, como diz o título do capítulo.

Em vários momentos deste capítulo, valer-nos-emos igualmente das outras fontes de coleta de dados que descrevemos no capítulo 2: as entrevistas com o secretário do curso e com a professora coordenadora C. Recorreremos também às nossas observações de campo, presentes em nosso "diário de pesquisa" também, bem como às nossas duas participações nas reuniões da área investigada, o que indica que a análise aqui escrita não se configura como pesquisa documental propriamente dita, e sim preponderantemente documental. A análise se fará em dois tópicos.

No tópico 4.1, dividido em três partes, apresentaremos as lógicas regentes dos documentos legais norteadores dos cursos de História em geral, partindo das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação (DCNG) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) vigente; e discutindo de modo mais sistemático as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História (DCNH) e as DCN generalistas para as licenciaturas, conhecidas como DCN dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica (DCNFP), tentando entender que noção de historiador/ professor de História visam formar.

O tópico 4.2 está dividido em quatro partes, no qual, à medida que avançamos na escrita/leitura do capítulo, visamos cercar e delimitar o caso analisado de forma progressiva. No 4.2.1, historiaremos e descreveremos o curso de História da UECE em Fortaleza, pensando as mudanças e permanências em suas concepções formativas e os aspectos atuais da estrutura do curso como elementos para entender o caso analisado. No 4.2.2, acercar-nos--emos do Projeto Pedagógico (PP) de 2003, em vigor até hoje, em que mostraremos suas propostas formativas; para melhor compreendê-lo, mostraremos seus ensaios de mudança apresentados nas versões de 2006 a 2014. No 4.2.3, confrontaremos o PP de 2003 com seus projetos subsequentes e como estes interpretam e se apropriam dos documentos norteadores dos cursos de História analisados no tópico anterior; este subtópico se mostra relevante na medida em que mostraremos nos PP mais atuais, ainda não em vigor, tentativas de se aproximar das DCNFP e das Diretrizes Inclusivas. No 4.2.4, pensaremos o caso propriamente dito, a "área de História e Ensino", e seu percurso formativo manifesto nas ementas do curso e em aspectos das falas dos professores sujeitos de pesquisa e do secretário.

4.1 AS DCN REGULATÓRIAS DOS CURSOS DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DOCENTE DO HISTORIADOR: NORTEAMENTOS PARA AS PRÁTICAS DOCENTES NA HISTÓRIA DA UECE EM FORTALEZA

Vicentini e Lugli (2009), em sua obra *História da profissão docente no Brasil*, discutem a constituição histórica da profissionalização docente no Brasil, situando a formação docente universitária como uma virada paradigmática na constituição de uma profissionalidade docente no Brasil. Antes das licenciaturas, não havia exigência legal de formação docente para o ensino escolar, legando aos docentes exigências morais e notoriedade pública para o exercício da docência (em geral, bacharéis em Direito, Engenharia, Medicina e Administração). Dessa forma, na medida em que os primeiros cursos de licenciatura em Nível Superior surgem no Sudeste brasileiro, decorrentes das repercussões da Reforma Francisco Campos, de 1931 (que previa a exigência de uma formação universitária específica a ser fornecida pelas Faculdades de Filosofia para *licenciar* o docente a ensinar no Ensino Secundário, suprindo a carência de quadros profissionais neste nível de ensino), um novo modelo de formação docente começa a ser constituído no Brasil.

As referidas autoras (2009) argumentam que as licenciaturas, moduladas em 1939 a partir das experiências das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP) e da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNFi) – atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) –, partem das permanências da influência bacharelesca de seu paradigma anterior, privilegiando o conhecimento específico aos conhecimentos pedagógicos. Prioritariamente, a necessidade era a de formar profissionais (três anos de formação específica) que pudessem também servir à demanda de formação docente (um ano), o que convencionou-se chamar de “3 + 1”. Mesmo que concorrendo com outras modalidades de formação docente (em que as condições reais nem sempre são criadas pela legislação vigente), as licenciaturas fortaleceram-se nos anos 1980 no Brasil, sobretudo quando os licenciados lutaram pela prelazia de seus direitos, culminando, segundo Freitas e Biccas (2009), na garantia da exclusividade das licenciaturas para a prática docente no Brasil, prevista pela Lei n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

O histórico supradelineado ganha outros contornos com as políticas educacionais depreendidas a partir da LDB de 1996, dentro da lógica que Ciavatta e Ramos (2012) chamam de “Era das Diretrizes”. Entre 1997 e 2002, documentos como os Pareceres do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Superior (CNE/CES) n. 776, de 1997, e n. 583, de 2001, que promovem orientações para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de

Graduação, principalmente para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP), com detalhe para as licenciaturas, materializadas em diversos documentos, especialmente com os Pareceres do Conselho Nacional de Educação do Conselho Pleno (CNE/CP) n. 9 e n. 27 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em Nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena), bem como dos Pareceres CNE/CP n. 21 e n. 28, ambos de 2001 (duração e carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica em Nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena), institucionalizados, respectivamente, pelas Resoluções CNE/CP n. 1 e n. 2, ambas de 18 de fevereiro de 2002.

Tais diretrizes promovem um entendimento de formação universitária calcada em princípios de flexibilidade curricular e buscam formar sujeitos competentes para adaptar-se às dinâmicas profissionais do mundo do trabalho, superando as dicotomias tradicionalmente postas nas formações profissionais: teoria/prática, ensino/pesquisa, dentre outras. Destacamos, acerca das DCNFP, que, para cumprir tais objetivos, promove-se um entendimento de formação docente que preveja a articulação entre formação didático-pedagógica e conteudista específica em cada disciplina e atividade dos cursos, visando superar a formação bacharelesca presente na tradição das licenciaturas do Brasil, com base no esquema “3 + 1” (BRASIL, 2002e). Falaremos de modo mais sistematizado delas no subtópico 4.1.3.

Acerca dos cursos de licenciatura em História, diversa produção bibliográfica nos estudos em Ensino de História, *vide* Bittencourt (2009), Fonseca (2009), Mesquita e Zamboni (2008) e Timbó (2004), aponta que tal formação bacharelesca supracitada é evidente e mantida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História (DCNH), com o Parecer CNE/CES n. 492, de 2001, e a Resolução CNE/CES n. 13, de 2002, que, respectivamente, apontam um histórico da luta pela profissionalização dos historiadores e estabelecem os campos de atuação dos historiadores. Um dos exercícios dos historiadores, segundo a Resolução CNE/CES n. 13/02, é a docência. Essas autoras são uníssonas em criticar a secundarização docente no ofício dos historiadores; Mesquita e Zamboni (2008, p. 137) são enfáticas: “[...] é na docência que se encontram os principais espaços dos historiadores no Brasil”; Fonseca (2009, p. 60) complementa: “[...] sequer menciona a palavra ‘professor’, e aponta que tais documentos apenas reforçam as dicotomias tradicionalmente constituídas nas licenciaturas em História no Brasil, revelando disputas políticas e teóricas”.

Este tópico em questão visa problematizar os contornos atuais desse processo histórico manifestado primeiramente em um olhar generalizante da “Era das Diretrizes” expressa nos documentos legais de que um curso de licenciatura em História necessita em tese

dialogar, como as DCN preditas, mas também documentos próprios ao exercício da licenciatura em História. Em seguida, problematizaremos as DCNH e, por fim, as DCNFP. Propositalmente, nessa sequência, apontamos as Diretrizes de História para depois assinalar acerca das Diretrizes das Licenciaturas, por dois motivos: 1) cronologicamente, as DCNH surgiram primeiro que as DCNFP, e as últimas sobrepujaram as primeiras, o que causou desconforto considerável às comunidades de pesquisa e de ensino entre os profissionais de História, expresso no "Informativo eletrônico 28 – dezembro/2001", da Associação Nacional dos Professores de História (Anpuh), com o título *As Diretrizes Curriculares Nacionais para a área de História e a formação dos professores para a Educação Básica* (e que iremos pontuá-lo ao longo deste subtópico); 2) serve como instrumento problematizador das relações de poder entre os profissionais de História, que identitariamente vêm se posicionando como "historiadores", e não como "professores de História". Traçado o fio condutor deste tópico, vamos às suas partes.

4.1.1 Os documentos norteadores para os cursos de História no Brasil: em que tempo, em que lógica?

Para compreender os documentos norteadores para os cursos de História no Brasil, faz-se necessário minimamente compreendê-los circunscritos no tempo presente, este articulado aos processos históricos que o produziram, o que Ciavatta e Ramos (2012) chamam de "Era das Diretrizes". Como demonstramos antes, uma série de dispositivos legais foi produzida a partir dos anos 1990 em diante, para regulamentar a estrutura curricular educacional no Brasil, em todos os níveis e modalidades de ensino. Consoante afirmam diversos pesquisadores da realidade educacional, esses "textos legislativos" – como nos sugere nomenclaturar Veiga (2012) – têm múltiplas motivações, que podemos agrupá-las didaticamente em três: 1) em parte, são tributários dos movimentos sociais e das organizações de cunho profissional docente oriundos das lutas pela Redemocratização Pós-Ditadura Militar (VEIGA, 2012); 2) em parte, pelos organismos internacionais diplomáticos e econômicos que tomam as dinâmicas educacionais como preocupações centrais nos complexos vetores de desenvolvimento econômico multilaterais, como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (BARBALHO, 2011; FONSECA, 2012); 3) e, em parte, continuam uma tradição na política educacional brasileira de equilíbrios e reequilíbrios entre direcionamento

explícito e flexibilização nas concepções educacionais e escolhas didático-pedagógicas (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Segundo Veiga (2012), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, manifesta em seu fio condutor uma lógica neotecnicista, isto é, princípios de uma educação burocratizada e voltada ao mercado de trabalho, que coaduna com o seu promotor direto, o recém-criado à época Conselho Nacional de Educação (CNE), este bicameral – Câmara de Educação Básica (CEB) e Câmara de Ensino Superior (CES) –, e, quando de interesse amplo unificado, Conselho Pleno (CP), todos vinculados, porém de teor autônomo ao Ministério da Educação (MEC). Ciavatta e Ramos (2012) reforçam a opinião de Veiga (2012), indicando, nos termos concretamente postos de "competências", "flexibilidade" e "autonomia", interpretações marcadas pela lógica mercantilista do Capitalismo em sua atual estrutura flutuante e *modus operandi*.

As diretrizes (princípios orientadores) e parâmetros que iremos referenciar doravante, seguiriam os mesmos princípios: de destituição ontológica do sujeito educacional ao objeto (realidade educacional), de equalização mecânica entre conhecimentos e diplomação e de diplomação quantitativista, calcada na meritocracia capitalista e no produtivismo educacional, que se propalam em todos os âmbitos. Embora consideremos válidas essas interpretações, sobretudo se colocarmos em perspectiva as sugestões para a Educação do Bird dos anos 1980 a 1990 denunciadas em Fonseca (2012), como privatização e normatização mecânica crescentes da Educação, consideramos que contextualizar os documentos regentes da Educação brasileira apenas com essas adjetivações seria simplismo. Há duas motivações para isso, as quais elencaremos adiante.

A mais relevante concerne ao principal ponto de ataque a essas documentações: a lógica das competências. Todos os documentos produzidos como diretrizes e parâmetros na "Era das Diretrizes" no Brasil se pauta por uma educação que articule um ensino para a aquisição de competências, e boa parte das críticas referentes aos documentos legais em questão subjaz ou ao modo como as competências são impetradas em seus textos ou à própria noção de competência. Mas o que são competências? Segundo Kuenzer (2003, p. 17):

> [...] a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida [...] vinculada à idéia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos.

A noção acima propõe uma articulação entre conhecimento e prática similar à perspectiva definida, por exemplo, no Parecer CNE/CP n. 9/01, que visa promover e estabelecer as DCNFP. Perrenoud (2001) defende o conceito de competência como instrumento de construção de uma nova profissionalidade docente, com potencial para promover melhoria da aprendizagem. O autor argumenta que, do modo como em geral as competências são mostradas, como "listas do que fazer" (PERRENOUD, 2001, p. 3, grifo do autor), os autores, em geral de tendências Críticas da Educação, opõem-se:

> Ante todas as listagens apresentadas como definitivas e fechadas, o movimento espontâneo de um leitor é a *resistência*, o questionamento da incrível pretensão do autor à exaustividade e ao ordenamento. No entanto, essa resistência, salutar, deixa de lado o mecanismo principal: pensar nas principais evoluções da profissão.

Perrenoud (1999a, p. 1-2) busca demonstrar que existem possibilidades diferentes de compreensão e apropriação do conceito de competências, aproximando-o das noções de saber que conceituamos a partir das reflexões de Tardif no capítulo anterior:

> Àqueles que pretendem que a escola deva desenvolver competências, os céticos opõem uma objeção clássica: isso não ocorre em detrimento dos saberes? Não se corre o risco de reduzi-los ao mínimo, ao passo que a missão da escola é primeiramente instruir, transmitir conhecimentos? Essa oposição entre saberes e competências tem fundamento e é, ao mesmo tempo, injustificada: - tem fundamento, porque não se pode desenvolver competências na escola sem limitar o tempo destinado à pura assimilação de saberes, nem sem questionar sua organização em disciplinas fechadas; - é injustificada porque a maioria das competências mobiliza certos saberes, ou seja, desenvolver competências não implica virar as costas aos saberes, ao contrário. O verdadeiro debate deveria se dar sobre as finalidades prioritárias da escola e sobre os equilíbrios a serem respeitados na redação e na operacionalização dos programas [...].

E então demonstra que existe uma necessária articulação entre as noções de saber, competências e habilidades para a superação das apropriações utilitaristas neoliberais:

> Ora, o que caracteriza a profissão de professor é que se fala muito pouco das maneiras de fazer, do *savoir-faire*, das habilidades construídas no decorrer da experiência; enquanto isso, em outras profissões, sua diversidade e pertinência provocam a admiração dos colegas. Poderíamos dizer, exagerando um pouco, que os professores têm vergonha das habilidades. Poderíamos dar um *status* mais invejável a essas habilidades práticas se as tratássemos como 'competências'? Para isso, o corpo docente deveria ter uma visão positiva da noção de 'competência'. Isto não é evidente, já que no mundo escolar muitas vezes a idéia de competências é associada à tradição *utilitarista* (saber fazer seu imposto de renda, ler um manual ou trocar um pneu) ou à *característica neoliberal* do mundo do trabalho. A emergência da noção de competência no mundo das empresas está ligada, em parte, ao movimento rumo à flexibilização, à precariedade do trabalho e ao enfraquecimento das escalas de qualificação e, conseqüentemente, das solidariedades estatutárias. O mundo do ensino desconfia do 'enfoque por competências', suspeitando, assim, que a escola está a serviço da economia em detrimento da cultura. Uma parte do corpo docente resiste de uma maneira ainda mais viva e negativa a esses enfoques, pois agora precisa lidar *diretamente* com eles. (PERRENOUD, 2001, p. 4, grifos do autor).

Mostrando que o problema não é a noção de competência em si, e sim o modo como os sistemas educacionais a mobilizam, Perrenoud (2001, p. 4) provoca, pertinentemente, demonstrando que ter competência é necessário para professores, estudantes e outros sujeitos *aprendentes*:

> Assim, a denúncia da moda das competências parece uma luta simultânea contra a racionalização da profissão e a asfixia dos saberes e da cultura. Se a noção de competências parece-lhes empresarial, tecnocrática, utilitarista, se parece-lhes contrária ao humanismo e ao conhecimento, como é que os professores poderiam reconhecer que exercem numerosas competências para realizar seu trabalho, para fazer aprender ou simplesmente permitir a coexistência e a cooperação em uma classe e em uma instituição?

De fato, há um problema, apontado por Farias et al. (2014), acerca dos documentos educacionais brasileiros. Segundo os autores, a noção de competência perpassa uma reflexividade profunda e, portanto, articula três dimensões: conhecimentos, habilidades e atitudes, cada uma redimensionando a outra em um todo dialético e cognitivo, por isso multiestratificado. Tardif (2008), por exemplo, entende como saber docente uma competência e um saber-fazer, ao mesmo tempo, que articula os mesmos "conhecimentos, habilidades e atitudes", também de modo dialético. Contudo, alguns dos documentos aqui analisados concebem competências com as mesmas dimensões, só que seccionadas: são conhecimentos, separados de habilidades e de atitudes, de forma mecânica e não articulada, como as DCNH e as Orientações Gerais das DCNG (sobretudo no Parecer CNE/CES n. 776/97). Mesmo o Parecer CNE/CP n. 9/01, origem das DCNFP, que busca relacionar, por exemplo, conhecimentos e atitudes, o faz em um exercício distinto das habilidades. Outra crítica que esses documentos recebem, como se vê em Kuenzer (2003), é que nem mesmo referenciam de onde partem para conceituá-las (à exceção dos Parâmetros Curriculares Nacionais). Basicamente, as únicas referências das Diretrizes Nacionais partem dos próprios documentos legais.

De todo modo, preferimos compreender a lógica das competências como sugere Perrenoud (2001); mesmo que os documentos a apresentem ora de forma tecnicista, ora de forma aproximada aos estudos teórico-críticos, deve-se optar por sua apropriação, e não por sua rejeição, ou, como sugere Pacheco (2006), pela ressignificação do currículo prescrito; ou, como sugere Vieira (2007), pela readequação dos espaços microeducacionais (escolas, cursos universitários) às políticas educacionais macroelaboradas. Se a lógica das competências é complexa em sua relação conceituação/utilização, seu entendimento deve atender a essa complexidade, partindo dos limites entre as políticas educacionais e os agentes que as praticam.

A segunda motivação para evitar uma análise simplista concerne às apropriações dos termos "flexibilização" e "autonomia", também frequentemente atrelados à lógica neotecnicista. Como mesmo afirma Veiga (2012), faz-se necessária a existência das duas noções para a construção de microrrealidades educacionais críticas e emancipatórias. Afinal, a flexibilização curricular e a autonomia de cada unidade educacional são algumas das principais bandeiras dos movimentos educacionais dos anos 1980 e 1990, segundo Freitas e Biccas (2009), pois partiam do pressuposto de que permitiriam a professores e estudantes a construção e reelaboração dos conhecimentos, habilidades e atitudes, ou seja, das competências.

Kuenzer (2003) e Moehlecke (2012) identificam que "autonomia" e "flexibilidade" são ressignificados às lógicas mercantilistas, dissociadas das múltiplas percepções de "mundos do trabalho". Nesse sentido, "flexibilidade" significa meramente submissão dos sujeitos às lógicas hierárquicas de trabalho; e a noção de "autonomia" é reduzida, dentro da mesma hierarquia. Professores e estudantes, assim, desenvolveriam saberes e competências "flexíveis" e "autônomas", porém de modo não crítico e muito menos emancipatório. Contudo, como Moehlecke (2012) defende, há uma necessidade de crítica dos conceitos que possa permitir aos sujeitos pensar em outras realidades educacionais e superar as dicotomizações capitalistas. E, se isso é verdade, as proposições de Moreira (1995), na construção de perspectivas de emancipação dos sujeitos, dependem da construção da autonomia dos sujeitos educacionais, que necessita, por sua vez, de flexibilidade. Vale acrescentar também, para o que dissemos anteriormente, o conceito de "competência"; as microrrealidades educacionais podem sempre ressignificar o que é dito nas dimensões macropolíticas das diretrizes, pois é nas experiências "micro" que os sujeitos constroem as relações de ensino-aprendizagem. Isso é fundamental para entender o tópico seguinte e o capítulo 5, em que os sujeitos e o curso de História, por vezes, consideram o dito nas diretrizes, por outras não, para orientar suas ações.

Situadas as dimensões e lógicas em que os documentos educacionais que concernem aos cursos de licenciatura em História no Brasil, vamos enumerá-los em linhas gerais, para que, nos próximos subtópicos, possamos problematizar especificamente as DCNH e DCNFP e suas propostas formativas específicas. A LDB de 1996, que vem sendo constantemente adaptada (sua versão mais recente data de 19 de março de 2015[50]) para se manter atualizada em face das inúmeras dinâmicas da realidade educacional, é o documento principal, que norteia os demais. No que tange ao nosso objeto de estudo, já indicamos um

[50] Para mais informações, ver Brasil 2015b.

exemplo de como a lei tem relação com o curso de História, pois prevê que a docência só pode ser exercida por profissionais com Ensino Superior, e assim legitima sua existência e, ao mesmo tempo, torna-a fundamental na composição de quadros profissionais para a sociedade brasileira. Mas vale pontuar que todo o seu conjunto, de alguma maneira, pode interferir no curso, uma vez que a lei versa sobre onde e como vão atuar esses licenciados, como poderão progredir em seus percursos formativos, bem como sobre as especificidades de cada nível a atuar. Ainda versa a respeito de como funciona o próprio Ensino Superior, em seu capítulo IV (BRASIL, 2015b, p. 27-31). Destacamos, nesse sentido, alguns trechos desse capítulo:

> Art. 43. A educação superior tem por finalidade: I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
>
> .....
>
> Art. 52. As Universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II – 1/3 (um terço) do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III – 1/3 (um terço) do corpo docente em regime de tempo integral. Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às Universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: [...]. II – fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; III – estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão.

São esses trechos que melhor sintetizam e regulam o trabalho docente dos professores universitários, caracterizando-os dentro do tripé ensino/pesquisa/extensão. É marcante interseccionar tais trechos com dados da pesquisa que mostraremos no capítulo seguinte, em que os docentes falam de suas formações e práticas, mobilizando assim seus saberes. Um deles está cursando mestrado, nem todos têm regime de tempo integral, tampouco todos já se integraram em atividades de extensão na UECE (embora já o tenham realizado em outras Universidades), mas visaram, em suas falas, buscar praticar o proposto no artigo 43 da

LDB de 1996. Por isso, nenhuma análise acerca desses professores, bem como nenhum deles, ou do curso de História da UECE em Fortaleza, pode ignorar os ditos de tal documento.

As orientações das DCNG, nesse sentido, são fundamentais. Versam sobre instrumentalizações gerais para a composição das diferentes DCN dos cursos de graduação, como as DCNFP e DCNH. Dentre elas, destacamos os Pareceres CNE/CES n. 776/97 e n. 583/01. Em resumo, extraímos um trecho que marca sua essência e a relação de um para o outro:

> O Parecer CNE/CES 776/97 estabeleceu orientação geral para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação e entre outras considerações assinala: 'Além do mais, os currículos dos cursos superiores, formulados na vigência da legislação revogada pela Lei 9.394, de dezembro de 1996, em geral caracterizam-se por excessiva rigidez que advém, em grande parte, da fixação detalhada de mínimos curriculares e resultam na progressiva diminuição da margem de liberdade que foi concedida às instituições para organizarem suas atividades de ensino' e destaca: 'Visando assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes curriculares devem observar os seguintes princípios: 1) Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas; 2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos; 3) Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação; 4) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa; 5) Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno; 6) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada; 7) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão; Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas'.

A partir de tais orientações, os princípios de organização dos cursos podem ser constituídos das cargas horárias e suas disposições às composições das matrizes curriculares, perpassando propostas de ensino. Como dito no trecho supracitado, visam garantir a flexibilidade (concretamente apontada no que concerne à Parte Diversificada Curricular, para distinguir da Base Comum Curricular) e autonomia curriculares para aferição de qualidade (em um dúbio sentido, podendo ser interpretada como "padrão de excelência" ou simplesmente como "padrão"), o que nos remete às lógicas e dimensões comentadas no início deste subtópico. Geralmente, tais documentos são ignorados ou meramente citados nas DCN de graduação específicas, mas, ao vermos, por exemplo, as críticas às DCN como um todo, entendemos que fazem mais sentido para com elas do que para com as críticas às DCNH ou

DCNFP: são orientações curtas, direcionais e impositivas, que pouco explicam seus preceitos ou advogam em torno de si mesmas.

Deter-nos-emos a falar das DCNH e DCNFP em destaque por considerarmos que são as que mais podem interferir nos cursos de licenciatura em História, mas, antes de ir a elas, faz-se necessário citar as diretrizes e parâmetros escolares; podemos dividi-los em quatro grupos: 1) diretrizes gerais, como as gerais DCNEF (Ensino Fundamental), DCNEM (Ensino Médio) e atualmente suas aglutinadoras, DCNEB (Educação Básica)[51]; 2) parâmetros gerais, como os PCNEF (Ensino Fundamental) e PCNEM[52] (Ensino Médio) gerais; 3) os mais concernentes ao Ensino de História, como os PCN de Ensino Fundamental II – História e o PCN+ História (Ensino Médio); 4) e, por fim, DCN e PCN promotores de igualdade étnico--raciais, que vão desde os mais específicos para os públicos escolares aos voltados para readequar as formações docentes e profissionais. Todos eles partem dos mesmos princípios que as DCNG supracitadas: *flexibilidade,* expressa na Parte Diversificada Curricular; e *autonomia*, no dúbio sentido entre adaptabilidade e emancipação, mas possuem diferenças sistêmicas.

Os primeiros definem os princípios estabelecidos da LDB e os adequam aos públicos escolares específicos; os segundos promovem as estratégias de ensino da LDB para os públicos específicos, articuladas aos parâmetros gerais de ensino da Unesco, como se pode ver no PCNEM geral, que cita o famoso "Relatório Jacques Delors", ou "Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI" (DELORS et al., 1998), em que, segundo o próprio documento: "[...] incorporam-se como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea" (BRASIL, 2000, p. 15), que são *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a viver* e *aprender a ser*.

Os terceiros e quartos se diferenciam: transformam-se em conhecimentos e repercutem em atitudes que, de forma mais direta que os dois primeiros, atrelam-se claramente a saberes históricos a serem formados na Universidade. Entende-se que se tornam bases mínimas a serem aprendidas pelos futuros docentes e daí se depreendem como sugestões de abordagens em salas de aula escolares. Dessa maneira, esses documentos citados hora ou outra podem "aparecer" nas aulas (sobretudo nas disciplinas mais claramente formativas em Ensino de História), nos posicionamentos dos professores (em apoio e em desacordo), nas temáticas de

[51] Todos os pareceres e resoluções das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica podem ser vistos, em ordem cronológica e organização setorial no sítio: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 4 out. 2015.

[52] Todos os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, incluindo os PCN+, podem ser vistos em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 4 out. 2015.

formação presentes em seus “currículos” e até mesmo nos documentos oficiais dos cursos de História, como se pôde analisar no tocante ao caso da pesquisa.

Podemos concluir que, mesmo que nem todos versem diretamente sobre os cursos de licenciatura em História, seu funcionamento ou suas propostas formativas, é presumível que os documentos mencionados neste subtópico sejam, pelo menos, citados, considerando sua relevância norteadora dos espaços de atuação dos historiadores no tocante à docência, como sugere Bittencourt (2009). O tom de provocação da autora, no entanto, sugere que isso não vem ocorrendo com a frequência necessária. Entendemos que parte da resposta para entender tal provocação se observe no que analisaremos nos próximos subtópicos.

4.1.2 As DCN para os cursos de História: que profissional em História formar?

Existem três documentos que, em suma, podem ser considerados como o conjunto das DCN para os cursos de graduação em História, que estamos abreviando como DCNH. O primeiro, o Parecer CNE/CES n. 492, aprovado em 3 de abril de 2001 e publicado no Diário Oficial da União em 9 de julho de 2001, diz respeito a um parecer amplo, válido para diversos cursos de graduação, dentre eles, o de História. No tocante ao curso de História, trata-se de um documento curto (cinco páginas), dividido em *Introdução* e *Diretrizes Curriculares* (que já citamos partes de seu conteúdo no capítulo anterior), mas que contém relevantes argumentos para se propor um perfil de formação historiográfica amplo para superar o que argumentam como perfis reducionistas de formação dos profissionais em História, atrelados às licenciaturas e aos bacharelados. O segundo documento, o Parecer CNE/CES n. 1.363, de 12 dezembro de 2001, é apenas normativo, retificando o anterior para moldar a “entrega” das diretrizes. O terceiro é a Resolução CNE/CES n. 13, datada de 13 de março de 2002, que adapta as diretrizes apresentadas no primeiro parecer aos moldes do segundo, em um formato direto e técnico, como pode ser visto nos termos do próprio documento:

> Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de História, integrantes dos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso. Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de História deverá explicitar: a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura; b) as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas; c) as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura; d) a estrutura do curso, bem como os critérios para o estabelecimento de disciplinas obrigatórias e optativas do bacharelado e da licenciatura; e) os conteúdos curriculares básicos e conteúdos complementares; f) o formato dos estágios; g) as características das atividades complementares; h) as formas de avaliação. Art. 3º A carga horária do curso de História, bacharelado, deverá obedecer ao disposto em Resolução própria que

> normatiza a oferta de cursos de bacharelado e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o determinado pela Resolução CNE/CP 2/2002, integrante do Parecer CNE/CP 28/2001. Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. (BRASIL, 2002a, p. 33).

Cada trecho supracitado é significativo. O artigo 1º orienta a formulação dos Projetos Pedagógicos dos cursos; o 2º nomina cada parte desses PPs; o 3º indica a diferenciação (sutil) entre bacharelado e licenciatura, nos termos de suas resoluções específicas, e assim se torna o "pomo da discórdia" entre os historiadores da Anpuh e os "pedagogos" do Conselho Nacional de Educação, pois indica que o primeiro documento, elaborado pela Anpuh, a este deve "obedecer"; e o 4º dá a força de lei, como resolução. O que iremos realizar a seguir é uma análise dos três documentos e pensar historicamente suas composições, bem como suas reverberações no processo decorrente entre um documento e outro. Fez-se necessário esse exercício analítico sobretudo para entender o processo constitutivo do PP do curso de História da UECE, realizado *intercampi*, entre 2001 e 2003 (portanto, contemporâneo à *publicização* das DCNH e parte das DCNFP), principalmente de algumas de suas falas registradas nos anexos desse PP (UECE, 2004).

A *Introdução* do primeiro parecer considera, para começar, o impacto histórico das DCNH, pois:

> Este texto apresenta-se como proposta cuja finalidade é substituir o currículo mínimo dos cursos de Graduação em História, que fornecia os parâmetros básicos a sua organização curricular no contexto da antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para os profissionais que integram a área de conhecimento da História, a substituição do currículo mínimo por instrumento diferente não é necessidade que decorra unicamente da aprovação de nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: ela se impunha, há já bastante tempo, pelas transformações ocorridas desde a década de 1960 na mencionada área de conhecimento, como configurada no Brasil. Com efeito, quando do estabelecimento do antigo currículo mínimo, na década de 1960, os cursos de Graduação em História apresentavam quase todos, neste país, baixo grau de profissionalização e uma presença muito limitada (quando não a simples ausência) de atividades de pesquisa desenvolvidas por docentes e, com maior razão, por estudantes. Os professores universitários trabalhavam em condições difíceis, marcadas quase sempre pela ausência do regime de dedicação exclusiva; inexistia um sistema de bolsas de pesquisa para docentes e discentes. (BRASIL, 2001a, p. 5).

Em resumo, ao romper com os currículos mínimos, o documento, feito por historiadores, segundo Mesquita e Zamboni (2008), visa se ancorar legalmente no conjunto dos esforços das demais DCNG, como igualmente historiar o processo de profissionalização dos historiadores em face de suas chancelas acadêmicas, exercício fundamental na constituição de seus lugares-poder, como nos ensina Certeau (2008). Nesse esforço, o destaque para a pesquisa é evidente para demarcar o trabalho do historiador: o que não é evidente é a definição do que é ou não uma pesquisa historiográfica; mais ainda significativa é

a crítica (comedida) à baixa incidência de pesquisas realizadas por docentes universitários, contemporizada pela falta de condições financeiras e logísticas para isso.

Outro trecho significativo é o da justificativa de novas DCNH, para acompanhar as transformações nas concepções históricas norteadoras de novos fazeres históricos, entre os currículos mínimos dos anos 1960 e os anos 2000:

> Outrossim, as mudanças foram ainda mais gerais, no campo da História e para os historiadores. Com efeito, nos anos que vão de 1968 a 1980 apareceram, em diferentes cronologias segundo os países (por exemplo já claramente em 1974 no caso da França, em 1980 nos Estados Unidos, bem mais tarde entre nós, pelo menos como consciência de rupturas radicais), questões que levavam à nova e mais complexa configuração do quadro em que se desenvolviam os estudos históricos. *Se houve querelas epistemológicas e teóricas às vezes acirradas, o que mais interessa a nosso assunto é a formidável ampliação ocorrida nos objetos e enfoques disponíveis para os historiadores. Diante dela, o currículo mínimo passou a ser mais do que nunca uma camisa de força*; e a solução não seria a simples inclusão de novas áreas de conhecimento histórico e disciplinas afins em sua lista, já que a mencionada ampliação foi de tal ordem que, de fato, impunha a introdução de escolhas: não seria possível, obviamente, tentar esgotar a totalidade do campo percebido para os estudos da História no âmbito de um curso de Graduação, cuja duração deve obedecer a limites de ordem prática e relativos aos custos aceitáveis na formação de especialistas. (BRASIL, 2001a, p. 5, grifo nosso).

Dentre as querelas epistemológicas apontadas pelo parecer, pode-se, sem embargo, incluir a preocupação das pesquisas em Ensino de História e em Didática da História, que ampliaram ainda mais a inserção das preocupações históricas com o valor social da formação humana em História como ciência e do tempo como dimensão humana; e também as querelas mais destacáveis, como entre as correntes da História Social e da História Cultural. Mas o destaque é o que une profissionais da História: ampliação das fontes de pesquisa, objetos e enfoques. O currículo mínimo não dá conta dos moldes plurais do fazer histórico defendido pela Anpuh, o que a faz argumentar pela superação das noções de licenciatura e bacharelado, sugerindo um novo perfil de profissional, que, na verdade, já o era executado não oficialmente e sem uma formação adequada:

> Se a tradicional dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura parecia bastar no começo da década de 1960, ela parece cada vez mais limitada ou acanhada numa época como a nossa, quando, além das tradicionais destinações (ensino de primeiro e segundo grau, por um lado; ensino universitário ao qual se vinculava a pesquisa, por outro), pessoas formadas em História atuam, crescentemente (e a lista a seguir é seletiva, incompleta): em institutos de pesquisa que não desenvolvem atividades de ensino; realizando pesquisas ligadas a questões vinculadas ao patrimônio artístico e cultural, à cultura material (associação Arqueologia/História, atuação em museus) ou a serviço dos meios de comunicação de massa (imprensa, televisão etc.); funcionando em assessorias culturais e políticas também; trabalhando na constituição e gestão de bancos de dados, na organização de arquivos e em outras áreas de um modo geral ligadas à reunião e preservação da informação. (BRASIL, 2001a, p. 6).

O novo profissional, nem bacharel nem licenciado, mas sim *historiador*, deve se acercar das novas tecnologias e de novos paradigmas históricos para ensinar e pesquisar, como se para se ensinar só se precisasse se atualizar historiograficamente. Essencialmente, é a crítica feita às DCNH por parte de pesquisadores do Ensino de História, como se pode ver em Fonseca (2009) e em Fonseca e Do Couto (2008). No entanto, o parecer tenta modalizar seu discurso restrito, indicando, nos contatos inter e transdisciplinares, as possibilidades de os profissionais em História se acercarem de novas possibilidades de atuação sem perder de vista as especificidades da Ciência Histórica:

> Observe-se que, com todas estas novidades e em especial com sua busca de contatos interdisciplinares e transdisciplinares em proporções nunca vistas, a História sempre manteve a sua especificidade como área do conhecimento. Especificidade esta que não tem a ver tanto com o objeto – em termos gerais, comum a todas as ciências humanas e sociais – mas, sim, com uma forma particular de lidar com as temporalidades e com a exigência de uma formação específica que habilite o profissional de História a um trabalho com variadas fontes documentais, respeitando em cada caso os parâmetros sociais e culturais de seu contexto de formação época a época. (BRASIL, 2001a, p. 6).

Com efeito, percebe-se uma diluição proposital das preocupações com o ensino, imersa nas preocupações de pesquisa, reverberando, por exemplo, no que se considera como progressão de estudos em História, nos programas *lato* e *stricto sensu* de História (note que não se consideram outros, como os da Educação):

> Ao mesmo tempo, não é possível deixar de considerar a enorme diversidade, sob vários pontos de vista, das regiões do Brasil e, mais especificamente, nelas (ou mesmo no interior de cada região), dos programas de História existentes. Se nos limitarmos exclusivamente ao que é específico, uma grande diferença existe, por exemplo, entre os programas de História que oferecem exclusivamente formação na Graduação e aqueles – em número muito minoritário ainda – que possuem a Pós-Graduação *stricto sensu*. (BRASIL, 2001a, p. 6).

Se executarmos uma pesquisa terminológica no referido parecer, aparece apenas uma vez o morfema “pedag”, ligado às competências específicas da licenciatura (“competências pedagógicas” aparece na quarta página do documento). A incidência de “ensino” e “aprendizagem” é recorrente, mas, em sua maioria, a discutir noções da licenciatura em História, e não do trabalho historiográfico como um todo. Não existe uma sequer menção à expressão “professor de História”, ou “historiador professor”, ou “historiador docente”. A diluição, se não explícita, é implicitamente clara. O documento, tendo sido reeditado e aprovado pelo CNE/CES, menciona que as competências para a licenciatura e a estruturação dos cursos devem estar de acordo com as DCNFP, ainda naquele momento não homologadas, mas que tinham seus referenciais já divulgados, datados de 1999.

Como veremos, na publicação das DCNFP propriamente ditas e no restante das DCNH, a proposta de perfil profissional fora descartada pelo CNE/CES, gerando a convocação de reuniões regionais da Anpuh, culminando no "Boletim de novembro de 2001".

O Boletim, em suma, critica o autoritarismo dos pedagogos do Conselho Nacional da Educação, desde quando ainda era Conselho Federal de Educação. Segundo o documento, as históricas lutas contra os Estudos Sociais, nos anos 1980, fazem parte do mesmo processo de luta contra as intervenções das Diretrizes em Formação de Professor. Indicam que, a partir dos estudos diagnósticos dos cursos de graduação em História, nos anos 1980, encabeçados por Déa Fenelon e publicados em 1986, via chancela da Anpuh, os historiadores da associação vêm desenvolvendo um novo projeto coletivo de formação dos profissionais em História, legítimo, pois construído no interior das regionais, dos simpósios nacionais, sendo, por fim, compilado entre 1997 e 2001, segundo as DCNG citadas no subtópico anterior. O documento então vai constituindo uma crítica ao currículo mínimo similar às DCNH. Há um trecho significativo desse documento que resume o teor do posicionamento da Anpuh (2001, p. 2-3, grifos nossos):

> Esse processo resultou em um Documento, publicado pelo MEC, em 1986, no qual foram firmados princípios que expressavam 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 assegurar 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 capaz de atuar em todos os campos profissionais onde se exige a construção do conhecimento histórico, aí incluído o magistério*; articulação entre os diferentes níveis de ensino de modo a garantir a necessária adequação da formação do professor, entre outros. Assim sendo, *ao participar do processo de elaboração das atuais DCN para os cursos de História, renovando e ampliando o debate 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 idéias e formulações, reiterar alguns princípios básicos, consolidados entre historiadores e professores de história, que resultam de muita reflexão e experiência acumulada*. Por isso, é impossível calar diante das distorções, deturpações, contradições (ou seria incompetência?) do MEC/CNE ao baixar Diretrizes que, no mínimo, se contradizem no que diz respeito à formação dos professores de história.

Grifamos os trechos acima por revelarem aspectos geralmente naturalizados. Aqui, a dicotomia licenciatura/bacharelado visa ser superada, mas separa as categorias de historiadores e de professores de História. Mesmo que se diferenciem das DCNH, considerando os professores de História como profissionais de História a serem amparados pelas

preocupações da Anpuh, esses não são historiadores. Defendem um perfil formativo completo, mas contraditório[53]. Outro trecho do Boletim a ser citado aqui neste subtópico é ainda mais revelador das dicotomias que a Anpuh (2001, p. 2) visa superar e acaba reforçando:

> 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 [Instituições de Ensino Superior], 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.

O trecho não deixa dúvidas acerca da intenção da Anpuh como grupo: reforçar o parecer inicial das DCNH, negando a ideia de licenciaturas, como se nelas não se pudesse realizar pesquisa ou produzir conhecimento histórico[54]. E, logo em seguida, indica que deve haver uma indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Fonseca e Do Couto (2008) pontuam que a Anpuh é uma associação complexa, cujos direcionamentos são flutuantes em certos aspectos do campo de estudos em Ensino de História. E isso faz com que pensemos a respeito da importância desse campo de pesquisas na superação da dicotomia entre ensino/pesquisa e entre licenciatura/bacharelado. Parece-nos que o perfil completo do historiador que Rüsen (2011b) propagandeia está distante da ideia da Anpuh. Por exemplo, uma das principais críticas do autor é a da aquisição por parte dos historiadores de saberes e habilidades do ensino, para tanto ensinar História como para pesquisar seu ensino ou sua aprendizagem. O autor alemão é enfático quanto a isso:

> Neste sentido, pode-se dizer que o estudo da história está mudando sua ênfase no ensino e aprendizado num sentido mais restrito para um campo mais amplo [...]. Mas deveria ficar claro que, desde que o público não pode digerir a produção de uma disciplina profissional altamente especializada da história profissional sem mediação, existe uma necessidade definitiva de pessoal treinado e disposto a cumprir esta mediação. O que deveria ser evidente é que as habilidades normais

[53] Mesquita e Zamboni (2008) explicam que essa contradição é permanente no histórico da Anpuh, chegando a privar professores de escolas e até mesmo mestrandos e doutorandos a se filiarem (até o momento, significava Associação Nacional dos Professores Universitários de História) até 1979. Quando isso foi rompido, muitos dos historiadores-pioneiros se desassociaram, criando um espaço para "pesquisadores", "historiadores": a Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica, que até hoje existe. Como se pôde perceber pelo trecho citado, a contradição persiste.

[54] Fonseca (2009) deixa claro que essa rejeição das DCNH às licenciaturas, por tabela, desqualifica os esforços dos professores e dos pesquisadores em Ensino de História; enquanto isso, Mesquita e Zamboni (2008) indicam que tal atitude é reveladora do fraco, porém crescente, reconhecimento histórico da Anpuh às licenciaturas.

> adquiridas pelo historiador profissional não são suficientes para a execução dessa mediação. (RÜSEN, 2001b, p. 33).

O que não pode ser jamais comparado à adição mecânica de competências para ensinar propostas pela Anpuh via DCNH: "B) Específicas para licenciatura: a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino-aprendizagem no ensino fundamental e médio; b. Domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino" (BRASIL, 2001a, p. 8).

Na ânsia de combater a limitação da licenciatura, a DCNH compõe um bacharelado, que lhe adiciona em 1/4 (em uma proporção "3 + 1") a preocupação com o ensino. Repare igualmente que a DCNH utiliza o termo "licenciatura": isso, segundo o Boletim da Anpuh (2001), foi uma intromissão da CNE/CES. A Anpuh parece ter recuado igualmente na proposição de competências docentes mecânicas, pois, nesse Boletim, encerra sua argumentação indicando como forma de superação das DCNFP os seguintes princípios:

> *3. Diálogo contínuo e renovado entre saberes acadêmico e escolar, sem que isto signifique escolarizar o saber acadêmico ou academicizar o saber escolar*. Em outras palavras, reconhece-se, pois, como fios fundamentais da tessitura da formação de docentes da área de História, o seguinte: a) o professor como agente do processo educacional; *b) que a atividade docente pauta-se na articulação entre teorias e práticas (sendo que os estágios devem ser concebidos também como elementos fundantes das pesquisas); c) que a prática profissional não é o locus de aplicação de saberes universitários, mas de produção de saberes docentes, escolares, os quais, por sua vez, devem promover e/ou fortalecer a possibilidade da produção do conhecimento histórico pelos seus futuros alunos.* Ou seja, ao se focalizar como eixo da discussão, relativa à formação do professor, a problemática da produção do conhecimento histórico-educacional pelos sujeitos envolvidos, reconhece-se a importância da articulação dos pólos sujeito-objeto neste ato produtivo, imbricação esta que possibilita o questionamento das tendências culturais que prevalecem na contemporaneidade, isto é, os subjetivismos ou os objetivismos radicais que, muitas vezes, tornam-se dominantes. *4. Natureza educativa e social de toda e qualquer dimensão do trabalho do historiador*: este processo atinge múltiplos e diferenciados segmentos sociais, e não se restringe, portanto, ao âmbito formal do ensino. *Em conseqüência, a estrutura curricular dos cursos de graduação deve contemplar essa dimensão como eixo estruturante e elemento de articulação entre a produção do conhecimento histórico e o ensino em todos os níveis.* (ANPUH, 2001, p. 4, grifos nossos).

Olhando para os termos em destaque, as demandas suscitadas pela Anpuh são idênticas às dos pesquisadores em Ensino de História – como mostradas em Fonseca e Do Couto (2008) e em Mesquita e Zamboni (2008) – e se aproximam inclusive conceitualmente de uma das perspectivas para a Didática da História apontadas por Rüsen (2011b). O último, mais revelador ainda, aproxima-se das demandas da própria DCNFP, a quem a associação se põe a combater. Como será visto em várias das falas dos professores sujeitos de pesquisa (capítulo 5), dentre elas, a da coordenadora (no subtópico 4.2.2), a complexidade do

posicionamento dos historiadores que se encontram nessas “zonas de fronteira” muito se assemelha a essa proposição de articulação do ensino como parte integrante do pensamento histórico a ser transversal em toda a formação dos alunos do curso de História, ou de defesa, pelo menos em teoria, desse princípio. Implica dizer que estarem em “zonas de fronteira” os faz repensar, pelo menos pelo que disseram, seus saberes e práticas, mobilizando na formação contínua aspectos de *adaptação* ao lugar social em que se encontram.

Junto às competências preditas, é necessário pensar o percurso formativo prescrito na graduação, nos conteúdos prescritos, nos estágios e nas atividades extracurriculares pelo Parecer CNE/CES n. 492/01; se cruzarmos as informações das competências previstas no mesmo documento, possuem uma coerência, mesmo que mecânica e generalista:

> 2. Competências e Habilidades
> A) Gerais
> a. Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas; b. Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço; c. Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua inter-relação; d. Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento; e. Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural. f. competência na utilização da informática.
> .....
> 4. Conteúdos Curriculares
> Os conteúdos básicos e complementares da área de História se organizam em torno de: 1. Conteúdos históricos/historiográficos e práticas de pesquisa que, sob diferentes matizes e concepções teórico-metodológicas, definem e problematizam os grandes recortes espaço-temporais. 2. Conteúdos que permitam tratamento especializado e maior verticalidade na abordagem dos temas, resguardadas as especificidades de cada instituição e dos profissionais que nelas atuam. As instituições devem assegurar que o graduando possa realizar atividades acadêmicas optativas em áreas correlatas de modo a consolidar a interlocução com outras áreas de conhecimento. 3. Conteúdos complementares que forneçam instrumentação mínima, permitindo a diferenciação de profissionais da área, tais como: atividades pedagógicas, fundamentos de arquivologia, de museologia, gerenciamento de patrimônio histórico, necessariamente acompanhadas de estágio. No caso da licenciatura, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. (BRASIL, 2001a, p. 8-9).

Os conteúdos preveem momentos formativos (podemos chamá-los de disciplinas, seminários temáticos, grupos de estudo, grupos de pesquisa, atividades extracurriculares etc.) que atendam à complexidade do trabalho dos profissionais de História. Repare que, do ponto 3 em diante, encontram-se remodelações dos primeiros dois pontos (o primeiro, que poderíamos chamar de conteúdos históricos tradicionais; e o segundo, que poderíamos chamar de partes diversificadas do currículo prescrito) no tocante a cada especificidade e

possibilidade do trabalho dos historiadores, dentre eles, o exercício da docência nas escolas (uma vez que se possa pensar a docência em História em outros espaços, como os museus). Essa nem é central nem é inexistente, o que desagrada tanto a historiadores que negam a docência e seu *métier* como desagrada aos defensores do Ensino de História. Destacamos também o reconhecimento das "didáticas próprias de cada conteúdo", que foi usada no PP dos cursos de História da UECE em 2003 para justificar a transição da disciplina de Didática Geral para Didática do Ensino de História.

No que tange aos estágios e atividades complementares, associados pelo próprio parecer (não se explica dentro do documento o porquê disso), a ênfase no ensino é necessária, mas curiosamente apartada se olharmos o entorno do texto:

> 5. Estágios e Atividades Complementares
> 1. As atividades de prática de ensino deverão ser desenvolvidas no interior dos cursos de História, e sob sua responsabilidade, tendo em vista a necessidade de associar prática pedagógica e conteúdo de forma sistemática e permanente. 2. As atividades acadêmicas complementares (estágios, iniciação científica, projetos de extensão, seminários extra-classe, participação em eventos científicos) poderão ocorrer fora do ambiente escolar, em várias modalidades que deverão ser reconhecidas, supervisionadas e homologadas pelos Colegiados/Coordenações dos Cursos. (BRASIL, 2001a, p. 9).

Não se diz no documento, de forma explícita, que as Práticas de Ensino se resumem aos Estágios (isso será mais bem compreendido no subtópico seguinte), mas se pode depreender que a ideia central seja essa, o que não seria o suficiente para (como mesmo se diz no documento) "[...] associar prática pedagógica e conteúdo de forma sistemática e permanente". As atividades complementares, que serão demarcadas nas DCNFP em 200 horas mínimas, poderão ocorrer fora "do ambiente escolar", o que igualmente não implica dizer que não poderão ser realizadas nas escolas, mas sua inversão parece-nos caracterizar uma sutil demarcação: é preciso que os historiadores percebam outros lugares formativos.

Diante do que se pôde analisar nos documentos parcialmente citados neste subtópico, é de se presumir que o curso idealizado pelas DCNH seja mais parecido ao de um bacharelado, ainda que se assuma querer superá-lo. Por isso, trouxemos algumas das análises de Fonseca (2009, p. 68-69) acerca das DCNH para o centro do debate; a autora não eufemiza ao dizer que tal documentação:

> [...] compartimentaliza o saber, [...] legitima o processo histórico até então posto, em vez de superá-lo; [...] Os saberes pedagógicos são 'complementares', sucedem os básicos. Não se articulam nem se relacionam com os conhecimentos específicos da disciplina. [...] Os saberes experienciais construídos pelos futuros profissionais ao longo da vida sequer são mencionados. [...] Quando trata da organização e reestruturação dos cursos, o documento preserva o modelo '3+1'.

Daí podemos dizer que, sem embargo, seus questionamentos tornam-se nossos:

> Cabe questionar se essa diretriz visa romper com a desarticulação existente entre as disciplinas específicas e as pedagógicas ou reforçar a hiperespecialização do historiador, o fechamento total das fronteiras do território de formação do professor de história. Manter a prática de ensino longe das 'pedagogias' assegurará a construção de um novo paradigma de formação? Contribuirá para a melhoria da qualidade da formação do professor de história? (FONSECA, 2003, p. 69).

Não nos cabe respondê-los. Antes de um problema, o perfil formativo "completo" idealizado se configura para nós numa problemática de pesquisa, pois foi geralmente aceita e naturalizada pelos sujeitos desta pesquisa, porém formadora do "bacharelado travestido de licenciatura", como disse um dos alunos da disciplina de Didática do Ensino de História acerca do próprio curso, e vista nos documentos do curso, em algumas entrevistas e nas aulas. Os não ditos, ou seja, a formação docente do curso de licenciatura em História, o termo "professor de História" nas DCNH, viram elementos discursivos fundamentais, uma vez que, como diz Certeau (2008, p. 65): "[...] a produção do silêncio é uma operação lógica". Como discordar do filósofo da História ao dizer sobre as dinâmicas de saber e de poder dos historiadores que: "No que concerne às opções, o silêncio substitui a afirmação [...]. Aqui, o não-dito é ao mesmo tempo o inconfessado de textos que se tornaram pretextos [...]" (CERTEAU, 2008, p. 71)? Tal provocação de Certeau nos leva a pensar nos documentos que "muito dizem e sobre eles muito se disse"[55]: as DCN para Formação de Professores.

4.1.3 As DCN de Formação de Professores para a Educação Básica: que professor de História formar?

Vêm para "complementar" ou "redimensionar" as DCN específicas? Foi a primeira pergunta que fizemos ao analisar as DCN de Formação de Professores para a Educação Básica indicadas no sítio eletrônico do MEC[56]. Pelo menos 11 da lista de 15 documentos listados como DCNFP foram consultados, mas de fato apenas sete nos parecem relevantes para esta análise. Iremos também retomar alguns trechos do Boletim da Anpuh de 2001, citado no tópico anterior, para cruzarmos informações. Algumas bibliografias nos ajudarão aqui a entender seu projeto, partindo da pergunta-título deste subtópico. Consideremos os sete documentos em questão para tentar responder à pergunta inicial.

O primeiro, central das análises como um todo, é o Parecer CNE/CP n. 9/01, que se remete inicialmente a trechos da LDB de 1996 e dos Referenciais para Formação de

[55] Tradução nossa de uma passagem da obra de Gustave Flaubert, *Madame Bovary*.
[56] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 5 abr. 2015.

Professores para a Educação Básica, de 1999, para constituir os princípios educacionais norteadores e as competências das DCNFP propriamente ditas, apresentadas ao fim do documento. O documento foi aprovado em 8 de maio 2001 e publicado em 18 de janeiro de 2002. As datas são significativas aqui por alguns motivos: considerando a análise do subtópico anterior; a dinâmica das produções das DCNG, desde suas orientações gerais até a produção das DCN específicas de cada curso, como as DCNH, são praticamente sincrônicas; seu poder não, uma vez que podem e "passam por cima" de alguns princípios promovidos por algumas dessas DCN, como as DCNH.

O segundo, complementar ao primeiro, é o Parecer CNE/CP n. 21/01, que versa acerca da duração das cargas horárias mínimas dos cursos de licenciatura e, internamente, das cargas horárias mínimas e máximas dos Estágios e Atividades Complementares, da Prática como Componente Curricular e de outras cargas horárias relevantes à composição das matrizes curriculares. O terceiro e o quarto, Pareceres CNE/CP n. 27/01 e n. 28/01, são retificações pontuais, porém significativas, dos dois primeiros, pois alguns trechos de cada um foram retirados e/ou redigidos; o terceiro "[...] Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena" (BRASIL, 2002d, p. 1), justamente acerca dos estágios supervisionados, definindo o aumento de sua duração e carga horária a ser realizado a partir da metade final do curso (quatro anos no mínimo) e não ao seu final; o quarto redimensiona o segundo em vários sentidos, pois muitas dúvidas escritas em consultas ao CNE/CP foram respondidas, a respeito das conceituações de "carga horária", de "Prática como Componente Curricular", dentre outras dúvidas. Isso é um dado relevante para entender, no tempo, as profundas interferências que as DCNFP estavam realizando, pelo menos nos discursos prescritos.

O quinto e o sexto são as DCNFP concretas, com força de lei por serem resoluções do CNE/CP, a n. 1/02 e a n. 2/02, datadas de 17 de fevereiro de 2002 e divulgadas nos dias seguintes: 18 e 19 de fevereiro de 2002; respectivamente, respaldam os pareceres anteriores e apresentam, de forma resumida, os princípios e competências docentes e as normatizações das cargas horárias para a composição das matrizes. Alguns de seus detratores os citam diretamente para lhes referir como mecanicistas, "esquecendo-se" dos documentos anteriores, como se vê, por exemplo, em Freitas (2002) e Kuenzer (2003)[57].

[57] Mesmo que esses trabalhos sejam pertinentes, preferiremos dialogar com obras mais abrangentes, como em Scheibe e Bazzo (2013), que articulam o caminho entre a apropriação das DCNFP pelos agentes educacionais

O último que consideraremos pode ser considerado como "fora da curva" das DCNFP geralmente consideradas. Trata-se de um parecer-resposta, o CNE/CES n. 15/05, à consulta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb) acerca sobretudo da carga horária a ser considerada nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura pensadas como Prática como Componente Curricular. Este será revelador para compreender as demais DCNFP sobre as relações entre teoria/prática, ensino/prática e ensino/prática de pesquisa.

A riqueza de possibilidades de análise pertinente às DCNFP é imensa e seria razão de uma dissertação à parte. Ater-nos-emos a cinco pontos, de que nos valeremos para as análises do caso da pesquisa no tópico seguinte: suas múltiplas competências, o entendimento e disposição das cargas horárias, a simetria invertida, a ideia de reflexividade docente como princípio central remodelador de todas as competências e a relação entre ensino e pesquisa. Para começar tal análise, é preciso considerar o conteúdo das DCNFP, sobretudo de seu principal documento: com 70 páginas, o Parecer CNE/CP n. 9/01, que pode ser resumido em quatro momentos: o processo histórico de sua composição, que perpassou sua elaboração e amadurecimento ante diversas apreciações de distintos órgãos (governamentais ou não) e associações de pesquisa em Educação, em face do que Freitas (2002, p. 138) indicou como "[...] impositiva dos descaminhos da política nacional de formação de professores"; após isso, o documento visa se ancorar nas legislações precedentes e igualmente nos problemas educacionais contemporâneos atribuídos à falta de formação adequada dos professores[58] para promover o que o próprio documento chama de "diretrizes inovadoras" (BRASIL, 2002c); para atender a essas inovações, aponta querelas norteadoras de respostas, em forma de princípios educacionais embasadores das competências; por fim, apresenta as competências, seccionadas e explicadas uma a uma em diretrizes. Falemos então de tais princípios e competências.

Os princípios estão presentes de modo compilado no Parecer CNE/CP n. 9/01, sob a forma de proposta de resolução, e aparecem igualmente na resolução propriamente dita, a Resolução CNE/CP n. 1/02:

> I. a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II. a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

---

justamente na intersecção de seus pareceres norteadores, como documentos que argumentam e mostram possibilidades, e as resoluções diretivas.

[58] Sem dúvida, é um tipo de argumentação controversa nos estudos educacionais, como nos ensinam Schön (1992), em que o autor chega a chamar de "problema cíclico", e Gauthier et al. (1998), em que os autores apontam como comportamento dos "saberes sem ofício". Embora não seja central em nossa análise, não poderíamos ignorar tal polêmica, pois mobiliza tensões de saberes entre pesquisadores da Educação e também, como mostram Fonseca (2009) e Rüsen (2011a), entre os historiadores. Ora tal reflexão pode soar como acusatória e propositalmente simplista, ora pode soar como pertinente e até necessária para a promoção da melhoria da aprendizagem de discentes e do desenvolvimento profissional docente.

> a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocados em uso capacidades pessoais; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias. III. a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (BRASIL, 2002c, p. 62).

Repare que o primeiro princípio é abraçar a competência, em sua lógica, como concepção nuclear, o que, para Freitas (2002, p. 147), diz-se tratar de uma imposição autoritária da "Epistemologia da Prática Docente" como concepção norteadora no Brasil:

> Nossa hipótese é a de que as atuais políticas para graduação e também para a pós-graduação pretendem gradativamente retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo 'campo' de conhecimento: da 'epistemologia da prática', no campo das práticas educativas ou da práxis. Vários estudos vêm firmando esta perspectiva, fortalecidos pelas reformas educativas das últimas décadas, em particular aqueles que se ancoram, em nosso país, nas contribuições de Nóvoa, Schön, Zeichner, Gaultier, Tardiff e Perrenoud, entre outros[59].

A análise acima, com base no que viemos mostrando no capítulo 2 e ao longo deste tópico até agora, é simplista. Porém, é necessário considerá-la, já que não se trata de uma análise isolada e mesmo longe de consenso nas pesquisas educacionais, embasou um pensamento que está presente em uma das falas transcritas de um dos professores do curso de História da UECE em Fortaleza, durante uma das reuniões que estudava justamente o parecer em questão supracitado (a ata com as transcrições está presente nos anexos do PP de 2003)[60]. Comentaremos os outros princípios mais à frente. Já as competências, sem eufemismo, são tantas que as citaremos em grupos, como a Resolução CNE/CP n. 1/02 apresenta:

> Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas: I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI - as

[59] Os nomes dos autores estão citados de acordo com a autora. Não nos responsabilizamos pela grafia incorreta, mas chamamos a atenção para a postura depreciativa dessa análise.

[60] O professor chega a citar, de acordo com a ata no PP, que estava lendo certos autores para buscar compreender as DCNFP.

> competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. § 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. § 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação. (BRASIL, 2002b, p. 3).

Propositalmente, citamos o parágrafo anterior do documento, pois não (nos) parece ter sentido lógico tal lista de competências sem tomar a aprendizagem advinda do processo de ação-reflexão-ação, assumido pela teoria da epistemologia da prática docente como ponto central do processo de ensino, pois, como bem pontua Tardif (2008), não há docência nem ensino sem a aprendizagem. E, como se pode perceber pelo teor das competências traçadas pelas DCNFP, elas não versam apenas sobre o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, mas num sentido formativo bem mais abrangente, o que nos permite inferir que se propõe no documento um perfil formativo docente para além do que usualmente alega a epistemologia da prática docente: portanto, essa crítica de Freitas (2002) não é coerente.

É preciso considerar outros dois pontos supracitados: a) as DCNFP buscam se resguardar de não direcionar discursivamente toda a sorte de competências docentes – parece que tal ressalva foi simplesmente ignorada pelas críticas de Fonseca (2009); b) o tom diretivo de diretriz inegavelmente aparece para orientar as competências prescritas nos Projetos Pedagógicos, o que gera um paradoxo interessante de se levar em conta: Moehlecke (2012) indica que as DCN, em geral, são pouco diretivas, efeito dominó do princípio norteador de flexibilidade; Fonseca (2009) critica as DCNFP por serem impositivas em excesso, ferindo o princípio de autonomia universitária. Não nos parece relevante tentar resolver o paradoxo, e sim problematizar a complexa possibilidade de interpretação desses documentos, especialmente sobre a relação entre competências e conteúdos específicos para a aquisição de profissionalidade docente:

> § 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: I - cultura geral e profissional; II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; V - conhecimento pedagógico; VI - conhecimento advindo da experiência. (BRASIL, 2002b, p. 3).

Fonseca (2009) admite que, em comparação com as DCNH, as competências das DCNFP conseguem mobilizar melhor os conhecimentos específicos da docência, com destaque para o grupo de conhecimentos da experiência, mas, como são feitas sob a lógica das competências, e não dos saberes, tais conhecimentos, para a autora, seriam mobilizados mecanicamente, em uma transposição de conhecimentos pedagógicos sobre conhecimentos práticos e/ou específicos. Se considerarmos o que Perrenoud (1999b) indica, tal alegação não faria sentido.

E acerca das cargas horárias? A Resolução CNE/CP n. 2/02, o sexto documento, sucintamente apresenta o que foi discutido de forma mais ampla nos Pareceres CNE/CP n. 21/01 e n. 28/01:

> Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas. Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Quando se olha o PP do curso de História da UECE *intercampi* (2003-2004) e se vê referenciado o documento praticamente de forma mecânica, seguido teoricamente à risca, algumas perguntas são pertinentes: por que esse documento foi aparentemente seguido à risca e as demais considerações das DCNFP praticamente foram ignoradas? Tal fenômeno ocorre em outros lugares também? A primeira pergunta é respondida pela professora C, coordenadora do curso, como se pode ver no 4.2.3: a natureza de bacharelado no curso de História da UECE; a segunda pergunta é respondida por Fonseca (2009) e demais textos com os quais dialogamos no capítulo anterior: a tradição dos cursos de licenciatura em História no Brasil é a de secundarizar elementos docentes em suas formações. Tal linha de raciocínio nos convida a pensar de forma não mecânica as cargas horárias, e sim interpretá-las como reveladoras de interpretações e propostas de intervenções da realidade educacional até então, por isso vamos aos demais documentos e algumas análises já realizadas antes de nós.

Os Pareceres CNE/CP n. 21/01 e n. 28/01 começam por argumentar acerca da necessidade de definir e defender os cursos de licenciatura e, remetendo-se aos Pareceres

CNE/CP n. 9/01 e n. 27/01, justificar que, para construir novos paradigmas de licenciatura no Brasil, faz-se necessário garantir mais espaços para formação docente e de articulação concreta entre ensino/pesquisa e teoria/prática. De acordo com esses pareceres, só isso não bastaria para superar o famigerado "3 + 1", mas inaugura esforço de ruptura. Para tanto, investe-se em momentos de formação flexível, como as atividades complementares (200 horas); compreende a formação autônoma dos estudantes em escolher outras possibilidades formativas (optativas); e igualmente versa a respeito das cargas horárias para Estágio Supervisionado (200 horas) e de Prática como Componente Curricular (200 horas). Vale pontuar, inclusive, que a medição em horas é uma tentativa de superar o sistema de créditos introduzido na Reforma Universitária de 1968 (BARBALHO, 2011).

No tocante ao percurso dos Estágios, o Parecer n. 28/01 descentraliza sua realização, do último ano para, no mínimo, em dois anos, concomitante às disciplinas de "natureza científico-cultural" e às disciplinas de Prática como Componente Curricular, de modo que os saberes adquiridos em uma ressignifiquem os adquiridos em outras e se complementem, visando à aquisição de competências não só específicas ou só pedagógicas, mas algo próximo do que defendem Gauthier et al. (1998) como saberes da ação pedagógica. Como se pode esperar, não é algo mecânico, pois as DCNFP não conseguem direcionar como isso seria possível. Como pertinentemente apontam Gisi et al. (2004), a lógica mecânica se encontra mesmo nas interpretações dos coordenadores e demais professores dos cursos, preocupados em como realizar a logística sem prejudicar os conhecimentos específicos. As conclusões das autoras são bem similares ao teor de muitas das discussões nas atas da comissão curricular presentes no PP dos cursos de História *intercampi* da UECE de 2003-2004:

> Em relação à distribuição da carga horária, os coordenadores consideram que esta é excessiva para atividades práticas e de estágio em detrimento do tempo dedicado ao conhecimento específico da área. Considera-se, portanto, que a implantação de novas propostas pedagógicas, sob a ótica dos coordenadores entrevistados, está distante de ser concretizada. Por outro lado, percebe-se haver uma sutil resistência à mudança, no discurso dos próprios coordenadores, quando expressam o temor de que os conteúdos específicos não tenham o espaço privilegiado que lhes vem sendo garantido, em favor dos conteúdos, metodologias e práticas da área pedagógica. (GISI et al., 2004, p. 1).

A noção de Prática como Componente Curricular foi assunto específico do Parecer CNE/CES n. 15/05. Como já dissemos, trata-se de um documento em resposta a uma consulta de uma Universidade. Uma das perguntas da consulta é: "[...] Qual a compreensão desse Conselho com relação à distinção entre Prática como Componente Curricular e Prática de Ensino?". Depois de citar trechos dos pareceres anteriores que versaram acerca da

temática, o documento traz uma explicação muito reveladora do que aconteceu no curso de História da UECE em Fortaleza, na mudança entre o PP de 2003 e o PP de 2011, como melhor explicaremos no tópico seguinte:

> Por sua vez, o Parecer CNE/CP n. 28/2001, ao justificar a carga horária dedicada à prática num valor superior ao prescrito pela Lei 9.394/96, estabelece que apenas as 300 (trezentas) horas mínimas dedicadas à prática de ensino não serão suficientes para comportar todas as exigências da formação segundo novos parâmetros, em especial a associação entre teoria e prática. Sobre este ponto, o Parecer enuncia: '*Assim, há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles.* ***A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino*** *[...]. É fundamental que haja tempo e espaço para a prática,* ***como componente curricular****, desde o início do curso [...]'.* [...] Portanto, a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento. (BRASIL, 2005, p. 3, grifos do documento).

As cargas horárias de Prática como Componente Curricular, bem como dos Estágios, tornam-se fundamentais à superação das principais dicotomias, portanto permitem ao curso em questão superar as lógicas disciplinares de "prática" e até as lógicas escolares de estágio. A interpretação desse documento (datado de 2005), mesmo não citado no PP de 2011 da História da UECE em Fortaleza, pode ter ajudado a inovar dentro do histórico do curso, propondo como um dos Estágios o "Ensino na Comunidade". Também significou, no caso do entendimento de prática, concebê-la não somente via disciplinas de pesquisa histórica, mas também de formação docente, que podem ser de pesquisa reflexiva sobre o Ensino de História, em nosso entendimento e no das DCNFP. Tal compreensão de "prática" é fundamental demarcação da importância profissional da docência. Como o próprio documento cita, as DCNFP anteriores já indicavam isso, mas a não clareza do texto e/ou a não interpretação da realidade microeducacional em questão (não é a única, *vide* o PP do caso analisado, datado de 2003) gera uma ambiguidade propiciadora de resistências.

Ambíguas também são as interpretações dos princípios norteadores das DCNFP pela Anpuh; como principal organização nacional dos historiadores, suas falas, quando institucionalizadas – caso do "Boletim de novembro de 2001", já citado no subtópico anterior –, ganham força e notoriedade. A análise da Anpuh (2001, p. 3-4) é minimamente curiosa:

> A seguir nomeamos explicitamente as principais divergências relativas às Diretrizes para a Formação Inicial de Professor da Educação Básica (CNE/CP 09/2001): 1. Ainda que as Diretrizes Curriculares dos Cursos de História, aprovadas pelo CNE e já homologadas, em sua introdução critique e proponha a superação da dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura, a sua articulação às Diretrizes para a Formação Inicial de Professor de Educação Básica reafirma a separação e contraria a concepção de formação de um profissional de História capacitado ao exercício do trabalho do historiador em suas múltiplas dimensões, o que supõe o domínio da natureza do conhecimento e práticas essenciais a sua produção e difusão. 2. A despeito da valorização da pesquisa anunciada pelas ditas diretrizes, centrada prioritariamente na área do ensino, a concepção que se implementa textualmente é a 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 reprodutor de conhecimento. Considerando a necessidade de circularidade entre os lugares da produção dos conhecimentos, bem como a complexidade das relações entre as identidades e as diversidades relativas à formação do professor, enfatizamos que nos últimos 20 anos têm sido produzidas inúmeras pesquisas sobre tal temática. Tais investigações têm sido divulgadas em fóruns nacionais, organizados especialmente para o debate da temática do ensino de história, e têm propiciado a consolidação de linhas de pesquisa no interior dos cursos de pós-graduação voltadas para questões, tais como: consciência histórica, currículo, tempo histórico e educação, novas linguagens do ensino de história, livro didático, material escolar, identidades culturais, memória e ensino de história, educação indígena, dentre tantos outros. 3. O documento das diretrizes é marcado pela centralidade dada à 'pedagogia da competência', apoiada numa concepção atrelada ao mundo do trabalho, que sobrevaloriza o fazer pedagógico em detrimento da relação entre teorias e práticas, sustentando-se muito mais numa visão individualizada do próprio trabalho. A complexidade do conceito de competência é traduzida através de uma leitura redutora e homogeneizadora, que freqüentemente se confunde com habilidades técnicas e mecânicas. Ademais, o conceito é tão polêmico e pouco consensual que a própria discussão pelo CNE levou à apresentação de um voto em separado. 4. O documento propõe paradigmas relativos à formação de professores, que têm como alvo uma produtividade concentrada no mensurável, passível de ser controlada através de uma estrutura já montada de avaliações. Tal postura inviabiliza uma avaliação processual e qualitativa.

Como já indicado no 4.1.2, a posição da Anpuh é de politicamente contrária às DCNFP e em defesa (ainda que não completa) das DCNH, que foram editadas pelo CNE/CES de modo a romper com o curso unificado e aceitar a distinção licenciatura/bacharelado. O primeiro ponto, portanto, deve ser entendido como mais de disputa por chancela do espaço de direcionamento de quem dita a formação do historiador no Brasil. O segundo ponto supracitado é muito próximo do posicionamento de Soares Júnior (2011), que defende as Diretrizes Específicas da Educação Física em detrimento das DCNFP: defende a prelazia dos saberes específicos aos pedagógicos[61]. O terceiro ponto vai na mesma lógica da crítica às

[61] A diferença é que a Anpuh aqui entende a pesquisa em Ensino de História como pesquisa historiográfica e o autor, em lógica similar à de Freitas (2002), que a pesquisa reflexiva docente, base da Epistemologia da Prática Docente, dirime a formação para a pesquisa geradora do pensamento crítico-emancipatório; é de se entender, nas entrelinhas, que a Anpuh aqui defende uma DCN específica para formação de professores de História, com base nas pesquisas em Ensino de História: uma disputa também conceitual de formação.

competências que já desenvolvemos anteriormente: é complexa, com críticas em parte justificadas e simplistas, ao mesmo tempo. O quarto ponto é coerente com a maior parte das críticas à política educacional na lógica neoliberal, ponto em que concordamos.

A Anpuh, como indicamos no subtópico anterior, propôs outros princípios alternativos às DCNFP, que, na prática, muito se assemelham aos propostos pelo Parecer CNE/CP n. 9/01 dessas mesmas DCNFP que criticam: somente em uma leitura restrita às competências é que não poderiam ser percebidas da mesma maneira. Inicialmente, destacaremos um trecho do parecer acerca da "simetria invertida":

> **1.2. É imprescindível que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor**
> **1.2.1. A simetria invertida**
> A preparação do professor tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional. Além disso, com exceção possível da educação infantil, ele certamente já viveu como aluno a etapa de escolaridade na qual irá atuar como professor. O conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor, que se refere ao fato de que a experiência como aluno, não apenas no cursos de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente. A compreensão desse fato evidencia a necessidade de que o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas. Nesta perspectiva, destaca-se a importância do projeto pedagógico do curso de formação na criação do ambiente indispensável para que o futuro professor aprenda as práticas de construção coletiva da proposta pedagógica da escola onde virá a atuar. A consideração da simetria invertida entre situação de formação e de exercício não implica em tornar as situações de aprendizagem dos cursos de formação docente mecanicamente análogas às situações de aprendizagem típicas da criança e do jovem na educação média. Não se trata de infantilizar a educação do professor, mas de torná-la uma experiência análoga à experiência de aprendizagem que ele deve facilitar a seus futuros alunos. (BRASIL, 2002c, p. 30-31).

É impossível promover uma transformação crítico-emancipatória nas relações de ensino-aprendizagem realizando uma prática de ensino hierárquica, assimétrica e autoritária. Por isso, considerar a "simetria invertida" é considerar os saberes da experiência escolar e da tradição escolar, bem como da formação escolar, como Tardif (2008), com quem dialogamos nesta dissertação. Em várias das aulas da professora A na disciplina de Didática do Ensino de História, a docente partiu de sua própria experiência como estudante escolar para promover reflexões nos alunos via "simetria invertida"; na quarta e na quinta aula da disciplina, quando se discutiu a categoria de "saberes docentes", essa expressão foi suscitada mais de uma vez.

O princípio da reflexividade docente como princípio central é constantemente explorado pelo documento e, como já supracitado, parte dos princípios de ação-reflexão-ação,

estes crítico-emancipatórios, segundo Moreira (1995), e muito próximos dos princípios reflexivos da ação docente de Schön (1992) e problematizados por Therrien (2012), este último ao pensar a formação não apenas dos docentes, mas dos sujeitos educacionais como um todo. O ataque às DCNFP como um todo não está centrado na ideia em si, mas no fato de como é mobilizado, sobretudo na relação entre ensino e pesquisa. Para Soares Júnior (2011), a formação para a pesquisa deve ser pensada para o ensino e com o ensino também, porém não pode suplantar a formação para a pesquisa como um todo, em que lhe parece nas DCNFP uma redução pragmática do potencial crítico do sujeito, não apenas do professor.

Nesse sentido, discordamos desse autor, pois não consideramos que a ênfase em uma dirime a outra, uma vez que é improvável realizar uma ação-reflexão-ação que supere a dicotomia entre ensino e pesquisa se deixarmos de enfatizar, na formação docente, momentos promotores de sua realização acerca das realidades educacionais. Scheibe e Bazzo (2013) entendem nesse ponto toda a discórdia dos debates acerca da Resolução CNE/CP n. 1/02: "III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento" (BRASIL, 2002b, p. 2).

Consideramos, como Scheibe e Bazzo (2013), que é preciso, portanto, considerar o Parecer CNE/CP n. 9/01, que não restringe pesquisa docente à escola, e sim critica a pesquisa em uma concepção restrita e apartada da docência:

> Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante, conforme já mencionada, segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro caracteriza as atividades de estágio. O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática. Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional. O planejamento e a execução das práticas no estágio devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação da prática, por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Trata-se, assim, de tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o 'supervisor de estágio'. Outro problema refere-se à organização do tempo dos estágios, geralmente curtos e pontuais: é muito diferente observar um dia de aula numa classe uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo em que se pode ver o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da própria escola e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais. Além disso, é completamente inadequado que a ida dos professores às escolas aconteça

> somente na etapa final de sua formação, pois isso não possibilita que haja tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões do trabalho de professor, nem permite um processo progressivo de aprendizado. A idéia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria. (BRASIL, 2002c, p. 22-23).

Repare que, no trecho, é perceptível o esforço em ampliar a concepção de prática dentro das DCNFP, pois a docência seria entendida como elemento concretizador da relação entre teoria e prática, mas não único, uma vez que a Prática como Componente Curricular, como já mostramos, pode ser a docência também. Contudo, a leitura mais restrita apenas da Resolução CNE/CP n. 1/02 dá a entender isso. Scheibe e Bazzo (2013) trazem uma importante reflexão que complementa nossa análise: embora a ideia de pesquisa seja apresentada de maneira objetiva nessa resolução, como princípio norteador de competência, esta pode ser apropriada de formas diferentes, dependendo das demandas locais.

Scheibe e Bazzo (2013) apontam que, apesar da força das DCN, as DCNFP, na realidade, vêm sendo apropriadas como parâmetros, e as DCNG mais específicas (caso da DCNH) é que são mais rigorosamente seguidas, à exceção da Resolução CNE/CP n. 2/02, que versa acerca das cargas horárias. Se isso fosse o caso, também seria pertinente que tais documentos fossem entendidos em seus contextos, com suas argumentações próprias, antes de serem simplistamente ignorados e/ou dicotomicamente tratados.

Assim, entendemos que: nem como panaceia nem como causa dos problemas, devemos considerar as DCNFP, em seu todo, como influências possíveis das realidades educacionais, como qualquer aspecto curricular prescrito fruto das Políticas Educacionais. Como Moreira (1995) bem argumenta, o currículo é território de disputas, representações e apropriações, assim como o é toda a realidade educacional, portanto mais válido é compreender como essas DCNFP são entendidas, representadas e apropriadas, bem como as DCNH.

Nesse sentido, em um ensaio de resposta à pergunta norteadora do subtópico, podemos afirmar que o projeto de professor de História (bem como de outros professores, evidentemente) que as DCNFP propõem está longe de ser aceito e executado. Gisi et al. (2004), como já citamos, apontam que muitas de suas proposições estão longe de alcance por razões distintas: por opções ideológicas, políticas de ordem relacional (nas tensões de saber--poder), logísticas (que sobretudo partem de suas percepções anteriores). O projeto, no todo das DCNFP, tenta argumentar em favor de um docente que adquira, equilibre e mobilize saberes pedagógicos e específicos ao mesmo tempo. Fonseca e Do Couto (2008) indicam que, na concepção delas, se as DCNH revelam interesse hiperespecializado por receio do "pedagogismo", as DCNFP se tornam excessivamente pragmáticas e neotecnicistas por receio

dos saberes específicos. Apesar disso, as autoras nelas reconhecem avanço que não deva ser apenas ignorado por parte dos historiadores-formadores, e sim redimensionadas.

Consideramos que a apropriação e a interpretação dos processos e significados são inerentes à Ciência Histórica e deveriam ser orientadoras de todos os profissionais em História, por isso essencialmente formativas, quer se considerem como historiadores, professores de História ou os dois. Por isso, as DCNH e as DCNFP só fazem sentido na análise desta dissertação na interação com o curso de História da UECE em Fortaleza e na interpretação de seus sujeitos. Afinal, como Thompson (2001, p. 243) bem define, a História: "[...] é uma disciplina do contexto e do processo: todo significado é um significado-dentro-de-um-contexto e, enquanto as funções mudam, velhas formas podem expressar funções novas, e funções velhas podem achar sua expressão em novas formas". A afirmação de Thompson então nos leva a buscar entender o "significado-dentro-do-contexto" do curso de História da UECE em Fortaleza: buscaremos ensaiar essa resposta no próximo tópico.

4.2 AS PROPOSTAS FORMATIVAS DO CURSO DE HISTÓRIA DA UECE EM FORTALEZA

Este tópico visa compreender como o curso analisado propõe suas práticas formativas. Trata-se de uma licenciatura que possui um Projeto Pedagógico (PP) vigente a partir de 2004 e que, portanto, tem como obrigação dialogar com os documentos norteadores em âmbito nacional, como as DCNFP e as DCNH. Isso nos leva a questionar as escolhas que foram feitas e reveladas no PP do curso, com seus elementos explicativos da proposta formativa, e o ementário das disciplinas; e igualmente como esse PP da História da UECE em Fortaleza dialoga com as DCN. Torna-se pertinente compreender como o tópico anterior será necessário à compreensão deste: lá, apresentamos os documentos orientadores dos cursos de História no Brasil, em seu processo histórico constituinte e suas lógicas; problematizamos, de forma mais sistemática, as DCNH como promotoras de um perfil do profissional em História a ser formado e as DCNFP como promotoras de um perfil docente; pensamos as apropriações de autores da História e da Educação, bem como da Anpuh como instituição organizacional dos profissionais em História no Brasil acerca desses documentos; no fim, mostramos que, mais significativo do que o teor do que esses documentos digam explicitamente ou obliterem, são suas apropriações pelos sujeitos que compõem as microrrealidades educacionais.

Tal constatação é fundamental para nortear as análises atinentes ao estudo de caso: o curso de História da UECE em Fortaleza, a área de História e Ensino deste curso e os

professores dessa área de História e Ensino são constituintes desse caso. Como esse caso se revela nessas três dimensões espaciais, em que os sujeitos integram e interagem ao mesmo tempo entre si e com as ações curriculares prescritas em suas práticas docentes cotidianas, estamos paulatinamente apurando o foco da análise. Por isso, neste tópico, cada subtópico progressivamente se "aproxima" de nossos sujeitos de pesquisa.

No 4.2.1, em um teor histórico descritivo-analítico, falaremos do curso de História da UECE em Fortaleza e como este foi mudando suas propostas formativas, sua estrutura e sua logística atual. No 4.2.2, partiremos da proposta formativa de 2003, que está em vigor desde o semestre de 2004.2 até o momento de definição da pesquisa (o semestre de 2015.1), refletindo acerca de suas peculiaridades e suas repercussões em seus ensaios de mudança, compostos nas versões de 2006, 2008, 2011 e 2014. No 4.2.3, iremos cruzar as informações trazidas da análise presente no tópico anterior acerca dos documentos legais norteadores dos cursos de licenciatura em História, com o PP de 2003 e suas reformulações (datadas de 2006, 2008, 2011 e 2014), visando melhor compreender a formação docente prescrita do curso de História da UECE em Fortaleza dentro da lógica das políticas educacionais manifestas nas legislações supracitadas. No 4.2.4, problematizaremos especificamente a área de História e Ensino do curso, também denominada como Ensino de História, e o percurso formativo docente interno que essa área visa promover; neste subtópico, possibilidades de saberes e práticas que discutimos no capítulo anterior (capítulo 3) são trianguladas com os elementos prescritos ao longo deste capítulo para pensarmos interfaces, no capítulo 5, das falas dos professores nas entrevistas e aulas observadas.

Transversalmente, este tópico dialoga com os documentos do curso de História analisados, com referências a dissertações e outras obras sobre o curso de História da UECE, com as DCN e também com as relações de saber-poder, que tratamos no capítulo 2 como pressupostos de pesquisa. À medida que mostramos a área de Ensino de História da UECE em Fortaleza sob sua forma prescrita, podemos delimitar o "terreno" de saber-poder, isto é, o lugar social dessa área no curso. Assim, intencionamos, com este subtópico, contextualizar os significados, como nos ensinam Certeau (2008) e Thompson (2001) nas práticas dos historiadores, também sujeitos históricos.

4.2.1 O curso de História da UECE em Fortaleza: compreendendo o caso analisado

Esta não se trata da primeira obra sobre o caso analisado nesta dissertação. Alguns desses outros estudos devem ser pontuados. Significativa a obra de Raimundo Elmo

Vasconcelos (1997), ex-professor do curso de História da UECE. O título de sua obra, *Memória do curso de História da Universidade Estadual do Ceará*, soaria "positivista" aos ouvidos de muitos historiadores colegas do curso de História atual, mas nos ajuda a entender a constituição histórica do processo de formação do curso de História da UECE, sobretudo em seu *locus* mais antigo, o de Fortaleza[62]. Nessa obra, que contém anexos curiosos, como listas de nomes de ex-alunos formados a partir de 1977 (ano de criação do Centro de Humanidades da UECE em Fortaleza), aparecem nada menos do que dois dos nomes de nossos sujeitos de pesquisa, a professora A e o professor D, bem como de outros docentes do curso. Timbó (2004), que analisou o curso de História da UECE entre 1966 e 1982, quem, portanto, perpassou a transição do curso entre Faculdade Católica de Filosofia do Ceará[63], Faculdade de Filosofia do Ceará (Fafice)[64] e Centro de Humanidades da UECE[65], também tem importantes reflexões para nos ajudar a entender esse processo histórico, especialmente por sua entrevista com o professor E, um de nossos sujeitos de pesquisa. As dissertações de Bezerra (2010), Cecatto (2013), Ferreira (2010) e Silva Neta (2013) são relevantes igualmente pelas informações compiladas acerca do curso em tempos atuais.

É pertinente constituir o processo histórico do curso de História e seu perfil formativo via transformações das matrizes curriculares em seus tempos e entendê-las junto às suas instituições organizacionais e às suas estruturas: o curso de História da UECE em Fortaleza foi criado via Decreto n. 22.974, de 1947, e foi reconhecido em 1950 pelo Decreto

---

[62] Segundo Vasconcelos (1997), o curso de História permaneceu vinculado ao de Geografia, em consonância com o Decreto n. 22.974, de 1947, até 1957; ele foi reconhecido em 1950 pelo Decreto n. 28.370, de 12 de julho de 1950; o de Limoeiro do Norte, na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam), foi reconhecido com o Decreto n. 73.651, de 15 de fevereiro de 1974; o último criado foi o de Quixadá, na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc), reconhecido com o Decreto n. 464, de 30 de agosto de 1988, embora seu primeiro vestibular seja datado de 1983.2; *vide*: <http://www.uece.br/uece/index.php/graduacao/presenciais>. Acesso em: 12 out. 2015.

[63] Vasconcelos (1997) destaca o empenho dos Irmãos Maristas e de parte da sociedade cearense na criação da Faculdade Católica de Filosofia do Ceará, que abrigava, dentre vários cursos, o de História, logo em seu início. A Faculdade tinha funcionamento noturno, e suas aulas ocorriam em dois espaços: Colégio Cearense, para os homens; as mulheres no Colégio da Imaculada Conceição. Em 1955, foi agregada à Universidade Federal do Ceará e assim funcionou até 1966, quando fora encampada pelo Estado do Ceará, devido aos problemas logísticos e de ordem financeira da Ordem dos Maristas.

[64] A Fafice é uma tentativa de versão "laica" da Faculdade Católica de Filosofia do Ceará, sua predecessora, segundo Timbó (2004), mas que pouco rompia com a organização interna da primeira. Ainda assim, é repleta de diferenciações, pois acompanha a transição do encampamento estatal e da Reforma Universitária de 1968, passando o curso a se organizar por créditos e pelo sistema semestral. Em seu meio-tempo, em 18 de outubro de 1973, foi criada a Fundação Educacional do Estado do Ceará, via Lei n. 9.753/73, a fim de unificar as Escolas Superiores estaduais. Podemos definir que a Fafice tenha durado de 1966 a 1977, quando foi transformada no Centro de Humanidades da UECE.

[65] O Centro de Humanidades é fruto da política de departamentalização da UECE, que a acompanhou desde seu início, com o Decreto n. 79.172, de 26 de janeiro de 1977. Passou, junto à UECE, a ser regida pela Fundação da Universidade Estadual do Ceará (Funece), desmembramento da Fundação Educacional do Estado do Ceará (Funeduce), no ano de 1979. Segundo Timbó (2004), isso deu mais autonomia organizacional à UECE. O Centro de Humanidades funciona, como seu predecessor, a Fafice, nos prédios do Governo do Estado, na Avenida Luciano Carneiro, vizinha aos terrenos do 23º Batalhão do Exército, no Bairro de Fátima, em Fortaleza.

n. 28.370, de 12 de julho de 1950, junto à Faculdade Católica de Filosofia do Ceará, esta vinculada à Ordem dos Maristas no Estado do Ceará. Sua estrutura, vinculada ao curso de Geografia, previa a constituição de uma formação mista, disciplinas cronicamente lineares nas disciplinas específicas de História, regidas via sistema anual, com o último ano apenas composto por disciplinas didático-pedagógicas "clássicas"[66], segundo Vicentini e Lugli (2009): um sistema "3 + 1", que, como já visto, marca profundamente a estrutura cultural normativa dos cursos de licenciatura no Brasil. Destacamos que não havia sequer uma disciplina voltada ao Ensino de História, mas a Didática, anual, era dividida em dois momentos: Geral e Específica; destacamos que, embora a separação dos cursos de História e de Geografia tenha se dado em 1957, a matriz permaneceu a mesma até o semestre de 1962.2.

A segunda matriz marca a passagem para a formação específica em História, que, no caso, transita entre a estrutura da Faculdade Católica de Filosofia do Ceará para a Faculdade de Filosofia do Ceará (Fafice), esta última encampada pelo Governo do Estado do Ceará em 1966. Entre 1963 e 1967.2, ainda funcionou nos mesmos moldes da outra proposta formativa e, segundo Timbó (2004), sob a mesma estrutura e até mesmo sob o mesmo perfil docente, religioso. Junto à crescente formação específica, com também algumas disciplinas sociológicas e antropológicas, marca-se a diminuição das disciplinas didático-pedagógicas, em que se substitui: "Sociologia da Educação" por "Sociologia" e "Didática Geral e Específica" por "Didática Geral". Sai "Biologia Educacional" e entra "Prática de Ensino", visando a primeira tentativa de articulação entre teoria e prática para o ensino.

A terceira matriz, vigente entre 1968 e 1976.2, atende às demandas da Reforma Universitária de 1968, passando a funcionar em sistema semestral e via organização em créditos, o que, segundo Barbalho (2011), representou uma via de mão dupla: uma liberdade dos docentes em escolher disciplinas optativas e o momento mais profícuo em cursar as disciplinas obrigatórias, flexibilizando sua formação e, ao mesmo tempo, uma possibilidade de diluição das relações interpessoais das pessoas dentro de um mesmo curso, marca do controle estatal do período em questão, em plena Ditadura Civil-Militar. O curso passa a funcionar no Bairro de Fátima, próximo ao 23º Batalhão de Caçadores do Exército (também próximo das sedes da UFC no Bairro Benfica), o que aumenta a vigilância do Governo Estadual e Federal às instituições de Ensino Superior no Ceará. Ainda assim, as características do curso de História da UECE, com um grande número de disciplinas obrigatórias e poucas

[66] Segundo a "grade" das disciplinas, como se vê no próprio sítio eletrônico da UECE, *vide* <http://www.uece.br/uece/index.php/graduacao/presenciais>, entre 1947 e 1962.2, são: Didática Geral e Especial; Psicologia da Educação; Administração Escolar; Biologia Educacional; Sociologia Educacional.

optativas (marca permanente aos períodos posteriores), permitiram que os efeitos do sistema de créditos e a semestralidade fossem diluídos. Timbó (2004), bem como nossa pesquisa via entrevista dos professores E e F, constatou que seus sujeitos de pesquisa (dentre eles, o professor E) estudaram em turmas coesas e que tiveram relativa boa relação com os docentes, agora um misto de clérigos e militares.

Nessa matriz, diminuiu-se a hiperespecialização histórica marcada na matriz anterior, mas à custa de disciplinas legitimadoras do regime político, como Estudos dos Problemas Brasileiros I e II, que, segundo Timbó (2004, p. 89): "[...] objetivavam legitimar a ditadura militar e a postura assumida pelo governo ditatorial, uma vez que esta disciplina se tornou obrigatória a partir do Decreto-Lei n. 869/69". O incremento de disciplinas teóricas e historiográficas, como Historiografia do Brasil e História das Ideias Políticas e Sociais, e a volta de disciplinas introdutórias da Geografia, Economia e Ciências Políticas caracterizaram uma tentativa de formação humanística mais consolidada. História do Ceará é introduzida e as disciplinas didático-pedagógicas aumentaram: acréscimo de uma Prática de Ensino (II), mais uma Psicologia da Educação (II) e Estrutura e Funcionamento do Segundo Grau, à época principal foco do trabalho docente dos historiadores no Brasil; inclusive diluídas entre o quinto e o oitavo semestre, e não apenas no último ano. Mas nenhuma disciplina de Ensino de História.

A quarta matriz, de pouca duração, entre 1977 e 1979.1, é significativa em nossa análise por ser a primeira totalmente vinculada à UECE. Continuava o curso a ter suas aulas de modo noturno, nas dependências dos prédios do Governo do Estado do Ceará, agora denominadas de Centro de Humanidades. O curso (e seus cursistas) concorria(m) com a licenciatura em Estudos Sociais: como não poderia ser diferente. Conforme mostra Timbó (2004), os cursistas conseguiram somar forças à luta nacional da Anpuh e da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), dentre outras entidades civis organizadas ligadas a filósofos e sociólogos no Brasil, para derrubar paulatinamente a exclusividade da docência da disciplina de Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica do currículo básico e extinguir as licenciaturas voltadas para essas disciplinas.

Há dois aspectos marcantes para nossa análise: disciplinas de formação bem variadas da formação em História, como Fundamentos de Matemática, disciplinas de Comunicação e Expressão I e II, Estatística (enquanto, por exemplo, História do Ceará volta a desaparecer na formação) e Educação Física; e disciplinas de formação didático-pedagógica mais diluídas, a partir do terceiro semestre, ocorrendo pelo menos uma por semestre até o oitavo: Psicologia da Educação I (terceiro semestre); Psicologia da Educação II (quarto semestre); Didática I (quinto semestre); Didática II (sexto semestre); Estrutura e Funcionamento

do Primeiro e Segundo Grau e Prática de Ensino I (sétimo semestre); e Prática de Ensino II (oitavo semestre). O surgimento de Metodologia do Trabalho Científico também ocorre.

A quinta matriz, de 1979.2 a 1991, marca novo decréscimo na quantidade de disciplinas didático-pedagógicas (fica uma de Didática), sendo ministradas entre o quarto e o oitavo semestre. Obriga-se o estudo de línguas estrangeiras de modo instrumental (I, no primeiro semestre, e II, no segundo semestre); volta História do Ceará; aparece História da Arte e surge o nono semestre, com curiosamente apenas Educação Física e Estudo dos Problemas Brasileiros II. É a matriz com número maior de disciplinas obrigatórias: 44. Durante o período, o secretário do curso, bem como os professores D (em outra sede), E (já na sede de Fortaleza) e F (na sede de Fortaleza, com passagem em outra sede) já trabalhavam no curso de História. Em 1990, o curso de História passa a ser localizado no *Campus* do Itaperi, mas ainda vinculado ao Centro de Humanidades.

A sexta matriz, de 1992, findada em 2004.1, remodula a formação historiográfica do curso em muitos sentidos. O curso consolida o nono semestre. A pesquisa histórica começa a ser mais bem articulada, como percurso formativo, tanto às disciplinas teóricas como às disciplinas historiográficas: algumas das disciplinas de formação em escrita, importantes a esse exercício de pesquisa propriamente dito, permanecem ou são renomeadas, como Produção Textual I e Língua Instrumental I (embora não tenham, como obrigatórias, suas disciplinas "II" subsequentes). Surgem Teorias da História (sétimo semestre), Metodologia da Pesquisa Histórica (oitavo semestre) e Prática da Pesquisa Histórica (nono semestre) – esta introduz um importante elemento para a formação, que é a monografia de fim de curso, a qual condiciona a aprovação final do curso. Timbó (2004, p. 91-92) indica que "[...] essa grade trouxe uma preocupação com a pesquisa, até então desconsiderada [...]" e que "[...] as disciplinas teórico/metodológicas ofertadas no currículo, porém, não proporcionavam um efetivo embasamento para o desenvolvimento das ações de pesquisa". Destacamos esse aspecto da "pesquisa", pois é a justificativa no PP de 2003 para o aprimoramento dessa formação:

> O currículo de História da UECE, em vigor desde 1992, aponta a preocupação com o estímulo à pesquisa local e regional. Entretanto, as disciplinas epistemológicas e teórico-metodológicas ofertadas no currículo não proporcionavam um efetivo embasamento para o desenvolvimento de atividades de pesquisa. O currículo em vigor sugere, ainda, a formação ampla do profissional de História para atuar em várias áreas do mercado de trabalho. Esse ponto constitui proposta fortemente atual, já que também é contemplado nas *Diretrizes Curriculares dos Cursos de História*, documento elaborado para substituir o Currículo mínimo dos Cursos de Graduação em História, que existia no contexto da antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa preocupação está assim expressa: 'O perfil dos profissionais de História que se deseja está voltado para: atividades regulares de magistério e de pesquisa histórica, sem as barreiras dos modelos anteriores, notadamente as constatadas entre os cursos de

> bacharelado e de licenciatura; - *a prática da pesquisa histórica como instrumento capaz de ampliar o mercado regional de trabalho, descobrir novas linhas de atividades profissionais e oferecer uma efetiva contribuição à sociedade nacional'*[67]. Apesar de suas limitações, o currículo em questão apresenta certa ousadia tanto na proposição das disciplinas, como na exclusão de algumas, como aquelas ligadas à área de Matemática, e na inclusão de outras, salientando-se a exigência da elaboração de Monografia como critério fundamental para a conclusão do curso de graduação em História, uma clara preocupação em evitar a dicotomia 'ensino-pesquisa'. Contudo, há diversos problemas que, após onze anos de sua implementação, puderam ser identificados e avaliados devidamente, considerando ainda as transformações da sociedade em mais de uma década. Observando a grade curricular do curso, é notório que a forma como as disciplinas estão distribuídas desfavorece uma adequada formação à docência, bem como à pesquisa, já que, em primeiro plano, constavam as disciplinas introdutórias e de conteúdos históricos/historiográficos, e, no plano mais distante, as de formação pedagógica e as de pesquisa. Isto dificultava uma interação maior entre ensino, pesquisa e extensão, e o binômio essencial – teoria e prática – desde o início do curso superior, que tem duração mínima de quatro anos. É ainda perceptível a ausência da pesquisa no decorrer do curso, pois as disciplinas *Metodologia da Pesquisa Histórica e Prática de Pesquisa Histórica*[68] são oferecidas apenas no final do curso, o que provoca grande ansiedade e aflição tanto em professores/orientadores como nos alunos, tendo em vista o exíguo tempo para maturação do projeto de pesquisa, para o processo de pesquisa, propriamente dito, e para a redação final da monografia[69]. (UECE, 2003, p. 12-14).

A citação é longa, mas repleta de significados, por isso trazida na íntegra. O PP de 2003 revela, na concepção dos professores e demais sujeitos do curso que o compuseram, que a solução para superar a dicotomia entre ensino e pesquisa dos PPs anteriores é incrementar a formação para a pesquisa e a inclusão de disciplinas de cunho teórico-metodológico para a pesquisa histórica (esta nem declaradamente destituída nem propositalmente inclusiva de preocupações com o ensino); o documento cita as (à época) "novas" DCNH, indicando que o PP de 2003 viria para consolidar o que o curso "já ousava", como diz o texto do curso, sobretudo a ideia de formação ampla do profissional de História. Ainda assim, aponta problemas organizacionais que o novo PP visa superar, como a formação para a pesquisa. No tocante às disciplinas didático-pedagógicas, praticamente as mesmas disciplinas do currículo prescrito de 1979-1991, com o remodelamento das disciplinas de Psicologia da Educação I e II, com os nomes Psicologia da Adolescência e Psicologia da Aprendizagem; ainda havia, por exemplo, entre 1992 e 2004, Educação Física, clara influência do ideário militar na concepção formativa. O PP de 2004, valendo-se das DCNFP, argumenta contra a modelagem formativa para a licenciatura do curso de 1992, indicando uma superação:

> Ainda é mister destacar a problemática que envolve as disciplinas de *Prática de Ensino de História* (I e II), pois lhe era delegada a totalidade do Estágio

[67] Grifo nosso.
[68] Grifo do Projeto Pedagógico de 2003.
[69] Grifo do Projeto Pedagógico de 2003.

> Supervisionado para suprir o que determina o CNE/CP 19/02/2002[70], acarretando uma sobrecarga de créditos e exigências também no final do curso, quando essas disciplinas eram ofertadas. Assim, o que deveria colaborar de forma indispensável para a formação do licenciado em História é, muitas vezes, deixado em último plano, o que leva a sugerir que a obrigatoriedade de 400h para Estágio Supervisionado seja diluída em disciplinas afins no decorrer da formação acadêmica, conforme salienta o tópico VI, item 1, do Documento *Diretrizes Curriculares dos Cursos de História*[71].

Dois importantíssimos aspectos sobre o curso de História da UECE são revelados no trecho acima. Ao mesmo tempo que permite ampliar as concepções do curso acerca de formação docente, via aumento dos Estágios, e que disciplinas teórico-metodológicas diferentes e variadas do Ensino de História são incluídas (e até agora se revela a matriz de cursos de História mais avançada dentre os cursos de História sobre esse processo), o documento cita mecanicamente as DCNFP e se confunde (e continua trocando, nas versões de 2006, 2008, 2011 e 2014) na referência quanto à proposição de diluição dos estágios, que é, na verdade, proposição das DCNFP. O modo como as DCNH são citadas, como orientações reais, e as DCNFP, como obrigações mecânicas, e essa confusão de referências (trocam as DCNFP pelas DCNH) são elementos reveladores de uma permanência nas referências do curso: as noções atreladas à docência e à Pedagogia são tabus.

Curiosamente, é o único momento em que são elencadas variadas disciplinas optativas, que, segundo o PP de 1992, eram necessárias ao Currículo Pleno. O currículo em vigor, o de 2003, como comparação, não apresenta elenco de disciplinas optativas, e sim as eletivas, isto é, de escolha apenas do tempo em que serão feitas, e não se serão feitas ou não, advindas do próprio curso. Outra peculiaridade dessa matriz é que, dentro das disciplinas optativas, é o único momento em que disciplinas de História da Educação são propostas. Além do fato de tal disciplina manifestar um campo de estudos dos historiadores, tais disciplinas são importantes à formação do professor, pois lhe ajudam a adquirir relevantes saberes pedagógicos e compreender a historicidade de sua profissão. Entretanto, uma ressalva deve ser feita a partir do que observamos nos relatos dos professores nos anexos do PP de 2003: muitas das disciplinas não estavam sendo ofertadas, o que nos impede de ter precisão a respeito de dados sobre a frequência das disciplinas de História da Educação.

---

[70] "400 (quatrocentas) horas de Estágio Curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso". Nota de rodapé do PP de 2004 reproduzida aqui.

[71] Destaques do documento. Veja que o documento citado é o das DCNFP, e não o das DCNH.

Outro aspecto de ruptura entre 1992 e 2003 foi o surgimento de "áreas" no curso[72]; segundo a professora C, isso ocorreu para favorecer a organização interna do curso. Já o secretário, ao descrever a estrutura do curso, aponta as concatenações lógicas dessa formação de organização do curso, que permitiu inclusive uma estruturação que contribuiu para a lotação dos professores, dando a entender que a estrutura de 1992 não favorecia nesse sentido:

> [...] existem algumas áreas de contemplação das disciplinas às quais elas estão vinculadas, no caso da área de Geral, História Geral, a área de Ensino, a área de Brasil e a área de Teoria da História, então as disciplinas foram agrupadas e divididas nessas áreas, nessas grandes áreas, que a gente pode dizer assim, disciplinas essas específicas de História. Tem ainda um outro elenco de disciplinas formadas a partir de disciplinas que são ministradas por professores de outros cursos, como Introdução à Filosofia, Introdução à Sociologia, também a disciplina de Introdução à Antropologia, duas disciplinas de Psicologia: da Aprendizagem e Psicologia Evolutiva e a outra que... Eu notei que, assim, anteriormente, as disciplinas de Estrutura, por exemplo... Estrutura ainda é ministrada por um professor do curso de Pedagogia/Didática. Não, agora passou a ser ministrada por um professor do curso de História mesmo, anteriormente como Didática Geral, ela era ministrada por um professor do curso de Pedagogia também. [...] Bom, algumas vezes, ela é feita, primeiro, no âmbito dessas grandes áreas que eu falei de História Geral, de História do Brasil, de Ensino de História e de Teorias, ela é feita nessas áreas e ultimamente algumas áreas têm se reunido para atualizar o programa das disciplinas, certo? Então, essa discussão, algumas vezes, acontece na área, na própria lotação de algumas disciplinas que essas áreas contemplam, proposta de lotação, adequação de horários, essa coisa também em relação até à própria forma como vai ser ministrada a disciplina. Então há uma discussão em algumas dessas áreas e tudo isso é levado ao colegiado. No colegiado é onde se tem essa visão macro de todas as áreas, apesar de que tem algumas áreas com um elenco maior de disciplinas; Teoria como Geral também têm um elenco maior de disciplinas a serem contempladas, né? Mas há uma discussão, há uma busca por adequar as discussões, e acho que o principal objetivo é este: atualizar, ver a própria grade de algumas Universidades, levantar discussões na atualização dessas grades curriculares. Eu acho importante quando há essas discussões nas áreas, atualização dos programas, conteúdos, a forma de avaliação, a proposição de eventos, eu acho que essas discussões por parte das áreas são muito ricas. Aí depois vem a discussão de uma forma geral, que é colocada pelo colegiado; acho que, quando acontece isso, é importante. Tanto que nas áreas há uma discussão mais específica de algumas situações próprias de cada disciplina até chegar ao grupo, ao colegiado de forma geral. (SECRETÁRIO).

Diante dessa e de outras das contraposições e reforços suprarreferenciados ao projeto de 1992, o PP de 2003 – que iremos melhor desenvolver explicações sobre ele nos subtópicos seguintes – bem como suas adaptações temporais às demandas que surgem, tendo suas modificações em 2006, 2008, 2011 e 2014, promovem uma formação profundamente marcada pelo mesmo ideal das DCNH: um perfil abrangente e complexo, para dar conta das complexidades das transformações históricas. Interpretando seus documentos referenciais nos tempos em que foram produzidos, fortificam no curso a crença na formação historiográfica,

[72] Consideramos que outro fator que promoveu o surgimento das áreas no curso de História da UECE foi a organização curricular prescrita nas DCNH, embora, como Bittencourt (2009) argumenta, em outros lugares, essa divisão já ocorre desde a expansão do Departamento de História da USP.

mas igualmente nas necessidades desse profissional em História formado para se adaptar às condições estruturais e culturais, "[...] calcadas no já difícil século XXI, ainda por se desabrochar", como bem pontua Bauman (2013, p. 111). Essa ressalva parece ainda mais contundente no que tange ao que foi observado nas tardes e noites em que estivemos realizando nossa pesquisa, no semestre de 2015.1. Alunos, em sua maioria, na faixa dos 20 anos de idade, muitos deles recém-egressos do Ensino Médio. Muitos estudantes--trabalhadores, como pontuaram os professores A, B, C e F, mantendo a tradição do curso noturno desde 1947, nos tempos de Faculdade Católica de Filosofia do Ceará.

O curso de História da UECE em Fortaleza, segundo o último "UECE em Números" disponível, o de 2014, compilado já em 2015, teve em 2014.2 a quantia de 432 alunos matriculados, com 14 destes graduados. O curso possui um quadro de 20 professores efetivos e dois substitutos. No começo do semestre de 2015.1, a coordenação do curso mudou: depois de duas gestões, o professor D foi substituído pela professora C, tendo como vice-coordenadora a professora A e, como auxiliares, os professores B e D, funcionando como uma gestão quadripartite. O fato de serem todos sujeitos de pesquisa desta dissertação é um dado a ser considerado. E isso fez também com que vários dos sujeitos de pesquisa considerassem que novos tempos estariam por chegar na trajetória de idas e vindas do curso.

Algumas de suas permanências incomodam e interferem no cotidiano da História da UECE em Fortaleza: sua estrutura é precária (bem como de toda a UECE); possui instalações relativamente antigas e malcuidadas, que foram inclusive demandas de diversas e sucessivas greves nos últimos quatro anos (e não apenas demandas salariais, mesmo que por si fossem elementos a serem considerados em uma pesquisa sobre professores); e falta de materiais didáticos, de recursos de manutenção e de quadro de funcionários para o funcionamento cotidiano da Universidade como um todo são percebidos. Como relata a professora B em sua entrevista, ao apontar as dificuldades e desafios enfrentados no decorrer das aulas da disciplina, evidenciando que isso influencia nas aulas:

> Eu acho que as dificuldades são de primeira ordem de questões materiais, de estrutura física. Eu acho que a Universidade peca nesse sentido. As condições físicas são as mais precárias possíveis, então eu acho que essa é uma dificuldade; salas, enfim, sem sequer ventilação adequada/aqueles ventiladores que mal funcionam, muito quente. Enfim, eu acho que isso é um limitador. E outras questões.

Em contrapartida, a fala do secretário[73] (que é vista de forma similar às falas de outros professores entrevistados) é significativa para apontar que o curso, no cotidiano, consegue, com seu quadro docente qualificado, superar as dificuldades (não ocultadas em sua fala), apontando para o critério "aprovação de ex-alunos do curso nos concursos" como justificativa:

> **Pesquisador:** [...] Você considera que o profissional formado aqui pelo curso de História se torna um bom professor?
> **Secretário:** Sim, sim, sim. Eu acredito que sim. Também por conta da... Hoje o quadro do curso de História é um quadro docente muito qualificado, e, assim, eu sei que uma das situações que têm desmotivado alguns alunos tem sido as constantes paralisações da UECE, essas coisas que vêm acontecendo ao longo de algum tempo, mas o que se escuta muito é que o professor... Inclusive eu tenho uma matéria recente aí sobre essa questão de o aluno do curso de História da UECE estar nas diversas atividades, ele é um aluno sempre bem-visto no mercado de trabalho, é um aluno referência, um aluno formado no curso de História pela UECE é um aluno que tem altos índices de aprovação em concursos públicos, em cursos de mestrado, em pós-graduações, quer dizer, eu acho que esses índices que se observam até mesmo pelos depoimentos dos próprios alunos, é claro, a gente sabe que a Universidade... Eu sou professor na área de Língua Portuguesa, e a gente realmente se forma quando a gente está na sala de aula, realmente é o complemento. É preciso que se tenha uma base formada mais acadêmica, um conhecimento acadêmico, envolvimento com as atividades, com a academia, para que isso possa acontecer, e vejo isso como resultado, essas aprovações nos concursos públicos, professores atuando, coordenadores de área, então todas essas atividades, as aprovações nos diversos cursos de mestrado não só aqui em Fortaleza, no Estado do Ceará, como em todo o Brasil, né? Como se diz: 'Em todo lugar tem um aluno de História da UECE, professor formado aqui'. Então o que eu vejo é que realmente, apesar dos problemas verificados durante essa formação, mesmo com um problema de carência de professor, com uma questão de paralisação, algumas atividades dessas, no geral o aluno do curso de História é bem formado. Acho que os cursos das licenciaturas da UECE estão bem-vistos, são referências no mercado de trabalho.

Pelas informações aventadas ao longo deste subtópico, podemos perceber, nos excertos citados acima da entrevista da professora B e do secretário, que a relevância de uma análise documental se mostra clara, então, em três medidas: 1) trazer elementos a mais para discorrer acerca do que o pesquisador coleta/observa informações e do que os sujeitos de pesquisa revelam em suas ações cotidianas nas aulas e nas entrevistas realizadas; 2) perceber, como visamos realizar neste subtópico, uma compreensão histórica do curso em sua trajetória, constatando permanências e mudanças relevantes à interpretação de nosso caso no tempo presente; 3) entender, por exemplo, as interpretações de realidade dos sujeitos de pesquisa,

[73] Optamos por usar a fala do secretário, dentre todas as falas similares que adotaram o critério "aprovação de ex-alunos nos concursos", como justificativa de qualidade do curso (de licenciatura), por dois motivos: foi a fala que mais ponderou os problemas (em geral, os professores do curso entrevistados evitaram falar abertamente dos problemas estruturais) antes de usar a justificativa padrão; e porque o secretário é licenciado em Letras-Português e exerce a docência de modo paralelo às funções de secretário: portanto, um professor também. Vários sujeitos de pesquisa o apontaram como uma das pessoas de mais legitimidade para comentar acerca do curso, por seu longo tempo de trabalho no curso (27 anos) e por seu conhecimento advindo da experiência.

circunscritas sob a forma de currículo prescrito nos PPs de 2003 a 2014, que destacam, por exemplo, a contínua evolução da estrutura física do curso como elemento legitimador de sua existência e, ao mesmo tempo, uma sutil demanda por mais estrutura.

Decerto, os sujeitos educacionais de mais relevância, como pontuam Tardif e Lessard (2011), são justamente os professores, que se inserem nas circunstâncias educacionais propriamente ditas e lidam com as dificuldades, construindo novas dinâmicas e ressignificando o prescrito. Contudo, nesse sentido, podemos inverter o raciocínio para melhor compreender a mesma lógica, tentando realizar também a terceira medida dita acima, tentando apreender elementos do real no currículo prescrito do curso, como sugere Pacheco (2006), este historicamente idealizado e, por isso mesmo, menosprezado nas análises em Educação. É o que buscaremos fazer nos próximos subtópicos.

Encerramos este subtópico com um quadro-resumo das análises realizadas das matrizes de 1947 a 2006 (as versões de 2008, 2011 e 2014 apenas repetem a matriz pensada em 2006), exemplificadoras de parte das mudanças e permanências da trajetória desse curso, no tocante às disciplinas diretamente voltadas para o ensino e para a pesquisa. O quadro--análise[74] 6 será profusamente necessário para entender o restante do capítulo.

Quadro 6 – Histórico curricular do curso de História da UECE: formação para a docência e para a pesquisa

(continua)

Ano	Disciplinas relacionadas ao Ensino e à Educação	Disciplinas relacionadas à Pesquisa e/ou Prática como Componente Curricular
1947-1962.2	Didática Geral e Especial; Psicologia da Educação; Administração Escolar; Biologia Educacional; Sociologia Educacional	–
1963-1967.2	Psicologia da Educação; Didática Geral; Prática de Ensino; Administração Escolar	Introdução aos Estudos da História
1968-1976.2	Estrutura e Funcionamento do II Grau; Didática; Psicologia da Educação I; Psicologia da Educação II; Prática de Ensino I; Prática de Ensino II	Introdução aos Estudos da História; Metodologia da História (optativa)
1977-1979.1	Psicologia da Educação I; Psicologia da Educação II; Didática I; Didática II; Prática de Ensino I; Estrutura e Funcionamento de Ensino de I e II Graus; Prática de Ensino II	Introdução à História; Metodologia do Trabalho Científico
1979.2-1991.2	Psicologia da Educação I; Psicologia da Educação II; Didática; Estrutura e Funcionamento do Ensino de I e II Graus; Prática de Ensino I; Prática de Ensino II	Metodologia do Trabalho Científico; Introdução ao Estudo da História

[74] Até o PP de 1992, interpretamos com base nas matrizes; a partir do PP de 2003, interpretamos com base no que o curso interpreta e manifesta sob a forma dos PPs, em uma perspectiva compreensiva, visando partir do modo como os sujeitos do caso analisado interpretam a realidade.

Quadro 6 – Histórico curricular do curso de História da UECE: formação para a docência e para a pesquisa

(conclusão)

Ano	Disciplinas relacionadas ao Ensino e à Educação	Disciplinas relacionadas à Pesquisa e/ou Prática como Componente Curricular
1992-2004.1	Didática Geral; Estrutura e Funcionamento do Ensino de I e II Graus; Psicologia da Adolescência; Prática de Ensino I; Psicologia da Aprendizagem; Prática de Ensino II; História da Educação (optativa); História da Educação no Brasil (optativa); História da Educação no Ceará (optativa)	Introdução ao Estudo da História; Metodologia da Pesquisa Histórica (no lugar de Metodologia do Trabalho Científico); Prática de Pesquisa Histórica; Museologia (optativa); Arquivologia (optativa)
2004.2 até hoje	Didática do Ensino de História; Metodologia do Ensino de História; Estrutura e Funcionamento da Educação Básica; Psicologia Evolutiva; Oficina de Instrumentos Pedagógicos; Psicologia da Aprendizagem; Ação Educativa Patrimonial; Prática Docente I; Prática Docente II; Laboratório de História e Ensino	Introdução aos Estudos Históricos; Historiografia Brasileira; Teorias da História I; Teorias da História II; Metodologia da Pesquisa Histórica I; Tópicos Especiais I; Tópicos Especiais II; Tópicos Especiais III; Metodologia da Pesquisa Histórica II; Prática de Pesquisa Histórica I; Prática de Pesquisa Histórica II; Laboratórios (dentre eles, o Laboratório de História e Ensino)[75]
2006-2008-2011-2014[76] (ensaios de mudança)	Didática do Ensino de História; Metodologia do Ensino de História; Organização da Educação Brasileira; Psicologia do Desenvolvimento; Oficina de Instrumentos Pedagógicos; Estágio Supervisionado I (Ensino Fundamental); Psicologia da Aprendizagem; Ação Educativa Patrimonial (Estágio Supervisionado II); Libras; Estágio Supervisionado III (Ensino Médio); Estágio Supervisionado IV (Pesquisa e Ensino na Comunidade)	Introdução aos Estudos Históricos; Historiografia Brasileira; Teorias da História I; Teorias da História II; Metodologia da Pesquisa Histórica I; Metodologia do Ensino de História; Metodologia da Pesquisa Histórica II; Ação Educativa Patrimonial (Estágio Supervisionado II; Oficina de Instrumentos Pedagógicos; Prática de Pesquisa Histórica I; Tópicos Especiais I; Prática de Pesquisa Histórica II; Tópicos Especiais II; Estágio Supervisionado IV (Pesquisa e Ensino na Comunidade)

Fonte: Organizado com base nos fluxogramas do curso, disponíveis no sítio eletrônico da UECE, e em Timbó (2004); adaptado de Bezerra (2010).

4.2.2 O PP de 2003 como base comum dos cursos de História na UECE e seus ensaios de mudança

As versões do PP de 2006 e 2011 são muito significativas para compreender o PP de 2003, bem como o seu antecessor, o de 1992. Na medida em que era avaliado por seus subsequentes e, ao mesmo tempo, discutia o anterior para se firmar no momento em que foi concebido, o PP de 2003, em vigor desde 2004, revela alguns aspectos relevantes ao nosso

[75] Os Laboratórios são disciplinas eletivas e de característica de articulação entre teoria e prática; só existem no PP de 2003. O de História e Ensino é o único que é considerado duplamente como de formação didático-pedagógica e de pesquisa.

[76] A repetição de algumas disciplinas é um dos marcos dos ensaios de mudança, o que iremos problematizar nos subtópicos seguintes. Destacamos também algumas disciplinas que, mesmo não consideradas explicitamente como Prática como Componente Curricular, os PPs de 2006 em diante explicitamente consideram que formam para a pesquisa.

caso estudado: uma proposta formativa que não nega seu caráter demarcadamente voltado ao fazer historiográfico. A explicação disso é, nas palavras da professora coordenadora do curso, C, temporalmente situada:

> A gente sentia que o curso não tinha uma identidade, os alunos, às vezes, *se* interessavam por uma área, não sabiam se era Antropologia, não sabiam se era Sociologia, não havia uma identidade: 'o que é ser historiador?'. Não havia. Nesse momento, de 2000 para cá, começou a entrar um grupo grande de professores substitutos, e eram professores pesquisadores, [...] que comungavam comigo [...] sobre a importância que a gente dava para que esse professor fosse também um pesquisador. Então nós iniciamos um processo de revisão do currículo que nós tínhamos e tentávamos ali resolver alguns problemas que a gente identificava. Então nós passamos a fazer reuniões quinzenais, foi dois anos de reuniões quinzenais, eu acho que teve pouquíssimas lacunas nesses dois anos, nós nos reunimos nessa sala, convidávamos sempre representações de Quixadá, de Limoeiro e dos alunos para debatermos. Então qual foi a primeira questão que nos apareceu? É preciso que esse aluno se identifique como historiador, e o que é historiador na nossa perspectiva? O que é um professor de História nessa nossa perspectiva? E isso debatendo com os alunos, debatendo com Quixadá e debatendo com Limoeiro. Esse professor precisa ser um professor também pesquisador, então a primeira intenção nossa era que esse nosso currículo saísse com uma dupla formação: licenciatura e bacharelado. Essa era a nossa pretensão, então um leque de disciplinas que a gente colocou e toda a fundamentação política do curso era para que esse professor fosse um professor pesquisador, mesmo nas atividades de sala de aula, quando eles fossem elaborar uma prova ou uma avaliação escrita, quando eles fossem utilizar um filme, quando eles fossem utilizar uma música, quando eles fossem ao patrimônio, isso tudo requer pesquisa, quando fossem usar um livro didático, eles tivessem clara essa dimensão. A gente queria formar esse professor sob a dimensão da pesquisa e do ensino de fato, porque antes havia isso explícito como proposta, mas isso não se verificava nem na estrutura curricular nem na cultura do curso e na experiência do professores.

Como os cursos de História da UECE não tinham estrutura de docentes e de quadro funcional para serem duplamente licenciatura e bacharelado, ao mesmo tempo (o que implicaria funcionar de modo diurno, igualmente), e não puderam ignorar as DCNH e DCNFP, tornando-se um curso unificado, propuseram a formação completa para formar um professor pesquisador. Porém, analisa Masetto (2010), não se forma um professor pesquisador sem respeitar as interações entre saberes e práticas que transversalmente articulem a formação didático-pedagógica e a formação específica. Gauthier et al. (1998) e também as DCNFP argumentam que os docentes, no cotidiano, devem buscar articular os saberes didático--pedagógicos e os específicos no fazer cotidiano, por isso defendem que uma melhor formação seria realizada se tal articulação existisse desde o começo.

Se a tônica é a formação do professor pesquisador, é notável que a referência às DCNFP é sensivelmente restrita na versão do PP de 2003 e muito mais relevante no PP de 2006 em diante. A proposta de formação do historiador de 2003 textualmente passa a ser a do historiador educador de 2006 em diante. Para entender a mudança entre 2003 e 2006, é preciso "voltar no tempo", no longo processo de constituição do PP de 2003, entre 2001 e

2004, em que a aproximação *intercampi* começa a se consolidar. Os anexos dos PPs de 2003, suas versões de 2006 e 2011 e as falas do secretário e da professora coordenadora C viram fontes de pesquisa nesse sentido:

> I- Atas das reuniões da comissão de Reforma Curricular para o PPP 2001. II- Primeiro Seminário de Reformulação da Reforma Curricular do Curso de História. III- Atas das reuniões da comissão de Reforma Curricular para o PPP 2002. IV- Segundo Seminário de Reformulação da Reforma Curricular do Curso de História. V- Atas das reuniões da comissão de Reforma Curricular para o PPP 2003. VI- Terceiro Seminário de Reformulação da Reforma Curricular do Curso de História. VII- Parecer n. 16/2003 da Coordenadoria Técnico-Pedagógica/PROGRAD. VIII- Processo n. 03382235-2/2003 do Conselheiro João Nogueira/Diretor do Centro de Humanidades. IX- Resolução n. 2667 do CEPE, de 10/12/2003 – aprova o PPP do Curso de História. X- Atas das reuniões para adequar o PPP aprovado do curso de História/UECE às novas exigências para reconhecimento no Conselho de Educação/2006. (UECE, 2006, 2011b, p. 43).

Não é relevante descrever cada parte dos anexos nesta dissertação, mas quatro aspectos devem ser considerados aqui. O primeiro é o da ambiguidade entre sincronia e afastamento entre os *campi*: as decisões são feitas entre representantes dos três cursos da UECE, ora isso é reforçado, ora é tomado como tabu quando uma decisão não é consenso entre os lugares, como se pôde ver no tocante às disciplinas de Arqueologia (como obrigatória para uns e como sugestão de tópicos especiais para outros) e de Estágio Supervisionado (nos cursos do interior, a proposta de ida às escolas em mais disciplinas era demanda mais forte do que nos cursos de Fortaleza); no fim, prevaleceu a grade conjunta com apresentação das especificidades de cada *locus*.

O segundo é o da repetição: as versões de 2006 e 2011 são idênticas: mudam o PP de 2003 no tocante ao anexo X, mas o conteúdo dos PPs de 2006 em diante é deveras significativo; o de 2008 é válido para Quixadá e Limoeiro, inclusive foi aprovado como novo PP, tornando os cursos do interior mais "atualizados" do que os da capital do estado, mesmo que, como explícito no PP de 2006, todas as mudanças desde 2003 fossem feitas em conjunto via comissões de professores e coordenadores de cada unidade; no fim, o de 2008 (repetição de 2006 com mudança nos verbos de presente para pretérito) ainda vale para Quixadá, e o de Limoeiro do Norte só entrou em vigor a partir de 2013.1.

O terceiro é o da descontinuidade da comissão que produziu o de 2003, que perpassou a publicação das DCNH e DCNFP e a colaboração de docentes de outras Universidades. Isaíde Timbó (hoje Bandeira da Silva), autora supracitada, teve importância destacada nas comissões de 2003, 2006 e 2011, e seus textos-análise, bem como os da professora C, presentes nos anexos do PP de 2003, são interessantes para explicar a descontinuidade e, ao mesmo tempo, o esforço de continuidade. O variado número de anexos

– transcritos, em sua maioria, pelas duas – revela a tênue linha entre professoras envolvidas no processo e de professoras historiadoras, que exercitaram o *métier* historiográfico na "reflexão-em-ação" do processo e até de registro e salvaguarda das polifonias presentes no processo, em que estudantes e professores questionaram e divergiram[77] uns dos outros no que seria o perfil formativo ideal a ser construído.

O quarto é o mais revelador: as muitas e cíclicas discussões sobre a disputa por certas disciplinas, de um lado, são contrastes e panos de fundo, ao mesmo tempo, para relevantes momentos formativos de professores e estudantes que leram as DCNH e DCNFP, discutiram aspectos curriculares, eixos estruturantes, concepções de Estágio Supervisionado, de atuação dos historiadores, problemáticas interdisciplinares e transdisciplinares de formação em História; sobretudo dicotomizações entre licenciatura e bacharelado, ensino e pesquisa, cronologia linear e História Temática, bem como, simultaneamente, tentativas de superação que subsidiaram elementos para as reformulações de 2006 em diante.

Os quatro pontos, em conjunto, revelam a complexidade e a riqueza das análises dos PPs como fontes históricas e de pesquisas educacionais; ao mesmo tempo, revelam a pluralidade de concepções de História, de Educação, de formação e de mundo que cada sujeito inserido nessas discussões apresentava e, como bem pontuou a professora C (grifos nossos) em sua entrevista como coordenadora, ainda apresenta, revelando disputas não resolvidas:

> *Então, nesse Projeto Político-Pedagógico, 'quais foram os momentos assim em que a gente teve algumas dificuldades?', e alguns impasses que a gente teve que resolver, porque, veja, a gente acabou colocando muita disciplina obrigatória*, que são as disciplinas que a gente achava que eram as básicas para formar o professor pesquisador, disciplinas de Brasil, a gente quis que ficasse de Brasil I até Brasil IV como obrigatórias, porque a gente sentia que fazia até Brasil III e chegava apenas até a 'Revolução de 30'; Moderna, Contemporânea, e assim foi na estrutura curricular. Então a gente viu que essas disciplinas acabaram ocupando um espaço grande na estrutura curricular; [...] na época, havia um movimento grande aqui na UECE estimulado por uma professora que havia trabalhado aqui de Arqueologia, *então os alunos tiveram uma resistência muito grande à Arqueologia sair da estrutura curricular. A gente achou super legítima essa demanda deles, achou interessante que eles colocassem, isso gerou conflito: a gente teve que discutir e teve que superar esse conflito, mas 'qual era nossa ideia?'*: a nossa ideia era que, se de fato a Arqueologia fosse uma realidade, a gente iria forçar nas revisões desse currículo para que a Arqueologia entrasse efetivamente, porque a gente achava que a Arqueologia já iria puxar para uma especialização, que não era o caso aqui, na nossa

[77] Notáveis as falas de alguns dos alunos e professores do curso transcritas pelas professoras, duas no ano de 2002 e uma em 2003; na primeira, ao falar com a consultora-convidada de uma outra Universidade, um aluno afirma categoricamente que os alunos do curso não estavam sendo consultados devidamente no processo (UECE, 2004); na segunda, um aluno pergunta: "Quais os pontos que fundamentaram a escolha de licenciado e bacharel para o curso de História UECE?" (UECE, 2004, p. 82); na terceira, um professor e um aluno divergiram categoricamente sobre a presença e ausência de disciplinas como Economia Política, Arqueologia e Geografia (UECE, 2004).

> estrutura curricular e dentro da proposta política, a gente pensava que *a gente tinha que dar uma formação sólida básica de historiador. Nos 'Tópicos Especiais', que a ideia dos 'Tópicos Especiais' (que eu acho que não foi verificada na prática do nosso currículo) é que os Tópicos seriam para aquela porção de especialização que os nossos alunos teriam, eles teriam aquela estrutura curricular do historiador e eles teriam um espaço para, através das disciplinas ofertadas pelas linhas de pesquisa, pelos grupos de pesquisa, eles iriam se especializando*. Então o nosso aluno que se interessasse mais por questões urbanas no grupo de pesquisa de Estudos Urbanos, ele iria ter a oportunidade de se aprofundar com a discussão teórica e com a discussão prática sobre isso; o aluno que se interessasse mais pelas questões de ensino: *o grupo de Ensino e Pesquisa (eu acho que é Ensino e Pesquisa o grupo) iria puxar o aluno para alguma especialização e aprofundamento nesse sentido*; de História Antiga e Arqueologia: iria ser puxado por ali! *Na prática, isso não se verificou, o que eu percebi e que agora, como coordenadora, estou percebendo é que ficou completamente solto*. Então ela funcionou como uma optativa que algum núcleo, como, por exemplo, na última reunião da coordenação, o grupo de História Antiga disse que há dois anos estava ofertando uma disciplina de Tópicos. Está na hora de outro grupo apresentar! Então ficava quase como uma optativa, sem ter esse nome, então não funcionou.

A fala da professora coordenadora do curso nos remete a discutir o que foi o produto final do projeto de 2003 e articulá-lo com seus ensaios de mudança para extrair pistas das múltiplas modalidades de apropriações possíveis por esses professores. Isso deve ser ponderado pela seguinte justificativa: na observação das reuniões dos professores da área de História e Ensino, bem como das aulas e de certos excertos das entrevistas, o PP de 2003 representa, no imaginário dos professores do curso, um projeto já obsoleto pelas versões "novo" (2006) e "novíssimo" (2011-2014), mesmo que entre eles a mudança seja mínima (às vezes, na pesquisa, um professor chamou o PP de 2003 de "novo" e o de 2006 de "novíssimo"). Observe que a coordenadora, ao discorrer sobre os problemas de elaboração e implementação do PP de 2003, aponta dinâmicas do curso só vistas no PP de 2006 em diante, como os Grupos de Pesquisa que foram surgindo. Para organizar nossa análise dos novos PPs, falaremos primeiro das disciplinas formativas dos saberes específicos; posteriormente, falaremos das disciplinas formativas dos saberes pedagógicos e da ação pedagógica; para, por fim, confrontar os dois grupos anteriores com as disciplinas de Prática como Componente Curricular.

Como já dito no subtópico anterior, o PP de 2003 incrementa a formação para pesquisa histórica e formação histórica específica via acréscimo de disciplinas da área de Teoria e Metodologia e também das áreas de História do Brasil e de História Geral: ingressando as disciplinas de Teorias da História II, Metodologia da Pesquisa Histórica II e Prática da Pesquisa Histórica II; também Brasil IV, Contemporânea III e Ceará II, essas últimas como optativas no currículo anterior, como apontado na citação da fala da professora C, para garantir um momento de discussão de temáticas históricas mais contemporâneas que o tempo de aula não permitia, o que nos revela um certo preciosismo conteudista. Várias

disciplinas da Antropologia, como Cultura Brasileira e Antropologia Cultural, foram remodeladas, como Tópicos Especiais e/ou Introdução à Antropologia. História da Arte se transformou em Tópicos Especiais, bem como Arqueologia (motivo de muita disputa na elaboração do PP de 2003). Essas disciplinas não tiveram modificações nos PPs subsequentes.

As disciplinas de História e Ensino, como já mostrado no excerto da fala da professora C e do PP de 2003, mudaram bastante em relação ao PP de 1992. O de 2006 também modifica sensivelmente a compreensão do PP de 2003, sendo a área mais intensamente transformada. Alguns desses aspectos, entretanto, são confusos. No tocante à formação dos saberes pedagógicos, o PP de 2003 introduz a disciplina de Didática do Ensino de História no lugar de Didática Geral. Como visto nas aulas e reuniões dos professores da área que presenciamos em 2015.1, não há consenso de que isso tenha sido melhor, pois aspectos da formação didático-pedagógica geral foram diluídos em uma disciplina que trata de aspectos de: Didática como ciência autônoma; História da Educação; Ensino de História como campo interdisciplinar; Aprendizagem em História e Ensino de História e suas especificidades – em uma disciplina de 17 aulas e 68 horas/aula, há uma saturação de temáticas.

Continua a ter duas modalidades de Psicologia, mas Psicologia da Adolescência vira Psicologia Evolutiva em 2003 e Psicologia do Desenvolvimento em 2006; e Psicologia da Aprendizagem permanece[78]. Outra disciplina que muda sua forma e nome é: Estrutura e Funcionamento do Ensino do Primeiro e Segundo Graus em 1992; Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio (no PP de 2003), ou Estrutura e Funcionamento da Educação Básica (em alguns documentos, como na matriz de 2003), e Organização da Educação Brasileira.

Os Estágios e as demais disciplinas formadoras dos saberes da ação pedagógica mudam sensivelmente: em 2003, para se adequar às DCNFP e igualmente visar incrementar a formação em Ensino de História, para além das Práticas de Ensino I e II (Estágios IV e V, respectivamente), Metodologia do Ensino de História surge (Estágio Supervisionado I), bem como Oficina de Instrumentos Didáticos (Estágio Supervisionado II) e Ação Educativa Patrimonial (Estágio Supervisionado III); essa última muito significativa, por dois motivos: a) ela pode ser entendida como de Estágio docente na escola, de Estágio do historiador educador em outros espaços e igualmente como de Estágio docente em determinada comunidade,

[78] Os pareceres da professora Meirecele Leitinho, assessora técnica do CTP/Prograd em 2003, e da professora Margareth Prado, em 2006, são uníssonos em sugerir que as Psicologias viessem antes de Didática do Ensino de História, por serem fundamentais à compreensão desta, mas o curso não acatou, uma vez que vinculou Didática do Ensino de História como pré-requisito para todas as disciplinas de História e Ensino, e assim, logisticamente, não seria possível.

atuando nos lugares patrimoniais locais, sendo assim uma disciplina que tenta contemplar o previsto pelas DCNH; b) foi sugerida e sua ementa proposta pela professora C (grifos nossos):

> Por exemplo, *na minha disciplina de Ação Educativa Patrimonial*, tem um momento em que eu trabalho essa discussão sobre o Patrimônio Cultural e os Parâmetros Curriculares Nacionais [...]. Eu penso que... me lembrando agora, vou tentar me lembrar o que é que nos orientou nisso aí, porque eu me lembro que na época *eu fiz até uma ementa para uma disciplina de Ensino, que era de Ação Educativa Patrimonial, que agora estou ministrando*, mas ficou a área de Ensino pensando mais nessas questões, eu acho que essa diluição tem a ver com a nossa própria proposta política de pensar Ensino e Pesquisa como algo que se complementa, então eu acredito que a fundamentação, que o que justifica essa diluição seja isso: *a gente não entendeu como uma coisa separada, a gente entendeu como uma coisa que perpassa, e eu acho que isso, na prática, não se verifica, a área de pesquisa não vê o ensino, eu acho que a gente não conseguiu*. Hoje, a minha avaliação é que a gente, no curso, aliás, a minha avaliação é que a gente não conseguiu, que essa questão do ensino, que, na minha concepção, se Ensino e Pesquisa são indissociáveis, eles têm que estar juntos em tudo, eles têm que estar diluídos é em tudo.

A ideia da professora C e do conjunto de professores que elaborou o PP de 2003, como ela mesma afirma acima, é a de que as disciplinas da área de Ensino e de Pesquisa foram pensadas para que uma perpassasse a outra, como sugerem as DCNH e as DCNFP, mas que isso não se verifica na prática. Vendo a mudança de postura na matriz de 2006, essa conclusão não é recente. Embora Laboratório de História e Ensino, disciplina eletiva de 2003, tenha saído, a quantidade de Estágios foi acrescentada de modo a incentivar esse aspecto fragilizado do projeto de 2003. Os PPs de 2006, 2008 e 2011 mostram que:

> Levando em consideração o que está postulado na legislação e as especificidades de atuação do profissional de História nos diferentes níveis da Educação Básica e em instituições sócio-educativas culturais, propõe-se que o Estágio Supervisionado seja um componente curricular que favoreça a descoberta, um processo dinâmico de aprendizagem em diferentes áreas de atuação no campo profissional, em situações reais, de forma que o aluno possa conhecer, compreender e aplicar, na realidade da instituição educativa, a união da teoria com a prática. A natureza do Estágio Curricular Supervisionado pressupõe para esse componente curricular obrigatório uma dimensão formadora, relacionada à aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo do processo acadêmico, e uma dimensão social e política, relacionada à reflexão, análise e avaliação das diferentes atuações do profissional no contexto educacional. Essas dimensões, por sua vez, colocam para o Estágio Curricular obrigatório o objetivo de proporcionar ao licenciando a vivência de variadas formas de atuação no contexto escolar e em espaços sócio-culturais, visando favorecer o seu desenvolvimento profissional não só na dimensão da sala de aula. Nesse sentido, o Estágio Curricular Supervisionado objetivará, especificamente: a) propiciar a inserção do graduando de História na escola e na comunidade em geral; b) criar condições para uma inter-relação mais efetiva entre teoria e prática no processo formativo do graduando; c) estimular a reflexão sobre o contexto sócio-educacional a partir de pesquisa monográfica. (UECE, 2011b, p. 22-23).

Não é apenas uma compreensão de Estágio mais abrangente, que, mesmo que tenha “menos” disciplinas com esse fim – sendo Estágio I (Ensino Fundamental); Estágio II (Ação Educativa Patrimonial); Estágio III (Ensino Médio); Estágio IV (Pesquisa e Ensino na

Comunidade) –, e acrescente uma disciplina, na prática, de articulação entre Ensino e Prática, é igualmente uma demarcação da importância institucional do Estágio na formação dos historiadores, com explanações claras e concatenadas de como os Estágios devem funcionar, e não uma mera citação das DCNH ou das resoluções das DCNFP. Tal observação, extraída do excerto citado acima, é reforçada pelo seguinte trecho do PP de 2006 (2008 e 2011 repetem o mesmo texto):

> **Diretrizes das Disciplinas que Compõem a Carga Horária de Estágio Curricular Supervisionado**
> • Relação teoria/prática para efetivação do processo ensino-aprendizagem com o objetivo de torná-lo concreto e autônomo visando à profissionalização do estagiário. • Conhecimento da realidade em unidades escolares do sistema de ensino e em diferentes espaços sócio-educativos. • Vivências da prática profissional exigível dos licenciandos e regência, articulando ensino e pesquisa. (UECE, 2006, p. 23, grifo do documento).

Mesmo ensaio de mudança – termo de Fairclough (2001) para explicar as intencionalidades das mudanças discursivas na promoção de mudanças sociais – se vê na relação de disciplinas consideradas pelos PPs de 2006 em diante como de Prática como Componente Curricular. Além de considerar todos os Estágios como de formação para a pesquisa e prática, acrescenta também as disciplinas de Metodologia do Ensino de História e Oficina de Instrumentos Didáticos como disciplinas de "prática", para articular o ensino à pesquisa, e não somente a relação das disciplinas de pesquisa "histórica": as Metodologias da Pesquisa Histórica I e II e Prática da Pesquisa Histórica I e II. Há de se considerar a saída dos Laboratórios, disciplinas eletivas consideradas em 2003 como o "Núcleo 01" de Prática como Componente Curricular; e mais: há de considerar o reclame da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) em 2006, em seu último anexo, de que o currículo dos cursos de História da UECE ficou (e vale dizer que o de 2003 ainda é) muito engessado em relação ao de 1992. Há de se considerar igualmente o ingresso de Língua Brasileira de Sinais (Libras) como obrigatória de 2006 (inexiste no de 2003) em diante, embora o cumprimento das demais DCN inclusivas não esteja claro, como a ausência de disciplinas específicas ligadas à História da África e dos povos afrodescendentes brasileiros, ou à História Indígena.

Se a mudança fica ainda mais evidente na organização das disciplinas de acordo com sua composição de carga horária, a repetição (às vezes, apenas sutis mudanças de palavras, de tempos verbais ou de sequência da organização do projeto) dos textos-base de 2003 em seus ensaios de mudança, sobretudo no que tange à permanência da missão, dos objetivos, do perfil profissiográfico e das habilidades/competências do curso, é mais marcante; provavelmente a grande mudança esteja num aspecto discursivo: entre o que o de

2003 considera e o que os de 2006 em diante (o de 2008 valeu para Quixadá e o de 2011 valeu para Limoeiro do Norte, na prática) consideram como objetivos do curso:

> 1. Possibilitar ao *educando* a compreensão da dimensão tempo e espaço no desenvolvimento das ações humanas [...]. (UECE, 2004, p. 16-17, grifo nosso).

> 1. Possibilitar ao *professor de História em formação* a compreensão da dimensão tempo e espaço no desenvolvimento das ações humanas; 2. Propiciar ao graduando domínio teórico/metodológico para o reconhecimento e problematização das principais correntes historiográficas; 3. Estimular nos graduandos educandos a aproximação com outras áreas do conhecimento, sem prejuízo da particularidade do ofício próprio do historiador; 4. Habilitar o graduando para o desempenho das funções do magistério que, no caso do(a) historiador(a), não pode estar dissociado do domínio da pesquisa; 5. Capacitar o graduando para atuar no âmbito acadêmico e em instituições de ensino, de memória e do patrimônio cultural. (UECE, 2006, p. 12, grifos nossos).

Como Certeau (2008) indica, o reconhecimento dos pares historiadores de certo aspecto discursivo é lento e negociado, sendo apenas um dos aspectos das relações entre os historiadores, mas indicativo das mudanças. Percebendo os documentos oficiais do curso de História da UECE (o de Fortaleza em foco, mas, nesse sentido, não podendo ignorar os demais cursos e seus professores), na inclusão do termo “professores de História em formação” e do entendimento das disciplinas formativas dos saberes da ação pedagógica (Ensino de História), como também formadores dos saberes específicos e da articulação entre teoria e prática, incide uma outra relação de poder e, por que não dizer, de saber-poder, da área de História e Ensino dentro do curso.

Contudo, para o caso da História da UECE em Fortaleza, o processo de atualização e reconhecimento do PP “novíssimo” ainda não ocorreu, portanto a matriz ponto de partida para a definição do caso analisado na pesquisa ainda perpassa os problemas apontados pelos próprios professores do curso em seus ensaios de mudança. Nossa escolha por contemplar os novos PPs, nesse sentido, não é apenas de análise documental, mas sim de perceber como os documentos revelaram aspectos de uma realidade mutável e dinâmica. A seguir, no próximo subtópico, iremos finalizar as análises macro dos PPs de 2003 a 2011, sob a óptica norteadora dos documentos diretrizes, clarificando os elementos de mudança e permanência perpassados nessa trajetória do curso de História da UECE em Fortaleza.

4.2.3 Como o PP do curso de História da UECE em Fortaleza dialoga com as DCN norteadoras dos cursos de História?

No tópico anterior, mostramos que os documentos legais norteadores dos cursos de graduação no Brasil estão inseridos em uma lógica organizacional que visa atrelar

formação profissional à aquisição de competências e saberes, isto é, de conhecimentos, habilidades e atitudes; lógica esta, por sua vez, circunscrita a uma temporalidade processual (em uma trajetória de ideais e concepções crescentemente flutuante e múltipla de sentidos) de interações e tensões entre as Políticas Educacionais curriculares construtoras de um currículo prescrito e os sujeitos educacionais, que podem se apropriar e ressignificar seus conteúdos de múltiplas formas. Concluímos que, se os documentos atrelados aos cursos de graduação e, com efeito, os de licenciatura em História não podem ser entendidos fora dessa lógica e temporalidade, também não podemos considerar que os sujeitos educacionais inscritos só possam, dicotomicamente, adequar-se ou opor-se aos documentos norteadores.

Ao longo deste tópico, mostramos que a trajetória do curso de História da UECE em Fortaleza vem constituindo sua própria lógica organizacional, expressa nas matrizes (ainda que as chamem de "grades") curriculares desde 1947 e nos PPs de 2003 em diante, cada uma também devendo ser entendida nas demandas institucionais e temporais a que se circunscreveram, nos "significados-dentro-de-um-contexto", como aponta Thompson (2001). Ponderando e respeitando esses significados, interessa-nos agora cruzar as DCNH e as DCNFP com os ditos nos PPs de 2003 em diante, para melhor interpretar as falas dos professores e do secretário do curso de História da UECE em Fortaleza. Para fazê-lo, retomaremos os cinco pontos norteadores da análise do tópico anterior: suas múltiplas competências, o entendimento e disposição das cargas horárias, a simetria invertida, a ideia de reflexividade docente como princípio central remodelador de todas as competências e a relação entre ensino e pesquisa[79].

O curso de História da UECE em Fortaleza construiu com os demais cursos de História do interior, entre 2001 e 2003, promulgando-o em 2004, um PP unificado e já obrigatoriamente norteado pelos ditames das DCNH e das DCNFP, publicadas entre 2001 e 2002, pois os cursos em questão não poderiam ignorá-los. Mas até que ponto a "força da lei" incidiu no curso e nas apropriações de professores? É nítida a prelazia das DCNH em relação às DCNFP em leitura rápida nos documentos, mas é muito mais nítida no PP de 2003 do que em seus sucessores, e essa característica marca nossos pontos de análise.

No tocante às competências ou sua "lógica, o curso não as negou nem as opôs ao conceito de saberes, mas tanto o modo como considerou as DCNH em relação às DCNFP quanto o modo como as considerou de 2003 a 2006 em diante são distinguíveis; a permanência da prevalência de referenciação das DCNH às DCNFP é tanta nesse ponto que chega a apontar que os objetivos do curso (já citados no subtópico anterior) estão "[...] em

[79] Relembramos que são separações apenas didáticas, tendo em vista que essas categorias se entrecruzam dialeticamente.

consonância com as 'Competências e Habilidades' definidas nas *Diretrizes Curriculares dos Cursos de História*, elaboradas pela comissão de especialistas do MEC" (UECE, 2004, p. 17, grifo do documento). Não só a ausência às DCNFP é sentida (na prática, a docência está diluída nos objetivos do curso da mesma forma que nas DCNH), mas o curso reforça, no "Perfil Profissiográfico" de 2003, "Princípios norteadores do Perfil do Profissional a ser formado"; "Habilidades e competências"[80] no de 2006, 2008 e 2011[81]:

> São fundamentos últimos do perfil do *historiador* a competência teórico-metodológica, o conhecimento da ação dos sujeitos históricos no tempo-espaço, a consciência crítica do mundo social e as noções em didática geral do ensino de História. Isso significa afirmar: 1) a capacidade do graduado em conhecer e diferenciar as diversas correntes historiográficas que norteiam a construção do conhecimento histórico (compreendendo que este último é provisório, incompleto e limitado), relacionando-as ou separando-as de outras áreas do saber; 2) a consciência crítica do processo de constituição da história-acontecimento na sua relação passado-presente; 3) *a noção e aplicação satisfatória dos novos métodos de ensino e aprendizagem de História*.
> 2.1.2. Habilidades e competências
> Entre as habilidades e competências do *historiador-educador, o ensino e a pesquisa historiográfica ocupam lugar exponencial, pois são estas competências que fazem dele um profissional especializado no passado*. Sua formação não pode visar apenas à reprodução, mas *produção de saberes* através da elaboração de textos, resenhas, artigos, monografias e projetos. Com efeito, a atividade de pesquisa e difusão de resultados só pode ser exercida com habilidade desde quando o historiador conhece e manuseia as várias linguagens, metodologias e teorias do campo da História. Somente a partir delas é que o graduado poderá conhecer e utilizar as diversas fontes históricas (escritas, impressas, imagéticas, memoriais etc.), analisar, produzir e publicar materiais didático-pedagógicos, *elaborar projetos de pesquisa empírica e identificar outras possibilidades que não só a docência, como área de atuação do historiador*. (UECE, 2011b, p. 10-11, grifos nossos).

Esse trecho é pleno de sentidos: são competências das DCNH, quase que apenas, pois a docência é um detalhe, quase um incômodo necessário. A crítica que Fonseca (2009) faz às DCNH caberia profusamente a esses PPs; ao mesmo tempo, também no tocante às modulações tecnicistas que o documento dá, pelo menos nesse trecho, aos métodos e técnicas de ensino. Mas o ensaio de mudança de 2006 em diante parece responder a isso, quando fala das competências dos Estágios:

> Refletir sobre a prática docente não deve se limitar às disciplinas ditas pedagógicas ou às denominadas na área de Estágio Curricular, já que toda disciplina, ao ser ministrada, requer um pensar e fazer ação educacional, fato que precisa nortear o curso como um todo. *Agora, para atender à solicitação da Resolução CNP/CP nº. 02, de 19 de fevereiro/2002, no que diz respeito às 400 h/a destinadas ao Estágio Curricular Supervisionado, a Comissão de Reforma Curricular resolveu diluir a carga horária exigida em quatro disciplinas, com o objetivo de fornecer subsídios práticos necessários para a reflexão da arte de ensinar e, conseqüentemente,*

[80] Repare que o curso, tal qual as DCNH e as DCNFP, separa competências de habilidades.

[81] O texto é quase o mesmo; do de 2006 em diante, o curso seccionou o texto em partes. Destacamos o historiador educador abaixo, pois, como dissemos no subtópico anterior, substitui o(a) "historiador(a)" do PP de 2003, embora, como se vê um pouco antes, o curso não "escape" de afirmar que forma o historiador.

> *instrumentalizar os futuros profissionais em História com relação à prática docente*[82] em espaços diversos de atuação. Ao mesmo tempo, com essas disciplinas, estaremos contemplando as orientações das Diretrizes Curriculares dos Cursos de História, que sugerem no item III – 3 - Conteúdos Básicos e Complementares da Área de História: 'Conteúdos complementares que forneçam instrumentação mínima, permitindo o atendimento de demandas sociais dos profissionais da área, tais como: disciplinas pedagógicas, fundamentos de arquivologia, de museologia, gerenciamento de patrimônio histórico etc., necessariamente acompanhadas de estágio'. Essas atividades pedagógicas terão um caráter essencialmente prático, mas não desprovidas da reflexão necessária ao amadurecimento do trabalho docente. Nelas estarão presentes as várias possibilidades de repensar e exercitar a docência: tanto no lócus escolar como na comunidade, através da potencialização do patrimônio histórico cultural no ensino e da execução de uma proposta essencialmente prática, através da qual os alunos exercitarão o fazer docente, de modo especial através de cursos e projetos de extensão universitária *interligando pesquisa e ensino*. (UECE, 2006, 2011b, p. 17, grifos nossos).

O papel dos PPs de 2006 em diante, mesmo que ainda legitimador das DCNH, é o de começar a pôr em prática o que de fato as DCNFP estavam propondo, mesmo que isso não seja reconhecido no documento. Nesse sentido, o jogo de saber-poder inscrito nos discursos do curso de História é claro, inserindo-o dentro do lugar social de legitimador da História; ao mesmo tempo, o Ensino de História ganha mais forma e força dentro do curso. Porém, o efeito disso no curso de Fortaleza não tem o mesmo peso, pois o PP de 2003 ainda está em vigor. Essa dubiedade de forças, entre o que se quer praticar e o que se "deve" praticar, aqui ganha muitos contornos e é vista também nos outros aspectos a serem analisados.

A relação das cargas horárias é, sem dúvida, o ponto de interpretação mais chamativo do curso de História da UECE em Fortaleza no tocante às diferenças entre o que "se quis" em 2003 e o que "se ainda quer" de 2006 em diante. Vamos começar pelas aproximações: apresenta uma mudança relativa entre o de 2003 (2880 horas; quase o mínimo de horas previstas pela Resolução CNE/CP n. 2/02, embora a carga horária fosse de equivalência 15h/1 crédito) e os de 2006 em diante (3056 horas, segundo os anexos dos PPs de 2006 e 2011 pelo Regimento Interno da UECE, com equivalência de 17h/1 crédito). Para o PP de 2003, os pareceres e resolução das DCNFP que discutem a respeito das cargas horárias são "observações" (UECE, 2004), enquanto os de 2006 em diante consideram como "orientações", com nota de rodapé explicativa dessas (UECE, 2006, 2011b). A leve mudança não impede, como no trecho supracitado, que haja a permanência da execução mecânica dessas orientações apenas para "[...] atender à solicitação da Resolução CNP/CP n.º 02, de 19 de fevereiro/2002, no que diz respeito às 400 h/a destinadas ao Estágio Curricular Supervisionado" (UECE, 2006, 2011b, p. 13).

---

[82] Até aqui, idêntico ao trecho do PP de 2003.

Ao ler o documento de 2003, a execução mecânica fica explícita: os Estágios são diluídos em duas disciplinas de formação teórico-prática sobre Ensino de História (Metodologia do Ensino de História e Oficina de Instrumentos Didáticos), uma disciplina "mista", que tenta atender à articulação entre teoria e prática, pesquisa e ensino, e, ao mesmo tempo, pensar a formação patrimonial e museológica (Ação Educativa Patrimonial); e, por fim, duas disciplinas de Prática de Ensino (o documento chega a escrever, de modo errôneo, Estágio Supervisionado I e II, sendo no caso IV e V): totalizam 420 horas; em que o documento, em menos de uma página, explana o que propõe que seja o Estágio e prevê, segundo a Resolução CNE/CP n. 2/02, o abono de 200 horas aos alunos caso já exerçam a docência – aspecto esse que parece importante de fato para os professores F, de Laboratório de História e Ensino, D, de Prática de Ensino I, e E, de Prática de Ensino II, que afirmaram nas entrevistas e reforçaram em conversas pós-entrevistas que liberam seus estudantes da maioria das atividades. A ida à escola, perceptivelmente, não é tratada com cautela pelo curso nesse Projeto Pedagógico, e a carga de Prática como Componente Curricular é destituída das disciplinas de ensino: apenas as de formação para pesquisa histórica (para além do ensino, como o documento repete duas vezes).

O PP de 2006 (e, nesse sentido, os outros subsequentes apenas repetem) ensaia uma mudança: dedica mais espaço (três páginas inteiras a mais) a explanar acerca dos Estágios Supervisionados e de como esses complementam a Prática como Componente Curricular (como se pode ver a partir da página 21, com o Plano de Estágio). Desloca as disciplinas de Metodologia de Ensino de História e de Oficina de Instrumentos Didáticos para a Prática como Componente Curricular, ou seja, indicando que a prática de ensino e sua formação teórico-prática é de prática historiográfica, executando precisamente o proposto pelas DCNFP no que se refere ao Parecer CNE/CES n. 15/05; as demais disciplinas de Estágio aumentam de carga horária, padronizadas em 102 horas/aula (exceto a de Ensino Médio, que regride de 120 para 102), contemplando a noção de Pesquisa e Ensino na Comunidade como Estágio IV.

A Prática como Componente Curricular em 2006, por sua vez, não apenas "troca" duas de Ensino de História no lugar de Laboratórios (UECE, 2003), mostra que não secciona em núcleos: os Laboratórios articulam teoria e prática, ensino e pesquisa; as Metodologias da Pesquisa Histórica I e II e Práticas da Pesquisa Histórica I e II formam o que o curso chamou de "[...] caráter essencialmente prático, onde o graduando poderá exercitar-se no ofício de pesquisador de história, seja em oficinas de documentação e na confecção de projetos de pesquisa e monografia no final do curso" (UECE, 2004, p. 17). Mesmo que os PP de 2006 em diante apenas substituam o termo "pesquisador de história" por "historiador educador" e repitam o resto do argumento, tal mudança parece-nos fazer mais sentido quando os

professores/sujeitos de pesquisa, nas falas das reuniões observadas, entrevistas e aulas, advogam pela formação do professor pesquisador. Tal característica, mais explicitamente defendida pelas DCNFP do que pelas DCNH, está mais clara nos ensaios de mudança.

Vale realçar que o curso de História não "feriu legalmente" os preceitos de Estágio Supervisionado das DCNFP em 2003, tendo em vista que não indicou Metodologia do Ensino de História, Oficina de Instrumentos Didáticos, tampouco indicou Ação Educativa Patrimonial (que, inclusive, permanece), como parte de suas disciplinas diretivas. Contudo, tal artifício, para "contemplar uma formação historiográfica mais plena", como assevera a professora C durante a entrevista dela como coordenadora, não pode nos passar despercebido para considerar o peso da formação docente via aquisição de saberes da experiência, pois a ida à escola, como momento formativo, é elemento fundante da percepção do "[...] docente como sujeito social em um *locus* de identidades próprias", como advertem Tardif e Lessard (2011, p. 47).

Ainda assim, é indicativo de aproximação do curso com as DCNFP, mesmo que isso não esteja explícito, pensar Didática do Ensino de História no lugar de Didática Geral: a formação em uma Didática específica já é assunto controverso das DCN dos cursos de graduação e, em geral, ignorada pelos cursos, *vide* levantamento de Gatti (2010), mas o curso o faz, e já em 2003. Além disso, acrescenta a essa formação específica outras disciplinas de formação específica, constituindo uma área inteira do curso, e, justamente ao fazer isso, constitui nosso caso estudado. O coletivo dos cursos de História da UECE evidentemente esteve consciente disso, pois aparece em várias falas (inclusive de estudantes), em várias atas diferentes entre 2001 e 2003, o avanço que o curso fez ao explicitar a formação didático-pedagógica específica; já no anexo do PP de 2006, a Didática específica, como elemento formativo importante dentro do curso, aparece nos pareceres da Pró-Reitoria de Graduação via falas das técnicas em assuntos educacionais. Os PPs de 2006 em diante apenas garantem esse avanço, alterando as modulações de cargas horárias de Estágio Supervisionado e Prática como Componente Curricular. Mesmo raciocínio pode ser pensado à aplicação das Atividades Complementares Curriculares, mesmo que o curso não dedique muitas explanações a isso nem em 2003 nem em seus ensaios de mudança.

Consideramos o Plano de Estágio dos PPs de 2006 em diante tanto como exemplo de ressignificação da simetria invertida, como de ressignificação das cargas horárias. Não há sequer um Plano de Estágio em 2003, e em momento nenhum se indica que atitudes os docentes do curso terão de ter, exceto nos objetivos do curso: aprender o ofício dos historiadores; no de 2006 em diante, o historiador educador é o foco, e o Plano de Estágio explana sobre isso:

> Este texto apresenta a proposta de Estágio Curricular Supervisionado e tem como base as reflexões dos docentes dos Departamentos de História dos três *campi* da Universidade Estadual do Ceará: FAFIDAM/Limoeiro do Norte, FECLESC/Quixadá e Itaperi/Fortaleza. Nesse sentido, reúne diversas contribuições dos profissionais desses Departamentos para a sistematização da carga horária (400 h/a) do Estágio Curricular.
> **As Diretrizes Curriculares Nacionais de História e o Estágio Curricular Supervisionado para os Graduandos em História**
> O estágio curricular supervisionado oportuniza ao graduando a teoria e a prática das atividades do profissional de História, sendo, portanto, um momento formativo em que se deve priorizar a vivência nos múltiplos espaços de atuação. Desta forma, nas disciplinas de estágio curricular supervisionado, o estagiário deve vivenciar várias modalidades do ofício do historiador, já que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de História (DCN), os profissionais de História poderão atuar em instituições de pesquisa, ensino e/ou aquelas ligadas ao patrimônio histórico-cultural. As DCNs, ao delinear o perfil profissional do historiador para os vários campos de atuação, delegam para a Universidade a responsabilidade da construção de uma política de Formação Inicial de professores que leve em consideração essa ampliação do espaço de atuação do profissional a ser formado. Considerando, portanto, o disposto na legislação vigente, o Estágio Supervisionado é concebido como tempo de aprendizagem, pois demandará uma relação pedagógica entre um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário, intermediados pela ação de orientação e acompanhamento do professor de estágio. (UECE, 2006, 2011b, p. 21).

O curso de História, para se mostrar "uníssono", constrói entre os três *campi* um projeto de Estágio para articular teoria e prática, considerando a docência elemento formativo importante do historiador educador. No entanto, novamente o aspecto discursivo revela a quem o lugar social dos historiadores do curso quer se associar: às DCNH (repare que são elas as únicas DCN citadas no trecho supracitado). Porém, as DCNH mal explanam sobre isso, sendo a principal crítica, por exemplo, de Fonseca (2009) a esses documentos. O texto dos cursos de História, datado de 2006, é muito similar àquele referenciado no tópico anterior, do Boletim de 2001 da Anpuh. E esse, como já mostramos, veio a se opor veementemente às DCNFP, mesmo que o proposto no Parecer CNE/CP n. 9/01, central às Diretrizes dos Cursos de Formação de Professores, seja muito similar. Contudo, o curso de História começa a tomá-las como algo mais do que uma (dura) obrigação:

> O estágio curricular supervisionado é, portanto, no corpo da legislação, concebido como um momento de formação profissional que deve ser efetivado pelo exercício *in loco*, pela presença participativa do graduando em ambientes de trabalho. Por isso, é um componente curricular que deve ser realizado em unidades escolares dos sistemas de ensino básico, níveis fundamental e médio, e em instituições culturais sócio-educativas da comunidade. A organização dos períodos de realização do estágio curricular supervisionado segue a proposta de legislação que estipula sua efetivação a partir da segunda metade do curso de graduação, ou seja, no quinto semestre, e sob a forma de dedicação concentrada, a fim de que se possa realizar como coroamento formativo da relação teoria-prática. A legislação deixa claro ainda que o estágio curricular supervisionado deve se dar em regime de colaboração entre as agências formadoras e os sistemas de ensino (previsto no art. 211 da Constituição Federal), podendo ser acordado entre a instituição formadora, o órgão executivo do sistema e a instituição que receberá os estagiários. As formas de participação de

> caráter recíproco poderão ser combinadas entre essas instâncias. Além disso, a legislação, especificamente o Parecer CNE/CP n.º 28/2001, de 02 de outubro de 2001, explicita que 'essa conceituação de estágio curricular supervisionado é vinculante com um tempo definido em lei [...] e cujo teor de excelência não admite nem um aligeiramento e nem uma precarização'. (UECE, 2006, 2011b, p. 21-22).

Uma vez que o documento norteador do próprio funcionamento do curso começa a tomar as DCNFP e o Estágio nas escolas como elemento que não admite aligeiramento ou precarização, parece-nos um ensaio de autovigilância para que as práticas docentes na Universidade sejam mais corroborativas das relações entre teoria e prática. Contudo, relativizando essa mudança discursiva ao currículo prescrito, jogos de permanência podem se manter. Retomando os trechos citados ao longo deste tópico, não poderíamos indicar que o PP de 2006 é simplesmente uma panaceia. A noção de reflexividade docente indica seu aparecimento em 2003 de forma muito ambígua, e isso continua em 2006, mesmo que um pouco mais explícito: o historiador a ser formado pelo curso não se reconhecia como "professor de História" em 2003 de forma explícita; no de 2006, sim. Contudo, à exceção do Plano de Estágio, os saberes docentes previstos a serem adquiridos pelo futuro profissional de História são praticamente iguais: a prelazia dos saberes históricos indica uma secundarização da docência, essa que não ressignifica (pelo menos não explicitamente nos documentos do curso) as competências históricas de forma clara. Ou seja, muito mais ao modo das DCNH.

A ambiguidade é também uma marca dos elementos dos PPs que falam da articulação entre pesquisa e ensino. Se em 2003 o historiador/profissional de História iria articular seus múltiplos saberes para a pesquisa histórica, para além da docência, de 2006 em diante, é o historiador educador e o professor de História que vai visar articular ensino e pesquisa (mas essa é histórica, como se pesquisa sobre a docência em História não fosse pesquisa histórica). É inevitável concluir isso partindo dos seguintes trechos:

> Hoje, a complexa realidade contemporânea tem exigido desta disciplina uma ampliação de horizontes, no sentido de atender novas perspectivas e abordagens no que diz respeito às temáticas históricas. Desse modo, o historiador educador trabalha no seu cotidiano com documentos, conceitos, leituras diversas sobre tempo e espaço e, sobretudo, com produção de conhecimento acerca das *experiências humanas*[83]. Todo esse arsenal teórico e metodológico de produção de conhecimento não está alienado do seu sentido social e deve fazer-se presente não somente na prática da licenciatura, mas também na *atividade da pesquisa*[84]. Cabe, dessa forma, pensar o novo currículo do curso de História a estabelecer entre essas duas competências um permanente diálogo sobre o compromisso social deste profissional. (UECE, 2006, 2011b, p. 8-9).
>
> .....
>
> [...] *Este Projeto Político-Pedagógico prevê para o curso de História de FORTALEZA/UECE o estatuto de licenciatura, embora exija o cumprimento de*

[83] Grifo do documento.
[84] Grifo nosso.

> *disciplinas em geral ligadas ao bacharelado, como as de Metodologia da Pesquisa Histórica I e II, e as disciplinas de Prática da Pesquisa Histórica I e II, como fundamentais para a formação consistente do historiador educador para atuar nos âmbitos acadêmicos e em instituições de ensino, de memória e do patrimônio cultural, tendo como meta a indissociabilidade entre ensino e pesquisa*[85]. A organização curricular, portanto, procurou atender aos requisitos fundamentais, previstos em lei, para concretizar a formação do professor pesquisador, ou seja, a capacitação coerente do profissional licenciado em História. Neste sentido, inclusive no que concerne às orientações presentes nas *Diretrizes Curriculares dos Cursos de História*[86], consoante o momento que estamos vivenciando, entre outros pontos, determinamos: - *A organização de conteúdos que fundamentem a especificidade do conhecimento histórico/historiográfico e as práticas de pesquisa, problematizando os recortes espaço-temporais e as várias 'matizes e concepções teórico-metodológicas'*[87]; - Flexibilização do currículo de História, estimulando a interdisciplinaridade e a participação em atividades acadêmicas extra-sala, sem a perda da especificidade do conhecimento histórico; - Fornecimento de instrumental mínimo, em forma de conteúdos complementares, para uma atuação do profissional de História em instituições de pesquisa, ensino e/ou ligadas ao patrimônio histórico/cultural. (UECE, 2006, 2011b, p. 15).

O texto do documento de 2006, que vale para suas próximas versões, inevitavelmente distingue a pesquisa histórica da prática da licenciatura, ainda que diga que ensino e pesquisa estejam dissociados; de fato, não devem ser, e não apenas as DCNFP falam disso, mas é um consenso às DCN e às concepções educacionais. Contudo, como Imbernón (2011) aponta, não se pode apenas ser um ideal: para essa associação ocorrer, a reflexividade geradora da práxis deve perpassar os saberes e as atitudes, inclusive no textual. Como também apontam Gauthier et al. (1998), requer que a docência seja considerada como objeto de pesquisa; como aponta Schön (1992), que a pesquisa seja meio e recurso de formação e consolidação da aprendizagem (em cada disciplina do curso); e como aponta Masetto (2005, 2010), isso precisa sobretudo ocorrer na Universidade; nas licenciaturas, precisa ser explicitado como mecanismo formativo. Pelo que vimos nos PPs do curso, isso ainda não é claro, mesmo que os de 2006 em diante iniciem essa explicitação.

Podemos concluir que, no todo, o padrão de orientação do curso de História da UECE de Fortaleza (até mais do que o do interior, *vide* o fato de os ensaios de mudança não estarem em vigor nesse *locus*) se guia mais pelas DCNH. As demais diretrizes e parâmetros são mecanismos legais a que o curso deve se pautar, mas não são orientadores; mesmo quando o são, o curso os referencia equivocadamente como DCNH. Os ensaios de mudança tentam diminuir esse efeito, principalmente aplicando preceitos de orientações da carga horária de Prática como Componente Curricular e remodelando os Estágios Supervisionados.

---

[85] Grifo nosso.
[86] Grifo do documento.
[87] Grifo nosso.

Ainda assim, é mister considerar que a criação de disciplinas de Ensino de História no curso, ainda em 2003, seja significativo de uma tentativa de valorização da formação docente específica da História em comparação às matrizes anteriores, o que mais se assemelha ao proposto pelas DCNFP do que pelas DCNH. Por isso, consideramos relevante o estudo comparativo-analítico entre o proposto pelos documentos norteadores dos cursos de História e o que o próprio curso de História da UECE considera, tomando como ponto de partida o de Fortaleza, para justamente interpretar os pontos de intersecção e as divergências; ao mesmo tempo, a existência da área de História e Ensino no curso de História da UECE, na qual as disciplinas formativas especificamente para o Ensino de História se situam como meio-termo entre o que as DCNH e DCNFP propõem, permite e, diríamos, exige considerá-la como um caso a ser estudado dentro de outro. Aproximemos o foco, então.

4.2.4 A área de História e Ensino e o desenho de um percurso formativo prescrito

A área de História e Ensino do curso de História da UECE em Fortaleza, inovação do currículo prescrito em 2003 e continuada nos projetos posteriores, é uma área constitutiva relativamente nova dos cursos de História no Brasil (geralmente nominada de “Ensino de História” ou “Prática de Ensino”). Como apontado por Silva e Ferreira (2011), embora os primeiros cursos de licenciatura em História no Brasil já indicassem a presença de uma Didática Especial, a trajetória dos cursos de História no Brasil, cheia de mudanças e permanências inclusive permeadas por tendências de rupturas e retornos de modelos formativos diversos, assinala que a força do bacharelismo (em que a formação didático-pedagógica é condensada em um período restrito e vinculado mais a disciplinas oriundas da Pedagogia) constituiu uma cultura histórica. Porém, as culturas históricas são circulares e, nos espaços de mudança, as partículas do novo aparecem em outros lugares, constituindo novas representações, como nos ensinam Chartier (1990) e Ginzburg (2002), o que nos possibilita identificar, nas propostas, projetos e práticas de Ensino de História, a constituição de um campo de estudos no Brasil relativamente atrelado aos estudos internacionais, relativamente independente também, como advoga Oliveira (2001).

O panorama dito no parágrafo anterior pôde ser visualizado com clareza na trajetória do curso de História da UECE em Fortaleza ao longo deste tópico: de um projeto de licenciatura “3 + 1”, o curso foi abrindo timidamente a sua grade curricular às disciplinas de Ensino, mas isso se configurou especificamente como área somente a partir do PP de 2003; o seu aparte às disciplinas outras do curso ainda é evidente, mesmo nos ensaios de mudança de

2006 em diante. Por exemplo: nenhuma das disciplinas da área de História e Ensino ocorre atrelada a disciplinas das demais áreas historiográficas do curso, nem como pré-requisito nem como articulação teórica; é notório, via observação, tanto no PP de 2003 como no PP de 2011, que *nenhuma* dessas disciplinas menciona o ensino como um elemento a ser discutido.

O mesmo acontece com as disciplinas pedagógicas propriamente ditas, mostrando uma espécie de "diálogo mudo" entre a formação para os saberes pedagógicos e os saberes da ação pedagógica. A professora C, como coordenadora do curso, comenta acerca disso, apontando claramente a distinção entre o que foi construído em 2003 e o que o curso pode mudar, indicando o meio-termo entre o que se faz no currículo prescrito e o que se pretende fazer:

> Bom, a gente foi lidando, durante a montagem do Projeto Político-Pedagógico, com aquelas várias regulamentações normativas que iam chegando: 400 horas de Estágio de Componente Curricular e as várias regulamentações que nos chegavam; a gente tinha que arrumar isso tendo como fundamentação esse professor pesquisador que a gente queria formar, então eu acho que aquele grupo, e eu me coloco nele, e inclusive assim numa função bem de coordenar o debate, tentou montar a parte de ensino inserindo as questões de pesquisa. Foi uma tentativa que a gente fez para que não ficasse apenas uma ênfase no ensino em termo de prática de sala de aula, mas que essa prática de pesquisa se juntasse com a prática de ensino. Então foi uma tentativa que a gente fez que hoje, avaliando e estudando esse desenvolvimento e os vários posicionamentos da Prograd, porque eu ouvia os posicionamentos da Prograd com constância, de algum modo, *nos* chamava a atenção de que a gente estava, de algum modo, não priorizando a questão do ensino e essa questão da sala de aula. Talvez é algo que a gente vá ter que assumir agora e rever [...].

O mais significativo das falas da professora C, na condição de coordenadora do curso de História em Fortaleza, é o fato de que essas áreas do curso funcionam como "ilhas", incidindo diretamente na área de História e Ensino:

> **Pesquisador:** Fale sobre a relação entre a discussão pedagógica e a formação docente dentro das disciplinas que não estão ligadas à área de Ensino de História. Vou dar uma exemplo: Brasil II, Teoria I, como é que esses professores discutem a prática pedagógica?
> **Coordenadora:** Eu acho que não discutem. Eu acho que ela é ausente. Eu acho que não existe, aí é uma coisa, uma opinião muito mais pessoal, que agora é a opinião da coordenadora. Eu acho que o nosso curso não avançou numa discussão no interior da graduação, não temos uma discussão entre nós. Eu acho que nós, nas nossas reuniões, nos nossos momentos de encontro, tivemos muito pouca oportunidade de discutir uma questão, como é que eu posso dizer, como é que eu posso conceituar isso, uma discussão mesmo, uma preocupação político-pedagógica. Nossos encontros têm sido muito mais para discussões administrativas e de interesses de formação do que propriamente de pensar o nosso curso: 'Como nós estamos trabalhando?'; 'Como esse aluno e professor estão sendo contemplados nas disciplinas de Geral, na disciplina de Brasil, na disciplina de Teoria?'. Eu acho que existem várias ilhas – as áreas são ilhas –, ainda não existe um diálogo entre as áreas que a gente quer forçar. A gente, na área de... atualmente eu estou muito mais atuando na área de Ensino, mas, na área de Brasil, há uma abertura, a gente tem tentado fazer isso na área de Brasil também, mas eu acho que o que a gente quer, superando esses problemas mais imediatos, porque eu

> acho que o problema que a coordenação vai atacar de imediato é a questão do Projeto Político-Pedagógico: rever [...].

A professora, no excerto acima, revela um fundamental aspecto que levamos em conta durante a pesquisa de campo: as reuniões da área de História e Ensino, as quais recebemos permissão para observar em duas oportunidades. Problematizamos sua importância por três motivos: 1) por revelar mais detalhes acerca da organização da área, de forma interna e externa, em que os docentes participaram – como já indicamos antes, nem todos da área participaram –, buscando inter-relacionar suas disciplinas constitutivas; 2) por mostrar com mais clareza os "ensaios de mudança" dos PPs de 2011 e 2014, em que o ex-coordenador e professor D, nosso professor orientador e a professora C mencionaram suas novas alternativas; 3) por entender o fortalecimento organizacional da área como reforço das relações de saber--poder entre os professores e os das demais áreas, apontando que seu esforço organizacional indicava um modelo às demais áreas, estabelecendo assim seu lugar social dentro do curso (para os outros professores e alunos também). Isso pôde ser confirmado de outras duas formas: 1) os professores C, A, B e D passaram a compor um sistema quadripartite de gestão do curso, com o nome das primeiras para coordenadora e vice-coordenadora do curso, o que foi mencionado nas reuniões como importante passo de afirmação da área de História e Ensino dentro do curso; 2) essas reuniões passaram a ser assunto das aulas das professoras A, em Didática do Ensino de História, e da professora B, em Metodologia do Ensino de História, como resposta aos alunos que ora reclamavam do não cumprimento do "novíssimo currículo", ora questionavam como as próximas disciplinas iriam ocorrer.

Entre o PP de 2003, os ensaios de mudança e o que os professores da área de História e Ensino vêm delineando em suas práticas e nas reuniões organizacionais, um perfil formativo prescrito em Ensino de História é traçado, na proposição de aquisição de saberes da ação pedagógica e na proposição de práticas de ensino que partam das novas linguagens, referenciados sobretudo em Bittencourt (2009) e Fonseca (2009). A fala da professora coordenadora C é elucidativa de como ela entende se inserir:

> [...] nós estamos já há cerca de um mês e meio tentando fazer um diálogo dentro da área; até então, eu não fazia parte da área, era sempre minha segunda opção, minha primeira opção... eu fui aprovada no concurso para Teoria, não quis trabalhar com Teoria, quis trabalhar com a área de Brasil, e a segunda opção sempre foi Ensino, e agora me aproximei da área de Ensino. Então a gente tem as disciplinas que são disciplinas de Estágio, que eu pouco posso falar sobre elas porque eu não acompanhava e, como coordenadora, só estou tomando mais conhecimento agora porque estou como coordenadora me inteirando e estou como membro da área tomando conhecimento. Então você me pergunta: 'Como elas estão desenvolvendo a prática delas, não é?'. Até onde eu sei, é feito convênio com escolas e os alunos, no caso do Estágio, vão para as atividades docentes, nas outras disciplinas, pelo que eu

> tomei conhecimento aqui da exposição tanto do professor H, que trabalha mais com Oficinas de Instrumentos Didáticos, da professora A, que trabalha com Didática, e da professora B, que trabalha com Metodologia. Então, pelo que eu percebi de como ela se estrutura, eu acho que está sendo dada uma base muito boa, eu gostei muito da forma como elas estão trabalhando, apesar de que há uma necessidade até colocada pelo H, e que foi isso que nos levou a pensar sobre o que é que cada um está trabalhando, até para a gente saber dentro da nossa disciplina.

Outra pista disso se encontra, evidentemente, nos ementários das disciplinas. Começando em Didática do Ensino de História, no terceiro semestre, e indo até o oitavo semestre, com Prática de Ensino II, o PP de 2003 estabelece uma sequência obrigatória de disciplinas concatenadas que promova a anterior como pré-requisito da outra, necessariamente. A exceção é Laboratório de História e Ensino, a única claramente indicada como Laboratório (portanto, na carga horária de Prática como Componente Curricular), que declaradamente é vista pelo curso e seus professores como de Formação em Ensino de História. Isso é curioso, uma vez que o curso explicita em seu projeto escrito que todas as disciplinas de Laboratório sejam promotoras de práticas de ensino. As demais, também eletivas (ou "optatórias", um trocadilho, por serem obrigatórias também), Laboratório de Ceará, Laboratório de Brasil, Laboratório de Teoria, Laboratório de Geral I e Laboratório de Geral II, deveriam ser consideradas pelas falas do secretário, da coordenadora e dos professores e alunos do curso, mas não o são, por isso não as consideramos em nossa pesquisa de dissertação. Vale ressaltar que essas disciplinas de Laboratório não contêm sequer ementas, o que indica que cada uma pode ser conduzida à revelia.

A diferença para os ensaios de mudança, a partir de 2006, como já indicamos, não se dá apenas em trazer a ida ao Ensino Fundamental para o quinto semestre (agora como Estágio I, e não como Estágio III), agora paralela à Oficina de Instrumentos Didáticos, ou deslocar a ida ao Ensino Médio do oitavo para o sétimo semestre (ou de chamar Estágio III, e não de Estágio V). É pensar o Ensino de História como prática social em mais tempo, inclusive com duas idas à comunidade, e não só uma, no Estágio II, via Ação Educacional Patrimonial, e no Estágio IV, via Pesquisa e Ensino na Comunidade. Também é considerá-las como disciplinas formativas da pesquisa sobre o Ensino de História como pesquisa histórica, declaradamente em Estágio II e IV e também em Metodologia do Ensino de História e em Oficina de Instrumentos Didáticos. Sobretudo é na ressignificação das disciplinas que se mantém, modificando o próprio ementário, o "coração" das disciplinas. Por isso, iremos mostrar as duas versões de cada disciplina do PP de 2003 (norteador de nosso caso) que permanece no PP de 2011, para estabelecer a ponte entre o já prescrito e o que se pretende prescrever.

Didática do Ensino de História, que veio para substituir Didática ou Didática Geral, é uma disciplina basilar tanto no currículo de 2003 (60 horas/aula) como no de 2006 em diante (68 horas/aula). Deve ser cursada no terceiro semestre. A abordagem de 2003 é a de mostrar que existe uma Didática específica da História, como promovem as DCNH. O mais relevante aspecto dessa disciplina em 2011 não é mais o de uma Didática específica, mas o de apontar para o futuro profissional em História que a formação didática é central na formação do historiador, pensamento próximo ao de Rüsen (2011b) e ao das DCNFP, mas distante da proposta das DCNH:

> Os princípios da educação. Os procedimentos didáticos e os conhecimentos históricos. A didática enquanto metodologia, arte e técnica da educação histórica. As diferentes linguagens como recursos didáticos e objetos da História. (UECE, 2004, p. 30).

> Educação, Didática Geral e Ensino de História. Didática do Ensino de História: arte e técnica. O conhecimento histórico e os procedimentos didáticos do Ensino de História. Pressupostos da constituição da Didática do Ensino de História. Proposições sócio-históricas e pedagógicas do Ensino de História. Histórico das finalidades formativas do Ensino de História. Parâmetros teórico-metodológicos e pedagógicos da organização curricular de História. A Didática na formação do profissional de História. (UECE, 2011b, p. 28).

A disciplina, pelo que observamos nas aulas da professora A, visivelmente se aproxima mais da proposta de 2011; inclusive é ela que assina a elaboração do Plano de Disciplina no PP de 2011. Contudo, pela versão em vigor do PP de 2003, o teor da disciplina se aproxima, de forma ambígua, do que é previsto para Metodologia do Ensino de História, o que fez os professores da área de História e Ensino modificarem as ementas dessas disciplinas também em 2011; na reunião da área no dia 1º de julho de 2015, os professores coletivamente decidiram o que separar de uma disciplina para outra, em termos de conteúdo abordado, para o semestre de 2015.2. Os conteúdos de Didática do Ensino de História em 2011 (os Planos de Disciplina não existem como anexos em 2003) estavam divididos em quatro unidades: Unidade I: Educação, Didática e Ensino de História; Unidade II: Pressupostos da constituição da Didática do Ensino de História: políticos, ideológicos, éticos e pedagógicos; Unidade III: Fundamentos teóricos e pedagógicos da organização curricular de História; Unidade IV: A Didática na formação do profissional de História.

Metodologia do Ensino de História, que deve ser cursada no quarto semestre, é pré-requisito para Oficina de Instrumentos Didáticos e, ao mesmo tempo, deve embasá-la técnica e metodologicamente. Partindo das categorias de Didática, Pedagogia e Didática específica, essa disciplina deve discutir as linguagens no Ensino de História. Isso é claro nas duas versões analisadas, mas a discussão teórica sobre Ensino de História vista na prática da professora B

indica uma repetição da disciplina anterior, o que não necessariamente é equivocado em nossa opinião: inclusive aspectos que vimos dessa disciplina, que mais têm relação com a outra disciplina, puderam ser discutidos de forma menos corrida. Vejamos suas diferenças:

> Processo de ensino e aprendizagem do ensino de História, aspectos teóricos e metodológicos. Ensino de História como objeto de pesquisa, e produção do conhecimento. (UECE, 2004, p. 30).

> Ensino de História como objeto de pesquisa. Historiografia e Ensino de História. A formação do professor de História. Propostas Curriculares da Educação Básica. As diferentes linguagens como recursos e objetos da História. Planejamento de Ensino. (UECE, 2011b, p. 28).

A clareza do uso das fontes históricas como linguagens para o Ensino de História é mais evidente em 2011 do que em 2003, fato percebido também nas falas dos professores da área nas reuniões. Isso ajuda a consolidá-la de 2006 em diante como disciplina de Prática como Componente Curricular: o fato de não ser mais um Estágio Supervisionado, como o é no PP de 2003, nesse sentido, não tem relevância, pois entendemos que a prática deve ocorrer no Estágio Supervisionado também. Curiosamente, no PP de 2011, no volume II, no Plano de Estágio da disciplina, assinado pelo professor F, também sujeito de nossa pesquisa, a ementa é a de 2003, o que pode ser explicado se considerarmos que o plano lá apresentado não é uma proposta de futuro, mas do que estava sendo feito então. O professor F propôs em 2011: Unidade I: Trajetória do ensino de História; Unidade II: Problematização dos paradigmas para a prática docente em História; Unidade III: Reflexões sobre conteúdos escolares, tendências historiográficas e apreensões de conceitos; isso, como veremos no capítulo 5, é bem diferente do que foi proposto pela professora B.

Oficina de Instrumentos Didáticos é uma disciplina a ser cursada no quinto semestre; apesar de ser uma disciplina, em tese, independente, pelo que diz sua ementa nas duas versões analisadas, coloca-se como disciplina diretamente dependente de sua antecessora, *vide* matriz curricular (necessitando de pré-requisitos) e falas dos professores do curso. Embora essa disciplina não tenha entrado em nossa análise pelo fato de o professor em questão em 2015.1 ser nosso professor orientador, é uma disciplina relevante a ser analisada neste tópico. Deve ter, segundo as ementas:

> Reflexão, confecção e organização de material didático para o ensino de História: livros didáticos, dinâmicas, jogos, músicas, filmes, documentário, etc. (UECE, 2004, p. 30).

> A abrangência, especificidade e limites dos instrumentos didáticos em História (documentos escritos, visuais, orais), livros didáticos, músicas, jogos, poemas, iconografias, documentários, dinâmicas, etc. A produção e utilização apropriadas de

> instrumentos didáticos de ensino e avaliação em história (confecção de painéis, transparências, produção de textos didáticos, sínteses-resumos, roteiros de aula, oficinas temáticas, mapas, plantas, seminários, questionamentos, prova escrita, etc. (UECE, 2011b, p. 28).

Prescrevendo um "ensaio de aula" nas duas versões, mas de forma muito mais detalhada e aprofundada na versão de 2011, essa disciplina parece-nos fazer mais sentido se vier antes da ida às escolas, como é pensada no PP de 2003, do que no de 2011, paralela ao Estágio I, no Ensino Fundamental. Mesmo assim, as duas formas de proposta compõem uma clara intenção: garantir aos olhos dos professores do curso de História da UECE em Fortaleza que haja uma aula-oficina, nos ditos de Melo (2008) – a proposta portuguesa elaborada pela autora e Isabel Barca, para a Universidade do Minho, é nesse sentido muito similar – capaz de suscitar saberes docentes articuladores diretamente das relações entre teoria e prática. Por isso, faz sentido estar no PP de 2003 como uma disciplina de Estágio Supervisionado e no de 2006 em diante como Prática como Componente Curricular. Curiosamente, não há um Plano de Disciplina desta no PP de 2011.

Ação Educativa Patrimonial, a ser cursada no sexto semestre, é uma disciplina que tenta articular distintos saberes docentes dos historiadores, sendo a disciplina de mais abrangência propositiva do curso de História como um todo. Não somente tornando obrigatória de 2003 em diante, a disciplina visa articular os lugares de memória e patrimoniais ao Ensino de História e à prática historiográfica em larga medida e visa igualmente problematizar e possibilitar a articulação entre pesquisa e ensino em diferentes lugares. Pensada como elemento de ida às escolas e comunidades, como museus e outros espaços patrimoniais, essa disciplina tem como pré-requisito Oficina de Instrumentos Didáticos nas duas versões analisadas, mas também tem sua mudança percebida nas ementas:

> O patrimônio histórico e a memória. O historiador e o trabalho com a memória e o patrimônio histórico cultural. Estudo prático. (UECE, 2004, p. 30).

> O ensino de história a partir dos objetos da Cultura Material. Objetos e Lugares de Memória (Museus, arquivos, centros de documentação e de cultura, Monumentos, Praças etc.), como espaços de ensino de história. Educação Patrimonial na esfera da história local. (UECE, 2011b, p. 29).

Na versão do PP de 2011, o Plano de Disciplina, assinado por diversos professores – dentre eles: a professora C (elaboradora da primeira versão, segundo suas duas entrevistas concedidas a esta pesquisa), nosso professor orientador, a professora pesquisadora Isaíde Bandeira da Silva (supracitada Timbó) –, tem como unidades propostas: Unidade I: A cultura material, memória e patrimônio cultural: discussão conceitual em sala de aula; Unidade II: Planejando ações educativas: elaboração de projetos de práticas educativas

focalizando objetos da cultura material, objetos e lugares de memória e/ou patrimônio cultural; Unidade III: Ação educativa patrimonial: execução dos projetos de ações educativas envolvendo objetos da cultura material, objetos e lugares de memória e o patrimônio cultural em variados espaços da sociedade; Unidade IV: Reunindo os fios da experiência: relatos escritos e orais das atividades práticas realizadas, articulando teoria e prática.

Prática Docente I, ou Prática de Ensino I (existem os dois nomes no PP de 2003), tem como pré-requisito Ação Educativa Patrimonial e o Estágio Supervisionado IV; seu remodelamento, Estágio Supervisionado I, tem como pré-requisito Metodologia do Ensino de História. No PP de 2003, só ocorria no sétimo semestre, no mínimo, e, no de 2006 em diante, ocorre a partir do quinto semestre. Em comum, apenas o fato de indicarem ida ao Ensino Fundamental; no Projeto de 2006, tem uma indicação, via anexo X do volume I, de que haveria uma outra disciplina anterior a essa para estabelecer o primeiro contato dos estudantes com a escola, propondo uma instrumentalização para pesquisa em educação, o que foi aparentemente rejeitado pelo colegiado de professores do curso de História. Isso faz com que, nas duas versões analisadas, o contato inicial seja previsto nas ementas:

> A prática do ensino de História. Estudo e elaboração das etapas do mini-curso (com ênfase na temática do Ceará); Execução do mini-curso no ensino fundamental; Socialização das experiências. (UECE, 2004, p. 30).

> Fundamentos dos saberes da docência: acadêmico, escolar e da experiência. A função do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental no processo de formação docente do historiador-educador. (UECE, 2011b, p. 29).

A diferença é sobremaneira explícita. Em 2003, os saberes da experiência reinam únicos, sem diálogo aparente com as disciplinas anteriores, em um tom pragmático. A elaboração e "execução" requer a disciplina de História do Ceará II, cursada no terceiro semestre, embora esta não seja indicada como pré-requisito. A de 2006 em diante considera a multiplicidade de saberes, em sua tipologia e lugar de produção, tomando como ponto de apoio – *vide* PP de 2011 em seu Plano de Disciplina – a construção de um caminho interno da disciplina, que não é só prática, e sim um reforço às disciplinas anteriormente cursadas. Na Unidade I: Aspectos fundamentais dos saberes docentes; Abordagem teórica sobre a importância do Estágio Supervisionado; Orientações e instrumentalização norteadoras da ação a ser desenvolvida na escola. Na Unidade II: "Observação participante", participação e regência em uma sala de aula do Ensino Fundamental; Projeto de Estágio; Execução do projeto (prática docente). E na Unidade III: Socialização das experiências vividas nas escolas durante o Estágio Supervisionado; Elaboração do dossiê. Essa versão é assinada pelos mesmos professores citados

em Ação Educativa Patrimonial, o que implica depreender que foi considerada coletivamente, e é o mesmo da disciplina de Estágio III (currículo de 2006 em diante), correspondente à Prática Docente II (Estágio Supervisionado V, para o Ensino Médio) no PP de 2003.

O caminho das disciplinas de Prática Docente I e II (no currículo de 2003) é desconhecido nesta pesquisa, mas aparentemente não deve ser sequer válido na prática atualmente, *vide* falas dos professores D e E, que disseram não ter reelaborado a proposta do "Novíssimo" (Currículo de 2011). Contudo, vale apontar que a ementa da disciplina Prática Docente II também foi modificada, e completamente:

> A prática do ensino de História. Estudo e elaboração das etapas do mini-curso; Execução do mini-curso no ensino médio; Socialização das experiências. (UECE, 2004, p. 30).

> A juventude, a educação, a História e o mundo. A importância do Estágio Supervisionado no Ensino Médio no processo de formação docente do historiador-educador. (UECE, 2011b, p. 29).

Igualmente à respectiva de Ensino Fundamental, a versão de 2006 em diante rompe com a tendência aplicacionista, respeitando os saberes escolares e, nesse caso, os saberes da experiência para lidar com a juventude articulada ao mundo e à educação, com temáticas parecidas, inclusive, com o proposto pelas DCNEM (propositalmente ou não, é impossível saber). O historiador a ser formado pelo curso, que é educador, deve considerar as especificidades da educação para a juventude, *vide* ensaios de mudança.

O Laboratório de História e Ensino não tem ementa nem plano de disciplina, contudo seu substitutivo de 2006 em diante o tem: Pesquisa e Ensino na Comunidade (Estágio IV para 2006 em diante). A ementa diz que deve ser contemplada na disciplina: "Atividade docente: articulação pesquisa e ensino. Pressupostos da linguagem didática. Socialização supervisionada do conhecimento monográfico em múltiplos espaços sócio-culturais. Memorial temático: formação acadêmica, experiências e perspectivas" (UECE, 2011b, p. 29). Prevê relativamente o mesmo que foi descrito pelo professor F para Laboratório de História e Ensino, mas saindo da Universidade, indo às comunidades a fim de complementar Ação Educativa Patrimonial. Nesse sentido, o que se depreende, para cada uma dessas disciplinas, é uma clara articulação entre teoria e prática; no currículo de 2003, como Prática como Componente Curricular; a outra, como Estágio Supervisionado. Porém, nesse sentido, o mais significativo é entender que as disciplinas de Laboratório estão sendo apropriadas pelos professores, que realizam a abordagem que quiserem via escolhas próprias e concepções de mundo (e o PP de 2003, desse modo, apenas sugere ações, como já citamos anteriormente), alguns elementos

disso se tornam questões de pesquisa acerca do professor que a ministrou em 2015, o professor F, que articulou seus saberes e práticas oriundos de seu percurso formativo para compô-la.

A ressalva do parágrafo anterior, de certa forma, vale para o resto desse subtópico: as disciplinas da área de Ensino de História, na medida em que são ministradas pelos professores sujeitos de pesquisa desta dissertação, são construtos tão coletivos quanto seus ementários como produtos individuais, o que torna nossa abordagem neste capítulo ainda mais coerente, estabelecendo comparativos para as falas dos professores presentes no capítulo seguinte. Por isso, com os elementos analisados nos subtópicos anteriores e neste último do capítulo 4, compilamos, em um quadro analítico (quadro 7), o conjunto do projeto formativo do curso, visando responder, de acordo com as categorias de análise de nossa dissertação, que possibilidades de percurso formativo (no caso, a formação inicial dos estudantes do curso e as manifestações de percurso formativo dos professores), saberes docentes (na formação inicial e possibilidades de saberes docentes que os professores possam manifestar) e práticas docentes (que os futuros docentes terão, assim norteando as práticas docentes que os professores do curso devam ter) o curso de História da UECE em Fortaleza promove.

Quadro 7 – Proposta formativa prescrita do curso de História da UECE em Fortaleza

(continua)

Percurso formativo	Saberes docentes	Práticas docentes
PP de 2003: – Base introdutória interdisciplinar; – Do segundo semestre em diante, crescente especialização nos conhecimentos historiográficos; – A partir do terceiro semestre, aquisição de saberes docentes propriamente ditos; – A partir do quarto semestre, os Estágios, mas apenas a partir do sexto semestre a ida às escolas se torna mais concreta; – A partir do quarto semestre, o ensino e a pesquisa são atividades mais diretamente concomitantes, porém não necessariamente indissociáveis; – A formação em Ensino de História ocorre em uma sequência articulada, de Didática do Ensino de História (terceiro semestre) até Prática de Ensino II (oitavo semestre), mas aparece paralela à formação das disciplinas pedagógicas e não compõe conteúdo nas disciplinas historiográficas propriamente ditas.	**PP de 2003:** – Saberes pedagógicos a partir do terceiro semestre, mas em organização desconexa; – Saberes pedagógicos desarticulados dos saberes históricos específicos, embora o curso ensaie indicar que se articulem nos Estágios e nas disciplinas de História e Ensino; – Saberes pedagógicos considerados *limitantes* do saber histórico da pesquisa; – Saberes históricos privilegiados, com a crença de que irão subsidiar a docência; – Saberes da ação pedagógica bem distribuídos entre o terceiro e o oitavo semestre, mas isolados da Prática como Componente Curricular.	**PP de 2003:** – Prática docente sem clareza de que os saberes docentes articulem os saberes pedagógicos e os específicos no geral, exceto na área de História e Ensino (dentro dela, os Estágios). Esta é considerada, portanto, a área adequada para isso; – A docência é uma das atividades do historiador; o curso forma o historiador, que "pode vir a ser" o professor pesquisador. Contudo, a pesquisa do professor pesquisador é a pesquisa histórica não docente; – Isto promove, em tese, uma prática docente ambígua aos futuros professores de História.

Quadro 7 – Proposta formativa prescrita do curso de História da UECE em Fortaleza

(conclusão)

Percurso formativo	Saberes docentes	Práticas docentes
PP de 2003: – O fim do curso está atrelado à prática, seja docente seja historiográfica, mas não indica necessariamente que irão ocorrer articuladas. Culmina com a monografia. * À exceção dos grupos de pesquisa, o PP nada fala acerca de momentos formativos para os docentes. Já indica que estes "são formados".	**PP de 2003:** * O PP não explicita que saberes os professores do curso deverão ter, depreendendo que sejam os que os seus licenciandos devam ter.	**PP de 2003:** * O curso demonstra entender que, durante o entorno das disciplinas históricas, a simetria invertida ocorre, formando um historiador a partir da prática docente dos historiadores formadores. Portanto, seus docentes formadores teriam, no geral, uma prática docente do tipo *Ensino de História dito crítico* e os da área de História e Ensino uma prática docente do tipo *Ensino de História mediado por fontes*.
Ensaios de mudança: – Base introdutória interdisciplinar; a partir do segundo semestre em diante, crescente especialização nos conhecimentos historiográficos; a partir do terceiro semestre, aquisição de saberes docentes propriamente ditos (idêntico); – A partir do quinto semestre, os Estágios, com ida direta às escolas; – A partir do quarto semestre, o ensino e a pesquisa são atividades mais diretamente concomitantes, tentando ser indissociáveis via carga de Estágios e Prática como Componente Curricular; – A formação em Ensino de História ocorre em uma sequência articulada, de Didática do Ensino de História (terceiro semestre) até Estágio IV (oitavo semestre), mas aparece paralela à formação das disciplinas pedagógicas e não compõe conteúdo nas disciplinas historiográficas propriamente ditas. (Neste ponto idêntico); – O fim do curso está atrelado à prática, seja docente, seja historiográfica, tentando minimamente articulá-las nos Estágios. Culmina com a monografia, não necessariamente interligada ao Estágio. * O PP indica, a partir da versão de 2011, noções do perfil formativo dos professores de forma mais detalhada, indicando os "*Curriculum Lattes*" como referencial, mas continua a não indicar momentos formativos contínuos e/ou em serviço.	**Ensaios de mudança:** – Saberes pedagógicos a partir do terceiro semestre, mas em organização desconexa (idêntico); – Ensaio de articulação dos saberes pedagógicos com os saberes históricos específicos, de modo claro nos Estágios e não tão claro assim nas disciplinas de História e Ensino e Prática como Componente Curricular; – Saberes pedagógicos considerados *complementares* do saber histórico da pesquisa; – Saberes históricos privilegiados, com a crença de que irão subsidiar a docência (idêntico); – Saberes da ação pedagógica bem distribuídos entre o terceiro e o oitavo semestres, agora articulados com a Prática como Componente Curricular. * Indica, a partir do PP de 2011, dentro do percurso formativo via "*Curriculum Lattes*", alguns dos saberes dos professores; permanece a ausência de clareza dos saberes advindos da experiência.	**Ensaios de mudança:** – Prática docente *ainda* sem clareza de que os saberes docentes articulem os saberes pedagógicos e os específicos no geral, exceto na área de História e Ensino (dentro dela os Estágios) e nas disciplinas de Prática como Componente Curricular. *Ainda* isola, portanto, áreas adequadas para isso; – A docência é uma das atividades do *historiador educador, que educa também em outros espaços; o curso forma o historiador, que deve ser o professor pesquisador*. Contudo, a pesquisa do professor *pesquisador só é a pesquisa histórica docente nos Estágios Supervisionados e Prática como Componente Curricular*; * O curso *ainda* demonstra entender que, durante o entorno das disciplinas históricas (inclui as de Ensino de História), a simetria invertida ocorre, formando um historiador educador a partir da prática docente dos historiadores formadores. Portanto, seus docentes formadores teriam, no geral, uma prática docente do tipo *Ensino de História dito crítico* e os da área de História e Ensino uma prática docente do tipo *Ensino de História mediado por fontes*; – Isto *ainda* promove, em tese, uma prática docente ambígua aos futuros professores de História.

Fonte: Elaboração própria (2016).

5 OS PERCURSOS FORMATIVOS, OS SABERES E AS PRÁTICAS DOCENTES DOS PROFESSORES DA ÁREA DE ENSINO DE HISTÓRIA EM FORTALEZA

Este é o capítulo analítico final e central desta dissertação. Iremos aqui, partindo da análise documental do capítulo anterior, cruzar informações com nossa pesquisa de campo, em que coletamos entrevistas e observações concernentes às três categorias norteadoras da pesquisa, sendo esses dados de campo os fios condutores de nossa análise. Consideraremos também informações de pesquisa coletadas no cenário local que interagiram com os mesmos sujeitos de pesquisa que nós, como as de Cecatto (2013) e Ferreira (2010), e como elementos complementares de discussão.

No tópico 5.1, a partir das categorias centrais de análise da pesquisa, iremos discutir as principais categorias de análise da pesquisa em paralelo, tratando-as de modo dialético; nosso vetor motriz de análise será de, ao *trajetoriar* os percursos formativos dos professores sujeitos de nossa pesquisa, igualmente discutir os saberes e práticas dos professores. O nome deste tópico, "Categorias articuladas para compreender os 'microcasos'", deve-se à escolha explicitada anteriormente na dissertação; nosso caso – área de Ensino de História da Universidade Estadual do Ceará (UECE) em Fortaleza – é composto de "microcasos": os professores que ministram tais disciplinas. Cada um, à sua maneira, mesmo que interaja com os demais colegas e com o curso, faz isso a partir de uma lógica interna em seu próprio *percurso*. Isso requer tratá-los, inicialmente, em uma lógica argumentativo-analítica individual, como ensina Tardif (2009), pois os saberes são individuais. Isso explica nossa organização em seis subtópicos, com cada professor e a disciplina que ministra nessa área.

Esses professores são membros de um coletivo, o que nos remete a compilar seus dados em torno de um grupo de sujeitos de pesquisa, para visualizar o caso como um todo, o que faremos no tópico 5.2, chamado de "Caminhos que se entrecruzam para entender o caso". Portanto, nesse 5.2, iremos trazer os quadros analíticos em que reunimos os dados das três categorias analisadas e os discutiremos, efetivamente cruzando com os dados da análise documental que trouxemos no capítulo anterior.

5.1 CATEGORIAS ARTICULADAS PARA COMPREENDER OS "MICROCASOS"

Cada professor, segundo Tardif (2009), constitui, ao longo de sua trajetória formativa e em suas práticas/experiências (isto é, docentes ou não), saberes – conhecimentos, habilidades e atitudes, como mostra Perrenoud (2000), ao equalizá-los às competências – que

mobiliza em seu ofício docente. Há caminhos norteadores desses ofícios, como sugerem Gauthier et al. (1998), via saberes da ação pedagógica; há caminhos informais oriundos da experiência, constituindo os saberes da experiência, inclusive criando a já consolidada compreensão de que o fazer cotidiano docente é igualmente formativo, como argumentam Oliveira-Formosinho (2009) e Tardif e Lessard (2011). O entremeado das categorias escolhido para melhor compreender nosso estudo de caso ("percurso formativo", "saberes docentes" e "práticas docentes") é, portanto, dialético, imbricado na experiência histórica dos sujeitos professores nos tempos vividos (THOMPSON, 2001).

Os professores universitários, como indica Almeida (2012), constroem seus saberes e práticas docentes em suas trajetórias de vida (incluindo a profissional), para os mobilizarem em seus espaços de trabalho em uma dupla referência: para realizarem seu próprio ofício e para formarem outros profissionais. Isso se torna ainda mais latente nos professores das licenciaturas, como mostram Farias et al. (2014), pois formam outros professores para o exercício do ensino e da pesquisa, no intuito de que essas dimensões se articulem. Como visto no capítulo anterior, isto é previsto e promovido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Graduação (DCNG) e, com efeito, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores (DCNFP). As dos cursos de História, em suas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História (DCNH) e nos diálogos que deve(ria)m realizar com as DCNFP também.

Tomando como sujeitos de pesquisa os professores de um curso de licenciatura em História, em especial das disciplinas direcionadas para a formação docente de outros professores de História, os aspectos de saberes e de práticas devem ser pensados na dupla referência (de si e de formadores de professores) e também para a dupla dimensão (ensino e pesquisa). E, por isso mesmo, as múltiplas instâncias formativas (e no sentido da categoria *percurso* formativo, de tempos formativos) desses professores, seja a historiográfica, para o Ensino de História, seja a de formações direcionadas ou não para formar futuros professores de História, devem ser consideradas e problematizadas para entendermos os percursos que os levaram a ensinar as disciplinas da área de Ensino de História da UECE em Fortaleza.

Para melhor construirmos a proposição analítica deste tópico, o mais importante desta dissertação, o dividimos em seis subtópicos, concernentes a cada sujeito de pesquisa. Optamos por denominar cada professor por uma letra do alfabeto pertinente à sequência do percurso formativo que compõe a trajetória formativa do curso de História da UECE em Fortaleza, assim cada subtópico igualmente leva o nome das disciplinas ministradas. Em cada subtópico, as três categorias articuladas dão a tônica da análise, sem hierarquia entre elas, pois

são compreendidas aqui de modo dialético: a formação constitui saberes que orientam práticas; os saberes formam e são formados da e para a prática, por isso esta foi aqui tratada como categoria articuladora, a partir do pressuposto da epistemologia da prática docente; as práticas geram saberes e igualmente formam e são orientadas pelos percursos formativos, a serem entendidos como elementos de inteligibilidade das relações de saber-poder.

A estratégia discursiva a ser conduzida aqui, tomando o percurso formativo como fio condutor, é a de Veyne (2008), que considera, nas tramas das experiências de nossos sujeitos historicamente situados, suas relações de poder; consideraremos igualmente as sugestões metodológicas de Tardif (2009), no sentido de compreender no percurso formativo elementos de suas aprendizagens docentes, entrecruzando elementos que partem do que esses sujeitos dizem ter vivenciado, dizem saber e dizem praticar (nas entrevistas e, no caso das professoras A e B, em suas aulas, com relação a aspectos mencionados/ observados) e nos demais aspectos documentais que coletamos em outras partes da pesquisa; e também considerar o que sugerem Tardif e Lessard (2011) no tocante à compreensão dos saberes e práticas em seu aspecto *ecológico*, isto é, a partir das mobilizações em sala de aula. Frisamos que, ao tomarmos o tempo presente e as experiências e/de práticas discutidas nas entrevistas e aulas observadas, compreendendo seus saberes e práticas docentes, igualmente temos elementos de formação contínua, mesmo que não sistematizados, como nos ensina Oliveira-Formosinho (2009).

Iremos discutir a categoria de saberes docentes dos professores de nosso caso analisado com base em suas falas nas entrevistas e nas aulas observadas. Nesse sentido, os saberes são interpretados tanto pelo que os professores dizem que sabem, nas entrevistas, bem como pelo que reconhecem de seus colegas da área. Como ensinam Gauthier et al. (1998) e Tardif (2009), é preciso também perceber os aspectos interacionais dos saberes, por isso iremos cruzar os dados coletados nas entrevistas com os dados das aulas observadas, assim poderemos perceber os saberes mobilizados e ressignificados nas práticas.

Iremos discutir as práticas docentes desses professores: prioritariamente a partir do que esses profissionais indicam em suas falas acerca de suas práticas de ensino e demais práticas docentes; no caso das professoras A e B, a observação das aulas traz elementos para ressignificar o tratamento dos dados dos outros dados, uma vez que o que é percebido, nas falas dos sujeitos, é que as práticas igualmente formam e constroem redes de saberes.

5.1.1 Professora A: Didática do Ensino de História

A professora A ministra a disciplina de Didática do Ensino de História no curso de História da UECE em Fortaleza desde o ano de 2007; é uma docente com larga experiência no Ensino Superior e com experiência na Educação Básica; constituiu, ao longo de sua trajetória de vida, diversos saberes que são mobilizados em suas práticas de ensino. A seguir, iremos dialogar com trechos da entrevista concedida a esta pesquisa, bem como com elementos da observação de suas aulas durante o semestre de 2015.1, além de igualmente dialogarmos com elementos das dissertações de Cecatto (2013) e Ferreira (2010).

Ao falar de suas experiências durante a formação escolar, a professora se reporta aos saberes da tradição escolar, especialmente aos das aulas de História:

> **Professora A:** [...] No primeiro momento, assim, meio traumático, porque eu tive uma professora de História que ela era bem na linha positivista, naquela História mesmo que dava ênfase às datas comemorativas: os grandes marcos da História nacional ou da História mundial, e a professora pedia literalmente para que a gente decorasse essas datas, os fatos, os nomes dos presidentes da República, dos reis, enfim. Isso mais ou menos na quinta... sexto ano hoje, sétimo ano, né, no início do chamado Primeiro Grau, que antes era o Ginasial. Assim, eu tinha uma experiência de vida, de aproximação com a História, porque o meu pai era professor de História, só que ele lecionava da sétima série em diante. [...] mesmo tendo essas experiências traumáticas, de ter que decorar, de ter aquela obrigação de decorar nomes, fatos e grandes eventos, mesmo assim, eu gostava da História, porque em casa eu lia os livros que meu pai tinha, com os quais ele lecionava; e eu gostava de ler sobre a História do Egito, a História de Roma, gostava muito da Antiguidade, tanto a Oriental como a Clássica; e, na sétima série, com meu pai, essa aproximação, esse gosto pela História foi se tornando bem maior e também tinha um outro fato: além de gostar de estudar História, sempre gostei muito de estudar a área de Humanas: História, Geografia, Literatura; não gostava de Matemática, gostava de Biologia, não gostava de Química, depois fiquei gostando; mas, na realidade, o meu foco eram as Ciências Humanas. Com o meu pai como professor, apesar de ainda ser um período marcado pelo tradicionalismo, pelo positivismo, o meu pai fugia à regra, porque ele era uma pessoa que era um amante mesmo da História e ele transmitia o conhecimento de uma forma leve, não era aquela coisa pesada de estar mandando decorar; ele fazia com que a gente viajasse mesmo: contava fatos, lendas, né, fábulas e encantava as pessoas, porque ele falava muito bem, *se* expressava muito bem e contava de um jeito interessante, às vezes até engraçado, né? Isso foi me aproximando e deixando mais esse gosto mesmo pela História. E, no Ensino Médio, eu fui estudar na Escola Técnica Federal do Ceará, só tive História no primeiro ano, né, que antigamente era o básico, e depois você ia para as disciplinas específicas da formação profissional, que eu escolhi Química equivocadamente, porque pensava que ia fazer Medicina, mas, assim, a História também lá na escola técnica era voltada para aquela coisa mesmo pesada e muito assim, eu não conseguia me deter muito às aulas de História naquele período do Ensino Médio. Eu me lembro mais da Educação Moral e Cívica, que era obrigatória naquele momento, no primeiro ano do Segundo Grau do que mesmo a História, porque inclusive era o mesmo professor que lecionava História, Educação Moral e Cívica e OSPB, né, eram as disciplinas; e ela foi tão insignificante, eu acho, que eu não consigo lembrar das aulas de História no Ensino Médio.
> **Pesquisador:** Apagou na cabeça?

> **Professora A:** Apagou! Agora, com a entrevista, foi que eu me toquei que se apagaram as aulas de História no Ensino Médio, o que me lembra é mais a da época em que eu estudava com meu pai e tinha ainda aquela questão de que a gente tinha que mostrar que estava estudando mesmo, então estudar para a prova de História era assim: tem que estudar para tirar um dez. Éramos eu e meu irmão; meu irmão fazia a oitava e eu fazia a sétima, e a gente estudava, estudava mesmo para tirar um dez, porque ele era super exigente porque eram os filhos, né? E eu geralmente tirava um dez em História; qualquer besteirinha, qualquer deslize, tirava um nove e meio, mas ele não dava o dez. Então é mais ou menos isso aí a minha experiência com a História. [...] A minha maneira de pensar, inclusive, assim, o meu pai me inspirou na forma de eu trabalhar com alunos de Primeiro e Segundo Grau, ou de Ensino Fundamental e Médio, ele foi muito importante, ele foi minha fonte de inspiração mesmo, até a forma de dar aula, de trazer alguma coisa, eu sempre gostei de levar alguma curiosidade, suscitar outras formas de aprender a História: através de uma música, através de uma poesia, através de uma fábula, meu pai fazia muito isso. Como ele tocava violão, às vezes, ele levava o violão e tocava na sala, ia falar de um autor, de um músico: um Beethoven, um Chopin, né? Ele ia falar e contextualizava o Beethoven na época Napoleônica. Beethoven compôs uma música para Napoleão Bonaparte e se arrependeu depois quando Napoleão começou com aquelas guerras e tal, né? Aí ele quis rasgar lá a partitura lá onde ele oferecia a música ao grande Imperador, né, o grande Napoleão Bonaparte. Então ele trazia essas curiosidades, essas coisas que não vinham no livro didático, e eu aprendi essas coisas assim, né? Eu tentei levar isso, aquilo que eu realmente achava que era interessante, importante, então teve essa influência na forma como eu trabalhava com meus alunos, de levar leitura, enfim.

Percebemos que há uma forte demarcação de referências do pai da professora, na condição de professor e exemplo a ser seguido, e, ao mesmo tempo, uma série de referências de como não se fazer, oriundas do mesmo período formativo. Como Tardif (2008) explica, os saberes da tradição escolar, via formação escolar, possuem forte caráter emocional. Por sua força orientadora de futuros profissionais, igualmente é mobilizado sob a forma de conteúdo da disciplina de Didática do Ensino de História, uma vez que várias temáticas da disciplina favoreciam a discussão sobre os saberes escolares, bem como sobre saberes docentes em geral – aulas 3 e 4: "Didática e saberes docentes: um debate atual", a partir dos textos de Fonseca (2009), Franco (2010), Tardif (2008) e Pimenta (2010), a "cultura escolar" e a "disciplina escolar"; aulas 4 a 6: "História como disciplina escolar" e "Conteúdos e métodos do ensino de História: breve abordagem histórica", a partir dos textos de Bittencourt (2009). Igualmente, discussões sobre a História da Educação e a História do Ensino de História – aulas 6 e 7 –, além das aulas 10 e 11, via *slides* e/ou os textos de Schmidt e Cainelli (2009). Isso mostra o que Gauthier et al. (1998) afirmam: existe um caráter formativo dos saberes para a construção de uma profissionalidade docente.

Mas isso não ocorre apenas pelas temáticas e textos escolhidos. A professora se referia a esse período formativo como um saber *utilizado*: na aula 3, contou sobre sua formação escolar, suas atitudes como estudante e por que escolheu História; na aula 4, contou sobre a sua experiência de estudante escolar com a Educação Moral e Cívica e a Organização

Social e Política Brasileira (OSPB), bem como sobre as aulas de Química; nas aulas 5 e 8, falou sobre a própria rotina escolar, como aluna de História e de outras disciplinas. Nessas e em outras aulas, os saberes da tradição pedagógica também aparecem, mesmo que não ligados à sua trajetória, falando sobre casos da tradição escolar via História da Educação.

As experiências vividas na (e sobre a) escola, sobretudo as ligadas à história familiar, levaram-na a escolher o curso de História. Mas é marcante que, quando perguntada acerca dessa escolha, o desgosto pela escola técnica, no curso técnico de Química, e o começo da prática de ensino foram igualmente motivadores:

> Na realidade, assim: o curso de História não foi a minha primeira opção: 'Por que não foi a primeira opção?'. Primeiro eu pensei em fazer Medicina, né, depois vi que não tinha. Não gostei do curso de Química, vi que não era o que eu realmente... Aquilo não ia me dar satisfação, foi a época em que eu casei (no segundo ano do Ensino Médio), *me* afastei dos estudos e depois, quando tive os três filhos, um atrás do outro, aí o meu pai me convidou para dar uma aula de História no lugar dele na escola da Companhia Nacional de Escolas da Comunidade, lá em Guaiúba, aí eu disse: 'Mas eu não tenho condições, eu não gosto'. Eu era muito tímida e não queria; jamais imaginei ser professora, por conta da timidez. Aí ele disse: 'Mas você sempre gostou muito de História, você lê muito, então você pode me substituir'. Foi no período em que eu iniciei o curso de História aqui na UECE, aliás foi um semestre antes de entrar aqui na UECE. E eu fui dar essa aula, inclusive na sétima série, e foi um período, um dia em que eu fiquei muito nervosa e disse: 'Não, não quero isso para mim!'. Aí depois meu pai insistiu, e eu fui novamente, até que eu fiquei dando aulas de História no lugar dele na sétima série. Aí, quando eu resolvi retornar, para fazer um cursinho só das disciplinas em que tinha mais dificuldade, como Química, Matemática e Física principalmente. Matemática, Física, eu fiz um cursinho para poder fazer o vestibular. Aí eu disse: 'Ah! Gosto muito de História! Vou fazer História na UECE: vou tentar História na UECE e Psicologia na UFC'. Não passei na UFC: passei na primeira fase, mas não passei na segunda; e passei na UECE, aí entrei aqui na UECE e, desde o primeiro semestre, eu vi que aquilo realmente me trazia muito prazer, estudar História, e já tinha perdido o medo de ser professora, porque eu já estava lecionando, né? Então eu passei o período da minha faculdade todo sendo professora, já exercendo a profissão, em escolas do meu interior, eu viajava todos os dias para cá. Então, assim, realmente a História estava no meu caminho e não pensei duas vezes quando eu disse: 'Vou fazer nas duas Universidades, mas na UECE eu vou fazer para História', porque eu gosto muito de História e realmente deu certo. (PROFESSORA A).

Perceba que a professora já vai constituindo, nesse processo, saberes da experiência docente e que isso é um canalizador de orientações para o ensino e sobre o ensino. Durante a Universidade, cursada na História da UECE, essa formação é ressignificada, mas sem romper completamente com a tradição escolar. Para ela, isto é "fruto" do tempo:

> O curso de História era aquele currículo bem tradicional. Eu entrei em 1983 aqui; era já o fim do período da Ditadura Militar, um período já de abertura política, mas as marcas do regime ainda se encontravam aqui na UECE, por meio dos professores que lecionavam aqui. Então tínhamos professores, na maioria, que eram militares, tinha o coronel [...] o professor Oliveira, o professor Jackson [...]. Eram vários os professores que eram militares do curso de História. Então, assim, era bem dentro daquela linha tradicional, né, inclusive as aulas eram bastante tradicionais, com

> esquema na lousa, com professor expondo, né? Alguns até faziam aquela imposição de que ele, como professor, tinha que expor e todo mundo ouvir, não havia debates, não havia participação dos alunos, era o professor lá expondo, expondo e expondo, depois fazia alguma pergunta ao aluno, né? Claro, eles cobravam leituras; tinham professores que cobravam leituras de dois livros numa disciplina; teve um que até cobrou cinco livros para a gente ler, o de Ideias Políticas. Mas, assim, apesar de ser um currículo tradicional, sei do meu caso, não sei o dos outros, né? E de alguns outros colegas que a gente sabe que foram colegas que tiveram uma participação mais efetiva no movimento estudantil, na época [...], mas, apesar dos conteúdos ainda tradicionais, a forma como os professores trabalhavam, né? [...] a gente sentia mudanças. A partir das leituras, a gente já estava despertando para outras coisas, né? E eu acho que depende muito da pessoa que busca outras leituras, que não fica só naquilo que o professor está recomendando, e tinham os professores que fugiam também desse modelo aí, tradicional. (PROFESSORA A).

Contudo, a professora A não deixa de mostrar rupturas nesse tempo, igualmente significativas para sua formação, na criação de saberes pedagógicos e disciplinares:

> [...] Apesar de os professores serem bastante tradicionais, [...] eu acho que aproveitei bastante. Posso citar aqui um professor que foi marcante: o que chamavam Coronel Oliveira, foi professor de História Moderna, História Contemporânea I; ele foi meu professor aí numas três disciplinas mais ou menos; ele tinha aquela postura tradicional de ainda usar aquela varinha, sabe? De bater na mesa ou bater na carteira para o aluno ficar olhando para ele; quando algum aluno estava cochilando, ele batia lá, mas, assim, eu aproveitava tanto aquelas leituras. Ele fez a gente ler vários livros, textos e tinha aquela prova que era a prova escrita, né, mais dissertativa, não era um professor que... Ele deixava fluir, que a gente pudesse escrever, e não moldava a determinadas perguntas (como aconteceu com o outro professor), mas ainda era aquela percepção que, assim, você tem que responder, tem que desenvolver a questão de acordo com o que os autores estavam falando, né? Você tinha que estar ali de acordo com aqueles autores, mas ele, assim, foi importante.

A professora A destacadamente demarca essa formação com as referências de "não se fazer igual", sobretudo nas referências avaliativas:

> [...] Já teve um de História do Ceará, professor Carneiro da Cunha, que era também [...] aquele professor tradicional, mas, ao mesmo tempo, brincalhão, que gostava de fazer piadas e tal, mas uma prova do Carneiro da Cunha era uma coisa. Para mim, foi um choque! E olha que eu vinha de uma escola que [...] ainda era tradicional, mas, quando eu estudei com meu pai, ele não fazia esse tipo de questões; a prova de História do meu pai levava a gente a pensar também: 'Se tinha questões objetivas?' Tinha!'. Algumas questões lá que eram objetivas, mas questões também dissertativas em que você [...] tinha abertura para escrever com suas palavras. A prova do professor Carneiro da Cunha foi uma prova totalmente objetiva sobre História do Ceará e, para mim, foi um choque, porque tinha lá: questões de múltipla escolha; questões para associar coluna, aquelas questões que: 'Associe o que está na outra coluna [...] ao que corresponde *à verdade* daquele enunciado'; e de completar: questões para completar! Com nomes de lugares, nomes de pessoas da época da colonização aqui no Ceará, do processo colonizador, e eu esperava uma outra prova e me saí muito mal nessa prova, porque tinha que colocar datas, tinha que colocar nomes, tinha que colocar num sei o quê. Eu me saí muito mal, fiquei muito chateada com essa prova. Então tinha também um outro professor que fazia esse tipo de prova, nas chamadas NPC [Notas Parciais Curriculares], eles faziam também: seminários (tinha já os seminários, né); leitura de livros para você apresentar em forma de seminário, mas, quando você ia para a NEF [Nota do Exame Final], que era obrigatório nessa época, aí a prova já era bem mais objetiva. No caso desse

> professor de História das Ideias Políticas, ele também fez uma prova em que ele colocava um pensamento para você associar ao pensador que era autor daquela frase, então todo mundo tinha pavor a essa prova, ele já era conhecido [...]. Eu tinha me saído super bem na NPC, né? Meu seminário foi sobre Rousseau, aí tinha outras provas lá em que eu não me saí bem, mas fui com medo de fazer a prova, a NEF, porque você tinha que tirar no mínimo cinco – era quatro, era quatro, eu acho –, com medo de não alcançar o quatro, porque a prova era toda na base da 'decoreba'. Então tinha esse misto de pessoas que já tinham avançado, né, já eram mais críticas, mas, predominantemente, eram esse método e essa perspectiva de uma História mais tradicional, História tradicional.

Falar da formação para os saberes disciplinares como uma ausência é significativo das relações de saber-poder, como que demarcando o próprio curso pessoal após essa formação universitária inicial:

> Olhe, para você ter uma ideia, na minha formação, eu não ouvi falar nem em Nova História, Escola dos *Annales*, vagamente assim: o professor trabalhou com Introdução de Estudos Históricos, Teoria da História, também eram poucas disciplinas teóricas, né? Teoria da História era só uma, tinha Introdução aos Estudos Históricos e só. Metec[88]... Não obrigatoriedade de monografia, não tinha produção científica, né, acadêmica, no curso. Então era bem complicada mesmo a formação. (PROFESSORA A).

Já a formação didático-pedagógica nos Estágios e nas demais disciplinas pedagógicas, segundo a professora A, ficou marcada pelo praticismo tecnicista:

> Pois é, essas disciplinas: nós tínhamos a Didática Geral, as Práticas de Ensino, que era a Prática I e II; Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro e de Segundo Grau; e as duas Psicologias: Psicologia da Aprendizagem e a Psicologia da Adolescência. Nas áreas pedagógicas mesmo, são essas que eu te falei: Práticas, a Didática e a Estrutura de Ensino. A Estrutura de Ensino foi a base mesmo de uma perspectiva mais de 'decoreba' mesmo, não lhe levava a pensar, a refletir sobre a Política Educacional; era aprender as leis, entender como funcionava o Ensino. Era uma professora da área da Educação, da Pedagogia, então é uma pessoa bem fechada e que lá dava o recado dela e dizia como era a Estrutura e tal, aquela coisa bem mecanicista mesmo. A compreensão disso como algo dado: 'Está aqui, é assim que funciona sempre'. Nenhum questionamento sobre a realidade educacional, uma crítica sobre essa realidade educacional, pelo contrário, aquela coisa assim bem: 'É assim, está tudo bem, é assim que se organiza'. Em relação à Didática, eu tive uma professora que, depois das minhas leituras na área de Educação... Na época, eu achava que a professora [...] era o máximo, que a professora inovava; ela tinha umas aulas assim bem práticas mesmo, levava a gente a fazer umas dinâmicas em sala, sabe? [...] Nessa época, eu achava que a professora tinha uma metodologia bastante avançada. Analisando depois, eu percebi que ela focava muito as técnicas pedagógicas, as técnicas sem uma fundamentação teórica, entendeu? Tornava a aula dela interessante porque era bem dinâmica [...]. Ela publicou um livro sobre Didática, em que ela trazia [...] as várias técnicas de ensino, aí ensinava como fazer um debate, várias modalidades lá, várias técnicas que ela apresentava, e tinha uma dessas técnicas em que ela mandava a gente fazer na sala de aula, certo? Então o livro era assim: muito voltado para isso, para apresentar para a gente alguns modelos, algumas técnicas de como trabalhar numa sala de aula, como fazer uma dinâmica na sala de aula, mas eu me lembro muito pouco dessas questões relacionadas à própria didática-conceito, né? Trazia um conceito assim, mas não

[88] Seria concernente à atual disciplina de Métodos e Técnicas da Pesquisa Histórica.

> ampliava muito essa discussão, não, era muito focado mesmo na prática, nas técnicas, né, muito ligada à Pedagogia Nova, né? Essas novas questões do uso dessas técnicas e que envolvem o aluno, que fazem uma dinâmica, essas coisas, né? Também no Tecnicismo, o próprio do Tecnicismo, que o Tecnicismo é a ampliação da Escola Nova, né? Uma outra... Princípio que se baseia na Escola Nova, mas traz uma outra dimensão né, da Educação [...].

Pode-se reparar que, no trecho supracitado, a tônica da fala da docente demonstra seus saberes das Ciências da Educação, mas exclui o Ensino de História nos Estágios. Ao ser questionada sobre isso, ela pontua a ausência das discussões voltadas para o Ensino de História, marca de outros professores interlocutores nesta dissertação:

> **Pesquisador:** Nada de Ensino de História?
> **Professora A:** Nada de Ensino de História, nada! Nada, nada, nenhum autor. Mas, em relação às práticas, também acho que foram super falhas [...]. Não aproveitei nada dessas práticas: 'Por quê?'. Lotavam a gente numa escola, professores... Professora, né? Ela dava as instruções e tal, claro, trazia alguns textos sobre prática de ensino, sobre... Nada voltado para a História! Mas, de uma maneira geral, de Ensino, né? E a gente se apresentava numa escola. Quando eu estudava na Luciano Carneiro, eu fiz as práticas naquele colégio que fica lá próximo, que é o Adauto Bezerra, geralmente os alunos iam fazer no Adauto Bezerra [...]. Aí, quando a gente chega lá, *se* apresenta [...] éramos orientados para fazer um período de observação, né? Éramos orientados para isso. Fomos ficar observando, observando a aula do professor e depois marcava *um dia* para cada aluno ministrar meia hora de aula, não me lembro se chegava a 40 minutos; porque eu me lembro que, no dia em que eu me apresentei, que eu fui dar aula, né, fazer essa prática para a professora observar, era eu e mais duas alunas, duas colegas, então a professora aproveitava uma aula, e os alunos, os estagiários, os graduandos, tinham lá tantos minutos para fazer uma exposição lá para aqueles alunos da escola. Para mim, foi também traumático, porque eu fiquei muito nervosa, porque sabia que ia ser observada, né? E você é jogada assim: você vai observar e depois você prepara a aula daquele conteúdo e vai lá! E me lembro também que ela fez algumas observações depois, mais relacionadas à questão mesmo da postura; não era nada de conteúdo, era mais assim: 'Fulano de tal falou rapidamente, né?'; ou 'Falou com a voz muito alta', outro [...]. Aí eu me lembro que ela falou comigo, que eu falava de forma mais pausada e que eu tinha que ser mais... Entendeu? Falar de forma mais... [gestos indicando uma velocidade intensa]. '– Como assim?'. '– Você, para ser professora, tem que falar de forma mais austera, não sei, né, você tem que ter uma postura mais assim... Você é muito calma, você é muito calma, tem que ser mais incisiva, não ser tão calma, né?'. Então, assim, meu Deus do Céu! A minha personalidade... Eu sou uma pessoa calma, quer dizer: isso vai refletir na minha maneira de ser professora, será que isso vai prejudicar, né? E hoje eu escuto muito os alunos dizerem que a minha calma é muito boa para eles. Aí é uma questão mesmo de perspectiva.

Tal qual nos momentos em que fala do período formativo escolar, a professora remonta-se, no tempo presente da entrevista, às referências apreendidas e significativas das experiências universitárias, atrelando-as às suas próprias referências de mundo e às suas características de personalidade. Esse aspecto de apropriação e ressignificação dos saberes docentes, argumentado por Gauthier et al. (1998) e por Tardif e Lessard (2011), ganha aspectos de narrativa da trajetória de vida, como mostra Fonseca (2009). O momento formativo, assim percebido pelo sujeito, torna-se elemento para formar outros professores, na

condição de professora universitária, como pudemos observar nas aulas dessa docente: nas aulas 3, 5, 7 e 11, ela lembrou de sua formação ao explicar a lógica das disciplinas de Ensino Superior. O momento mais marcante ocorreu na aula 8, pois, ao propor uma autoavaliação, até o momento, dos estudantes da disciplina, motivada pela insatisfação dela com o comportamento e rendimento dos cursistas, falou das inúmeras dificuldades por que passou durante esse período, já que tivera que abandonar os estudos, morando no interior, durante seus estudos na escola técnica, para casar. Casada e com três filhos, um deles com necessidades especiais, ressaltou que estudou História (na época, no Centro de Humanidades, Bairro de Fátima) entre 1983 e 1987, sendo, ao mesmo tempo, professora do Colégio Cearense, no Centro de Fortaleza, período durante o qual ela tinha que deixar seu filho especial no extremo Oeste da capital cearense, para que lá tivesse cuidados apropriados, e então voltar para o interior onde morava, Guaiúba.

Ao falar das modalidades de formação continuada, a professora se localiza socialmente dentro dos espaços dos historiadores, como pesquisadora do Ensino de História e da História da Educação, realçando como elas influenciam em sua docência. Contudo, primeiro ela buscou se demarcar durante a entrevista dentro do *locus* de saber-poder da História, em que ela destaca a especialização mais do que os demais períodos formativos:

> Olha, para mim, assim, toda a experiência em termos de formação continuada é importantíssima para melhorar não só a nossa visão, né, para a gente ter mais conhecimentos relacionados à área a qual nós escolhemos para a realização dessa pós-graduação, mas isso reflete, né, no crescimento profissional, porque a gente vai amadurecendo mais, a gente vai tendo um leque maior de conhecimentos que nos levam a ter condições até de repensar as nossas práticas, né? E eu pensei em fazer um percurso de pós-graduação na área de História mesmo, eu sempre gostei muito de História Política, História Geral, inclusive fiz meu concurso para História Geral e lecionava História Geral, né? Comecei lecionando História Antiga Medieval, Moderna e Contemporânea. Continuei ensinando aqui no Colégio Cearense, em que eu ensinava nas sétimas e oitavas, aliás, no Cearense, eu ensinava só nas oitavas, que eram sete turmas de oitava série. Então, assim, eu tinha uma afinidade muito grande com essa área de História Geral, que também era a área que meu pai gostava mais: ele adorava História Geral, e eu também adorava História Geral, aí ele dizia até assim: 'Eu não gosto muito da História do Brasil, não, porque eu sei que tem muita mentira na História do Brasil!'. Como se a outra tivesse também alguma verdade. Mas a verdade é que eu gostava muito e a minha prática desde o início foi com História Geral; e fiz uma especialização em História das Ideias Políticas, que foi um curso oferecido para os professores da UECE que tinha vagas para egressos da UECE. Nessa turma, estava o professor E, que ele já era professor; o meu professor de História das Ideias Políticas, o Alcântara, que foi meu colega no curso de especialização, fui ver que ele não sabia de nada [risos], não sabia de nada assim entre aspas, porque ele tinha ódio ao Marxismo. Nas aulas, ele dizia assim: 'Aquele tal de Carlos Marx!'. Então, assim, era uma pessoa bem contraditória mesmo, ele era bem tradicional também, né? Uma visão bem... Acho que ele era até padre, ou foi padre, alguma coisa assim. E esse curso me deu aquela experiência que não tive na graduação, que foi a experiência com a pesquisa: embora uma pesquisa bibliográfica, pesquisas teóricas que... O curso de especialização, como era História das Ideias Políticas, ele era muito voltado para essa discussão mais teórica. Teve

> gente que fez um trabalho sobre, por exemplo: ‘A concepção do Estado em Karl Marx’, ‘A concepção de Estado em John Locke’; e eu fiz um estudo sobre as ideias em conflito na Revolução Francesa, as ideias que foram os fundamentos para a eclosão da Revolução Francesa, as ideias do Rousseau e as ideias do Sieyès, que era um filósofo que não era muito conhecido, mas que teve uma participação política muito forte na época da Revolução Francesa: ele participou do momento em que a alta burguesia assume o poder; ele era um dos deputados desse período. Então, assim, *me* deu essa abertura para outros tipos de leituras, para aprofundar mais essa área de História das Ideias Políticas; em relação à escrita acadêmica, passei por esse momento de crescimento em relação ao como fazer um trabalho científico, e isso me levou já a ensejar um mestrado, um doutorado, né? Tive a possibilidade de fazer um doutorado na França, em História Política Contemporânea, mas aí, por conta das minhas condições familiares, eu não pude ir. Cheguei a ser aprovada nesse doutorado porque o professor, que era o coordenador do curso, professor Francisco José Loyola Rodrigues, ele tinha feito doutorado na França e tinha boas relações com um dos professores de lá, então ele disse que poderia encaminhar os melhores alunos do curso de especialização para fazer o doutorado sem fazer o mestrado, e eu fui uma das escolhidas, né [...], mas aí eu desisti e continuei como professora, nunca deixei, desde o início, quando comecei a faculdade, até aquele momento. (PROFESSORA A).

Na especialização, inclusive, passou a ter como referência um professor que marcou suas práticas docentes:

> Eu tenho uma referência muito boa de professor, esse professor que foi meu orientador na especialização, professor Francisco José Loyola Rodrigues, eu tenho ele como uma referência. Na área de Educação, assim, na graduação, eu não acho que eu não teria nenhuma referência assim que eu sinta de forma consciente, não [risos]. E o Francisco José... Quando eu entro na Universidade como professora, eu acho que eu acabei também reproduzindo um pouco da forma como ele trabalhava, inclusive na exigência de leituras. Pedia para os meus alunos de História Moderna lerem três livros além dos textos que eram comuns, né? [...] Eu acho que teve assim uma influência importante na minha forma, nas minhas posturas em relação às aulas na Universidade, que eu sempre achei assim: que eu sempre tentava ver no aluno um potencial que precisa ser estimulado, né? Então, se você minimiza isso, a tendência é ficar naquele nível medíocre, né? Eu acho que, se você disser que eu estou fazendo errado, mas lá [na disciplina de Didática do Ensino de História] os meninos tinham que ler: ‘– Mas não dá para ler tudo isso, não sei o que, mas...’. ‘– Fazendo um esforço, dá para ler. Vamos ler, vamos fazer os seminários e tal’. Então nisso a gente acaba recebendo a influência de algum professor, e esse professor, para mim, foi o Francisco José, que realmente fazia a gente ler. E, por incrível que pareça, eu era talvez uma das mais ocupadas, porque eu tinha filho, tinha que viajar, vinha do interior para cá, e toda vida, na sala de aula, quando ele chegava, tinha que fazer a discussão dos textos que ele tinha passado para a gente fazer a leitura; era quase um mestrado essa especialização, era um nível de mestrado. Ele quis transformar essa especialização num mestrado, mas tinha uma guerra com o pessoal da Filosofia [...], então houve aí um problema que não deu certo. Então eu vejo essas duas pessoas, assim, de imediato, né? É claro que depois, num mestrado, a gente também tem umas referências boas, né! (PROFESSORA A).

O período formativo do mestrado e doutorado, também entremeados pelas experiências docentes nas escolas particulares e públicas, bem como nos espaços universitários (já que os cursou como docente da UECE em Quixadá, no curso de História), foi pontuado pela influência de um professor:

> Eu tenho assim o André Haguette, no meu mestrado, que, além de ter sido meu professor, foi meu orientador. Eu vejo ele como uma grande referência. Na área da Educação, eu tenho ele como a grande referência. Assim, a forma como ele trabalhava de… a disciplina chamava-se Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação. Então ele trabalhava de uma forma bem interessante. Inclusive aquela questão de trabalhar com História de... as suas experiências... História de Vida. Você trazer elementos da sua História em relação à Educação para entender o pensamento filosófico da época. Ele já fazia isso naquela época. (PROFESSORA A).

Destacamos também o modo como a professora A conduziu sua fala, denotando que, apesar da importância de sua formação em História, seu percurso formativo conduzido no mestrado e doutorado em Educação traz mais relação com sua prática docente:

> [...] Depois da impossibilidade de fazer esse doutorado na área de História (aqui não tinha mestrado em História), eu resolvi fazer na área de Educação, eu disse: 'Olhe, sou professora, amo minha profissão, aprendi realmente a amar a profissão de professora, de professora de História, então vou tentar um mestrado em Educação'; tentei na UFC e passei, né, da primeira vez e com um tema, uma temática sobre Ensino de História. Aí pronto, aí começou a outra caminhada que me trouxe até aqui, que me trouxe à UECE, que me trouxe às pesquisas na área de Educação. Não me arrependi de fazer na área de Educação. Acho que isso representou muito. Eu acho assim, olha: sempre eu associei a minha vida como aluna ao que eu estava aprendendo, adquirindo de novo na Universidade, eu estava sempre tentando colocar isso em prática, a gente via assim... Inclusive as técnicas da professora... Ah, eu fazia com meus alunos aquelas técnicas! Aluno de Ensino Fundamental, né, Primeiro Grau, Segundo Grau, naquela época eram muito boas para eles essas dinâmicas, né? Eu tinha um livrinho da professora que consultava. Eu disse: 'Ah, vou utilizar essa técnica aqui!'; e, com os conteúdos, a gente cresce muito, porque a gente, na especialização, embora numa área bem específica, mas aquilo já me dava conhecimento que dava para discutir; quando a gente trabalhava com a Revolução Francesa, trazia aqueles filósofos, conhecia um pouco mais. Então sempre o que eu estava aprendendo como aluna nos cursos de pós-graduação, ou num curso de aperfeiçoamento que, às vezes, a gente fazia como professor, estava sempre acrescentando na minha prática como professora.

O trecho acima marca sua vontade em se posicionar discursivamente como professora e formadora de professores que percebe a importância das referências educacionais e da História. Em um processo contínuo de aprendizagem docente, faz com que ela igualmente queira se destacar como pesquisadora junto a seus alunos, durante as aulas: na aula 3, mencionou a pesquisa de doutorado para usar o saber de referência como "conhecimento pedagogizado"; na aula 4, mencionou o mestrado, quando pesquisou sobre as apropriações dos estudantes e professores sobre Ensino de História e História como ciência/conhecimento; na aula 10, falou pela primeira vez de sua especialização em Ideias Políticas e também sobre a experiência de pesquisa do doutorado (sobre a Escola Normal de Juazeiro) e da banca de doutorado, com Selva Guimarães Fonseca. No todo, o mestrado foi o mais mencionado (voltou a ser falado nas aulas 5, 7 e 11, por se tratar de uma pesquisa sobre o Ensino de História), e assim se afirmou junto aos estudantes como uma especialista na disciplina ministrada. É marcante pontuar que o mestrado e o doutorado foram mais

discutidos como elementos das aulas do que a pesquisa de especialização durante a entrevista, o que demonstra que, para cada momento específico em que fala, a professora se reporta com mais ou menos ênfase a cada período formativo. O aspecto da relação entre formação continuada e prática de ensino, no tocante à professora A, foi também percebido e discutido por Cecatto (2013, p. 115):

> Em relação à pós-graduação, logo após a formação inicial, fez o curso de especialização em História das Ideias Políticas, ofertado pela UECE. Esse curso teve uma única turma e sua intenção era formar professores para a Universidade, considerando que grande parte dos docentes não tinham pós-graduação: '[...] foi um curso gratuito, cujo foco principal era a formação dos professores da própria Universidade, mas tinha vagas também para alunos e eu consegui' (DOCENTE 02, UECE). Após lecionar no interior e num colégio católico da capital, e concluir a especialização, ingressou no mestrado em Educação Brasileira (UFC), o qual concluiu em 1996, com pesquisa voltada para o ensino de História. Em 1993 fez concurso para professora efetiva da UECE (*Campus* Quixadá). Em 2003 iniciou o doutorado na UFC, concluindo em 2007 com pesquisa voltada para a história da formação de professoras ruralistas no Ceará entre os decênios de 1930 e 1960. Antes de trabalhar com ensino de História na graduação, lecionou as disciplinas de História Geral, vinculadas às específicas do curso. Conforme ressaltou o docente 02: '[...] quando eu concluí o Mestrado em Educação, houve uma decisão do nosso colegiado, porque antes nós não tínhamos a disciplina de Didática do Ensino de História, nós tínhamos a disciplina Didática Geral. E a disciplina era dada por um professor da Pedagogia, era um pedagogo que ministrava a disciplina de Didática, não só na História, mas nos vários cursos de Licenciatura, além da Pedagogia [...]. Então, a ideia era que a gente direcionasse a Didática para a formação mais específica do professor de História. Claro que a gente tem que discutir, trabalhar questões que são fundamentais para a compreensão da educação brasileira, das tendências pedagógicas, do próprio conceito de Didática, mas trazendo tudo isso para a realidade do professor de História'.

A relação entre formação e prática fica mais nítida quando a professora A coloca em pauta seus momentos de formação contínua:

> [...] os planejamentos no Colégio Cearense: eles geralmente, a cada ano, faziam tipo uma capacitação mesmo. Eles faziam uma semana toda, *onde* a gente passava por algumas atividades, *onde* tinha uma pessoa que ia trabalhar alguma temática relacionada ao ensino, às práticas do professor, até mesmo na área da Psicologia, por exemplo, né? Tinha de... Que era mais voltado para a questão das relações humanas, dos... Era muito comum nessa época, assim nos anos 90. Eu comecei a dar aula no Cearense em 1989: havia muito esse treinamento, chamados 'treinamentos' [risos], que é capacitação, *onde* se trabalhavam as questões das relações interpessoais, aí vinha um psicólogo. Então, assim, isso também foi... Era importante, né? Tudo isso é importante. É... No colégio da CNEC [Campanha Nacional de Escolas da Comunidade], onde eu trabalhei, comecei, né, no interior, também eu acho que foi uma grande escola para mim, a prática lá. Também tinha alguns cursos de capacitação, que eram dados pontualmente, e teve uma experiência que eu vivi, que foi como... Eu fui Supervisora de Educação em Guaiúba no município, na Secretaria da Educação, e esse momento foi muito importante, porque eu tive um contato direto com outras realidades, porque eu ensinava no colégio da CNEC, que era aquele misto do público e do privado; porque era uma escola privada, mas comunitária, e que tinha um público mais ou menos selecionado, mas um pouquinho mais selecionado em relação às condições econômicas e financeiras da população, mas que tinha também pessoas de classe bem populares, porque o valor da

> mensalidade era bem baixo e era uma época em que o governo subsidiava essas escolas para dar vaga para pessoas que deveriam estar na escola pública, porque as escolas públicas eram em menor número, né, ainda eram muito restritas. Então, nessa experiência, eu tive contato com os professores, principalmente os professores da rede pública municipal, que eram professores das séries iniciais, não só das séries de Primeiro Grau, chamado de Primeiro Grau Maior, mas também das séries iniciais, *onde* a gente ia trabalhar, fazer planejamento com eles. Então também foi um outro aprendizado, né, essa experiência como Supervisora de Educação.

A relação entre docência e formação contínua percebida pela professora – em serviço, no caso – na escola revela outros aspectos de saberes experienciais; isso igualmente ocorre no caso da docência universitária:

> É, assim, professor ele... Nós não pudemos... Nós temos que estar sempre fazendo leituras. Então, para planejar uma aula, ministrar uma aula, embora a gente tenha, vamos dizer assim, 22 anos de Universidade, eu vejo que nunca você está pronto totalmente, tem que estar sempre se renovando, né, fazendo novas leituras [...], relendo algumas leituras feitas há algum tempo atrás, que são necessárias a gente retomar. Então, assim: 'Como é que eu gerencio esse trabalho com os alunos?'. Tentando conciliar no momento, né? Eu estou vivenciando gestão, ensino da graduação, ensino da pós-graduação e as orientações, então, para realizar tudo isso, a única fórmula que tenho é leitura e preparação, né. A gente tem que se preparar para as aulas, a gente tem que pensar, planejar, não só fazer aquele planejamento geral, mas a cada semana tem que fazer esse planejamento, tem que fazer as leituras; para fazer a orientação de alguma temática que a gente não tenha muito aprofundamento, tem que também fazer a leitura, recomendar a leitura para o aluno, mas também fazer as nossas leituras, até para ver se o aluno realmente está colocando de forma... vamos dizer assim: não está desvirtuando determinada concepção, conceito que ele estudou num determinado autor, né? Então eu acho que o professor ele constantemente tem que fazer esse movimento, né? Ele não pode parar no tempo e no espaço. No momento em que eu achar que não tenho mais condições de dar conta de toda essa dinâmica, é o momento de sair, de fazer outras coisas, mas que é uma coisa prazerosa também, né? Você está sempre lendo, buscando novos autores, nova literatura sobre aquela temática que a gente trabalha e outras coisas assim: está produzindo, escrevendo, fazendo pesquisa, porque eu, desde o momento em que eu terminei o doutorado, submeto projeto de iniciação científica, e é um outro aprendizado, é uma outra dinâmica que tem trazido resultados positivos, porque a gente está trazendo os meninos da graduação, realizando pesquisa, dando esse retorno, né, através de textos, de artigos escritos, de capítulos de livros, e dando um retorno na própria sala de aula em relação a essas pesquisas realizadas. Então eu acho que o professor tem que estar realmente em sintonia com essas leituras, ele tem que estar inserido nesse contexto da pesquisa, porque, na pesquisa, nós estamos descobrindo novos elementos que podem contribuir com a nossa área, tanto da História como da Educação, né? (PROFESSORA A).

A faceta de orientadora (de iniciação científica, de monografia da graduação e de mestrado em Educação) e de professora universitária marca o tempo presente dessa configuração formativa, construtora de uma variada gama de saberes pedagógicos, disciplinares e da ação pedagógica. E tal faceta da formação contínua também pode ser percebida pela logística da disciplina observada, quando dois de seus orientandos a auxiliaram na condução da disciplina, por estarem realizando Estágio de Docência no Ensino Superior.

A professora A nos dá outros elementos de sua trajetória docente que a conduziram até esse momento, perscrutando tramas vividas e constituindo seus saberes experienciais, inicialmente na Educação Básica:

> [...] Eu acho assim, olha, eu consegui vivenciar as várias realidades da Educação, do ensino, né? Eu trabalhei em escola comunitária, escola privada, escola pública, porque eu também tive experiência na escola pública, no Colégio Agrícola da Pacatuba e no Colégio do Estado de Guaiúba, estava introduzindo o Ensino Médio lá. Então eu acho que essa foi minha grande escola, né, ter participado tanto pelo Ensino Fundamental como pelo Ensino Médio. Eu também trabalhei, dava aula no Ensino Fundamental e também passei a lecionar no Ensino Médio da escola agrícola; era uma escola, né, o nome já diz, uma escola para a formação de técnico agrícola, uma experiência também bem interessante, eu ainda fazendo faculdade aqui [...], foi muito interessante. Deixei, primeiro porque eles não me pagavam, era como um professor temporário, mas o Estado não pagava; eu cansei de trabalhar de graça para o Estado. E depois porque eu estava prejudicando o meu curso aqui: eu tive que trancar duas disciplinas para dar aula lá de manhã; para terminar o curso, eu fiz sete disciplinas num semestre só, para terminar nos quatro anos. Aí, com a minha sorte é que, como sempre, eu não sei, mas naquela época era muito, muito comum ter alguns professores que não eram preparados para dar aula na Educação Superior, no Ensino Superior. Nós tínhamos uma professora que realmente era uma professora que não sei nem se para o Nível Fundamental ela seria boa, uma pessoa que entrou realmente pela janela. Então eram umas disciplinas em que você passava facilmente; para o aluno que não queria estudar, era bom, porque a professora não exigia, porque também ela não sabia. Aí eu disse: a minha sorte é porque estou com uma disciplina em que a professora não cobra muito e estou com condições de fazer numa boa, né? Então, essas experiências [...] contribuíram muito para a minha formação, não só para a minha formação como professora no Ensino Fundamental e Médio, mas como para quando entrei na Universidade... que aí na Universidade seria uma outra experiência, mas depois que eu percebi, que eu fui sentir que a minha experiência anterior foi importante para a minha prática aqui dentro da Universidade.

Almeida (2012) mostra que a experiência universitária é diferenciada, em que o docente experimenta diversas instâncias diferentes, de formação proposta pela própria instituição e de momentos, embora inerentes à realidade educacional universitária, pessoais e até imprevisíveis. Já Farias et al. (2014) mostram que as especificidades da experiência universitária remodelam as experiências docentes escolares. Esses autores mostram, portanto, que o docente, mesmo que tenha a docência escolar, constitui uma outra lógica formativa ao atuar na Universidade. Nesse sentido, interpretamos de outra forma a fala da professora, que literalmente perpassou diversas funções como professora na UECE, não apenas no curso de História:

> **Professora A:** [...] na Feclesc, tive a experiência de gestão também como coordenadora de curso, chefe de departamento e depois como diretora. Como diretora, tive a oportunidade de ter uma visão mais ampla do funcionamento da Universidade, né? Dos problemas da Universidade, do funcionamento dos outros cursos, além do curso de História. Então tudo isso vai trazendo experiências e que vai refletindo num amadurecimento.
> **Pesquisador:** Com esse tempo de curso, a senhora já perpassou por várias disciplinas da área do Ensino de História, né? Ou não?

> **Professora A:** Não. Assim, eu trabalhei só com Didática e com Práticas de Ensino, né? As Práticas de Ensino em Quixadá, porque, por incrível que pareça, eu entrei na... eu disse para ti, né... Eu entrei com História Geral. Aí eu trabalhava com História Moderna, História Contemporânea, História da América e História das Ideias Políticas, que tinha no currículo antigamente. Na época em que eu entrei como professora da Feclesc, o currículo era o de 1992. Nesse currículo, que já era avançado em relação ao meu, né, claro! Mas só tinha uma Didática, que era Didática Geral, tinha a Didática e tinha as Práticas de Ensino. Então, quando eu terminei o mestrado em Educação, acho que antes, foi quando eu cheguei lá na Feclesc – ainda não tinha terminado. Aí eu depois, eu acho, do segundo semestre lá para o terceiro semestre, um ano e meio depois que eu estava lá, numa reunião do colegiado do curso, aí a Noélia (eu acho que era a Noélia a coordenadora do curso) disse, fez a proposta de que [...] a disciplina de Didática fosse trabalhada por um professor do curso de História, porque até então era da Pedagogia. Aí tinha eu e o Manuel Alves. O Manuel tinha mestrado em Educação também. Eu e Manuel passamos a ministrar Didática. Um semestre eu trabalhava, outro semestre ele trabalhava. Ou então com as Práticas de Ensino, né? Então foi assim que eu comecei a trabalhar na área da Educação, da Formação de Professor, é: de Didática.
> **Pesquisador:** Foi aí que nasceu a Didática do Ensino de História?
> **Professora A:** Foi aí que nasceu. Eu acho que a iniciativa foi de Quixadá, viu?
> **Pesquisador:** E que trouxe para...
> **Professora A:** Foi, porque a gente fazia essa discussão. Ora, o professor da Pedagogia não sabe, né, pelo menos teoricamente, não sabe nada assim sobre a História. Então, assim, como ensinar História? Então o professor da História ele tem condições de fundamentar melhor a disciplina. [...] Aí, nessa disciplina, eu já comecei a levar os textos da Selma Guimarães, né, e de alguns autores da área de Ensino de História. Já fui direcionando para o Ensino de História, mesmo a ementa sendo História... É... Didática Geral, a gente começou a direcionar para a História. Aí depois, quando houve a outra mudança do currículo... Com um pouco depois, teve outra, né? [...] Foi quando... Foi essa do novo currículo, que agora tem o novíssimo, aí foi quando foram colocadas Didática do Ensino de História, Metodologia do Ensino de História, Ação Educativa Patrimonial, que não tinha, e eu acho que antes até de 2003 não tinha essa disciplina, eu acho que foi mais ou menos nesse período, quando eu voltei do doutorado, em 2006, 2007. Eu comecei já a lecionar Didática do Ensino de História e Ação Educativa Patrimonial, que eu trabalhei aqui por uns quatro semestres Ação Educativa Patrimonial e Didática; lá no Quixadá, eu trabalhava com as Práticas de Ensino, né? Começava lá com a discussão com os alunos, eles iam fazer a experiência deles numa escola, ainda naquele formato mais tradicional.

Essa múltipla experiência, como a mesma professora aponta, não é somente reprodutora do que ela viveu como discente nem apenas diretamente usada para ser reproduzida por seus estudantes, ela permite também gerar a competência para criar experiências curriculares, articular saberes diversos e propiciar com isso outras experiências. Também se torna elemento de discussão nas aulas, em que, em todas as observadas, a professora se remetia a alguma prática de ensino em que atuou[89]. Na dissertação de Ferreira (2010, p. 83), a autora destaca um trecho de sua entrevista com a professora A, que permite

[89] A professora A apontou seus êxitos, como nas aulas 3 e 6 da disciplina, quando contou aos alunos suas práticas de ensino no Colégio Cearense. Na aula 5, ela contou sobre sua experiência de capacitadora de professores acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental, para discuti-los com os alunos de Didática do Ensino de História em uma aula acerca desses PCN, e também sobre suas dificuldades, como quando ela ensinou Geografia (ela voltou a repeti-la na aula de "autoavaliação". É importante esse aspecto, sobretudo no que tange às discussões sobre a atitude reflexiva docente, como conceitua Schön (1983).

mostrar o potencial criativo da referida docente, tratada na pesquisa como “professora Flora”, advindo de múltiplas experiências no Ensino Superior:

> Na prática da sala de aula da Universidade, era tudo novo, também para os alunos; na minha época muitos de nós não estávamos na sala de aula lecionando História; hoje há muitos jovens, mas muitos professores que já estão na sala de aula estando no processo de formação. A pós-graduação – depois do mestrado eu e outro professor assumimos as disciplinas que ninguém gostava de assumir como as voltadas para o ensino e prática de ensino e estágio. Muitos professores de História não valorizavam o ensino de História e essas disciplinas eram delegadas aos professores do curso de Pedagogia. Quando assumi a coordenação do curso de História em Quixadá, começou a deixar as disciplinas de ensino de História com os professores do curso de História. Aos poucos a gente vai sentindo e percebendo que determinada disciplina vai constituindo um espaço desse ou daquele professor.

Esse aspecto gerador de outras experiências é destacado pela professora A, quando questionamos acerca de sua contribuição à formação docente em História na UECE, constituída ao longo de sua experiência:

> Eu acho, assim, que a minha contribuição... Não sei nem assim... Eu acredito, né, que a proposta da disciplina com o elenco de textos e livros da área, né, para dar oportunidade de esses alunos terem o que eles não estão lendo de forma obrigatória na disciplina, mas iniciá-los nesse conhecimento sobre a nossa área do Ensino de História. Eu acho que sempre, ao longo das aulas no semestre, eu tento incentivá-los a esse conhecimento, para a importância da disciplina na formação deles. É difícil eu te dizer assim quais as contribuições, mas eu acho que não é nem contribuição, nossa obrigação enquanto professor é levar isso, senão fazermos com que esses alunos saiam conhecedores dessa área, mas pelo menos que esses alunos consigam entender aquilo que é essencial, que eles consigam adquirir conhecimentos que são fundamentais para a formação do professor, para o entendimento dessa relação professor/aluno. Em relação à postura do professor de História, às necessidades que são inerentes à formação do professor de História, de entender o que é realmente essa diferença entre a disciplina escolar e a disciplina acadêmica, saber que existe uma diferenciação: que, para isso, há a necessidade dessa mediação didática, para o professor ser esse mediador; e, para ser esse mediador, ele tem que ter instrumentais para desenvolver bem esse trabalho dentro da sala de aula. Então eu acho que é isso, e eu tento sempre dar através de exemplos, exemplo de experiência e de vida mesmo, para fazer com que eles despertem em relação à importância do professor, da profissão do professor de História no nosso país, no nosso Estado, né? Assim, eu acho que, depois que eu comecei a trabalhar Didática aqui na História – não é falsa modéstia, não – [...], muitos alunos já fizeram monografia na área do Ensino de História, e antes não existia nenhuma, praticamente não existia, porque havia uma barreira muito grande! Quando chegava em Metec, o professor dizia que ali não era um trabalho histórico! Então eu vejo, com toda convicção, que uma das contribuições que eu trouxe como professora para o curso de História foi pelo menos despertar nesses alunos um interesse pela área de Educação, né? Quando eles chegaram no terceiro semestre, quando eles começaram a ter a convivência com a disciplina de Didática, alguns deles foram logo resolvendo que fariam pesquisa na área do Ensino de História, vou citar aqui o exemplo do Ricardo, [...] que, na terceira aula que eu dei na disciplina, chegou para mim: ‘Professora, eu quero fazer pesquisa na área do Ensino de História!’; [...] O Felipe, que hoje está fazendo o mestrado também, logo quando eu cheguei, eu trabalhei Contemporânea I, [...] aí o Felipe, conversando comigo, falou do interesse, aí a gente também orientou a monografia do Felipe na área do Ensino de História. O Helder Carneiro, que é professor também muito conhecido, que também sem concluir o curso por causa dessa monografia, foi um dos que o professor disse que a pesquisa dele não era

> pesquisa histórica, porque ele fez uma pesquisa sobre as apostilas de História no Ensino Médio: '– Não, não é pesquisa histórica, não!'. Eu disse: '– Você tem que convencer o professor que é'. Depois acabou que o Damasceno deu um nove no projeto dele! Se ele não tivesse insistido, pronto, seria mais um que não teria feito uma pesquisa sobre Ensino de História. Então eu acho que [...] a gente tenta deixar esse legado, né, de mostrar a importância, de trazer discussões sobre a Educação.

O fato de a professora apontar, como uma das principais contribuições de sua trajetória no Ensino Superior, a difusão dos estudos em Ensino de História e História da Educação, como professora das disciplinas de Ensino de História e também como orientadora das monografias, não deve ser somente entendido como exercício de autoafirmação, mesmo que esse aspecto seja citado em várias aulas observadas, sobretudo na aula 8, em que ela se autoavaliou para a turma, na intenção de mostrar a importância da disciplina. Na entrevista da professora coordenadora do curso de História, a professora C, é esse o ponto destacado acerca do trabalho da professora A. Na entrevista concedida a Ferreira (2010, p. 85), a professora A reforça isso como necessário para "enfrentar" a secundarização da formação docente onde trabalha:

> Quando trabalho [a disciplina de] Didática ou [prática de] Ensino – constituímos um espaço, por vezes os próprios professores do curso dizem: procurem o professor tal ou a professora tal que é quem trabalha com o ensino de História. Há, portanto, ainda uma dicotomia entre historiador e/ou historiador-professor. Hoje só eu tenho vários alunos que pesquisam ensino de História. Hoje tem aumentado o interesse pelo ensino, no último semestre havia 03 projetos numa turma só, isso que eu estava orientando. Antes os professores de metodologia diziam que o ensino não era objeto de pesquisa, não era objeto da História. Aos poucos vêm reconhecendo o contrário, até porque pesquisas e eventos nacionais e internacionais, produções e professores da casa pesquisam temas na área do ensino de História e/ou História e ensino. Em 2007 vim para Fortaleza, transferi minha lotação para o *Campus* do Itaperi. Logo que cheguei um colega disse que eu deveria ir para o curso de Pedagogia. Já que minha pós-graduação era na área da educação. Hoje esse mesmo professor, colega de curso, reconhece os trabalhos e projetos que os alunos vêm desenvolvendo na área do ensino.

Os saberes também podem ser manifestados ao interpretar os documentos curriculares do curso. Quando perguntada sobre o Projeto Pedagógico (PP) do curso e sobre as DCN orientadoras dos cursos de História, a professora nos traz elementos para interpretar como ela entende a Educação e se manifesta a respeito das relações com o curso e com seus colegas de trabalho. Especificamente, ao falar do curso, a professora A (grifo nosso) reporta-se aos saberes curriculares diretos – sobre o curso em si, no sentido de Gauthier et al. (1998) – e indiretos – sobre os saberes curriculares como oriundos das Ciências da Educação, via estudos curriculares:

> É um Projeto Pedagógico que já teve muitos avanços, né? Porém, há algumas questões ainda que não estão bem resolvidas para atender às demandas atuais, como

> a questão que foca a Cultura da Arte Brasileira: História da Arte, Cultura Afro-Brasileira, que não foram contempladas, né? A questão indígena. É um curso que tem, apesar de o currículo ser considerado como proposta boa, mas, na prática, na prática, existem muitas contradições, porque nós temos um curso, um projeto que fica aquela coisa mista [...] que você, às vezes, confunde com um bacharelado; um curso que, para alguns, inclusive professores e alguns alunos, né, tem aquela visão que estão se formando historiadores e não percebem que a proposta do curso é essencialmente voltada para a formação de professores, é uma licenciatura, então deveria ser assim. É, então, eu vejo assim: essa questão dos avanços, de a proposta trazer essa possibilidade de o aluno ter as noções fundamentais para a realização de uma pesquisa histórica, mas, ao mesmo tempo, eu acho que o curso está, assim, meio a meio [...], eu não vejo uma identidade mesmo da licenciatura, aquela coisa assim visível, que esteja explícita, assim de forma bem explícita que é um curso de licenciatura. Embora a gente tenha hoje toda aquela orientação de que todas as disciplinas devem ser permeadas por uma carga horária, que devem ter, contemplar uma carga horária prática [...]. *Acho que o que está faltando é isso. Esse link, né? E essa maior ênfase na questão da formação do professor de História. [...] Primeiro, essa questão desse currículo meio híbrido, né, meio assim, não é uma coisa nem outra, e tem também a própria identificação do aluno com esta profissão: professor. E de grande parte dos professores do curso que não têm essa identificação com a Educação. Eu vejo assim porque: também esses professores foram formados nessa perspectiva de, grande parte deles, que são os 'historiadores'. Muitos desses professores acho [...] não tiveram experiência na Educação Básica – se tiveram experiência, foi uma experiência muito curta [...]. Quando eu entrei na UECE, eu já tinha oito, nove anos de experiência como professora [...], eu entrei com 32 anos na UECE [...], mas os outros entraram com a graduação, depois saíram para o mestrado, voltaram, passaram um tempo, voltaram para o doutorado. Então tem todas essas questões, inclusive a Selva coloca muito bem. A Selva sempre dizia isso, que era muito importante, e ela se sentia orgulhosa de ter tido a experiência no Ensino Fundamental e Médio, para depois se tornar professora universitária, que isso era fundamental, principalmente para quem trabalha com a licenciatura, quando você se torna formador de futuros professores ou formadores, né?* [...] Tem a questão da monografia, que a gente poderia direcionar mais para a área da Educação: não há essa preocupação; até mesmo os professores da área de Metodologia da Pesquisa não recomendam os alunos a fazerem, quer dizer, nós estamos numa licenciatura onde existem professores que não consideram importante fazer um trabalho na área de História da Educação, ou na área do Ensino, quando deveria ser obrigatório esse… ou mesmo assim, a recomendação maior deveria ser para trabalhar a questão da área da Educação, porque eles vão ser professores, mas muitos querem fazer pesquisa sobre Período Colonial, Período do Império, Brasil Republicano, né, sobre o Movimento de 1930. [...] O nosso tema do mestrado da História [...], a linha, a área de concentração é totalmente adversa à área de Ensino, não tem nenhuma brecha para o Ensino, aí já mostra, né, a falta de interesse mesmo em relação a isso.

O trecho grifado é significativo: 1) para comentar sobre o Projeto do Curso de História, a professora A articulou com a cultura formativa em História no Brasil, em que ela aponta a secundarização da formação docente no curso como uma continuidade da tendência nacional (da mesma forma como construímos a análise do tópico 3.1 e do tópico 4.2); 2) para dialogar com seus saberes disciplinares e da ação pedagógica ao se reportar ao diálogo com Selva Fonseca com vistas a analisar o caso do curso de História; 3) para demarcar as relações de saber-poder da área de Ensino de História no curso de História.

Os saberes curriculares, de forma indireta, são mobilizados quando opina acerca das DCN norteadoras do curso de História; repare que novamente se reporta a Selva Fonseca

(2009) como saber da ação pedagógica da mesma forma como saber curricular, articulando-os para emitir uma opinião crítica a respeito do próprio ambiente de trabalho (embora não a única, foi a opinião mais contundente):

> **Professora A:** Pois é. As DCN também pecam, né? As Diretrizes Curriculares Nacionais da área do curso de História não deixam muito evidente a questão da licenciatura, da formação do profissional da área de História. Dão ênfase a muitas possibilidades do exercício da profissão do historiador, né, e fazem aquela ressalva de que inclusive [...] na área ele vai exercer a função do professor, que é o que a Selva Guimarães critica. E eu faço das minhas palavras as da Selva, porque realmente a gente não tem muita clareza nas Diretrizes Curriculares, até mesmo porque muitas Universidades, inclusive as mais antigas, realmente começam com esses cursos de formação do historiador mesmo, né? Não do professor, não dá essa ênfase ao professor de História.
> **Pesquisador:** E as de formação de professores, o curso de História as executa?
> **Professora:** Não, eu acho que não contempla, não. Há uma dicotomia muito grande ainda em relação a Ensino, Pesquisa, entre a profissão de professor e historiador, né? Tem muito ainda essa coisa presente nessa prática aí no próprio curso de História daqui, né? Na proposta do curso, não fica tão clara [...] a formação de professor.

Os saberes curriculares, bem como outros saberes das Ciências da Educação, também foram tema de aulas, como das aulas 10 e 11, acerca diretamente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), PCN e o Ensino de História (incluindo também, mas de modo menos incisivo, as DCN dos cursos de História); também aparecem de modo destacado nas aulas 4, 5 e 8, citando autores curriculares como Sacristán, Bernstein, bem como discutindo e rediscutindo conceitos como Currículo Real, Prescrito e Oculto; alguns alunos falando sobre temáticas e termos discutidos nos Estudos Curriculares, como empoderamento, *bullying*, representações de gênero, dentre outros. Outras referências curriculares sobre o próprio curso, suscitadas acerca de problemas deste, reportados pelos alunos ou pela própria professora, como a "defasagem" do PP do curso de 2003 em discutir e aplicar as DCN inclusivas, ou para aprovar os novos PPs elaborados de 2006 para o tempo presente, como já discutido no capítulo 4.

Destacamos, nesse sentido, a aula 5, em que a professora, ao discutir a cultura bacharelesca dos cursos de História, a partir dos textos de Bittencourt (2009) e de Fonseca (2009), passou boa parte da aula, junto aos discentes, comparando a estrutura do curso de História da UECE em Fortaleza. A professora deu uma declaração contundente sobre essa estrutura: propôs uma base comum com possibilidades maiores de flexibilidade curricular ("Vocês, alunos, têm maturidade para isso"), que visasse deixar de ignorar a formação docente no curso. Consideramos que essas discussões sejam pertinentes e necessárias no curso de História da UECE em Fortaleza, pois, mesmo se tratando de uma licenciatura, possui poucos momentos para favorecer discussões didático-pedagógicas. Nesse sentido, é

importante destacar a disciplina de Didática do Ensino de História como uma construção dos cursos de História da UECE e da professora A como autora/interlocutora de saberes articuladores da ciência de referência e das práticas pedagógicas. Vejamos o que ela declara sobre isso:

> **Professora A:** Olha a perspectiva de Ensino de História que eu tenho é... Eu sempre [...] levo em conta aquilo que me fundamenta nas minhas escritas, da História, da minha experiência também como pesquisadora, né? Eu sempre busco trabalhar nessa perspectiva da História Social, principalmente a História Social Inglesa, eu não... Mas assim: eu acho que a gente nunca tem uma corrente historiográfica ali que está orientando só aquilo, mas nós temos também influência daquilo que a gente acha que é positivo, outras correntes como a Nova História, né? A História Nova Francesa... [...] eu acho que trabalhar a História é ter essa perspectiva social mesmo e de perceber um tempo que é um tempo que não é um tempo linear, é um tempo misturado, que é um tempo de agora, de antes, de vários agoras, de vários passados, com tempos convivendo simultaneamente, e de ver a História como um... De sempre levar em conta que a História tem por objeto o tempo, né, o tempo histórico, a gente tem que entender os dados, os acontecimentos a partir da compreensão daquele tempo, de entender as pessoas, as ações dos homens no contexto em que eles viveram. Então não adianta eu entender: 'Ah, eu vou falar sobre Brasil Colonial ou pensamento do Gilberto Freyre, por exemplo, as ideias do Gilberto Freyre, eu não posso pensar, ou analisar as ideias do Gilberto Freyre só com meu olhar de hoje, mas eu tenho que fazer a análise com meu olhar de hoje entendendo que aquele momento vivido por ele era um outro momento, então o que é que leva o homem a pensar daquela forma, naquele momento histórico, né?
> **Pesquisador:** Então é o Ensino de História influenciado pela História Social?
> **Professora A:** E sem aquela coisa assim, a dicotomia entre quem é o bandido, quem é o herói, quem é o oprimido, sabendo que existem essas relações... Mas sabendo que não é só essa relação mecanicista, eu estou nessa posição, eu sou o oprimido e o outro é o opressor, mas que: eu sou o oprimido neste momento, mas que também tenho que perceber o que existiu em termos de movimentos, de tentativas daquele momento vivido por aquelas pessoas, naquele momento oprimidas, né, de resistência, enfim: eu acho que entender essa História vinda de baixo, mas sem também estar traçando essas dicotomias ou extremismos que são perigosos né? Eu acho, assim, que eu tenho... Eu não consigo sair dessa perspectiva da História Social, porque ela é uma perspectiva marxista, e eu acho que a gente não pode ficar tendo aquela visão do pessoal lá, né, daquela linha ortodoxa. Mas o Marxismo ele é uma corrente assim que foi fundamental para a compreensão, né, da História, só que o Marxismo revisado, essa nova visão, essa nova forma de entender a sociedade a partir da História Social Inglesa traz respostas satisfatórias para mim... mais do que a Nova História Francesa, porque a Nova História Francesa... Eu acho, assim, que a gente pode se apropriar muito da questão da interdisciplinaridade, né, inclusive da visão de documento histórico, de fonte histórica, das novas linguagens, que isso é importantíssimo para o Ensino, é fundamental para o Ensino, entendeu? Mas há algumas coisas da Nova História que eu não aceito, porque, às vezes, ela passa a pesquisa histórica ou a compreensão que se quer ter da História... fica, muitas vezes, fragmentada, não é?

Gauthier et al. (1998, p. 157), ao conceituarem as dimensões de saber da ação pedagógica, destacam "[...] o papel central dos saberes de referência como a tônica da gestão do conteúdo"; Bittencourt (2009) e Oliveira (2002) apontam os perigos de uma superposição dos saberes disciplinares aos saberes da prática docente, inclusive entre os pesquisadores do Ensino de História; já Azevedo (2014, p. 125) demarca a dimensão tempo e historiografia

como inescapáveis à percepção do professor de História como alguém sujeitado (pela Academia, pelas referências teóricas e conceituais da disciplina de referência), mas igualmente sujeito, produtor de saberes pedagógicos sobre História.

Quando se observa o trecho supracitado da fala da professora A sobre as perspectivas de Ensino de História que defende, é nítido que ela não se desassocia como produtora de saberes históricos. Em outros momentos anteriores nesta análise, pontuamos que a professora demarcava suas referências em Ensino de História, como Fonseca (2009), na condição de saberes articuladores da disciplina de referência e do fazer docente, mas, quando perguntada diretamente sobre posicionamentos teórico-metodológicos do campo de estudos em Ensino de História, a professora se remeteu a compreensões mais da disciplina de referência (como veremos mais à frente, não foi a única).

O que se observou no trecho supracitado pode ser interpretado de duas formas: 1) como uma permanência da força dos saberes disciplinares, porém não necessariamente uma contradição com o que a professora veio declarando até então; 2) e como uma necessidade de afirmação da articulação desses saberes componentes do Ensino de História, o que faz sentido em face de sua trajetória de professora pesquisadora do Ensino de História durante o mestrado. A primeira interpretação corresponde melhor ao que Oliveira (2002) denuncia em sua análise sobre as produções em Ensino de História; a segunda interpretação, em especial, parece-nos mais condizente com o todo das falas da professora A até então. Isso se observa nas aulas: em todas as observadas, pôde-se perceber uma intenção explícita da professora A em se embasar nas referências em Ensino de História mediado por fontes: Bittencourt (2009), Fonseca (2009), as discussões sobre Paulo Freire e a proposta de pedagogia da problematização. Presentes também referências mais próximas à Educação Histórica, como os dois textos propostos aos alunos de Schmidt e Cainelli (2009) para as aulas 6 e 7, bem como o texto de Barca (2006b), citado nesta dissertação, sobre consciência histórica e Educação Histórica. Nesse sentido, não pode ser indicado que foi apenas por causa da disciplina ministrada que houve o favorecimento da inserção desses saberes da ação pedagógica nas falas da professora: a condução de aula e a trajetória da profissional como pesquisadora do Ensino de História também possibilitam interpretar da segunda forma, e não somente da primeira.

Ferreira (2010, p. 102-103, grifo da autora), ao entrevistar a professora A, coletou uma fala em que a docente destaca mais claramente esse papel de produtora de saberes da ação pedagógica como demarcação de seu saber-poder:

> A minha história, a minha formação e a crença no que posso fazer me dá essa condição de *criar os espaços e de exercer de certa forma um poder*, que, a meu ver, é ter um

> conhecimento que me dá suporte para eu realizar o meu trabalho na área do Ensino da História [...]. [...] Hoje as Universidades, e grandes Universidades, estão selecionando para o ensino professores que têm uma trajetória anterior em Educação Básica. Então cabe a nós nos engajarmos e fazermos conhecer que o Ensino de História é palco e objeto de pesquisa para a História, para a Educação. Principalmente para nossos alunos, que hoje estão se formando, e muitos já estão na sala de aula, ou os que ainda não estão, mas se preparam como licenciados em História.

Ou seja, diante do exposto nesse trecho supracitado e nos demais, a professora A demonstrou, por meio de suas falas nas entrevistas concedidas para esta dissertação e para as dissertações de Cecatto (2013) e Ferreira (2010), como também por meio das aulas observadas, que podemos entender os caminhos que a possibilitaram ministrar a disciplina de Didática do Ensino de História, bem como outras que a professora já afirmou ter ministrado no curso na área de Ensino de História em Fortaleza e na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc), como Ação Educativa Patrimonial e Práticas Docentes.

Adentrando na dinâmica dessa prática de ensino específica para a disciplina observada em nossa pesquisa, alguns elementos já foram indicados, oriundos dos distintos saberes advindos da formação e das práticas docentes até então. Diretamente falando acerca do planejamento da disciplina, a professora A (grifo nosso) declara:

> Eu me baseio no Projeto Pedagógico do curso. Claro que o Projeto Pedagógico do curso já se orienta nas Diretrizes Curriculares, não é? Pelo menos é para ser assim [risos]. Mas é, de forma mais direta, a gente está, inclusive, tentando naqueles encontros, né, cumprir com aquilo que está proposto pelo Projeto Pedagógico do curso e vendo, né, trabalhando de forma mais conjunta a área, trabalhando essas questões e, inclusive, redefinindo nossos projetos, nosso plano de aula, nossos planos de curso. *Eu e a professora B, inclusive, nós já... Depois daquelas duas reuniões, ela já chegou para mim e disse: '– Professora, então eu já deixo de trabalhar determinado conteúdo e tal…'. E eu disse: '– Vamos tentar e, inclusive, eu também posso pensar alguma coisa do meu'. Por exemplo, ela não retirar do dela aquela discussão sobre o Ensino de História, né, sobre a História do Ensino de História; [...] eu disse a ela: '– A gente tem que ver o que é que eu posso abordar mais, enfatizar mais na Didática, que você deve fazer na Metodologia'. Aí eu disse, inclusive: '– [...] eu acho que você não pode, você não deve retirar, a gente tem que analisar isso de forma mais calma, porque eu estou pensando em trazer de volta alguns textos que eu não utilizei neste semestre. No caso, os textos do Libâneo. Trazer mais a discussão sobre a Didática de uma forma mais geral, a discussão sobre Planejamento Didático, sobre Avaliação, né? Alguns textos que eu poderia ter utilizado e que eu não utilizei nesse semestre, que eu possa acrescentar e retirar algum que pode estar mais adequado ao seu. Então isso pode trazer uma utilização para a nossa área'. A professora C, já com Ação Educativa Patrimonial, disse: '– Ah, eu já sei que vocês trabalham com os PCN, já fazem essa discussão com os alunos. Então, na minha disciplina, eu já não vou utilizar, né, posso pegar outras questões e colocar no lugar daquilo que eu tinha reservado para trabalhar com os PCN'. A professora B falou: '– Agora eu posso, é… se eu retirar alguns temas que são trabalhados na Didática, eu posso acrescentar alguma linguagem que não está contemplada no meu programa'. Então eu acho que é por aí, né, porque, até então, eu sempre me sentia assim, numa ilha*. Eu dou conta aqui da minha disciplina: eu trabalho do jeito que eu acho que é o melhor, tendo em vista a ementa, a proposta do curso; sempre imbuída dessa questão, dessa necessidade de fazer com que o aluno já desperte, desde então, para a questão, para que se volte, tenha preocupações em

> relação ao Ensino. Eles estão no terceiro semestre, a disciplina é trabalhada no terceiro semestre, os alunos ainda estão imaturos, como você viu, né, tem muitos jovens ali para os quais ainda não caiu a ficha; é tanto que eu fiz aquela avaliação naquele dia, não caiu a ficha de que eles precisam ler, de que eles precisam estudar, de que eles precisam participar da aula, de que eles poderão ser professores. Alguns ainda não têm isso na cabeça. Então, mesmo sendo assim um período ainda muito recente do curso, mas também eu acho importante porque é um momento, né, um 'iniciozinho', ele já vai fomentar isso neles, para eles conhecerem a realidade, terem contato com um professor de História. Então é dessa forma que a gente pensa, né?

O trecho acima é muito significativo: a professora, para planejar sua prática, dialoga com os saberes curriculares, especialmente com as legislações vigentes para o curso de História e com o próprio PP organizador. Esses saberes curriculares orientam o conteúdo da disciplina, que é complexa ao lidar com conteúdos da Didática (inclusive o próprio planejamento em si como conteúdo), da História (da Educação, do Ensino de História e dos saberes disciplinares) e da articulação desses campos como criador de saberes da ação pedagógica, na condição de conteúdos a serem ensinados para os futuros professores. A importância desses conteúdos, como a própria professora apontou, delimita a "fronteira" da disciplina Didática do Ensino de História com suas subsequentes, percebendo os movimentos dos próximos semestres para fortalecer a área de Ensino de História. O final é ainda mais significativo para essa interpretação, pois fortalecer a área e sua logística não apenas melhora o gerenciamento das aulas, mas destaca a área de Ensino de História dentro do curso, sobretudo para os próprios estudantes, imersos em uma cultura de desvalorização da docência em História, advinda de fora e de dentro das Universidades, como pontua Monteiro (2007). Esses aspectos norteiam sua fala acerca dos conteúdos básicos para a disciplina:

> Eu considero toda aquela, é... eu sempre, né, tenho como base para trabalhar com a Didática os teóricos pesquisadores da área do Ensino de História, como a Selva Guimarães Fonseca, a Circe Bittencourt, o Marcos Silva, principalmente Circe e Selva sempre foram duas autoras de que eu mais me aproximei, né, elas nos fundamentam bastante, além de outros pesquisadores, claro, né: Nívia Fonseca, a própria Zamboni, mas é porque a Selva e a Bittencourt trabalham mais essas questões de Metodologia, fazendo essa discussão sobre a historiografia, o Ensino de História, as metodologias, as novas linguagens, a formação de professores, que a Selva trabalha bastante, né? E, claro, sem dispensar os teóricos da área da Educação que trabalham com a Didática: o Libâneo, a Selma Garrido Pimenta e outras pessoas da área de Didática. O próprio Libâneo é que tem embasado, assim, a minha proposta na área de Ensino de História, né? (PROFESSORA A).

O objetivo da disciplina, como indicamos, é estabelecer um caminho interdisciplinar entre a Didática (especialmente via epistemologia da prática docente) e a História, na constituição de um campo de estudos em Ensino de História orientador da aprendizagem de futuros docentes. Nesse sentido, ao partir de autores-referência e temáticas que compõem um repertório de conhecimentos próprios à inteligibilidade da docência na

História, a disciplina forma saberes pedagógicos e da ação pedagógica primordialmente, requerendo de sua docente paralelamente esses mesmos saberes e uma formação adequada a isso. No caso da professora A, isso de fato ocorre, aplicando o que as DCNFP chamam de "simetria invertida", conforme discutimos no capítulo anterior. No entanto, as dinâmicas de cada aula requerem muito mais do que conhecimentos para ensinar: requerem saberes experienciais para lidar com os estudantes, com a ecologia do espaço dessas aulas e até de fatores externos. Ao falar acerca da própria aula, a professora A constrói uma argumentação que dialoga com os problemas que enfrentou:

> [...] Trabalho muito com a exposição dialogada; eu tento, eu gosto sempre de ter, principalmente na introdução de um conteúdo, de fazer uma exposição breve sobre aquilo ou então faço o inverso, peço para eles falarem do que eles leram para depois fazer a exposição, a ordem dos fatores não vai alterar o produto. Resumindo isso, né, eu chamo de 'exposição dialogada', uma aula em que a gente expõe, mas sempre levando em conta aquilo que o aluno já traz de leitura ou de entendimento sobre aquele assunto, e sempre tentando levar o aluno a participar da sala, porque eu fico *impaciente* quando eu vejo que o aluno está só ouvindo lá, às vezes, você percebe aluno que está longe, nem ouvindo ele está! A gente procura trabalhar com essa questão do debate, né, essa participação efetiva dos alunos a partir da leitura, seminário, né, que neste ano eu enfatizei muito mais: vai ter um momento em que eles vão apresentar, fazer um painel. Na realidade, um painel não é seminário, não, mas eu trabalhei já muito com seminário, dividi semestres. Já antes eu pegava eram cinco livros e dividia por equipes – não sei se eram cinco livros, não. Eram livros, não era texto, mas livros, né, que os alunos iam ler e formavam um grupo em que eles fariam seminário sobre aquele livro; fiz isso muito também com outras turmas passadas. [...] Sempre eu busco dosar um pouco no momento em que eles vão apresentar, no momento em que eles vão fazer um debate, no momento em que eles podem fazer uma atividade até escrita mesmo, mas sempre focando a produção deles, que aí é o caso do portfólio, né, que tem esse objetivo de eles estarem registrando tudo o que está acontecendo na aula, o que eles estão lendo, o que eles estão fazendo: a experiência já do contato na escola, da entrevista com o professor, né? Eu acho que é um processo que a gente também está ajudando os alunos a realizar, a registrar as experiências deles nesse documento que é o portfólio. Então, assim, eu procuro trabalhar usando esses vários métodos de exposição oral, seminários com os alunos, debates [...], utilizando os *slides*, algum documentário, né?

Em uma abordagem ecológica de análise acerca do Ensino Superior, que parta das condições reais da aula universitária e de seus vetores, que alteram os cursos planejados, como sugerem Tardif e Lessard (2011), não poderíamos nos furtar de uma observação de aulas, mesmo que por uma amostragem. Contudo, como Tardif (2008) sugere, o aspecto de autorreferenciação da prática é importante na mobilização dos saberes, aspecto que permite considerar a fala da própria professora, como a dos demais que não foram observados. Isso também permite exercitar, com a própria docente, um ato reflexivo de sua prática e de seus saberes, também como elementos formativos de futuros docentes.

Pudemos perceber esse aspecto de autorreferenciação em todas as aulas observadas. Destacamos em especial três momentos: na aula 4, quando uma Assembleia de

estudantes do curso de História, com inclusive a participação de vários alunos da disciplina, em frente ao pátio que fica defronte da sala da disciplina (sala 3 do Bloco H), no *Campus* do Itaperi, e pela aula ter começado às 19h20, com quase uma hora de atraso, a professora se colocou como detentora de saberes (conhecimentos, atitudes e habilidades) para lidar com essa adversidade, para se valer dessa reflexão para discutir a temática da aula: Saberes docentes na aula de História; na aula 8, o momento mais tenso da disciplina, em que a docente aproveitou a discussão das aulas 6 e 7 sobre Avaliação no Ensino de História para avaliar os estudantes e se autoavaliar, a fim de sensibilizá-los para a realização das leituras (lembrando--lhes do portfólio como instrumento de avaliação da disciplina) e para estimulá-los a participar mais das aulas; na aula 14, última observada, com a culminância dos painéis sobre a obra de Paulo Freire (usado como instrumento de verificação da aprendizagem), em que a professora discutiu as dificuldades dos discentes na condução do painel e na condução da disciplina, dialogando com os argumentos de Paulo Freire em *Pedagogia da autonomia*. Pimenta (2010) afirma que esse aspecto de autorreferenciação é elemento fundamental na constituição da Didática e da docência em Didática para a construção de um campo em epistemologia da prática docente. Por isso mesmo, ao falar dos desafios e dificuldades no decorrer da disciplina, a professora pôde exercitar a reflexão sobre a própria prática, mesmo que o foco fosse apontar problemas na conduta dos estudantes:

> [...] percebi que essa turma agora é [...] uma das piores que eu já tive aqui! Porque, com exceção de alguns, o resto é um pessoal apático. Nas outras turmas em que eu peguei Didática, não era assim, não! A aula era muito mais dinâmica, porque eles participavam mais. Eu estou chocada com essa turma, pessoal desinteressado, não lê, sai demais da sala, volta, sai! Aí eu vejo que nós já estamos recebendo um outro tipo de aluno, nós estamos recebendo alunos com outro perfil aqui na Universidade. [...] As dificuldades: não tem nem o que pensar: primeiro a questão que acho que os alunos não têm essa consciência ou alguns não têm essa vontade de se tornar professor, a disciplina de Didática ou as disciplinas da área de Educação: Didática, Metodologia, que eu ainda não trabalhei com Metodologia, mas sei que deve ter muito disso, né, de não se entender a importância dessas disciplinas na formação do curso de História, né? Fica um pouco à margem de toda a proposta curricular da História, do curso de História. Eu acho que ainda não é valorizada; as disciplinas da área da Educação ainda não são valorizadas. Segundo lugar, [...] talvez por ser um curso noturno, eu vejo a dificuldade dos alunos que não fazem a leitura, isso me incomoda muito, porque eu acho que eu, como professora, eu me incomodo, porque eu queria que todo mundo estivesse participando, lendo, eu espero sempre das turmas que tenha depois um *feedback*, que eu veja resultados, que eu veja assim alguém agora: 'Eu estou ciente do que é importante, que essa disciplina vai ser importante na minha formação'. Mas aí eu acho que é a inquietação de todo professor, né? Talvez nas outras disciplinas também, mas eu acho que, na área de Didática, no início mesmo, eu sinto que há um estranhamento por parte deles: 'Didática? O que é isso? Para que é?'. Embora depois a gente perceba que alguns se identificaram, mas são poucos, não são muitos, né? [...] Peguei turmas excelentes, os meninos chegavam, assim, no começo achando que seria chato: 'Ai, professora, eu pensava que essa disciplina ia ser muito chata! Mas nós estamos gostando muito!'. Eles discutiam e tal. E eu, com essa turma, estou sentindo muita dificuldade! Aquela

> coisa assim que não flui muito porque eles não leem. Então eu fiquei preocupada, já tinham me dito, não sei, acho que foi um professor que me falou que estava sentindo já que esses alunos que tinham entrado há pouco tempo não eram muito interessados. Pode ser que na próxima turma a gente tenha uma turma melhor. Mas é isso. (PROFESSORA A).

O primeiro trecho foi extraído de uma outra parte da entrevista, quando espontaneamente a professora falou desses problemas, não apenas acerca dos alunos. O fato de a professora refletir acerca das condições materiais e logísticas efetivas que alteram a simples conceituação acadêmica do Ensino de História a conduz para uma experiência no Ensino Superior para lidar com os alunos, por isso mesmo a docente finaliza ponderando que os problemas inerentes à turma observada são pontuais, uma vez que, em outros momentos, outras experiências (para ela, mais exitosas) foram conduzidas. Em uma disciplina de formação para o Ensino de História, a professora propôs elementos de avaliação que fossem condizentes com uma formação na perspectiva do Ensino de História mediado por fontes. Em um trecho supracitado, ao falar de sua metodologia de ensino, ela já o articula com os instrumentos e com as concepções de avaliação que promove: nos dias em que se discutiu Avaliação (aulas 6 e 8), os textos de Perrenoud sobre Avaliação, *A avaliação: entre duas lógicas*, e um texto sobre Avaliação no Ensino de História, usando os textos de Schmidt e Cainelli (2009). Na dissertação de Cecatto (2013), ao observar as aulas da professora A (como docente 02) acerca do uso das fontes imagéticas na disciplina de Didática do Ensino de História, ele comenta diversos momentos e traz falas da professora a respeito de como as usa na avaliação; destacamos alguns:

> Já o docente 02 afirmou ter discutido com os estudantes o programa da disciplina: conteúdos, avaliação, metodologia. No cronograma do docente 02, constava especificado o que seria trabalhado em cada aula, incluindo as orientações e sugestões bibliográficas. Procurou diversificar as formas de avaliar, e uma das formas que considera importante é a criação do portfólio, que seria entregue no final da disciplina como uma das avaliações.
>
> .....
>
> Não é só para ilustrar uma aula, é para a gente ter como discutir a partir de uma linguagem. Não é só porque é bom assistir um filme, mas porque a gente tem que encontrar nesse filme elementos que são importantes para a gente entender a realidade. [...] O critério de escolha vai depender dos objetivos de ensino. Se eu estou trabalhando com Didática, e eu quero discutir a relação professor-aluno, por exemplo, eu vou trazer um documentário ou filme que retrate uma realidade de uma escola onde você vai lá perceber como se processa a relação professor-aluno, o que está retratado naquele filme. [...] como era a posição do homem, a posição da mulher, a posição dos filhos, das crianças [...], uma sociedade do início do século XX ou do século XIX, as pinturas, os quadros pintados; assim, o critério é trazer uma linguagem e mostrar que essa linguagem é importante para a gente entender a História. (CECATTO, 2013, p. 117-122).

Percebemos que há recorrências nas práticas avaliativas da disciplina ministrada, pois, por possuir temáticas distintas, favorece uma discussão teórica nas leituras a ser percebida como aprendizagem via portfólio, ou seja, um agrupamento de reflexões que esses alunos faziam; a autoavaliação e o desempenho via painéis, pelo que a professora deu a entender, também são recorrentes. O uso de um instrumento de verificação via "prova escrita" só é usado pela professora na Avaliação Final.

Para finalizar nossa análise, é necessário minimamente discutir a trajetória da disciplina, que foi um aspecto importante a ser observado da prática da professora A, mas não tanto como no caso da professora B, como veremos a seguir. O número variado de temáticas, como a inserção de inúmeros fatores internos (discussões que iam de uma aula para outra de modo inesperado; momentos de parada por causa do problema de falta de participação dos estudantes) e externos à rotina da disciplina (ocupações da professora na condição de orientadora no mestrado em Educação, no cargo de procuradora docente da UECE, e de professora pesquisadora a impediram de estar em duas aulas, fazendo-lhe ficar em apenas parte de outra aula, deixando a docência a cargo de seus orientandos estagiários), rompeu com a linearidade da docência na disciplina, mas mostrou a adaptação da professora às dinâmicas da docência no Ensino Superior e construiu uma boa percepção a esta pesquisa de como as demais práticas docentes influenciam a prática de ensino.

Dessa forma, podemos considerar que a professora A conduziu, em nossa observação, uma série de mobilizações em sua prática vinculadas a aspectos de seus saberes (especialmente os da ação pedagógica e outros saberes experienciais) e de sua formação (de forma balanceada, falando de vários desses momentos experimentados em diferentes tempos), os quais a permitem indicar seu saber-poder, que a "autorizam" a ministrar tal disciplina. Mesmo com vasta experiência no Ensino Superior, 22 anos, interrompidos em parte pelas formações continuadas, de mestrado e de doutorado, isso não a impediu nem de enfrentar situações inusitadas nem de ousar e experimentar outras abordagens de ensino, outras leituras; conforme ela mesma colocou em uma das aulas, ali estava como professora deles e como orientadora dos mestrandos que estavam realizando ali seu Estágio de Docência no Ensino Superior. Sem dúvida, todos os aspectos observados e coletados nas entrevistas a credenciam a *estar* docente na disciplina inicial (uma vez que nem sempre os docentes ficam com as mesmas disciplinas) da área de Ensino de História da UECE em Fortaleza e a colocam como elemento revelador de exceções dos dados da pesquisa bibliográfica[90]: como uma professora

[90] Como mostramos no capítulo anterior, embora prevista nas DCNG, a existência de uma Didática específica em História não é prática corrente nos cursos de licenciatura em História.

especializada na área de Ensino de História, em um curso que possui apenas três especialistas (professores pesquisadores na área de Ensino de História: como ela, nosso orientador e a professora C). Isso é notório quando se pensa nos outros sujeitos da pesquisa.

5.1.2 Professora B: Metodologia do Ensino de História

A professora B ministra a disciplina de Metodologia do Ensino de História no curso de História da UECE em Fortaleza desde o ano de 2014. É a professora mais jovem da área de Ensino de História, com 43 anos, e está no curso de História da UECE há apenas dois anos; mesmo assim, é uma professora com larga experiência no Ensino Superior, embora pouca na Educação Básica (20 anos no Ensino Superior, sendo 18 na mesma Universidade em que se graduou, em São Paulo). Com características singulares em relação aos outros colegas da área de Ensino de História, constituiu, ao longo de sua trajetória de vida, saberes experienciais, da disciplina de referência e da ação pedagógica bastante atrelados ao Ensino Superior, que são mobilizados em suas práticas de ensino. A seguir, iremos dialogar com trechos da entrevista concedida a esta pesquisa, bem como com elementos da observação de suas aulas durante o semestre de 2015.1.

Ao falar de suas experiências (singulares, em relação aos outros, no Estado de São Paulo) durante a formação escolar, a professora se reporta aos saberes da tradição escolar:

> **Professora B:** Eu tive uma experiência muito boa; eu só estudei durante a Educação Básica em duas instituições, eu acho que isso ajudou. Eu tive uma professora durante o Ensino Fundamental que hoje a gente chama II, que antigamente era de quinta a oitava série, que me acompanhou o tempo todo e, no Ensino Médio, uma outra. Então isso eu acho que faz diferença. E elas eram excelentes, tanto é que eu sempre digo isso: tenho certeza que eu fui fazer História por influência delas. Eu adorava! Não só a matéria, mas a maneira como elas lecionavam: elas faziam a gente ter interesse de fato pela matéria, então eu tive sorte. Eu acho que isso não é muito comum, mas eu acho que isso ajudou: ser a mesma professora que acompanhou a turma o tempo inteiro, tanto no Fundamental e depois no Médio, e elas eram/são minhas referências ainda hoje.
> **Pesquisador:** Tem outra referência que a levou a escolher o curso de História?
> **Professora B:** Não. Uma vez, a gente fez até uma oficina, há muito tempo atrás, na outra instituição em que eu trabalhava, sobre formação docente; era um curso interno na Universidade e aí nós tivemos uma oficina sobre as trajetórias. Então cada um narrava sua própria experiência, como se tornou professor, e aí, nessa experiência, já mencionava que a minha influência foi essa: essas duas professoras sempre foram para mim de fato aquelas que despertaram essa vontade inicial de ser professora também, e de História. A dona Clara e a professora Luísa.
> **Pesquisador:** Outra professora ou professor?
> **Professora B:** Não. Então de História só tive elas na Educação Básica.
> **Pesquisador:** Mas, em outras disciplinas, algo que eles faziam que a marcou ou influenciou?
> **Professora B:** Não, eu acho que não. Elas acabaram sendo as experiências positivas.

A professora B foi a única que não se reportou à formação inicial com ressalvas: o mais próximo disso foi o professor F, como veremos à frente. Em contrapartida, as outras referências à formação inicial são menos positivas, quando trabalhadas na disciplina de Metodologia do Ensino de História: na aula 4 da disciplina, em quatro momentos precisos da aula, mencionou e representou suas vivências como aluna de escola particular no período militar, usando-as como exemplo para a aula, inclusive no gestual de professores e alunos; já a aula 12 foi a aula em que ela mais falou sobre isso, lembrando-se do "decoreba das aulas de História e Português" via questionários, criticando a forma única de chegar a uma resposta matemática nas aulas de Matemática da segunda série. O fato de a professora B, na entrevista, selecionar as boas experiências (e com História) e, nas aulas, destacar mais as experiências ruins (com História e com outras matérias) mostrou a relevância da observação de suas aulas.

Já não se colocando como sujeito que experienciou o período da formação escolar, mas que tem outras referências, sobretudo da História da Educação, para constituir os saberes da tradição escolar, a professora B mobilizou esse repertório de saberes para formar os futuros docentes várias vezes; na aula 4, ela mobilizou formativamente esse saber inúmeras vezes, contando sobre suas experiências de aula na escola no período militar, quando trouxe à tona a importância dos professores em saberem sobre o cotidiano escolar em outros tempos. O tema da aula, sobre História da Educação no período militar, facilitou a mobilização desse saber, pois diversas temáticas – sobre Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) – favoreciam essa discussão. Na aula 5, foi a tradição universitária evocada no período militar e em outros tempos, em desprivilegiar as licenciaturas. Na aula 11, mencionou o cinema como linguagem usada nas aulas ao longo do tempo e, na aula 14, a tradição de visitar museus, em que ela falou como estudante escolar, estudante universitária, professora universitária, suscitando também outras experiências de que tomou conhecimento. Na aula 12, elaborou diversas situações hipotéticas embasadas na aula escolar para discutir a metodologia da problematização como metodologia ativa do ensino-aprendizagem. Como se pode perceber, tal qual a professora A, a professora B realizou a mobilização de seus saberes motivada pelos conteúdos da disciplina.

Sobre a formação inicial em uma Universidade particular de São Paulo, claramente a professora discute seus saberes históricos e saberes pedagógicos:

> **Professora B:** A minha graduação foi numa licenciatura plena, de quatro anos, e a preocupação central era a formação docente, e eu acho que isso também era interessante: a coordenadora do curso na época tinha essa preocupação. Ela sempre falava com a gente [...] que o objetivo era esse. Eles queriam formar professores para a Educação Básica, com um perfil inclusive muito interessante. Ela dizia: '[...]

> em especial na rede pública, porque lá que há tanta carência! [...]'. Então esse era o foco, ela incentivava a gente até a buscar esse caminho de lecionar, em especial na rede pública.
> **Pesquisador:** Como é que foram as disciplinas de formação didático-pedagógica?
> **Professora B:** A formação nessas disciplinas em especial eram dadas por professores da Educação; então era aquela coisa mais mesmo isolada do curso, por exemplo: disciplinas como Psicologia da Aprendizagem e Didática eram dadas por professores fora do curso de História. Era então uma psicóloga da área da Pedagogia, uma professora da Pedagogia; em Estrutura, que na época tinha Estrutura do Primeiro e do Segundo Grau, que basicamente era uma disciplina de legislação, era uma professora que vinha da Pedagogia. Enfim, não havia muito diálogo com o curso especificamente de História, era uma coisa mais geral da Educação, que eu acho que é um problema.
> **Pesquisador:** E as de Ensino de História?
> **Professora B:** [...] a gente tinha Estágio e eu não lembro se tinha outro nome, mas nós tínhamos disciplina de Estágio: era uma professora da História que nos acompanhava, do curso mesmo; e uma outra disciplina que eu não vou lembrar o nome que também era uma professora da História, que fazia uma espécie de Estudos de Caso, ela trazia para a gente estudos de caso e era uma experiência mais ou menos assim... Mas, por exemplo: Didática, essa coisa... mas que, de acordo com aquela proposta, era a discussão que nos ajudaria a pensar como dar aula; coisas mais técnicas, 'como usar o quadro', 'como usar um filme', mas assim, de uma maneira geral, explicitamente, pensar no Ensino de História, 'como ensinar' independentemente do que você ensina [...], enfim, é possível uma discussão assim: há uma técnica, algo que sirva para todo mundo. [...] Durante a graduação, eu não assumi aulas, eu só fiz 'Estágio' mesmo, que era obrigatório do curso, e o nosso Estágio não previa regência. Nosso Estágio foi só de observação, tinha uma carga enorme de observação na Educação Básica e no Fundamental e Médio, enfim, mas não previa regência, então, no 'Estágio', eu só tive isso mesmo. Eu tinha feito essa opção: eu queria lecionar só depois de formada, porque eu me sentia insegura.
> **Pesquisador:** As disciplinas historiográficas, de alguma maneira, elas lhe ajudavam a perceber como o ensino de História se transcorreria?
> **Professora B:** Sim, porque, assim, os professores do curso, em geral, eles também vieram, então a trajetória deles foi esta: eles eram professores da Educação Básica que foram fazendo seus cursos de mestrado e depois chegaram ao Ensino Superior. Então, embora a gente nessas disciplinas mais, vamos chamar assim, teóricas, da área do conhecimento, a maioria (não todos é claro), mas a maioria dos professores tinha essa preocupação de pensar em como a gente faz nessa discussão em sala de aula, enfim como a gente pensa isso no ensino, porque eles foram professores também na Educação Básica, então eles tinham um pouco essa preocupação.

Trata-se de uma formação um pouco mais recente do que aquela recebida pelos demais professores entrevistados, no começo da década de 1990 (1991-1994), com um direcionamento mais bem adequado à formação em licenciatura, segundo a professora, pois seus professores tinham perpassado a Educação Básica e, para ela, a formação historiográfica permitia incursões para a composição dos saberes atrelados à docência. Observe que a professora acusa o aparte das disciplinas pedagógicas à formação para a docência em História, o que nos levou a perguntar acerca da articulação com a escola básica nas disciplinas historiográficas. O mais destacável é que as disciplinas de Estágio foram significativas mais para aprender sobre a dinâmica escolar do que para formar os saberes da ação pedagógica, objetivo central dessas disciplinas.

Esse período formativo aparece nas aulas da disciplina, em algumas vezes, citando apenas e, noutras vezes, problematizando de modo profundo: na aula 4, citou sua graduação, com início em 1991, colocando sua graduação como pós-período militar (ou seja, citou, mas não problematizou); na aula 5, problematizou a importância de Theodor Adorno (1903-1969) e Florestan Fernandes (1920-1995) como exemplos para ela em sua graduação, trazendo essas leituras para discutir as realidades educacionais na História da Educação; na aula 5, disse que, quando foi formada, havia pouca ênfase no Ensino de História; na aula 12, falou de um exemplo da faculdade, criticando a postura do professor que teve que "[...] só avaliava via seminário", e depois problematizou, dizendo que era uma possibilidade para as metodologias ativas, desde que depois de cada seminário houvesse um diálogo com os alunos como forma de ensino.

Na formação continuada, a professora mostra mais proximidade com a disciplina ministrada, mais como um saber da disciplina de referência, uma vez que tenha realizado mestrado e doutorado em História:

> **Professora B:** Logo que eu terminei a graduação, eu fui fazer uma pós-graduação *lato sensu*, porque eu não me achava preparada para fazer um mestrado, eu pensei que era melhor fazer uma *lato sensu*, aprofundar leituras que não tinham sido feitas durante a graduação e, enfim, pensar no projeto. Quando eu terminei a graduação, eu não tinha projeto de pesquisa para apresentar, eu não sabia o que fazer, sabia que queria continuar, mas não sabia como seria uma pesquisa que eu iria encaminhar. Eu fiz uma formação *lato sensu*, que foi interessante: muitas leituras que eu nem conhecia na graduação foram-me apresentadas [...], fui pensando numa temática e elaborei um projeto de pesquisa para ingresso no mestrado. Submeti esse projeto e não fui aprovada, aí eu esperei o outro processo seletivo abrir, refiz, aí mudei totalmente de tema, fiz um outro projeto e fui admitida, passei no processo seletivo; fiz mestrado. Nesse tempo, já estava lecionando no Ensino Superior e, quando estava finalizando a pós-graduação *lato sensu*, fui chamada para assumir [...] as aulas de uma ex-professora, ela estava de licença médica e pediu para que eu assumisse. A princípio, era temporário, mas eu acabei ficando. Eu já estava no Ensino Superior e aí eu terminei. Do mestrado para o doutorado houve um intervalo, parei, eu defendi o mestrado em 2001 e a ideia era esperar um ano, porque eu estava bem cansada, e continuar, fazer o doutorado depois. Mas aí as coisas acabam te levando, você acaba assumindo uma série de coisas, e eu fui deixando, quando me deu um estalo, eu falei: 'Nossa, já passou um tempo, eu vou voltar, eu quero fazer o doutorado'. Já era 2007, então passou muito mais tempo do que eu tinha me planejado, eu voltei e terminei em 2011.
> **Pesquisador:** Quanto a essas etapas de formação *lato sensu*, *stricto sensu*, como a senhora mobiliza esses saberes em suas aulas?
> **Professora B:** Então, eu acho que [...] as leituras foram fundamentais, determinadas disciplinas, claro que nem todas, mas determinadas disciplinas foram assim fundamentais para que eu pensasse algumas coisas, as quais me ajudam até hoje [...]. Então, as leituras sobretudo [...] me deram assim condições de pensar e usar inclusive em determinadas discussões, e claro que a gente acaba se espelhando em uma série de práticas que a gente vê com os professores; alguns a gente acaba tomando mesmo também como referência; uma das professoras, já que eu fiz mestrado e doutorado na mesma instituição (eu tive contato com alguns professores; tanto no mestrado como no doutorado era o mesmo corpo docente) [...] (além da minha orientadora, é óbvio, mas, com minha orientadora, basicamente, eu aprendi a

> fazer a pesquisa, porque eu fiz poucas disciplinas com ela) [...] em especial, [...] até nos meus agradecimentos do doutorado eu a menciono, eu acho que ela é também um modelo positivo a ser seguido. Eu brinco até com meus alunos, eu digo: 'Quando eu crescer, queria ser como ela!', porque é de fato um modelo bem positivo, uma profissional séria, dedicada, enfim, que leva a sério o ofício dela e faz os alunos também levarem a sério as aulas.

Ao mencionar a formação continuada, a professora curiosamente não falou da voltada para o Ensino (ela fez duas, mas só mencionou a de História): em Docência no Cenário do Ensino para a Compreensão, realizada durante o período do doutorado, na mesma Universidade na qual ensinava. Essa "predileção" pelo caminho formativo na História como elemento referenciador em suas aulas, como ela disse, faz sentido pela formação para a pesquisa: como colocado explicitamente na aula 10, em que ela contou uma parte de sua pesquisa sobre Música no mestrado e doutorado, mas implicitamente nas aulas da disciplina a partir da aula 5, quando a professora passa a discutir as linguagens no Ensino de História e precisa desses saberes para ensinar. Parece-nos que isso é um norteador das aulas de Metodologia do Ensino de História, em que a formação para a análise historiográfica é central na discussão das modalidades de ensino com pesquisa, como promovido pelas DCNFP. Por isso, as temáticas desenvolvidas pela professora nas pesquisas de mestrado e doutorado também são mobilizadas via saberes da disciplina de referência, históricos: sempre que possível, ao discutir sobre o uso das linguagens nas aulas de História (aulas 7, 8, 10, 11 e 14), situava-as dentro do contexto da Ditadura Militar (contexto histórico das pesquisas da professora B), em destaque para as aulas 10 e 11, em que a docente trouxe fontes que usou em suas pesquisas.

Ao pensarmos os momentos da disciplina e as vivências de pesquisa como momentos de formação contínua para a professora B, que declaradamente planeja muito tempo suas aulas e que, por isso, pediu para que a entrevista fosse apenas em agosto, a fim de que ela pudesse já finalizar seu planejamento e ser após o Encontro Bienal da Associação Nacional dos Professores de História (Anpuh) em 2015, entendemos sua fala sobre formação contínua de outra forma, articuladas ao modo como ela mobiliza os saberes da disciplina de referência da formação continuada:

> **Pesquisador:** Vamos pensar agora em uma outra modalidade de formação, formação contínua, cursos, propostas de pesquisa, enfim: como é que a senhora as articula com a docência?
> **Professora B:** É, assim, não sei se é bem por aí, mas eu tive também muita sorte no meu caminho. Eu trabalhei 18 anos numa mesma instituição, fiquei 18 anos na mesma instituição de Ensino Superior particular, e essa instituição, embora ela não fosse muito ampla em termos de *campi*, ela era de porte médio, havia uma preocupação muito evidente ali de formar professores, em ofício. Então a própria instituição organizava: além de um Fórum de Educação, que é um fórum, embora

> tenha esse nome, era um fórum – claro que se discutiam questões da instituição –, mas era um espaço de formação, então havia encontros semanais e havia mesmo como se fosse um grupo de estudos, então nós tínhamos que ler determinados textos, discutir, havia também esse encontro à tarde [...], era semanal. Pela manhã, a gente tinha horário coletivo do curso, e a coordenação do curso também usava esse horário coletivo; além de discutir questões do andamento do curso, nós fazíamos debates de determinadas leituras que tinham sido agendadas; combinávamos estratégias, então, em determinada semana, um professor ficava responsável por uma reflexão para suscitar o debate. E cursos, eu fiz vários cursos, oficinas que a instituição promovia, então eu acho que isso também me ajudou, óbvio, no meu processo formativo.
> **Pesquisador:** E essa sua formação contínua hoje, como a senhora gerencia as leituras... até mesmo cursos que a UECE possa oferecer?
> **Professora B:** Como eu estou aqui há dois anos, eu acho ainda muito pouco tempo, eu não fiz nenhum curso que a Universidade tenha indicado ou organizado. Hoje, nesses últimos dois anos, eu me preocupo em me manter atualizada, eu sempre estou atenta ao que está sendo publicado nas áreas em que eu ensino e nas que me interessa por conta da pesquisa; participo de congressos e, para mim, esses espaços de simpósios e congressos são um espaço também de formação. Enfim, estar em contato com outros profissionais, ouvir o que eles estão fazendo, discutir com eles, eu acho que isso também é parte da própria formação continuada.

E também sobre a relação entre planejamento e formação contínua:

> **Professora B:** Eu, assim, a maneira como planejo as minhas aulas está pensada primeiro no público que a gente tem, né, então eu tenho isso sempre em mente: 'Quem são esses alunos?'. São alunos de um curso de graduação de uma licenciatura, então são alunos que serão professores de História, então eu acho que considerar isso é primordial. E eu levo em conta não só esse público, quem são eles, o que é fundamental na formação deles, e eu procuro também apresentar para eles uma discussão atualizada, né, que eu procuro me manter atualizada, estudar para isso, enfim... é um pouco esse caminho que eu faço.
> **Pesquisador:** Eu percebo que as suas aulas são bem planejadas.
> **Professora B:** Eu, assim, isso não é fala vazia: eu leciono há 21 anos e claro que eu leciono (algumas disciplinas eu leciono) há muito tempo, mas muda [...]; mesmo aquelas matérias que eu já lecionei há muito tempo eu nunca tenho assim: 'Já está pronto!'. Eu preparo aula toda semana. Toda semana, eu preparo aula, claro que com uma bagagem já acumulada, é claro que não se parte do zero, mas toda semana eu faço o meu planejamento de aula, eu olho o que eu vou fazer, eu procuro sempre um texto novo, ou eu procuro alguma coisa que eu possa acrescentar; é claro que a partir de uma base que, dependendo da matéria que eu já ensino, eu tenha. Mas eu acho que é importante isso, até porque uma turma não é igual à outra, você não ensina a mesma disciplina de uma maneira idêntica, porque os alunos são diferentes, então isso também tem que se considerar: uma determinada turma tem um perfil; mesmo no mesmo curso, de semestre para semestre, o público muda. Então há turmas que precisam de uma leitura mais aprofundada, porque tem menos leituras naquele tema; outras chegam mais prontas, então eu posso mudar os textos, enfim... então isso também faz diferença, tem turmas que são mais dinâmicas, aí a aula se desenvolve de uma outra maneira; tem turmas que são mais quietas, menos participativas, então você tem que fazer outro planejamento/outra proposta, então isso se altera o tempo inteiro.

Repare que, em ambos os trechos, a professora B articula saberes diversos através dos saberes experienciais, para dar significados entrelaçados aos distintos tempos de aprendizagem para ensinar. Ao falar de seu planejamento, ela articula momentos sobre as experiências em outras instituições e sobre como esses momentos outros de experiência docente a formaram continuamente. E, ao falar diretamente das formações para a docência,

embora tenha dito que "[...] não sei se é bem por aí [...]", ela justamente se reportou a experiências de formações contínuas voltadas à docência, através de formação em serviço (uma política da instituição em que esteve, tendo também feito duas especializações já como docente da instituição).

Como indicamos no capítulo 3, Almeida (2012), Dias (2012) e Leitinho (2012) mostram a importância desse tipo de política institucional, sendo no cenário local algo consolidado na Universidade Federal do Ceará, e não na Universidade Estadual do Ceará, fato não despercebido, porém contemporizado pela professora B. Entretanto, a docente parece ter minimizado essas formações em serviço em relação às muitas experiências docentes no Ensino Superior nessa Universidade em São Paulo, tanto ao falar delas na entrevista como nas aulas. Com efeito, ela não mencionou essas formações em serviço em nenhuma aula (suas referências de formação contínua são as variadas referências de autores das diversas Ciências Humanas, especialmente da História, Filosofia, bem como autores dos Estudos Curriculares[91]). Apenas ao examinarmos o *Curriculum Lattes* da professora B que soubemos com mais clareza acerca dessas diversas formações em serviço, na aba de formações complementares: Gestão e Docência no Ensino Superior; capacitações instrumentais em francês e inglês para fins acadêmicos; capacitações para o uso da internet, para tutorias e fóruns de Educação, bem como outras sete nomenclaturas, ou como programas de capacitação docente, ou como programa de formação continuada de professores.

Nos trechos supracitados, a professora falou da trajetória docente no Ensino Superior para construir saberes da experiência; neste, a professora B fala do começo dessa trajetória, cheia de facetas:

> Eu comecei a lecionar só depois que eu terminei a graduação. Durante a graduação, eu não assumi aulas, eu só fiz Estágio mesmo, que era obrigatório do curso, e o nosso Estágio não previa regência. Nosso Estágio foi só de observação, tinha uma carga enorme de observação na Educação Básica e no Fundamental e Médio, enfim, mas não previa regência. Então, no Estágio, eu só tive isso mesmo. Eu tinha feito esta opção: eu queria lecionar só depois de formada, porque eu me sentia insegura. Quando eu terminei a graduação, eu fiz o caminho que eu acredito que era o comum, eu me inscrevi na Delegacia de Ensino. [...] Quando chegou a minha vez, a escolha que eu tinha era muito ruim, [...] mas uma amiga que já lecionava me indicou (porque a escola que ela estava era da rede pública e estava precisando de professores) e aí tinha aquelas possibilidades, ela falou: 'Olha, eu posso te indicar para a diretora, você vem aqui, conversa com ela, enfim. Se for tudo ok para você e para ela, você assume essas aulas'. Era aquele caráter, a gente chamava assim de ACT, não sei se é essa sigla, enfim, era admitido em caráter temporário: eu assumi essas aulas, era no Ensino Médio. Era interessante porque era próximo da minha casa a escola, [...] eu fui e acabei assumindo aulas de História, Geografia e Filosofia;

[91] É válido lembrar que a segunda especialização que a professora cursou teve como estudo uma temática curricular sobre Currículos Integrados.

> a escola precisava de tudo, [...] então eu fiquei com três turmas, era Ensino Médio, primeiro, segundo e terceiro ano com essas disciplinas. Eu comecei e gostei da experiência: era uma escola pequena, o número de alunos não era muito grande e foi bem interessante. Eu, apesar de já ter concluído o curso, ser formada, mas eu lembro até hoje do primeiro dia em que eu entrei na sala de aula, eu estava muito nervosa, eu tinha 22 anos; como era um curso noturno, a maior parte da sala [...] era mais velha do que eu, tanto é que, quando eu cheguei, entrei, ninguém achava que eu era professora [...]; eu cheguei, fui lá para a frente, quando eu coloquei minhas coisas na mesa, eles perguntaram: '– Você que é a professora?', eu falei: '– Sou!'. Enfim, eu estava muito assustada, achando que aquilo não ia dar certo mesmo, eu não me sentia formada e preparada, mas foi. À medida que eu fui desenvolvendo a aula que eu tinha programado, eu fui me sentindo mais segura e acabou dando certo. A partir daí, eu nunca mais parei de lecionar: eu fiquei dois anos na Educação Básica, na rede pública, só que, como eu disse, nesse intervalo, eu já estava fazendo, porque eu terminei a graduação em dezembro, eu terminei o curso, em fevereiro, eu já estava fazendo a formação *lato sensu*. Então, nesse intervalo, a *lato sensu* foi de um ano e meio, eu fui chamada para assumir as aulas no Ensino Superior, que eu achei uma surpresa, mas a professora falou: '– Não! Venha! São poucas aulas e é só provisório!', e eu falei: '– Está bom!'. Então, nesse tempo, eu fiquei na Educação Básica e, com dois anos que estava na Educação Básica, eu recebi esse convite para ir para o Ensino Superior, aí não dava mais para conciliar, porque também coincidiu que, no momento em que isso aconteceu, foi o momento em que eu fui aprovada no mestrado. Era bem complicado, porque, durante o dia, eu era bancária [...] das nove da manhã às seis da tarde; à noite, eu lecionava na rede pública e depois eu comecei a lecionar no Ensino Superior, aí eu tinha que fazer algumas escolhas [...]. Eu me demiti do banco para me dedicar ao mestrado, que o curso tinha aulas de manhã, de tarde, enfim. Então eu me dediquei a isso e, à noite, eu tinha as aulas. Como era uma instituição particular, eu não tive liberação para fazer o mestrado nem o doutorado. Eu fiz o mestrado e o doutorado com uma carga inclusive bastante alta de aulas.

O trecho supracitado traz dois importantes elementos de reflexão: 1) a professora B passou pouco tempo na Educação Básica, e essa transição do Estágio na graduação foi tão significativa para ela que tomou uma relativa parte da entrevista falando dela, contando com mais riqueza de detalhes que outros momentos formativos/experienciados; 2) marca, de modo claro, como ela se apropriou desse momento para sua docência na disciplina que ela ministra. Ao conversar sobre esse momento na aula 12, em que o tema da aula versava sobre o uso das fontes escritas nas aulas de História, tomou boa parcela da aula discutindo Metodologias Ativas, como a da Problematização, pois os alunos pouco visualizavam o uso dessa linguagem. Isso motivou a professora a contar sua própria experiência na sala de aula. Essa experiência na Educação Básica e no Ensino Superior foi mais bem articulada na aula 7, falando de suas experiências nas duas instâncias para usar imagens nas aulas de História. Pelo percebido, esse momento na Educação Básica é restrito, como a própria professora considera:

> **Pesquisador:** Como é que você busca articular as reflexões sobre a Escola Básica e o Ensino de História?
> **Professora B:** Então, eu estou há muito tempo afastada da sala de aula da Educação Básica, eu só fiquei, na verdade, lá dois anos. Então, desses 21 anos que eu leciono, dois deles eu passei lá, então há 19 anos que eu não estou em uma sala de aula da Educação Básica, então o meu contato é acompanhando o que acontece, via até os próprios alunos, e, claro, lendo e entendendo, mas é um olhar externo da Educação

> Básica. Então, o que eu procuro apresentar para os meus alunos é aquilo que está também nos documentos, é o que se espera do Ensino de História na Educação Básica, então, a partir dos Referenciais, a partir dos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, então: 'Qual é o papel da História na Educação Básica?'; 'O que se espera dessa disciplina?'. Então eu tento articular com eles uma discussão nesse sentido! Mas, assim, de vivência, está bem distante da minha realidade.

Em outro momento da entrevista, ela fala novamente da experiência, agora como construtora de saberes no Ensino Superior:

> **Pesquisador:** Para a gente finalizar, qual a contribuição que você tem trazido aqui para o curso de História, dada a sua condição de formadora de professores?
> **Professora B:** Ah! Eu não sei, eu acho que o que eu posso elencar como uma contribuição é de fato um trabalho que eu tento fazer da melhor forma possível. Claro que pode não ser o suficiente e o necessário, mas, assim, pensar em como contribuir de fato na formação desses alunos e me dedicar para isso; tentar fazer o melhor que eu posso. Eu acho que a contribuição que eu posso dar é esta: é de vir, pelo menos eu sempre venho motivada e tento despertar isso nos alunos, apresentar uma discussão com uma referência atualizada, enfim, acho que posso classificar minha contribuição nesse sentido.

Não se trata apenas de uma autoavaliação: é uma autorreferenciação dos saberes experienciais, em que a professora B se considera como "esforçada" e "motivada". Vários professores (a professora A e a professora C, por exemplo) e alunos (os da disciplina que a professora B ministra), nas conversas informais que presenciamos, consideram a professora B precisamente dessa forma. Outro aspecto motivador de saber-poder a ser considerado é que a professora C a considerou na entrevista nesta condição: uma professora motivada e de variada experiência em disciplinas de Ensino de História, como de fato pode-se perceber no *Curriculum Lattes* dela. Ao mesmo tempo, os saberes da experiência são constantemente evocados como elementos de autoafirmação pela professora B, algo em comum aos demais professores como forma de legitimação de estar docente nessa disciplina.

De assunto por parte de outros do curso, agora é ela que fala do curso:

> **Professora B:** Então, eu acho que o curso de História daqui da UECE forma um professor de História, mas eu acho que ainda é uma discussão que inclusive se faz; eu acho que a área do Ensino precisa ser mais valorizada/ampliada! Mas eu acho que o curso da UECE forma professores, até porque, mesmo eu estando aqui por pouco tempo, desde que eu cheguei, vários alunos dos últimos concursos, desde que eu estou aqui, foram aprovados e estão lecionando. A maior parte dos meus alunos já começam a participar daquele projeto Pró-Técnico, eu não sei se é da prefeitura ou se é do Estado, eu tenho vários alunos que são professores nesse projeto. Assim, claro que não é uma unanimidade, mas a grande parcela quer ser professor e começa a docência bastante cedo. Eu acho que, embora o curso precise ampliar e valorizar mais a área do Ensino mesmo, eu acho que, mesmo assim, forma esse professor. [...] Eu conheço pouco o Projeto Pedagógico do curso. No momento em que eu cheguei aqui – na verdade, eu tive acesso a ele faz pouco tempo, semana retrasada! Então eu confesso que nem li [...], ainda não tive tempo de olhar, de ler com calma; eu conheço, assim, a dinâmica do curso pela distribuição das disciplinas, pelo contato com os outros professores, em momentos em que a gente senta e se reúne para

> discutir o próprio planejamento das disciplinas, mas, assim, a primeira vez que me enviaram o Projeto Pedagógico do curso foi agora [...]. A matriz eu conheço e, enfim, o andamento das disciplinas, mas o projeto em si, com todos os seus detalhes, eu ainda vou ler.
> **Pesquisador:** Então vamos falar da matriz, em sua opinião, ela é satisfatória, está de acordo?
> **Professora B:** É. Eu acho que sim, a questão da distribuição dos temas, das disciplinas contempla a formação dos alunos, é uma grade curricular clássica, tradicional, que a gente vê em outras Universidades; eu acho que contempla, sim.

A professora B não esconde que, por estar há dois anos no curso, entremeada por greves e descompassos, não havia se apropriado ainda do PP do curso até o momento da entrevista. Contudo, em várias aulas, remeteu-se à matriz, sobretudo articulando os conteúdos metodológicos com referências curriculares internas às disciplinas de formação para a pesquisa (em que ela mais direcionou para as disciplinas de Metodologia e Teoria) e às disciplinas da área de Ensino de História, especialmente nas aulas 4 e 5 (sobre as fronteiras com Didática do Ensino de História); na aula 14, sobre Museus no Ensino de História, falou várias vezes a respeito da "propaganda sobre Ação Educativa Patrimonial". De todo modo, ela demandou, em sua fala acerca da importância da área de Ensino, que tem de ser mais valorizada em sua opinião; e também, na reunião de organização da área, em que ela se posicionou a respeito da importância das "disciplinas teóricas para o Ensino de História". Quando ela fala das DCN reguladoras dos cursos de História, volta a tocar na importância da área de Ensino de História e suas discussões para a melhoria das licenciaturas como um todo (ou seja, outra demarcação de saber-poder do lugar social de sua área):

> **Professora B:** Eu acho que tem aí uma questão nas Diretrizes Curriculares que eu acho que orienta, inclusive, os cursos de licenciatura, com uma valorização mais de perfil de bacharelado do que de licenciado. Então, embora sejam licenciaturas, o perfil que as próprias diretrizes traçam é mais de bacharelado, eu acho que inclusive um dos nós que até hoje nenhuma Universidade resolveu é um debate na área do Ensino de História em qualquer espaço que a gente vá. Eu acho que a questão ainda é esta: como valorizar a licenciatura caracterizando-a como uma licenciatura, porque é mais ou menos: pega o modelo do bacharelado, encaixa no da licenciatura e diz que ele tem que ter algumas competências para lecionar, mas eu acho que isso não basta, eu acho que elas precisam de um perfil de licenciatura mesmo, mas eu acho que isso vai demorar, porque é uma questão mesmo histórica. Os professores universitários, de uma maneira geral, porque também são consultados, participam da construção dessas diretrizes; de certa maneira, não valorizam a licenciatura. Embora isso seja contraditório, são professores, mas não se veem assim. Então eu acho que essa questão é isso mesmo, e eu, pelo que eu acompanho desde sempre, isso não é pontual de uma Universidade, seja ela pública, seja ela particular; seja ela lá do Sudeste, seja daqui, seja do Sul: eu vejo que isso é geral. As licenciaturas sofrem dessa falta um pouco de identidade e de uma desvalorização.
> **Pesquisador:** E, por exemplo, as de formação de professores, tem as DCN de formação de professores e as específicas...
> **Professora B:** Aí é que está: a de formação de professores, claro, pela própria definição, eu acho que elas contemplam mais de fato esse profissional, mas aí eu acho que há pouco diálogo mesmo com essas diretrizes nos cursos de licenciatura, eu acho que é essa a questão, não sei, é a impressão que eu tenho.

Os saberes curriculares, via estudos curriculares, entrecruzam-se com os saberes disciplinares na condição de uma orientação para os saberes da ação pedagógica, orientadora de sua docência em Metodologia do Ensino de História, na defesa de um Ensino de História mediado por fontes no curso de História da UECE em Fortaleza, que legitime a área de Ensino de História como de relevância histórica, calcada na teoria e metodologia da História, para que lentamente rompa com o que a professora se remete às trajetórias de formação nos cursos de História no Brasil.

Essa orientação curricular acerca da História na UECE e em outras unidades formativas no Brasil aparece nas aulas também, entremeada aos Saberes das Ciências da Educação: na aula 4, inaugura a reflexão sobre a LDB e as DCN, articulando a discussão curricular com as reflexões de Hannah Arendt e o curriculista José de Souza Martins (como prática comum nas aulas da disciplina, a professora, por conta própria, trazia cópias para todos – inclusive para nós – de textos complementares às leituras da disciplina para serem lidos e discutidos em sala, geralmente do meio para o fim das aulas); na aula 5, continua, com base no texto de Fonseca (2009) sobre LDB, PCN e DCN, conceituando-os como Currículo Prescrito[92] – distinguindo-os de outras modalidades de Currículo –, articulando essa discussão com trechos de Theodor Adorno, Hannah Arendt e Gimeno Sacristán, para pensar o papel formativo dos professores de História nas transformações da sociedade.

A partir da aula 7, com a inserção das discussões sobre as linguagens no Ensino de História, a professora se ateve mais às discussões das linguagens em si e às citações de Fonseca (2009), em que os saberes da ação pedagógica propriamente ditos se articularam mais aos saberes da disciplina de referência. Ainda assim, ocorreram momentos de discussão importantes dos saberes das Ciências da Educação e dos estudos curriculares, como na aula 7, para discutir o trabalho docente e as competências para ensinar, via Perrenoud (2000), em que a professora citou essa obra como de referência; na aula 8, citou as experiências de Pacheco (2006), autor já mencionado nesta dissertação, nos estudos curriculares acerca da mobilização de situações-problema; e, na aula 12, suscitou uma reflexão sobre Metodologias Ativas e suas transformações do século XIX ao século XXI, de Montessori a Paulo Freire, indicando em

[92] Repare que o texto e a discussão curricular, com base em Fonseca (2009), são os mesmos em Didática do Ensino de História, na aula da professora A, e em Metodologia do Ensino de História, na aula da professora B; tal aspecto de "repetição" foi assunto na segunda reunião que presenciamos da área de Ensino de História na UECE em Fortaleza. Essas reuniões, por vezes, eram citadas pelas professoras participantes em suas aulas, como modo de *publicizar* a organização da área para alunos e demais colegas. Como a professora coordenadora C indica em sua entrevista, um "[...] exemplo a ser seguido na melhoria do nosso curso de História".

Bittencourt (2009) e em Fonseca (2009) exemplos de Metodologias Ativas no Ensino de História que também dialoguem com os saberes das Ciências da Educação, e não apenas com os conhecimentos históricos.

Diretamente quanto aos saberes da ação pedagógica (como pontuamos, a docente já veio indicando a que perspectivas se vincula em suas aulas anteriormente, em outras falas), a professora B aponta o papel problematizador e crítico como ponto-chave para orientar seu Ensino de História:

> Então, eu acho que o Ensino de História é fundamental! E, desde a Educação Básica, eu acho que ele tem que servir para isto: para a gente aprender a ler o contexto em que a gente vive, questionar a realidade em que a gente está inserido e entender o porquê dela, de como isso foi construído e como a gente pode interferir e mudar essa realidade. É de fato esse olhar crítico, mas tem que ser de fato desenvolvido e de fato a construção de uma cidadania, ter essa criticidade, saber por que as circunstâncias são essas. Estamos na nossa cidade tal qual ela é com uma construção histórica, e é isso que a gente quer? Não quer? Como a gente interfere? Que limites a gente tem na mudança? Que possibilidades a gente tem na mudança? Eu acho que essa consciência a gente tem que ter de fato para exercer a nossa cidadania: sem essa consciência, a gente não é cidadão de fato! Eu acho que isso é o fundamental. Se a gente consegue fazer isso já na Educação Básica, pronto, todo o mérito, né, toda a importância da História lá foi alcançado.

O nexo orientador da disciplina consistiu em apresentar e discutir com os licenciandos acerca do conhecimento pedagogizado da matéria, nomenclatura defendida por Monteiro (2007). Nesse sentido, os saberes da ação pedagógica, via conhecimento pedagogizado da matéria, suscitam caminhos de formação docente. A tônica da disciplina favorece maior interação na prática de um Ensino de História mediado por fontes, que seja, como conceituamos no capítulo 3, problematizador e promotor de um ensino articulador de saberes pedagógicos e transversalmente preocupado com as inerências da aprendizagem histórica, por isso mesmo mediado pelo contato com as fontes.

O curso de História, como mostramos no tópico 4.2, visa realizar esse caminho nas disciplinas de Ensino de História, sobretudo nessa disciplina. Por isso, atentamo-nos, de modo mais direcionado, à articulação dos saberes da ação pedagógica como conhecimento pedagogizado da matéria[93] na observação das aulas da professora B e percebemos que os que a professora possui e os que a professora promove, nesse sentido, entrecruzam-se, mas não sempre coadunados. No começo da disciplina, ela dominou a aula em torno de si, ao promover, via textos de Thais Fonseca e Selva Fonseca (2009), bem como de outros autores, uma discussão panorâmica do campo do Ensino de História como pesquisa e como prática em

[93] Aula 7: imagens nos livros didáticos; aula 8: literatura; aula 9: cinema; aula 10: músicas; aula 11: imprensa; aula 12: documentos escritos; aula 14: museus. Perceba que o foco é indicar sugestões de usos mediante possibilidades de análise das fontes históricas em questão nas aulas de História.

sua trajetória histórica; apenas, vez ou outra, permitindo e/ou provocando poucas falas dos estudantes. Somente após o instrumento de verificação da aprendizagem via "prova escrita" (ocorrido na aula 6), da aula 7 da disciplina até a aula 14, em que cada aula versava acerca de uma linguagem[94], a professora mudou sensivelmente a postura da aula, sendo mais propositiva e constantemente se autoavaliando e pedindo a participação dos alunos na análise de fontes históricas que ela criteriosamente selecionava. A frase: "Eu sei que eu falo demais, mas vamos participar", como mantra, foi constantemente evocada. O oralismo e a estrutura pétrea de aula, observados entre as aulas 3 e 5, foram sendo aos poucos quebrados por mais incursões de linguagem e mais debates, lentamente aceitos pelos estudantes[95]. Essa mudança não passa despercebida nas falas subsequentes da professora que traremos nesta dissertação.

Quanto aos conteúdos da disciplina, a professora B busca destacar que tentou[96] articular os distintos saberes que possui para ministrar a disciplina, uma afirmação de saber--poder dos conhecimentos pedagógicos:

> Então eu acho que não só as discussões sobre o Ensino, porque eu acho que, para ensinar Metodologia do Ensino de História, você, além de ter obviamente referências sobre Metodologia, você tem que pensar a área como um todo; eu acho que é importante também discutir: formação docente; Como nos tornamos professores, mas é claro: a questão é pensar como se faz essa transposição, ajudar os alunos a entenderem essa questão de como eles conseguem fazer essa transposição[97] desses saberes que eles foram acumulando e construindo aqui durante o curso todo para sala de aula, para as necessidades, para o público que eles terão, né!

Repare que a professora B indica que a discussão central da disciplina é composta da articulação de distintos saberes, mas que não perde de vista a discussão teórica e metodológica da História. E isso se vê mais à frente, ao falar dos recursos:

> **Professora B:** É, eu sou uma professora que não sei se isso é, sei lá, até uma característica da minha personalidade! Eu acabo centralizando mais a discussão, a aula está centralizada na minha figura, eu percebo isso, enfim. Então as minhas aulas são sobretudo expositivas, eu apresento o texto, embora eu indique com antecedência; no primeiro dia de aula, eu entrego para os alunos o nosso cronograma

---

[94] Vale comentar que a professora B de fato produziu seu molde da disciplina: ao cruzar informações do programa da disciplina, disponível no PP de 2003 e no de 2011, e o que ela nos forneceu gentilmente para a construção de nossa análise, a professora realizou importantes modificações para agregar mais discussões sobre o uso de linguagens na aula de História.

[95] Nas aulas 7, 10 e 12, a professora teve menos dificuldade de conseguir a participação dos alunos. Nas demais, era mais evidente que a docente perguntava mais para conseguir participação. A última observada, sobre museus, foi a aula em que a professora fez mais perguntas.

[96] Entrevista realizada entre a observação das aulas 12 e 14 da disciplina (a 13 ocorreu em horário destinado a receber os estudantes para tirar suas dúvidas a respeito do plano de aula, segundo instrumento de verificação da aprendizagem, justamente no horário após a cessão de entrevista).

[97] A professora B fala em "transposição" (didática), conceito rebatido por Bittencourt (2009) e Monteiro (2007), mas se orienta na primeira e em Fonseca (2009) – inclusive citando o título de um capítulo desse texto dela, usado na disciplina de Didática do Ensino de História, ministrada pela professora A –, como saberes da ação pedagógica a serem ministrados na condição de conhecimento pedagogizado da matéria.

> além do planejamento da disciplina como um todo, com ementa, enfim, eles recebem um cronograma com a temática e o texto de aula; cada aula tem um texto com o que a gente vai discutir, e a ideia é que eles leiam para trazer dúvidas, questões, para a gente discutir em sala de aula, mas assim: pouco acontece! Poucos alunos leem com antecedência por uma série de questões, então acaba que eu sempre (esse é meu modo de dar aula, sempre): desde o primeiro dia que eu comecei a lecionar, para eu explicar algum tema, apresentar alguma discussão, eu tenho que ir para o quadro, eu faço um esquema, que é mais ou menos uma síntese do que eu vou apresentar, e exponho. E, em alguns momentos, quando é possível, aí a gente amplia com textos complementares, que eu geralmente levo trechos para serem lidos em sala de aula para suscitar algumas discussões, quando há possibilidade, claro: documentário, filme, quando cabe naquela discussão, mas não é recorrente; eu não uso recursos de multimídia, não porque eu não goste, mas não necessariamente em toda aula eles são úteis e têm ali uma função. Geralmente, eu apresento a discussão no quadro e vou discutindo com eles.
> **Pesquisador:** Percebo o uso das fontes, por exemplo: como é que é usar essas fontes?
> **Professora B:** Eu acho que isso é importante, trazer para os alunos essa documentação, né? Fazer com que eles exercitem um pouco isso de fazer análise, né, a partir delas em sala de aula, eu acho que também é interessante.

A professora B acaba por se remeter mais aos saberes disciplinares e ao centralismo da aula. Em contrapartida, mostra que isso faz parte da cultura dos cursos de História, que centraliza mais nos saberes históricos e na pouca leitura dos alunos, o que consequentemente exige que ela fale mais, pelo silêncio dos discentes. Percebemos, com isso, que é inevitável concluir que, em uma análise da prática de ensino, os saberes orientadores, o planejamento e as metodologias, mesmo que bem articulados pela professora B, sejam redimensionados pelas interações entre a professora universitária e seus estudantes. Tardif e Lessard (2011), nesse sentido, evocam a inerente capacidade interpretativa do docente para lidar com as situações interativas de sua práxis. Perrenoud (1999b) percebe nessas interações aspectos criadores de competências oriundas da experiência. Com base nessas interpretações das interações docentes, elucidamos a fala a seguir, sobre as dificuldades e desafios no decorrer da disciplina, como uma mobilização de um novo saber da experiência em elaboração:

> Eu acho que as dificuldades são de primeira ordem, de questões materiais, de estrutura física. Eu acho que a Universidade peca nesse sentido. As condições físicas são as mais precárias possíveis, então eu acho que essa é uma dificuldade; salas sem sequer ventilação adequada – aqueles ventiladores que mal funcionam –, muito quentes. Enfim, eu acho que isso é um limitador. E outras questões que nos desafiam, como conseguir motivar os alunos, que nem sempre estão motivados; então fazer isso é um desafio! Eu acho que essa é a grande questão. (PROFESSORA B).

Para além de uma demarcação de poder, oriunda de um “saber se adaptar”, como propõe Imbernón (2011), a professora ressignifica a dificuldade enfrentada como uma dificuldade estrutural, histórica (da Universidade e da desmotivação dos alunos). Como outros docentes entrevistados e, ao contrário da professora A, ela não enfatiza os problemas

de interação com os discentes como um problema dela ou como "culpa" dos estudantes. A estratégia de contemporizar esse problema, se considerarmos as falas anteriores (em um momento, ela relata na entrevista que centraliza as aulas; noutro, relata que os alunos leem pouco), não nos passa despercebida, especialmente porque também assistimos a essas aulas, o que torna o elemento da observação de campo elemento importantíssimo em nossa reflexão. Por outro lado, a professora B traz elementos importantes e já discutidos nesta dissertação nos capítulos 3 e 4: estrutura da Universidade, cultura histórica escolar e acadêmica. A falta de intervalos e as saídas constantes de alunos, as poucas participações de discentes e a falta de leitura deles são problemas em comum às duas disciplinas observadas, que podem/devem ser/foram gerenciados pelas professoras A e B na construção de novas matizes de saberes para ensinar.

A professora constituiu, ao longo da disciplina, uma estratégia de avaliação de si e da disciplina (principalmente a partir da aula 7), além, claro, dos estudantes, indicando que falava demais e que eles falavam pouco, sempre perguntando "[...] não sei se vocês leram o texto da Selva Fonseca, mas se leram [...]", como tentativa de interagir e perceber como interpretaram os textos da disciplina. Observamos com atenção, após a aula 6 (dia de aplicação da "prova" escrita), se a professora comentaria mais acerca de aspectos avaliativos como saberes da ação pedagógica ou como elementos de sua própria prática docente, via desempenho dos discentes. Isso só ocorreu na aula 12, em que a professora finalizou o encontro comentando a respeito do plano de aula, segundo instrumento de verificação da aprendizagem. Nesse momento, a docente mostrou que esse seria um orientador da próxima disciplina, Oficina de Instrumentos Didáticos, em que eles revisitariam as linguagens e os planos de aula.

Com relação ao primeiro instrumento, tivemos acesso a ele, pois a professora B gentilmente nos cedeu. Nele, quatro questionamentos foram feitos, norteados pelas leituras dos textos de Sidnei Munhoz: "Para que serve ensinar História?"; de Thais Fonseca: "O Ensino de História no Brasil: exaltar a pátria ou formar o cidadão?"; e de Selva Fonseca (2009): "As novas propostas curriculares para o Ensino de História". As três primeiras foram na perspectiva de verificar as compreensões dos estudantes sobre a História do Ensino de História no Brasil: em uma questão, indagando acerca dos objetivos, influências e método[98] de ensino no século XIX; noutra, questionando sobre as principais medidas adotadas e as características do Ensino de História após as reformas educacionais no primeiro período

[98] No singular, *vide* documento elaborado pela professora B.

"Vargas"; na terceira, inquirindo a respeito dos impactos das medidas educacionais dos governos militares, após 1964, e seus impactos no Ensino de História. A última, mais de cunho propositivo e reflexivo, pedia uma resposta à questão "Por que estudar História?", articulando a importância do Ensino de História às propostas curriculares – em que se pedia aos estudantes ter básico conhecimento da LDB e dos PCN via texto de Fonseca (2009). Não foi preocupação de pesquisa ver notas dos discentes ou questionar a docente sobre isso, mas notamos que o único momento existente para comentar sobre esse instrumento foi um breve comentário, na aula 7, de forma generalista.

Acerca de suas concepções e práticas avaliativas, vejamos o que a professora B relata:

> **Pesquisador:** Como você avalia seus estudantes?
> **Professora B:** [...] Eu tenho uma boa impressão deles: são bons alunos, claro que há turmas com mais interesse do que outras, há turmas menos interessadas, mais interessadas, mas, de um modo geral, são bons alunos, inclusive eu tenho – como eu estou aqui há dois anos – como comparar, por exemplo, esses alunos com os alunos que eu tinha em São Paulo e também como fazer essa comparação de alunos de uma instituição pública e de uma instituição particular, né? Mas eu percebo que é um perfil: são alunos estudantes, alunos trabalhadores; a maior parte deles, como é um curso noturno, trabalha durante o dia, vem para cá à noite; são alunos que alguns têm uma bagagem maior; então tem alunos que tiveram uma trajetória na Educação Básica, a gente percebe, muito boa, chegam com uma produção textual excelente, com uma capacidade reflexiva bem desenvolvida. E, claro: as salas são sempre heterogêneas, a gente sempre tem, na mesma turma, na mesma sala, alunos que não tiveram uma formação tão primorosa como outros; a gente percebe que tem alunos que têm dificuldades de escrita, de leitura, mas, de um modo geral, eu entendo os meus alunos. São alunos que, apesar de alguns terem dificuldades, tentam se superar; são dedicados e tentam. Claro que há exceções: tem aluno que ainda está, eu acho, talvez em dúvida se é o curso que ele quer ou não, então tem aluno que se dedica muito menos, acho que porque ele ainda está meio em dúvida sobre o que ele quer. Mas aqueles que já decidiram mesmo, que querem ser professores, e de História, esses têm se dedicado.
> **Pesquisador:** E, por exemplo, os instrumentos de avaliação da disciplina?
> **Professora B:** [...] eu acho também que o tempo é um limitador. Eu acho que um semestre é muito complicado, muito corrido para a gente apresentar um determinado conteúdo e avaliar, né, porque o ideal seria avaliar com mais calma o processo como um todo, mas a gente acaba (eu particularmente não posso dizer pelos outros professores) fazendo mesmo uma avaliação mais formal e pontual do que processual, por conta do próprio tempo que a gente tem. Infelizmente, nos dois anos em que eu estive aqui, esses dois anos foram de greve, então eu nunca tive um semestre normal! Foram tumultuados por greve, reposição, então, por exemplo, um semestre em três meses e meio, em quatro, fica ainda mais complicado. Então eu acho que não é o ideal, mas acaba sendo o possível dentro das condições de tempo e do próprio calendário [...].
> **Pesquisador:** Tem um instrumento inscrito...
> **Professora B:** É, as avaliações são dissertativas, mas são pontuais: assim, determinados momentos a gente para, avalia parte do conteúdo apresentado, num outro momento, outra parte. Então são avaliações com questões que, na verdade, são abertas, amplas, para que eles de fato apresentem a reflexão que fizeram sobre o conteúdo, sobre os textos que foram apresentados.

Na fala da professora, aparecem tanto compreensões de julgamento – o aspecto *avalere* dito por Perrenoud (1999a) – como o aspecto instrumental de verificação. Mas novamente indica que realiza um instrumento subjetivo e escrito, e não outras formas, ou comenta como verifica a aprendizagem para realizar um processo de avaliação que permita aos estudantes melhorarem, pela falta de tempo e logística da UECE. Percebemos outra vez, portanto, a dinâmica dos elementos externos afetando a ecologia interna da sala de aula. Almeida (2012) e Therrien (2012) pontuam acerca da consideração dos dois ambientes na docência universitária, na lida das inconstâncias de uma Universidade pública, propondo que os docentes universitários exercitem suas reflexividades para orientar uma criatividade crítica e emancipatória. A professora B optou por um caminho distinto do escolhido pela professora A, enfatizando os saberes da ação pedagógica e reforçando os saberes históricos, para tentar sensibilizar os estudantes para a disciplina ministrada. As escolhas metodológicas, por discutirem as linguagens históricas, mesmo que previstas pela professora e pela ementa da disciplina, deram a tônica na metade final do semestre letivo.

Acompanhando essa trajetória da disciplina percorrida pela professora e seus discentes, é inquestionável que o ponto de encontro entre essas duas dimensões, por assim dizer, foram os aspectos metodológicos da análise das fontes, aspecto significativo por duas razões: 1) a força dos saberes disciplinares na construção dos saberes da ação pedagógica mostra a ainda relutante hierarquia de saberes nas representações de formação historiográfica, sobretudo por parte dos estudantes, que, como observamos, mais dialogavam no aspecto interno metodológico das fontes do que na hora de discutirem caminhos de atuação docente via uso dessas fontes, apesar dos esforços da professora; 2) a docente, por vezes, mais reforçava esse caminho historiográfico do Ensino de História do que discutia os aspectos pedagógicos desse campo de conhecimento. Como Rüsen (2011b) aponta, isso não é um erro metodológico dos professores de História, mas acaba por separar os elementos da Didática e da História, em vez de criar uma sinergia de saberes para fortalecer a Didática da História.

Apesar do reforço aos saberes históricos de referência para conduzir de modo mais fluido suas aulas ao longo da disciplina, a professora B também mostra se legitimar como docente nessa disciplina; faz conexões com as demais disciplinas historiográficas que ministra no curso, como História do Brasil I, História do Brasil III e História do Brasil IV, bem como com outras disciplinas do curso, sejam disciplinas da área de Ensino de História, sejam disciplinas de formação direcionadas à formação teórica e metodológica. Em pouco tempo de experiência no curso, já ministrou outras três disciplinas na área de História e Ensino no curso de História da UECE em Fortaleza, como Oficina de Instrumentos Didáticos, Ação Educativa

Patrimonial e Laboratório de História e Ensino. Na vasta experiência adquirida na outra Universidade em que atuou, ministrou diversas disciplinas atreladas à Educação, como "Pesquisa em Educação" e "Docência: Aspectos Sociais, Políticos e Pedagógicos". E, como já indicamos, reconhecida por seus pares como já relevante e atuante na área em que ministra.

Nesse sentido, a professora B acaba por ser um exemplo de como o caso da área de Ensino de História da UECE em Fortaleza é, ao mesmo tempo, um confirmador da regra e uma exceção à maioria das licenciaturas em História no Brasil: é uma docente que, embora em sua formação continuada não tenha atuação de pesquisa em Ensino de História, construiu elementos de formação contínua e saberes da experiência para se legitimar como docente nessa disciplina, mobilizando em sua prática vários saberes pedagógicos e da ação pedagógica para formar futuros professores de História, mesmo que, por vezes, reforce mais os saberes da disciplina de referência.

5.1.3 Professora C: Ação Educativa Patrimonial

A análise da relação "formação-saberes-práticas" da professora C, em larga medida, diferencia-se das demais: trata-se de conversar a respeito da atuação de uma professora que foi diretamente responsável pela criação da disciplina de Ação Educativa Patrimonial (embora, nesse sentido, aproxime-se da análise da professora A, que afirmou ter influenciado na elaboração da disciplina Didática do Ensino de História), conforme historiamos no tópico 4.2. Atualmente professora coordenadora do curso de História da UECE em Fortaleza, participou efetivamente, à época da elaboração do PP ainda em vigor nessa unidade de ensino, o de 2004, das discussões curriculares que constituíram as sensíveis mudanças na estrutura de *design* curricular dos cursos de História na UECE, pensando em como expandir as reflexões sobre Ensino de História, que culminaram na constituição da área de História e Ensino. Por esse motivo, consideramos suas falas acerca do curso, na condição de coordenadora (ou seja, em uma entrevista voltada para essa atuação), também como professora atuante nesse processo de elaboração curricular e produtora de saberes.

A professora C tem uma trajetória em Ensino Superior: ministra aulas na UECE desde 1995 e já ministrou em outras instituições de Ensino Superior nos anos 1990. Atualmente, também ministra aulas no mestrado profissional em Gestão de Negócios Turísticos da UECE. Igualmente, é produtora de saberes da ação pedagógica na área de Educação Patrimonial, em uma vertente articulada mais diretamente às perspectivas de um Ensino de História mediado por fontes, onde atuou como colaboradora e depois como diretora

do Museu do Ceará, entre 1998 e 2000. Conforme ela aponta, a relação com o ensino vem antes da Universidade, até mesmo fora da atuação do campo da História. Isso parece ter sido bem representativo, pois, quando a perguntamos a respeito de sua formação continuada, ela pediu para falar dessas experiências:

> **Pesquisador:** Como é que foram as formações da pós-graduação? As especializações, o mestrado, o doutorado?
> **Professora C:** [...] eu vou falar de uma antes disso porque eu acho que essa de que eu falei foi fundamental nessa minha decisão de ser professora: com 13 anos de idade, eu comecei a dar aula, a dar aula para primos que tinham dificuldades, que não conseguiam ter um bom desempenho na escola, então precisavam de um acompanhamento para fazer as tarefas escolares, e eu fui chamada para dar aula para esses primos, primos mais jovens que eu. Então, essa primeira passagem pelo ensinar já foi me dando alguns elementos para descobrir como chegar ao aluno. A partir disso, eu fui ampliando e fui me tornando uma professora particular, da minha cidade, de referência: aquela professora que o aluno não consegue se alfabetizar na escola e a 'professora C dava um jeito'. E, naquela época, não se sabia, mas eu tive alunos com dislexia, [...] com problemas psiquiátricos, [...] inclusive com esquizofrenia mesmo, que depois foram diagnosticados, mas que já tinham ali alguns sintomas, e eu fui descobrindo uma forma de alfabetizar aqueles meninos e tirá-los da dificuldade que eles tinham na escola e devolvê-los para a escola com um bom desempenho, então eu fui me tornando uma referência na cidade. Foi algo que eu vivi parte da minha vida, inclusive quando eu entrei na Universidade, dando aulas particulares. No começo, era apenas alfabetizando, porque eles não conseguiam se alfabetizar na escola, e eu descobri um método, um jeito, e era muito baseado no Paulo Freire: eu já estava fazendo umas leituras do Paulo Freire, [...] eu sabia que era voltado para o universo popular, e eu tive oportunidade de dar aula para garotos pobres, dos populares de Maranguape [...], aí eu fui ensinando muito partindo para o concreto. Eu comecei a perceber que, quando eles tinham dificuldade do aprendizado da escrita, da forma como era passada na escola, mas, se eu fizesse um outro caminho, eles conseguiriam, então eu ia pelo prático, a gente ia a partir do que se estava comendo, do sentido que as letras juntas tinham para dizer que aquilo era uma maçã. Eu comecei a trabalhar com eles isso e tive um bom resultado, conseguindo alfabetizá-los; depois fui para o Ensino Fundamental dar aula de Português, de todas as matérias. Então eu acho que isso foi fundamental, inclusive foi fundamental para eu compreender que os alunos são diferentes e que os alunos que mais precisam do professor são aqueles que têm mais dificuldade, que normalmente não são os que os professores valorizam mais, porque não são os brilhantes; [...] os brilhantes precisam do professor como um provocador. Os menos brilhantes, a gente poderia assim chamar, precisam mais do professor para ajudá-los na construção das ferramentas da aprendizagem.

O que se pode depreender das memórias da professora C, por exemplo, é que a docência é elemento significativo no entendimento da formação humana dela, o que deu um indicativo de escolha por uma licenciatura; algumas referências de docência, como as leituras de Paulo Freire, já fazem parte de seu repertório de conhecimentos. Também se percebem constituições de saberes da experiência e de saberes da tradição escolar. Em outro momento, a formação escolar é também evocada:

> Na verdade, quando eu fiz o hoje considerado Ensino Fundamental e o Médio, vivíamos em uma época de Ditadura, e eu sempre gostei muito de ler, ler literatura, e comecei a me inquietar no contexto dos meus 15 anos com o contexto histórico que

> a gente vivia, de repressão. Eu vivi em uma cidade pequena (hoje é uma região metropolitana, Maranguape), mas, naquela época, tinha muito mais uma feição de uma cidade interiorana. Mas a Ditadura chegava, deixava seus reflexos lá em alguns personagens da cidade que a gente sabia que tinham sido chamados para depor, tinham ficado presos, outros que entraram na guerrilha urbana, de modo que eu comecei a me inquietar com o contexto político que nós vivíamos e comecei a me interessar também por uma leitura mais crítica. Foi pelo viés da literatura e da música primeiro, e depois pela História propriamente dita. Então, no começo, o meu interesse maior era a literatura: eu gostava muito de Língua Portuguesa, gostava muito de literatura. Já no Ensino Médio, quando eu venho para Fortaleza – estudar em Fortaleza: estudei no Colégio Lourenço Filho e depois no Farias Brito –, aqui na cidade, entrei em contato com todas aquelas manifestações, pela abertura política, que aconteciam nas ruas, as passeatas, os *shows*, as vozes de protestos que ecoavam de vários lugares, então aquilo começou a me inquietar e, aí sim, eu comecei a me interessar e me definir pelas Ciências Humanas, aí eu comecei a ter certeza que eu iria, na minha trajetória profissional, [...] para a área de Ciências Humanas. Em primeiro lugar, eu pensava em Ciências Sociais, depois é que veio a opção pela História, definição pela História, mas, no primeiro momento, eram mais as Ciências Sociais. E isso tem tudo a ver hoje com o que reflete na minha formação; cada vez mais, eu estou me voltando para uma perspectiva mais interdisciplinar, pensando que as ciências do homem – é somente por uma característica didática é que a gente separa – precisa das várias perspectivas. Os professores de História do Ensino Médio me influenciaram muito, *me* encantavam muito, naquela perspectiva crítica que eu via aparecer e aquela possibilidade de interpretar e de compreender o que estava acontecendo, aquilo me chamou muito para a História, particularmente a História do Brasil. (PROFESSORA C).

Outros saberes pedagógicos já se tornaram referência para a professora C, saberes da ação pedagógica que induzem práticas metodológicas a que a professora afirma se reportar em suas práticas docentes atuais:

> **Pesquisador:** Algum professor mais em específico lhe levou a escolher o curso de História?
> **Professora C:** Eu gostava muito do professor Olavo: era um professor de História do Brasil do Farias Brito.
> **Pesquisador:** O que é que ele fazia que lhe chamou a atenção, que lhe incorporou a essa prática?
> **Professora C:** Era essa capacidade que ele tinha de jogar mesmo com os conteúdos, com a maior distância temporal, ele conseguia fazer um gancho com a realidade e essa possibilidade dessa articulação me animava bastante, *me* estimulou.
> **Pesquisador:** Teve outras práticas de ensino no Ensino Fundamental e Médio que hoje lhe são uma referência?
> **Professora C:** Tem! É interessante que as referências são de professores de metodologias mais diversas, por exemplo: tive um professor de Português, no Ensino Fundamental, que me estimulou muito, inclusive para a compreensão da realidade em que eu vivia através da música e da literatura. Ele tinha um jeito de ensinar, ele era bastante entusiasmado, crítico, então, nas aulas dele, ele trazia para nós, nos anos 1970, para nós que da minha geração que ouvíamos as músicas estrangeiras que eram impostas pelas rádios, que estavam à disposição pelas discotecas, então ele trazia para mim e para a minha turma a Música Popular Brasileira que estava muito sufocada, muito reprimida nesse momento, trazia uma literatura crítica; então a forma como ele trazia essas questões inquietava a gente, criticando a época em que nós vivíamos, isso me estimulou bastante. Mas tinha outros professores: por exemplo, no Ensino Médio, eu tinha um professor de Química, que, apesar de Química não ser um interesse particular (não era a matéria que eu mais gostava), a forma como o professor dava a aula, dialogando com os alunos, isso me estimulava, sem a distância, sem aquela distância do professor no quadro e do aluno sentado.

Outros saberes são constituídos na formação inicial; os saberes historiográficos formados na Universidade Federal do Ceará hoje são ressignificados nas tramas das vivências e das experiências posteriores, sejam profissionais ou pessoais, criando e recriando seu repertório para ensinar e compreender sua ciência de ofício:

> [...] o primeiro vestibular que eu fiz foi para Ciências Sociais, que era a minha primeira opção, no período da década de 1980, na Universidade Federal, era no começo do ano: ofereciam vagas para Ciências Sociais e, no meio do ano, para História; como eu sabia que eu ia transitar pelas Ciências Humanas e por uma área mais crítica, eu achava que tinha que ser essas duas. Então eu passei no meio do ano para História (e eu, na verdade, fiquei por causa de Matemática no primeiro vestibular e, no meio do ano, eu passei para História). Então, na minha graduação, quando eu entrei no curso na Universidade Federal do Ceará, vivíamos assim o apogeu do Marxismo, pelo próprio contexto em que nós vivíamos. Quando eu entrei, em 1983, [...] até então fim da Ditadura política, de fim do período ditatorial – então de modo assim que uma perspectiva central [...] que predominava nos professores era o de uma História Crítica, uma História Marxista. Então tudo aquilo que não fosse Marxismo era rejeitado, e nós começamos a rejeitar. Lembro que nós tínhamos uma professora, professora Luísa de Teodoro, professora que cantava durante as aulas de História Medieval, e aquilo me provocou um estranhamento muito grande. Na época, eu reagi com críticas, com um certo desprezo pela prática dessa professora; muitos anos depois, agora há poucos meses, eu fiz uma apresentação em que eu montei uma aula-espetáculo e eu dediquei esse espetáculo a essa professora, que teve coragem de cantar em uma época que parecia que História não combinava com canto ou com qualquer outra manifestação dessa natureza, mas o que predominava era isso [...]; eu não fui uma aluna 100% integrada; foi um momento em que a minha vida profissional acabou chocando com algumas atitudes e algumas decisões que acabaram deixando que minha opção acadêmica naquele momento ficasse em segundo plano: eu entrei na Universidade grávida, recém-casada, então meus interesses com a minha filha que nasceu, com o casamento e as dificuldades dos primeiros anos de casamento, particularmente financeiras, minha e do meu marido – nós entramos na Universidade sem ter trabalho ainda e casamos em uma situação indefinida do ponto de vista de um trabalho –, fizeram com que a minha opção à vida acadêmica não fosse como eu gostaria que tivesse sido; na verdade, eu era uma aluna boa, mas não fui uma aluna ótima, tanto que os professores diziam para mim que eu tinha um potencial, mas que achavam que eu não estava colocando em prática todo o potencial que eu tinha: eu sabia por quê! [...] a minha graduação foi assim: eu me estimulei muito, particularmente com a perspectiva crítica, que a Universidade tinha nesse momento. Pensar que estar na História, ser uma profissional da História, era ter muito forte essa perspectiva de fazer uma crítica social: havia um estranhamento e, ao mesmo tempo, uma admiração. (PROFESSORA C).

Como se pode perceber no trecho supracitado, é no aspecto multiexperiencial dos saberes docentes, como demonstra Monteiro (2007), que as múltiplas vivências são imbricadas nas narrativas dos professores, ressignificando o que Schön (1992) e Tardif (2008) apontam como a inter-relação entre as dimensões temporais e espaciais na vida de um sujeito educador que reflete sobre seus conhecimentos e habilidades. Como a professora discorre de uma formação essencialmente historiográfica, mesmo que o saber histórico seja o primordialmente evocado, o vivenciado como estudante se mistura com o experimentado como professora que fala dessa experiência e como pessoa que fala de sua formação humana.

A experiência dos Estágios e das demais disciplinas "didáticas", contudo, mostra-se significativa pelo referencial negativo, o que nos permite pensar as referências de "como não fazer" como importantes, consoante nos ensina Tardif (2009). Nesse sentido, a professora C fala:

> **Pesquisador:** Como foi a sua chegada à escola, por exemplo, nesses Estágios?
> **Professora C:** Olha, era tão rápida que eu não consigo nem te detalhar como era que era. Eu lembro que, durante o período da minha graduação com essas disciplinas de Estágio, estava com problema de professores, e eu me lembro muito de ter sido feito um arranjo de um minicurso do qual a gente acabou participando de algum modo, mas não houve uma ida à escola: era mais uma atividade de minicurso que nós montávamos e abríamos para um público, mas a ida à escola não foi feita.
> **Pesquisador:** Havia disciplinas do Ensino de História?
> **Professora C:** O que havia eram aquelas disciplinas chamadas de didáticas, que nós detestávamos, porque eram dadas pelo pessoal que vinha da Educação e era tão distante da realidade! Tão voltada apenas para o aspecto técnico e formal que distanciava muito os alunos! Então talvez isso tenha feito com que a minha geração tenha um pouco se desanimado com [...] o tipo de ensino que se propiciava, não é?

O conhecimento forma, como indica Schön (1992), ainda que não seja feito o exercício de reflexividade suficiente para significar esse ensino; contudo, o aspecto técnico desse conhecimento sobre o ensino fez com que a relação articuladora entre teoria e prática, no entendimento do Ensino de História, fosse considerada, à época de graduação, como algo insuficiente como referencial para ensinar. Nesse sentido, ao que a professora se remete como formação inicial não se diferencia do relato por alguns dos docentes entrevistados por Monteiro (2007), Tardif (2008), ou, no cenário local, por Luiza Pontello (2009) ou Nahir Ferreira (2014): os saberes da experiência e os saberes disciplinares são mais relevantes do que os saberes pedagógicos e da ação pedagógica constituídos na formação inicial. A formação continuada foi mais significativa, segundo a professora C, pois a formara como pesquisadora:

> [...] após a graduação, aí sim, eu me tornei uma aluna exemplar. Foi na especialização que eu fiz em Questões Teóricas e Metodológicas de História que eu fiz uma formação realmente como eu gostaria, escolhi essa formação: havia uma especialização, um convênio da UFC com a não sei se era a UFRJ na época ou era com a USP, mas vinham professores da USP e vinham professores da UFRJ: tive a Déa Fenelon como professora; o Marcos Silva como professor; o Flávio Sombra como professor; Ivone Cordeiro minha professora; o Montenegro, que trabalha com História Oral; vários daqueles professores. Então ali eu acho que fiz minha formação, a minha graduação ali; ali eu me defini, ali eu pude dar todo o meu potencial, eu pude colocar para fora todo o meu potencial; quando eu terminei a graduação, eu entrei em sala de aula no Ensino Superior [...], fiz uma monografia de especialização, em que eu trabalhei com a formação para o trabalho e toda uma preocupação daquelas elites brasileiras em formar os populares em uma perspectiva para o trabalho; trabalhei isso a partir da experiência na Escola de Aprendizes Artífices, que foi anterior às experiências das escolas técnicas federais, depois fiz um mestrado em Sociologia – na época, não tinha mestrado em História, e fiz um mestrado em Sociologia –, trabalhei com um tema de História dentro da Sociologia, mas eu trabalhei com sociólogos também, particularmente com o Pierre Bourdieu, fiz uma dissertação sobre Maçonaria. E depois o doutorado eu fiz na Universidade

> Federal Fluminense, um doutorado em História Social, em que eu fiz a tese sobre a viagem dos jangadeiros em 1941 para o Rio de Janeiro para reivindicar direitos trabalhistas.

Como se pôde perceber, a professora C não vivenciou uma pesquisa em Ensino de História ou de História da Educação em nenhum momento dessa formação continuada, mas, ao constituir uma formação mais abrangente do que apenas a estritamente histórica, sobretudo pelo mestrado em Sociologia, a professora C passou a ser mais "acessível" a outras atuações de historiadora, ato que ela reforçou nas duas reuniões da área de História e Ensino de que pudemos participar no semestre de 2015.1; e também, como ela disse nessas reuniões, possibilitou-lhe uma formação variada como pesquisadora, que a impulsiona a propor diversas situações que estimulem pesquisa na área de História e Ensino. Contudo, é na atuação com a Educação Patrimonial e com a formação contínua em serviço que podemos visualizar mais claramente a sua constituição de saberes da ação pedagógica:

> Nesse meio-tempo, já no final dos meus anos universitários, da metade para o fim, eu já ingressei no espaço do Patrimônio: primeiro como Nível Médio, eu já era funcionária da Secretaria da Saúde do Estado do Ceará, eu era chefe do setor pessoal de um hospital, mas eu consegui algo que na época não era muito fácil, mas eu sempre fui assim de desconsiderar quando me diziam que uma coisa era difícil, eu tentava: se desse certo, eu tirava proveito, se não, eu ia para o caminho que estava traçado. Mas eu tentei uma remoção para a Secretaria da Cultura do Estado e consegui essa remoção: então fui trabalhar no Nível Médio no núcleo de microfilmagem da Secretaria da Cultura do Estado e ali eu tive contato com... eu tinha muito clara aquela perspectiva de que eu era aluna de História, de que assim: 'O meu tempo é de aprender!'. Então, para o que aparecia de trabalho, eu me oferecia para trabalhar de graça. Transcrevi fitas para pesquisadores que iam no núcleo que precisavam, pesquisei para muita gente, ganhando, às vezes, um valor irrisório, mas que valeu pelo aprendizado: eu me envolvia em tudo, então as pessoas viram naquele momento meu empenho e começaram a me chamar, por exemplo, para trabalhar no Departamento do Patrimônio do Estado. Então eu trabalhei no Departamento do Patrimônio do Estado, auxiliei em alguns tombamentos, como o tombamento do Cine São Luís, que fui eu que fiz a pesquisa histórica; eu comecei a ser chamada para montar exposição e comecei a publicar. Foi no momento em que o Museu Histórico e Antropológico do Ceará se transferiu para aquele prédio em que ele hoje está, que é na rua São Paulo, 51, Centro, vizinho à Praça dos Leões: Palacete Senador Alencar. Então eu fiz algumas exposições ali, inclusive com o André Scarlazzari, que era um museógrafo que estava chegando ao Ceará; a gente fez duas exposições no momento: sobre a escravidão e sobre Adolf Herbster; e o professor Sebastião Pontes foi chamado para fazer a reestruturação museológica do Museu Histórico-Antropológico para Museu do Ceará. Nessa época, um grupo de historiadores discutia que tipo de museu a gente queria, e eu participei dessas discussões e auxiliei o Tião na montagem dessa exposição: 'Terra da luz: Ceará moleque. Que História é essa?', a exposição que estava presente no museu quando ele abriu, né, e passei a ser chamada para pesquisa, para exposições, e atuei muito nesse ramo, até que fui convidada para ser diretora do museu, ainda no começo dos anos 1990, mas não aceitei; Paulo Linhares me chamou, mas eu não aceitei porque eu achava que não tinha maturidade para enfrentar tal desafio. Paulo Linhares me convidou, assim como me chamou para outras coisas também que eu desempenhei naquele tempo, ele era Secretário de Cultura; e depois o Nilton Almeida me convidou, aí eu disse: 'Agora, sim, agora é o meu momento'. Eu já tinha amadurecido uma reflexão sobre o museu e eu atuei no museu.

Observe que a professora C articula (sem ser demandada por uma questão direcionada) as modalidades de formação contínua e as experiências profissionais, sem a docência como fator direcionador. As experiências de pesquisadora educadora patrimonial constituíram saberes da ação pedagógica, em que a professora produziu e aprendeu a articular saberes pedagógicos sobre a docência na disciplina de referência, em uma modalidade interdisciplinar, via educação museológica, e também aprendeu e redimensionou os saberes históricos, constituindo outros espaços de atuação. Agora, observe sua fala sobre os saberes da experiência direcionados ao ambiente museológico na condição de diretora:

> [...] no museu, eu tinha muito clara a seguinte perspectiva: 'o museu não é um ensino formal, ele vai atuar no ensino, mas não é repetindo o que a escola faz'. Mas a gente tinha uma possibilidade naquele tempo através da iniciativa da Rute, da antropóloga Rute Cardoso, esposa do então presidente Henrique Cardoso, de uns cursos, espécies de curso de extensão, em que algumas instituições podiam participar e recebiam verbas, e isso foi muito importante: a gente realizou trabalhos muito interessantes, em que a gente pegava, inscrevia, recebia e acolhia no museu alunos vindos das mais variadas escolas das periferias da cidade, e nós montávamos turmas para atuar na área de restauração de bens culturais, de guia cultural e alguns outros cursos que a gente organizava; então eu programava isso tudo com o meu núcleo educativo do Museu do Ceará. No núcleo educativo do museu, a gente tinha uma sistemática de reuniões permanentes para planejar todas as atividades. Uma coisa que a gente conseguiu que depois se perdeu, por que eu lamentei muito, que a gente conseguiu montar uma biblioteca muito boa de referência na área de História do Ceará e de Educação Patrimonial, de Patrimônio Cultural que a gente abria ao público, para complementar: as pessoas iam para o Centro e podiam fazer os trabalhos lá; eu tinha uma estagiária de Biblioteconomia, essa menina inclusive faleceu, mas ela tinha uma iniciativa muito grande. Então a gente fez uma campanha de arrecadar acervos e conseguimos montar um acervo: já tinha algum que a gente conseguia montar, então, sem dúvida, que a gente tinha muito contato através das escolas que iam ao museu. Então a gente começou dentro da Associação de Amigos do Museu, Régis e eu, por coincidência, ao mesmo tempo, líamos o Ulpiano Bezerra de Menezes e ficávamos pensando no museu: não como um espaço de memória – de memória, não –, não como um espaço de celebração, mas como um espaço de problematização, de problematizar inclusive as memórias que estavam ali. Então a gente passou a voltar a nossa ação educativa para essa estratégia de tentar proporcionar uma certa 'alfabetização museológica', então tendo contato com professores, com guias e com alunos.

Como ela mesma dá a entender, a professora C constitui, como diretora, saberes da ação pedagógica reflexivos, oriundos da própria experiência. Como defendem Gauthier et al. (1998), esses saberes da ação pedagógica são mais sólidos, pois são oriundos de uma ação--reflexão que orientam novas ações. Mas, como a própria professora explica, são elementos em construção contínua, fruto de professores pesquisadores que estudam e se formam continuamente, em uma área de atuação diferente do ensino formal. A experiência dupla, como gestora e educadora, é colocada pela professora C como constituinte de saberes múltiplos e como promotora de outras práticas que influenciam em sua trajetória de professora historiadora,

pois, consolidando-se na área de Educação Patrimonial, esse elemento a orienta a buscar novos conhecimentos para se atualizar em sua prática profissional, conferindo a ela uma "identidade" profissional em sua trajetória, nos termos de Tardif (2009).

> **Pesquisador:** Como a senhora gerencia suas leituras atualmente, buscando outras formações?
> **Professora C:** Essa coisa das leituras tem um capítulo da minha formação como um todo: eu digo sempre que, até os 15 anos de idade, na minha casa, eu acho que tinham pouquíssimos livros; na minha formação, a gente fazia xerox; eu não tinha condição financeira de comprar livro, meu pai e minha mãe tinham até a terceira série do ensino chamado Ensino Primário, não tinham o hábito de leitura; meu pai era muito curioso, mas não tinha tido oportunidade de muita leitura. O que chegava na minha casa eram mais uns livretos de cunho religioso (porque minha família era muito religiosa), ou então os livrinhos que eu tinha, que, quando a gente completava álbuns de figurinhas, a gente tinha condições de trocar por alguns livretos. Então eu me lembro muito de uns livros que eu tinha de uma coleção de biografias (biografias dos presidentes militares); eu adorava, eram os únicos livros que eu tinha, então eu cuidava muito daqueles livros. Então, quando eu conheci meu marido, que já vinha de uma bagagem de leitura muito grande pessoal e fazia arquitetura no Rio, ele já tinha lido todos esses autores de que eu ouvia falar: Marx, Engels, Gramsci, além de leituras mais do Marxismo, muita literatura; lia Pasquim (toda aquela obra do Pasquim), ele conhecia os clássicos. O meu sogro era um general militar liberal positivista, que tinha uma excelente biblioteca, tinha a primeira edição da Coleção dos Pensadores: [...] tinha revistas das décadas de 1920 e de 1930, e eu tinha fascínio por livro, até por não ter tido. Então eu consegui; juntando com o meu marido, a gente tem uma biblioteca hoje que está em torno de 3.000 e poucos livros. Minha formação foi assim – eu digo sempre para os meus alunos –, foi uma coisa que aconteceu comigo: eu li, durante a minha graduação, aquilo que era orientado pelos professores e quando eu saí é que eu pude organizar as minhas leituras mais com aquilo que eu acreditasse que me fornecesse, *me* complementasse em termos de formação. [...] eu sempre tenho algum livro que é mais diretamente ligado às temáticas que eu estou trabalhando: de História, de História mais Geral ou de História mais direcionada para aquilo que eu estou trabalhando: até hoje, uma coisa que eu nunca deixei, que nunca morreu em mim e que eu não quero que morra é a curiosidade; [...] eu sempre estudei assim: com um mapa do lado, com um dicionário do outro e com uma enciclopédia do outro! [...] meu trabalho de pesquisa é assim: eu sempre insisto muito com meus alunos de Brasil: 'Olha, eu quero que vocês tenham um mapa, eu quero que vocês tenham um bom livro de Ensino Médio, e eu quero que vocês tenham os dicionários do lado'. Eu sei que isso tudo hoje a internet está dando sem precisar em termos de livro, mas por que eu trabalho todo tempo assim: se tem uma coisa que eu não conheço, eu tenho que conhecer, porque é assim que eu vou ampliando o meu vocabulário, meus conhecimentos; as coisas não estão dadas! [...] eu sempre tenho um livro que trata mais de assuntos específicos de História, então, agora que eu comecei a dar esse semestre de Ação Educativa Patrimonial, e eu estava um pouco afastada dessa questão de Patrimônio, as últimas coisas de Patrimônio que eu fiz foi um artigo sobre o público nos museus, nos cadernos dos Patrimônios da Assembleia, e uma exposição que eu montei: 'O segredo é a rua', sobre a Maçonaria cearense, aí parei de pensar um pouco em Patrimônio, estava lendo sobre outras coisas. Aí voltei a ler tudo sobre Patrimônio, fui atrás do que está saindo sobre reflexões de Ensino e Patrimônio, reflexões sobre PCN e Patrimônios, sobre as mudanças curriculares, 'como é que os currículos estão se modificando? Como é que a questão do Patrimônio vem dialogando com isso?'. Eu sempre tenho uma leitura mais específica de História que pode ser uma leitura mais vinculada a uma disciplina que eu estou tendo, que eu estou ministrando, ou mais geral; tenho as leituras que eu faço para minhas pesquisas particulares, em que eu trabalho com Patrimônio indiretamente, mais relacionadas a direitos sociais, aos trabalhadores da pesca e às lutas que eles vêm realizando através das viagens de caráter reivindicatório [...].

O trecho supracitado é muito significativo: alia formação contínua, via saberes da experiência e formação na disciplina de referência, com elementos da vida particular; a professora organiza e constitui um *métier* de aprendizagem, por assim dizer, ao indicar sua "metodologia" de formação em serviço, mas também como dá sentido e orienta sua prática docente no ato de ensinar seus alunos a buscarem também outros modos de formação contínua. Nesse sentido, formar-se, em um devir, gera uma experiência para formar outros. Igualmente, destacamos no trecho que esse hábito foi gerado a partir de uma "cultura aprendida", com seu esposo (também professor universitário) e com seu sogro, de buscar nas leituras uma formação contínua. Como Dias (2012) aponta, são as leituras os principais orientadores de aprendizagem dos docentes universitários, como mostraremos no caso de outros professores.

A trajetória docente, no Ensino Superior, também é um direcionador de aprendizagem docente via constituição de saberes da experiência. Primeiramente, a professora C fala do primeiro impacto em uma Universidade particular de Fortaleza e de como essa experiência foi decisiva em sua trajetória como professora universitária que defende a interdisciplinaridade nas formações docentes dos historiadores:

> [...] eu entrei substituindo meu marido – meu marido já era professor na Universidade privada, na Unifor [Universidade de Fortaleza] –, ele tinha passado num concurso em Campina Grande e precisavam de um substituto, e eu fui, mas eu me lembro que a condição que eu coloquei era a de que não fosse dito que eu era casada com aquele professor que eu estava substituindo, porque eu queria saber como era que eu me colocava no ensino sem ser sombra de ninguém: construindo o meu caminho, meu jeito de dar aula, não queria que os alunos descobrissem isso, meu jeito de dar aula no Ensino Superior. E, de fato, eu tive um semestre nessa experiência substituindo meu marido como professora e foi muito bom. Foi muito interessante, porque eu trabalhei com turmas de Ciências Sociais e Turismo, turmas grandes, e eu pude ir descobrindo qual era meu jeito; inclusive a própria formação, se não me ensinou a como dar aula – porque eu acho que não se ensina, vai se descobrindo –, mas eu sabia o que era que eu não queria fazer, eu queria ser aquela professora que dialogasse, mas que não deixasse de dar uma boa aula expositiva, que tivesse o empenho de preparar a aula. Então, pensando na vida profissional, eu enveredei pelo Ensino Superior a partir da experiência da Unifor.

Depois, a professora aponta a importância de uma segunda experiência no Ensino Superior, para a constituição de saberes pedagógicos:

> Então, em Campina Grande, eu trabalhei com turmas de Economia e com turmas de História; na mesma época, eu fiz um concurso para efetivo na área de História Medieval, que era uma área que eu gostava e me fascinava muito, e estudei – eu me lembro que eram 15 pontos, eu estudei 14 pontos e deixei um sem estudar, era o 13: 'esse 13 não vai cair', e eu estava dando quatro disciplinas diferentes como substituta e só tinha tempo... cuidava de casa, de filho. Então eu preparei os 14 pontos e deixei um em branco; na prova escrita, caiu um ponto que eu tinha preparado muito bem, que era sobre a 'Igreja na Idade Média': tema fabuloso; na

> prova de Didática, caiu o número 13: ‘A configuração do poder no Extremo Oriente: o Xogunato japonês’. Nossa formação não tem Medieval Oriental, só Ocidental, e lá eles tinham; então o que é que tinha como desafio esse momento. Eu estou contando porque isso tem a ver com essa coisa do ensino [...], porque eu não sabia de quase nada, o que eu sabia de História Medieval Oriental era aquela que a gente fica sabendo que quase beira o senso comum. Eu tinha 24 horas para preparar, aí eu pensei: ‘Bom, está na hora de eu colocar para fora a minha capacidade de montar uma aula didaticamente impecável e que, em termos de conteúdo, vai ficar falha: e eu tinha 24 horas; peguei material para estudar, preparei uma aula e tirei um sete; eu tinha tirado uma nota bem alta na escrita, mas tirei sete, e a banca depois comentou: ‘Sua aula foi didaticamente perfeita, mas, em termos de conteúdo, a gente sabia que não tinha muito mais o que explorar, o que você colocar’. Avaliação perfeita, de fato foi isso mesmo. (PROFESSORA C).

Em seguida, ela nos conta como a experiência em Ensino Superior e como as experiências de pesquisa com Educação Patrimonial passaram a se “comunicar” melhor; além de relatar também como teve de fato experiências bastante variadas no Ensino Superior:

> Depois de Campina Grande, nós voltamos para o Ceará, eu passei nesse concurso em segundo lugar; [...] meu marido fez concurso na Universidade Federal, e eu abri mão da minha vaga. Quando eu fui chamada, eu já estava aqui e eu abri mão da minha vaga, inclusive que eu sabia que tinha um terceiro lugar e que essa pessoa poderia ser chamada se eu declinasse da vaga, e declinei, e essa pessoa foi chamada de fato. Voltando para cá, eu fui chamada para dar aula na Faculdade Christus, que na época era FIC (Faculdades Integradas Christus), que estava começando, então eu dei aula para a Economia e para a Pedagogia, foi uma experiência ótima; depois fui para a Unifor – muito rica a minha experiência na Unifor. Na Unifor, eu voltei para a questão de Patrimônio, trabalhei com Museologia, trabalhei com... não era Ação Educativa: era Patrimônio Cultural e Museologia voltado para o Turismo, turmas grandes; na Unifor, minhas disciplinas (algumas optativas) eles davam oportunidades de pessoas dos mais diversos cursos fazerem e era muito rico, porque vinha gente da Contábeis, da Economia, porque descobriam que era uma disciplina que ajudava a conhecer um pouco do Patrimônio, eles iam, então foi uma experiência bem rica. Em 1995, eu fiz o concurso de seleção para substituto aqui na UECE para Historiografia brasileira e passei. Passei um ano e depois fiz o concurso em 1998 e fui chamada em 2000. (PROFESSORA C).

A relação entre os saberes da experiência, os saberes disciplinares e a atuação no campo de estudos no Ensino de História se torna mais clara na trajetória de professora universitária na UECE, no curso de História:

> Dentro da UECE, eu trabalhei primeiramente com... eu passei para Historiografia Brasileira, então dei aula em 1995 na UECE; encontrei uma realidade de um corpo docente com uma cultura geral excelente, mas eram profissionais que não tinham a formação de historiador como eu tinha [...]; tinha profissionais das mais variadas formações, né, e um curso que já era conhecido como um curso mais conservador em relação ao curso de História da UFC; um curso que eu sabia que tinha muito uma destinação para a formação de professores, até por ser um curso noturno. Então eu atuei e, em 1995, eles já tinham feito uma mudança de currículo que, como eu disse, era uma mudança de currículo que teoricamente estava formado pela tendência à época de valorização à pesquisa, mas não havia uma cultura de pesquisa que pudesse respaldar isso, não estava manifestado no currículo que também não dava possibilidade; também encontrei alunos muito bons, mas que sozinhos trilhavam seus caminhos de pesquisa, porque não tinham muito essa vivência aqui, né? Então trabalhei um pouco com isso aqui e, quando voltei, em 2000 [...], atuei na área de

> História do Brasil e de Prática da Pesquisa (foram mais essas áreas em que eu atuava). Eu passei para a Teoria, Teoria da História, mas não quis trabalhar com Teoria; tive oportunidade de migrar para a área de História do Brasil, uma área que me interessava muito mais porque eu achava que tanto Teoria como outras questões passariam pela História do Brasil e pela Prática da Pesquisa, então eu trabalhei muito com Prática da Pesquisa: que me enriqueceu muito, porque eu voltei um pouco daquela minha experiência com aluno com dificuldade. Então comecei a dar muita atenção àqueles alunos que não tinham tido oportunidade de pensar muito mais devidamente em elaborar um trabalho e pude ver qual era o nível de dificuldade que eles tinham: 'como é que eu poderia chegar nessa dificuldade? Como é que eu poderia ajudá-los a transpor essa dificuldade?'. Então a minha trajetória girou muito nisso aí: eu sempre coloquei a área de Ensino como sendo a minha segunda opção – eu já falei da mudança de currículo, não vou mais me deter nisso –, mas, quando a gente foi fazer a mudança do currículo, que eu, de algum modo, coordenei esse processo, eu fiz a ementa de Ação Educativa Patrimonial trazendo na bagagem a minha reflexão que eu já havia tido em relação a isso. (PROFESSORA C).

O trecho supracitado é significativo para a professora: docente em Universidades e Faculdades particulares, ela passa a atuar em uma Universidade pública como professora de diferentes disciplinas e a pensar as relações entre formação para a pesquisa e formação para a docência; ao migrar para a área de Ensino de História, tenta pensar as articulações entre essa formação: ao mesmo tempo, um problema histórico nos cursos de licenciatura no Brasil e um entrave entre as diferentes legislações sobre os cursos de História.

Ao falar da experiência docente na Educação Básica, novamente a não experiência se torna significativa, sobretudo quando a situa como uma lacuna em sua formação para atuar nas disciplinas de Ensino de História no curso de História da UECE em Fortaleza:

> Não tenho! É uma coisa que eu sempre lamentei, não tive. Meu contato com Ensino Fundamental e Médio foi sempre indireto, com esses alunos que vinham da escola Fundamental e Média e não conseguiam ter bom desempenho, então eu chegava até a escola Fundamental, Ensino Fundamental e Médio por via desses alunos ou então por via desses cursos de reciclagem que eu dei para professores do município, em que eu pegava esses professores, e eles traziam para mim as mazelas, os problemas, as dificuldades, e a gente trabalhava isso; foi sempre assim, aliás, eu acho que é por isso que eu alimento o desejo de, se eu pudesse optar, [...] trabalhar no Ensino Médio, e não no Ensino Superior: na verdade, eu não tive essa oportunidade. Tive assim: por exemplo, auxiliando, *me* lembro que, em Maranguape, teve um período em que eu fui chamada, consegui uma espécie de bolsa do município para auxiliar um mesmo professor na mesma escola em que eu estudei, no grupo escolar Capistrano de Abreu, então eu passei um período auxiliando: eram coisas temporárias, eram vínculos temporários; no centro social urbano, eu era chamada por colegas que faziam Serviço Social, que trabalhavam, eu ia, mas, na verdade, eu não tive nenhuma experiência efetiva com o Ensino Fundamental e Médio. Passei no concurso do Estado antes de ser chamada para a UECE; eu ia trabalhar no Juarez Távora, cheguei a conversar com diretora, combinar tudo e quando eu estava... passei em quinto lugar, fui chamada para a UECE, aí não assumi nenhum dia a sala de aula. (PROFESSORA C).

Observe que, desde o começo desta análise, trouxemos falas espontâneas da professora C em destacar sua importância e sua atuação no ensino. Mesmo não sendo no

ensino formal, a docente teve experiências como alfabetizadora e como professora de reforço. Mesmo tendo uma atuação variada como professora universitária e como pesquisadora de Educação Patrimonial, que constitui relações de saber-poder que a legitimariam, a professora C busca, sempre que possível, respaldar-se em sua atuação no ensino não formal como uma espécie de justificativa para essa "lacuna". Na entrevista como coordenadora, feita antes dessa anterior, como professora, ela nos dava indícios[99] dessa busca por legitimação junto aos demais colegas da área de História e Ensino. Embora consideremos que sua intencionalidade é legítima e importante, não deixamos de registrar aqui esses momentos:

> [...] se eu pudesse, eu estaria no Ensino Médio, e não na Universidade, se me fosse dada a oportunidade de salário e pesquisa como eu tenho aqui, eu não estaria aqui, eu estaria lá, outros professores dizem a mesma coisa. [...] então eu penso que eu, no meu caso, eu venho com a experiência; comecei minha vida profissional como alfabetizadora, inclusive alfabetizando intuitivamente crianças com problemas seriíssimos de aprendizagem. No Ensino Médio, tive algumas experiências, mas mais no Ensino Superior. [...] o nosso corpo docente que está na área de Ensino é constituído por um profissional dentro daquilo que a gente está inscrito, está fundamentado no Projeto Pedagógico que pensa em Ensino e Pesquisa, são professores pesquisadores. (PROFESSORA C, entrevista como coordenadora).

Já a experiência como coordenadora no curso de História da UECE, a partir da entrevista dela nessa posição estratégica dentro do curso, é importante nesta análise. Já citamos alguns desses trechos no capítulo anterior, por isso não é necessário mencioná-los novamente: a professora, o tempo inteiro, buscou situar sua experiência na constituição do PP do curso de História entre 2001 e 2003 e como entende e interpreta o curso na condição de professora. Por isso, elenquemos algumas interpretações da professora C: 1) o professorado do curso é considerado pela docente como de "professores pesquisadores"; 2) o curso, apesar disso, ainda é excessivamente dicotomizador entre ensino e pesquisa, inclusive mostrando a desarticulação entre as áreas, a que ela chama de "ilhas"; 3) a matriz das disciplinas visa constituir uma sólida formação historiográfica, com ênfase na pesquisa. Dessa forma, trazemos uma outra possibilidade interpretativa para esta fala da professora acerca do currículo:

> Eu acho que o nosso currículo hoje é um currículo que a Prograd diz que ele ainda é engessado, talvez seja mesmo, eu acho que hoje não há dúvidas do que é ser um historiador, eu acho que, para os nossos alunos, não há dúvida [...] com isso, eu acho que hoje o aluno que sai daqui é um aluno que sai historiador. Eu acho que a questão da pesquisa esse currículo deu conta. Eu penso que essa nossa intenção lá dos anos 2000, de 2004, de botar o Ensino e a Pesquisa juntos funcionou. Eu acho que hoje eu não vejo mais o nosso aluno da UECE com aquele complexo: de que eu não sei fazer pesquisa! Ele sabe, ele é um professor que sabe fazer pesquisa, ele está

[99] Separamos dois trechos diferentes dessa entrevista, em que a professora (mesmo que não questionada acerca disso) destacava seu interesse pelo Ensino de História na Educação Básica.

> voltando para a pós-graduação, mesmo que volte para o Ensino Fundamental e Médio, o que a gente tenta, eu particularmente, reforçar. (PROFESSORA C, entrevista como coordenadora do curso).

Na fala supracitada, a professora tenta mostrar o avanço na relação da formação para pesquisa como elemento que dirima a falta da importância da formação docente; dessa forma, tenta representar os saberes curriculares diretos, nos dizeres de Gauthier et al. (1998), acerca do próprio curso, como saberes legitimadores do curso em si (os alunos vêm superando as carências formativas do curso) e da própria docência (ela e o curso tentam superar essa dicotomia), apesar de, em um outro momento da entrevista, admitir essas deficiências do curso. A professora C cita um outro momento de aprendizado a respeito das legislações do curso, em uma fala honesta sobre o que sabe acerca das relações entre as DCN e o curso:

> Na verdade, sobre isso aí, eu não vou ter muito o que falar, não, eu confesso para você que, na época em que nós trabalhávamos (na Comissão), a gente estudava essa legislação, teve momentos da nossa metodologia da reforma curricular que era só para estudar a legislação, então a gente chegava à sugestão das 400 horas, então a gente: 'O que é que isso significa?'; 'O que é que, dentro da nossa proposta político--pedagógica' a gente pode pensar?'. Então a gente foi pensando naquele momento de 2003 até agora. Quando eu assumi a coordenação, eu fiquei muito alheia a essas questões, então eu não me sinto à vontade para responder, pelo menos agora[100].

Quanto às perspectivas de Ensino de História que defende e visa praticar, a professora C busca uma abordagem interdisciplinar, mas ancorada fortemente na historiografia (semelhante ao visto na fala dos demais professores):

> [...] Eu penso que as minhas perspectivas de Ensino de História cada vez mais estão centradas em uma ideia de articulação da História com as outras disciplinas. Minha perspectiva de História pensa muito em uma aproximação com a Sociologia, com a Antropologia, com a Economia também, com as Ciências Políticas; não penso mais na História como um ponto de vista de isolamento de uma área de conhecimento, mas de uma área que precisa dialogar com essas outras contribuições [...], não gosto de me fechar, deixo claro para os alunos desde o primeiro dia de aula que não estou ali para defender; que acho que temos excelentes positivistas, que eles vão ver estudos positivistas bons; que acho que precisamos da contribuição das várias... porque a minha perspectiva é mais da História Social, mas que acho que a gente tem que fazer leitura na área da História Cultural também; que não gosta das escolas fechadas; que vou fazer o possível para que eles possam se abrir e quebrar os preconceitos com outras contribuições que possam ser dadas, dos rótulos. Então eu acho que eu pratico, que o que eu ponho em prática é isso mesmo, é essa perspectiva de História que dialoga: uma perspectiva de História que respeita as opções dos alunos, uma perspectiva de professor mesmo.

[100] Essa fala foi como professora coordenadora, ao final de agosto; menos de um mês depois, realizamos a entrevista com a professora na condição de docente de Ação Educativa Patrimonial. Na segunda fala, a professora C foi questionada acerca de como interpretava as DCN na constituição de seu planejamento. Como iremos mostrar posteriormente, ela não respondeu diretamente a isso, e optamos por não insistir.

A respeito de uma perspectiva de Ensino de História como saber da ação pedagógica, consideramos que a professora traz mais elementos ao falar do planejamento e dos conteúdos da disciplina de Ação Educativa Patrimonial. É a fala mais significativa da professora em suas duas entrevistas. Separamos alguns trechos, para que possamos comentar como ela articula seus saberes pedagógicos sobre avaliação, sobre os conhecimentos acerca dos saberes curriculares e sobre como articula planejamento e prática metodológica:

> [...] eu coloquei como desafio trabalhar com essa disciplina de Ação Educativa Patrimonial (já era um interesse meu de muito tempo, porque, pela minha trajetória, pelo fato de eu ter refletido sobre isso, por eu ter feito a ementa), então meu ponto de partida para essa saída, especificamente, foi lembrar da ementa e do que estava explicitado no rascunho de proposta que a gente tinha naquele contexto. Dialoguei com professores, particularmente com a professora Isaíde, que vinha desenvolvendo essa disciplina em Quixadá na Feclesc, dialoguei com a professora A, que é também uma pessoa que tem pensado na questão de Ensino aqui na UECE, e com o professor D, que já tinha ministrado essa disciplina e que era o coordenador do curso. Então eu fui, a partir deles, *me* inteirando de como eles estavam trabalhando, mas, mesmo com essa conversa, não havia ficado muito claro para mim como é que na UECE estava se trabalhando essa disciplina: porque é uma disciplina que tem uma parte prática, mas que, para mim, não ficava claro, tanto que eu entrei em sala de aula entendendo que nós iríamos para a escola; depois, conversando com o professor D e com a professora A, eles disseram que, para o nosso currículo, essa prática não era dada desse modo, e Isaíde disse que: 'Em Quixadá, nós fazemos com a escola'. Então quer dizer que me preparei para uma aula, *me* planejei com os alunos, visualizei uma escola no Mucuripe, já estava fazendo contato com essa escola para a gente tentar se juntar aos professores de História de lá e tentar levar essa discussão da Ação Educativa para lá, quando me disseram que não era bem assim, aí eu tive que reformular essa parte. Deixei claro para os alunos que essa reflexão sobre Patrimônio era uma reflexão sobre a qual eu já tinha uma bagagem acumulada, mas que, como todo conhecimento, novas questões vão surgindo, e que eu estava me inteirando disso ao mesmo tempo que eu estava ministrando a disciplina para eles, então eu não ia entregar para eles um programa inteiramente fechado. O programa que eu entreguei a eles era um programa que tinha os eixos temáticos que eu iria trabalhar, mas não estavam definidos quais materiais iriam ser utilizados, quais fontes historiográficas, discussões teóricas que a gente iria discutir, só da primeira unidade. A professora Isaíde e outros professores me disseram que aquele texto que eu havia escrito sobre Patrimônio Cultural e Identidades (é um texto muito recebido, depois eu soube que no Brasil, em vários lugares, eles adotam esse texto; de fato, é um texto muito didático); eu comecei com esse texto, que dá um pontapé inicial para pensar: Cultura, Diversidade e Patrimônio. (PROFESSORA C).

Pode-se perceber que, nesse trecho supracitado, a professora C se remete às articulações entre a unidade do curso de História de Fortaleza com as demais unidades e seus professores; depois, mostra seu papel de produtora de saberes da ação pedagógica (um artigo escrito sobre a Educação Patrimonial) como de referência na docência da disciplina em outros cursos de História da UECE. Essas duas referências anteriores orientam seu planejamento:

> Então, na primeira unidade, eu já tinha determinado qual seriam as leituras básicas, mas fui conversando com outros colegas, pesquisando e montando o programa ao longo do curso. Então esse programa [...] ele deveria contemplar o quê? Ele deveria contemplar uma base teórica conceitual sobre Patrimônio e depois ele iria fazer a

> ponte com a questão da Ação Educativa Patrimonial propriamente dita, que eu acho que é quando a questão do Patrimônio de fato se encontra com o Ensino, então a gente passou a trabalhar os Parâmetros Curriculares Nacionais (eu sabia pelos colegas que eles já tinham trabalhado em outras disciplinas, e essa era uma disciplina de sexto semestre); então eu fiz uma retomada disso; [...] a partir de Paulo Freire, para pensar a cultura e para pensar: 'Bom, tudo bem: a gente tem a cultura, a gente tem o Patrimônio e como que a gente vai pensar a questão de uma Ação Educativa Patrimonial?'. Aí retomo com eles as questões das metodologias, a ideia de que: 'para cada categoria de linguagem, chama uma metodologia específica'. Então, se eu estou trabalhando com música, eu posso fazer como fiz: uma 'aula--espetáculo'; estou trabalhando com Dorival Caymmi, eu faço parte de um grupo vocal, então eu vou dar uma 'aula-espetáculo' em que eu desenvolva um tema e, a partir disso, eu vou puxando a música (coisa que o Ariano Suassuna fazia, eu estou até escrevendo sobre isso agora, sobre a ideia da 'aula-espetáculo', sobre a metodologia da 'aula-espetáculo'), com música é isso; com cinema, que é uma narrativa feita com sons e imagens, ele puxa uma metodologia específica que tem que estar atenta para som e imagem; para o texto historiográfico, ele também me puxa para um determinado tipo de metodologia... e para o Patrimônio? Que metodologia a gente vai desenvolver? Expus para eles uma possibilidade de metodologia para o tratamento do Patrimônio Cultural, que é aquele do Guia Básico de Educação Patrimonial (fiz questão de trazer para eles algumas críticas a esse guia). Alguns textos críticos que já saíram... inclusive eu trabalhei com os alunos textos que não estavam nem divulgados, que alunos meus que coordenam livros me mandaram; trouxe o texto da Marta Abreu, que faz uma discussão sobre o Patrimônio Imaterial, como isso está próximo com a própria discussão que tem nos Parâmetros Curriculares Nacionais e a questão da diversidade cultural. (PROFESSORA C).

Pode-se inferir que, nesse sentido, os PCN entram junto a outros conteúdos sobre Educação Patrimonial, em que a professora mobiliza diversos e variados saberes para orientar e realizar suas práticas: saberes curriculares, saberes da tradição escolar, saberes da ação pedagógica e saberes disciplinares. Na mesma fala, outros conhecimentos, habilidades e atitudes oriundos de outras experiências não docentes são mobilizados via saberes da experiência, que a permite "ler a turma" antes de fechar o planejamento, ressignificando-o:

> A possibilidade que a UECE dá de já ter alunos em sala de aula é muito rica, porque, ao mesmo tempo que eu estou trazendo textos para eles, tendo uma reflexão teórica sobre isso, eles me dizem: 'Professora, como a gente coloca isso em prática?'. Então a gente faz um diálogo. Em Brasil, eu fazia muito isso: 'Como que a gente coloca? O livro didático traz isso!'. Então [...] o meu planejamento foi assim: parte ele se deu antes da montagem dos eixos temáticos e foi se fazendo durante, e a gente foi tentando que os próprios alunos pensassem. (PROFESSORA C).

A professora C fala que não fechou uma metodologia específica, por ser a estratégia mais adequada para conduzir a disciplina (o que revela também suas concepções de Ensino de História):

> Não fechei com eles uma metodologia específica, mas que qualquer metodologia que você vai utilizar tem que atentar para a especificidade desse objeto, que é um objeto que alguns têm uma materialidade, que têm particularidades e que, portanto, merecem um tratamento específico; como parte prática da disciplina (que a disciplina tem uma parte: são mais de 68 horas/aula, né, mas parte dela é teórica e outra parte, prática), a gente desenvolveu do seguinte modo: eles elaboraram em

> equipes de três (tem só uma que tem quatro alunos) propostas de intervenção no ensino, mesmo que eles não fossem à escola, eles imaginavam uma escola no Ensino Fundamental, e eles iriam elaborar uma proposta com um plano de aula para ser trabalhado numa série; eu sugeria a eles o nono ano do Ensino Fundamental.

E discute o que pensa, pesquisa e produz como orientadores dessa prática:

> [...] Uma das questões que a gente discutiu muito na disciplina de Ação Educativa é que existe uma perspectiva de tratamento do Patrimônio Cultural que predominou no Brasil durante um tempo, a partir dos anos 1930 e que até hoje é muito forte, que privilegia aqueles bens excepcionais, que tem a ver com aquela perspectiva de História mais tradicional das elites e que, portanto, preservou e registrou como bens: Igrejas; Casas de Câmara; Palacetes; mas que há uma perspectiva também, que é... essa eu acho muito importante, de pensar o Patrimônio numa perspectiva popular, em que as próprias pessoas que se sentem referenciadas por aquele Patrimônio o identificam como um bem. (PROFESSORA C).

E finaliza a descrição de planejamento e conteúdos da disciplina falando de como articulou a discussão em sala com as aulas de campo. Observe que a professora mostra que os conteúdos podem ser mobilizados em uma prática (aulas de campo) que permita um ensino com pesquisa, sintetizador de produções dos próprios estudantes:

> **Professora C:** Então nós fizemos o exercício de ir ao Poço da Draga [...] conduzidos por um morador [...], um rapaz que nasceu e cresceu no Poço da Draga, um rapaz que, apesar de vir das camadas populares, ele é formado em Geografia e fala três línguas estrangeiras aprendidas ao lado da Biblioteca Pública Menezes Pimentel, e a turma foi fazer uma visita ao Poço da Draga, em que lá o morador identificava quais eram os bens culturais da comunidade. Então a ponte que eles chamam da 'verdadeira Ponte Metálica'; a tapioqueira da comunidade; aquele velho pescador que mora na comunidade; então eles foram identificando as lideranças comunitárias, a luta da comunidade por reconhecimento. Então eles foram ali identificando: passamos de oito da manhã ao meio-dia, a segunda experiência. A primeira experiência (porque essa foi a segunda) foi na festividade de São Pedro: uma equipe já tinha se interessado por trabalhar com a festa de São Pedro e a capela de São Pedro, então nós fomos, no dia 29 de junho, participar da festividade de São Pedro: chegamos oito horas e saímos meio-dia. Lá, eles entrevistaram pescadores, entrevistaram o presidente da Colônia de Pesca da Z8, das colônias de pesca aqui de Fortaleza, conversaram com pessoas dentro da igreja; conversaram com o padre que estava celebrando; *se* inteiraram dos problemas que a capela tem vivido, depois foram fazer os trabalhos, e eu orientando; no terceiro dia, nós fomos participar de um projeto, eu acho que já está na quarta versão, 'Viva o Centro', que é um projeto que tem a participação de pessoas que vivem no Centro: de lojistas, de instituições que atuam no Centro, de valorização do Centro: então nós passamos de oito da manhã, foi sábado agora, das oito da manhã às 16 horas no Centro da cidade, conversando com essas pessoas. Assistimos a um filme no São Luís (eu queria mais do que ver o Cine São Luís como um cenário, que eles sentissem o São Luís funcionando como um cinema); assistimos ao filme *O pequeno príncipe*, na sessão de oito horas; almoçamos 'pastel com caldo de cana', que tem a ver com o patrimônio também, porque, se há uma merenda que é uma merenda muito nossa, é o 'pastel com o caldo de cana', inclusive, para quem vem do interior, quando vem para Fortaleza – essa foi a minha vivência – merendava pastel com caldo de cana. Então fizemos o Centro inteiro: fizemos três roteiros: Roteiro do Rosário; Roteiro da João Moreira; e o Roteiro do Teatro José de Alencar. E, após isso, eles fizeram as apresentações dos trabalhos deles; eles escolheram para trabalhar o Teatro José de Alencar e o seu entorno; a Fortaleza de Nossa Senhora da Assunção e o seu entorno,

> que a gente também tinha tido um texto fazendo uma crítica à discussão do Patrimônio Cultural isolado de seu conjunto; fizeram sobre o Estoril; sobre o acervo do Padre Nilson lá do Mucuripe; sobre o Poço da Draga; e sobre a Casa do Estudante: uma garota que é do interior, que mora há cinco anos na Casa do Estudante, fez uma bela proposta de trabalho com a escola próxima, e eles estão sendo estimulados a apresentar na Iniciação Científica, na Semana Universitária da UECE.
> **Pesquisador:** Então a disciplina foi pensada com as discussões teóricas, depois as visitas, culminando com os seminários e pensando essa extensão junto à Semana Universitária?
> **Professora C:** Exatamente, a ideia é que aquela proposta saísse dali e fosse para uma escola: uns dizem que vão fazer isso porque já são professores e vão levar essa proposta.

A professora C visa, portanto, estimular o ensino com pesquisa para difundir uma cultura de pesquisa. Nesse caso, visa promover uma pesquisa sobre a prática docente. A professora C enfatiza esse aspecto ao descrever sua aula:

> Certo, a minha aula ela é assim: ela vem mudando muito ao longo do tempo, mas, como o meu tempo de ensino tem me mostrado, eu organizo a minha aula assim: tem um conteúdo, por exemplo, tem uma unidade que eu devo dar, selecionei o texto teórico que vai fundamentar: eu primeiro faço uma exposição situando o assunto, faço uma aula; começo muito com uma aula expositiva, aquela aula mais pesada mesmo, centrada na minha figura mesmo, aula expositiva dialogada, uma aula expositiva em que eu vou trazendo o tema e vou circulando na sala e vou dialogando com eles e provocando. Gosto de fazer um roteiro: toda aula minha tem um roteiro, ou seja, um roteiro que eu faço escrito e um roteiro que eu levo num projetor de *slides*; sempre em um assunto, eu tenho duas aulas; agora que são quatro aulas, eu faço assim: duas aulas em que eu faço mais uma aula expositiva dialogada e duas aulas em que eu provoco mais eles para que eles apareçam mais. Isso vem mudando ao longo do tempo, eu acho que, até por insegurança; no começo da minha vida profissional, a aula era muito mais expositiva, eu sentia que eu precisava mostrar que eu sabia mesmo do assunto. Hoje, eu 'passo muito a bola' para eles, no sentido de que eles já percebem que eu sei o assunto, mas eu tenho que botá-los, para testá--los, para ver como é que eles se saem. Então eu faço essa aula de quatro horas; eu faço a primeira parte mais como uma aula expositiva dialogada, trabalho conceitos, apresento algumas questões e depois eu faço um estudo dirigido (eu gosto muito de estudo dirigido, porque sai muito bem, porque força um pouco eles à leitura, não só a ficarem centrados na minha fala, e a refletirem, a partir da minha fala, sobre o que eles trazem e sobre o que o estudo dirigido está exigindo). Então normalmente o que eu faço: se tem oito questões, eu separo oito grupos e cada grupo fica para pensar em cada questão e depois, em um grande círculo, isso se expõe, e eles dialogam com os outros, né, e eu forço que eles vão ao quadro sistematizar aquela questão, a resposta daquela questão, que é um aprendizado em que é para usar mais o quadro, né, normalmente é assim.

A descrição supracitada é relevante para podermos vislumbrar como a professora busca alternar práticas, no sentido de articular uma verificação subjetiva de aprendizagem (que, mesmo sem critérios claros, é orientadora de uma prática mais condizente com seus alunos), com um repertório metodológico. Contudo, consideramos mais relevante ainda o ato de ela orientar essa prática com seus saberes da experiência, a fim de transformar seu ensino em um ato menos expositivo e mais problematizador, em que percebemos a influência da tendência do Ensino de História mediado por fontes, sobretudo pela influência das metodologias interativas e

problematizadoras do gerenciamento das relações de ensino-aprendizagem defendidas por ela e por Ramos (2004), que atuaram juntos na elaboração da (ainda) proposta metodológica do Museu do Ceará.

Para finalizar esta autorreferência metodológica feita pela professora C, citaremos outro trecho elucidativo das proposições de metodologias interativas, via ensino com pesquisa. Embora não seja sobre a disciplina Ação Educativa Patrimonial, a discussão metodológica que realiza em História do Brasil I mostra como a professora C pode trabalhar como formadora de professores em disciplinas não voltadas para esse fim; repare que a docente menciona uma referência formativa da graduação, mostrando a influência desse nível formativo com uma referência de saberes pedagógicos:

> [...] tinha uma metodologia que eu utilizava que eu aprendi com um professor, Paulo Elpídio, [...] ele era um professor de Ciências Políticas, e eu fiz isso sempre e era muito legal, por exemplo, em História do Brasil: a primeira parte do curso era leitura dos clássicos; a gente lia Gilberto Freyre, Caio Prado, Sérgio Buarque e Capistrano de Abreu, às vezes, eu pegava a turma e dividia em quatro blocos: um bloco lia Gilberto Freyre todo; outro bloco lia Caio Prado todo; outro bloco lia Capistrano de Abreu, *Capítulos da História Colonial*; e o outro lia o Sérgio Buarque. Eles liam, depois eles discutiam entre eles e eles elegiam dali uma pessoa: os quatro grupos elegiam, aí eu simulava um debate acadêmico em que eles seriam o Gilberto Freyre, o Caio Prado; então eles chegavam vestidos de terno, falando parecido com o Gilberto Freyre (tinha um que falava igual ao Gilberto Freyre, ele já tinha visto algumas falas do Gilberto Freyre) e eles iam defender a ideia daquele autor, não era só apresentar: 'O Gilberto Freyre pensou isso'. Não! 'Eu pensava isso'. 'Eu, quando fiz *Casa Grande & Senzala* tinha...'. Aí é muito interessante, é riquíssima essa experiência, e os discípulos (os demais eram discípulos), depois da exposição, reforçavam a ideia: 'Olha, mestre, eu acho que o senhor esqueceu de colocar uma questão...', aí eles faziam esse exercício. E tinha briga! Inclusive era muito interessante, às vezes, o aluno detestava Gilberto Freyre, mas, no sorteio, pegava Gilberto Freyre e saía com outra impressão; quer dizer: rompia aquele preconceito! Alunos marxistas que pegavam Gilberto Freyre, era ótimo, não pegavam Caio Prado: o aluno que adora Gilberto Freyre, mais culturalista, mas que via o Caio Prado e se surpreendia; alunos que pegaram o Capistrano e tinham um certo preconceito viram que ele não era tão positivista como eles pensavam. Então a minha aula ela transcorre assim: primeira parte, uma aula mais expositiva dialogada, *onde* eu trago alguns elementos; e, na segunda parte, alguma metodologia em que eles possam aparecer mais.

Ao tomarmos como fonte de pesquisa o Plano De Disciplina cedido pela professora para nossa pesquisa (inclusive, cedendo outro plano da mesma disciplina para o caso da História na Feclesc), um aspecto é marcante: a descrição da professora é fiel às descrições do Plano de Disciplina. Pelo que a docente dá a entender, trata-se de um plano sendo feito durante a disciplina em andamento, orientador das próximas práticas (a professora novamente foi docente da disciplina no semestre de 2015.2), o que nos mostra um aprendizado constituinte de saberes da experiência. Outro aspecto notável é a presença do texto produzido pela professora acerca da relação entre Patrimônio Cultural e a discussão

sobre o conceito de “Identidades” (no plural, conforme o texto), referido pela própria docente como um texto bem recebido e usado em outros espaços formativos. Trata-se do primeiro texto discutido durante a disciplina, o que constitui uma relação singular de saber-poder, uma vez que ela, a professora A e o professor F foram os docentes entrevistados que usaram algo produzido por eles mesmos no transcorrer da disciplina, na condição de saberes da ação pedagógica e/ou saberes da ciência de referência.

Outro aspecto central da disciplina é discutido pela professora C, neste a docência já é articulada com saberes avaliativos:

> [...] eu pedia para eles simularem uma carta em que eles escreviam para uma diretora de escola a quem eles teriam que convencer da importância e da relevância de se trabalhar Educação Patrimonial naquela escola. [...] Nessa avaliação, eles teriam que citar e comentar, para fundamentar a argumentação deles, pelo menos dois autores das discussões teóricas que a gente tinha feito em sala. Então, nessa segunda parte, eles elaborariam uma proposta, e a proposta ela escolheria um bem cultural (que poderia ser material ou imaterial, ou os dois). Eles elaborariam essa proposta fundamentando a metodologia que seria utilizada: ‘Quantas aulas necessitariam para colocar em prática?’; ‘Que fundamentação teórica eles usariam?’; ‘Que objetivos?’; ‘Qual o público deles?’; ‘Como seria realizada?’.

Além dessa modalidade de verificação da aprendizagem por escrito em torno de uma situação-problema que demandasse o conteúdo das leituras sobre Patrimônio, a professora C fala de outras modalidades e concepções de avaliação:

> Tem: nesse estudo dirigido, sempre é anotado os alunos que aparecem mais, que se expõem mais; quando eu não uso essa metodologia [...], eu escolho dois alunos para puxar a discussão muito na segunda parte; [...] na primeira parte, eu procuro não ficar muito centrada em um único texto que vai ser discutido, eu trago uma articulação de outros autores para deixar aquele texto mais para o debate. Aí eu escolho dois alunos para fazer a exposição: às vezes, eu aviso antes o que eles vão fazer; muitas vezes, eu escolho na hora, então eu vou avaliando ali também. Eu sempre tento fazer uma avaliação para que eu possa conhecer o aluno falando, escrevendo e trabalhando em equipe, porque eu tenho notado que isso me possibilita de ver o aluno de um modo mais integral e ajudá-lo, dizendo assim: ‘Bom, você tem uma oralidade perfeita, tem que desenvolver mais a escrita’. Eu não abro mão de prova escrita, prova dissertativa (eles precisam escrever), e de um trabalho final: por exemplo, nessas propostas: tinha a parte em que eles apresentavam e tinha a parte em que eles montavam um projeto, como um plano de aula.

No caso das duas últimas falas supracitadas, percebe-se que a professora C tenta construir um percurso avaliativo de diagnóstico às intervenções, individuais e grupais. Cruzando informações com a descrição das aulas, parece-nos que o estudo dirigido é prática corrente, mas os momentos de ruptura para uma prática de avaliação das competências escritas e orais se somam em um esforço de compreensão holístico. Já ao falar das dificuldades e desafios, a professora pontua diversos elementos da disciplina, das propostas de planejamento às modalidades avaliativas, em uma espécie de autoavaliação diagnóstica:

> **Professora C:** Certo. No caso específico dessa, eu acho que o principal desafio é a parte de levar essa disciplina, porque, agora nesse semestre, eu quero levar essa disciplina para a escola, mesmo que, no nosso currículo aqui, não tenha sido uma prática, eu quero levar! Porque eu acho que esses alunos precisam enfrentar; é muito bom você planejar teoricamente, mas os desafios que você vai ter lá, do desinteresse dos alunos, eles precisam vivenciar. Então o maior desafio que eu tive agora foi pensar nessa parte no Estágio mesmo. Então o que eu vou tentar resolver agora é essa parte do Estágio mesmo, eu acho que ela foi rica em prática, mas ainda não foi rica como deve ser. O universo tem que ser a escola.
> **Pesquisador:** Em um momento da entrevista, a senhora comentou que ela passou a ser realizada em um dia só e em quatro aulas: isso foi uma dificuldade?
> **Professora C:** É, assim, na verdade, ela é em seis horas/aula, ela começa cinco horas e vai até nove e meia. Na caderneta, vem assim, mas o que foi que eu fiz? E o que é que os professores fazem? As duas primeiras horas, na verdade, vão ser dadas no Estágio; então, eu tenho que subtrair aquela carga horária e concentrar no meu Estágio: então, hoje mesmo, quando eu fechei a minha caderneta, eu mostrei para os alunos: das minhas aulas, nove aulas foram nessa atividade do Centro; quatro aulas, na festividade de São Pedro; mais quatro aulas, no Poço da Draga; mais outras partes das aulas, nas elaborações das propostas e na exposição da proposta. Então acabou extrapolando, sempre extrapola a minha carga horária, mas ainda não foi do jeito que eu acho que deve ser: enfrentando o universo dos alunos, da sala de aula e dos desafios, porque só lá é que eles vão saber se é isso aí. Eu até levantei vários aspectos e eu acho que eles saíram perturbados, mas quem deve perturbá-los são os alunos, e não só a professora, não é? É uma disciplina de Estágio também.

Repare, no trecho supracitado, que, no modo como a professora representa a disciplina, todos os elementos estão atrelados (representação parecida à que vimos na fala da professora B), mas, no centro dessa autoavaliação, entrelaçando os elementos, está a crítica às formas de praticar a docência dessa disciplina, que se torna distante, segundo a compreensão da própria elaboradora da ementa, da perspectiva de uma disciplina de Estágio. A não ida à escola, segundo a própria professora, precisa ser superada, ato que ela nos informou que mudará no semestre de 2015.2. Já sobre o modo como a professora C se posiciona acerca do caráter teórico, prático e/ou praxiológico da disciplina, ao defender uma abordagem problematizadora para melhor conduzi-la, ecoa diante da segunda autoavaliação, no fim da entrevista, permitindo-nos novamente perceber uma intencionalidade propositiva de seu saber-poder como orientadora dos discursos sobre si mesma:

> **Professora C:** Eu acho que a minha principal contribuição é convencê-los de que o professor de História é muito importante na vida de um aluno, que, independentemente do que eles ganhem, independentemente da diretora que esteja lá pressionando, que independentemente dos pais dos alunos que estejam esperando, eles vão deixar uma marca muito grande nos alunos deles. Então convencê-los da importância de ser professor, eu acho que essa é... o resto eles fazem sozinhos, é só isso o que eu acho, pelo menos o meu legado é esse.
> **Pesquisador:** E também perturbá-los em um bom sentido?
> **Professora C:** Perturbar, isso aí: eu provoco! Eu digo para eles: 'O meu papel aqui é o de provocar, perturbar, chafurdar no que parecia ser bem bonitinho'. 'Patrimônio Cultural' não é bem bonitinho, não, é complexo, mas é isso!

O que observamos, no conjunto das falas, é que, na constituição das relações entre formação-saberes-práticas, mais a partir dos discursos de si (uma vez que os dados de campo acerca da professora C foram mais conectados às observações das reuniões da área de que ela participou) do que pelos dados que poderíamos e obtivemos pelas pesquisas documentais (pudemos ver alguns aspectos nos anais do PP, datados de 2004), é que a professora C representa mais aspectos de exceção do que de regra acerca dos dados da pesquisa bibliográfica sobre os cursos de licenciatura de História. Trata-se de uma professora pesquisadora e produtora de saberes da ação pedagógica *específicos* sobre a disciplina que ministra: trata-se de uma professora experiente, que constituiu um repertório vasto de saberes que diz mobilizar para ministrar uma disciplina para a qual elaborou a ementa original.

Vale lembrarmos também que a disciplina de Ação Educativa Patrimonial, embora "prevista" (sua discussão pertinente às linguagens patrimoniais e museológicas) nas DCNH e mobilizada via Estágio (como prevista pelas DCNFP), é uma exceção diante dos dados bibliográficos a que tivemos acesso. Muitos cursos de licenciatura em História começam a discutir tais linguagens, como dá a entender Fonseca (2009), o que se remete às lacunas de professores pesquisadores especializados na elaboração e atuação dessas disciplinas. Diante disso, a professora e a disciplina que ministra também configuram exceções.

5.1.4 Professor D: Prática Docente I

Sobre as inter-relações entre a formação, os saberes e as práticas do professor D, usaremos essencialmente os elementos autorreferenciados pelo professor em suas duas entrevistas; cruzaremos informações sobre esse perfil do docente com o *Curriculum Vitae* anexo ao PP de 2011 (o professor não tem o *Curriculum Lattes*) e elementos coletados na dissertação de Janaína Ferreira, na qual o referido profissional figura com o pseudônimo de "professor Abreu". Não recebemos do professor D nenhum material acerca de sua disciplina. Segundo ele, não havia necessidade de plano de aula.

O professor D é um docente que constituiu uma trajetória incomum à dos demais colegas de curso após sua formação inicial, tendo experiências distintas com a Educação; curiosamente, o professor falou pouco a respeito desses elementos, o que é aspecto importante na interpretação de suas falas. Inicialmente, ele destaca o aspecto "comum" de sua formação escolar, constituinte de referências positivas e negativas sobre os saberes da tradição escolar:

> Na época em que eu era estudante, eu gostava muito da disciplina de História. Mas, [...] era ainda um método que o pessoal chama de decorativo, né? Era baseado mais

> naquela teoria que depois a gente, que hoje a gente sabe, né, positivista, da História factual. Mas eu lembro hoje ainda dos professores de História, sobretudo no Ensino Médio. No Ensino Fundamental, eu não lembro muito, mais no Ensino Médio, porque eu tinha estudado só no primeiro ano, porque eu fiz ensino profissionalizante. Eu me lembro que o professor era muito didático, colocava aqueles pontos e também o professor dava o conteúdo, escrevia o conteúdo para a gente estudar. A gente estudava muitas vezes até pelo caderno. Então eu fiz o Ensino Médio na segunda metade da década de 70 ainda. E o livro de História, no Ensino Médio, praticamente era um livro: o *Armando Souto Maior*, que todo mundo estudava, que a gente tinha... foi do meu irmão, depois foi que eu fui conhecer o Armando Souto Maior, na Universidade de Pernambuco. Era uma disciplina de que eu sempre gostei, tive uma boa relação com ela. [...] eu sempre gostei da História para além… por exemplo, a Bíblia foi um dos livros que me incentivou o estudo da História, sobretudo da História dos hebreus, a História do Oriente, a História da Igreja, tem um pouco do cristianismo, né, que a história da Bíblia. Foram motivadores até para além da sala de aula, para eu gostar da História. Agora, a decisão para vir para o vestibular, porque é o seguinte, na época, eu era um trabalhador, trabalhava na indústria Del Rio, aqui próximo até, trabalhador diário, né, de oito horas diárias de trabalho. Tinha que procurar... fiz um curso de administração, não fiz o científico; foi a época da Ditadura, em que surge o ensino profissionalizante, eu não podia estudar no turno diurno, tinha que me manter porque eu era trabalhador; então eu escolhi um curso que pudesse ser à noite, foi mais por essa questão, né? Aí tinha Geografia, tinha Letras, tinha... e aí, nesse grupo, eu escolhi o curso de História. Mas cheguei a fazer vestibular até para outros mesmo, [...] na verdade, eu queria fazer era Agronomia por causa do meu vínculo com o interior, mas aí depois eu fui fazer História. (PROFESSOR D).

Como se pode perceber mais demarcadamente que na fala das professoras anteriormente analisadas, trata-se de uma fala linear[101], que tenta rapidamente "pular etapas". Ao mesmo tempo, é notória a variedade de referências históricas que o professor dá de suas vivências, via saberes da tradição pedagógica. No final do trecho, ele já indica que seu vínculo com a História advém de uma relação com a temática religiosa, elemento que o professor indicou, em outro momento, como relevante à constituição dos temas de sua formação continuada. Em seguida, o professor D fala da formação inicial:

> [...] o curso de História, no meu tempo, [...] tinha essa característica que eu relacionei do meu professor. Tinha bons professores que sabiam História, né? Mas, naquela concepção de 'saber' História, além da concepção positivista, a História de acúmulo de conhecimento, de você decorar, mais ou menos assim, mas tinha muitos professores também que tinham muito conhecimento. Então, no 'saber' História tradicional, de uma forma positivista, eles eram muitos, né? E tinha outros professores que me marcaram: professor Francisco José Loyola Rodrigues, que ele saiu, foi para a França: ele é da área das Ciências Sociais, na UFC, ele é professor de Ciências Sociais, foi para a França e, quando ele voltou, voltou com o doutorado. Foi o primeiro professor que fez doutorado aqui no Curso de História. [...] teve esse

[101] Durante a primeira entrevista, que, como dissemos, foi realizada após várias tentativas e realizada em um momento de afogadilhos do professor (embora ele tenha dito que poderíamos realizar a entrevista e que era "o momento que tinha"), o professor D tentava constituir uma fala linear, que logo articulasse os tempos formativos, o que Foucault (2007) interpreta como discurso pronto previamente. À dissertação de Janaína Ferreira (2010), concedeu uma entrevista em que a fala citada acerca desse momento fora muito semelhante. Por isso, apesar de se tratar de um discurso pronto, das falas dessa primeira entrevista, consideramos que apenas a fala sobre sua formação escolar tenha sido "integral", já que, a partir das falas a respeito da graduação, o professor logo queria intercalar com falas sobre suas trajetórias docentes.

> marco, sobretudo na área de Ciências Políticas, ele dava aula para gente na área de Ciências Políticas, né, essa disciplina. Na História Medieval, tinha um professor que eu acho que o Francisco José dizia que ele é que sabia... esse aqui o professor, não sei agora o nome, ele é o maior especialista em História Medieval aqui. Agora, tinha muitos coronéis, os professores do Colégio Militar foram trazidos para a UECE, né, por conta do Regime Militar, talvez, né? O curso de História era muito bem vigiado. Então havia uma diferença no curso de História daqui com o curso de História lá da UFC: o pessoal dizia que aqui era o curso de História, realmente era, tinha muitos coronéis. Outra professora também que me marcou muito foi a professora Luiza de Teodoro, que era da disciplina História da Arte, que teve uma experiência política também muito interessante, está aí dando palestra; depois a gente vê o professor 'Noca', que era jornalista, hoje ele está no Diário do Nordeste, como aposentado. Naquele tempo, ele era o representante da revista *Veja* aqui, trazia muitos textos para a gente, [...] discutia a questão política. Eu fiz o curso de História de 79 a 82, exatamente no momento da flexibilização da Ditadura, né, que é quando começa o curso.

Pode-se perceber que o professor constantemente se remete às dinâmicas do período da Ditadura Militar (tanto quanto o professor E, como veremos à frente) como dimensionadoras de uma formação "positivista". Ainda assim, o professor D aponta os professores Francisco José Loyola Rodrigues e Luiza de Teodoro (tal qual outros professores) como elementos de referências positivas. Tal aspecto duplo é discutido por Timbó (2004), para mostrar que não se deve dicotomizar as compreensões da formação no período apenas atribuindo adjetivos de "positivista" ou "tradicional". Conforme analisado no capítulo anterior, o professor D estudou na História da UECE em uma matriz direcionadora de uma formação muito abrangente e de formação diluída nas disciplinas pedagógicas, mas levemente mais flexível do aquela estudada pelos professores E e F, os mais velhos e antigos no curso (ele entrou em vigor de 1977.2 a 1979.1), fato que o professor destaca no fim deste trecho.

A respeito dessa formação nas disciplinas didático-pedagógicas, o professor D destaca a Prática de Ensino, mas critica as demais pela separação com os saberes históricos como saberes da disciplina de referência:

> Na graduação, tinha a disciplina de Didática, que eu não lembro nem quem é. Tinha a disciplina de Prática de Ensino, que a professora fazia uns encontros com a gente e depois levava... eu fiz naquele colégio ali da Aguanambi, dos padres, perto do quartel, é o colégio em que aqueles padres... Piamarta. Foi no Piamarta. Então nós íamos todos para o Piamarta. Então tinha uma preparação e ia para o Piamarta; aí cada um marcava um dia e naquele dia a professora ia, e eu dava só uma aula. Cada um dava a sua aula, e ela era uma professora, da... eu esqueci também o nome dela, era da área da Pedagogia. Então o problema naquele tempo era o método de ensinar. Planejar aula, os objetivos, justificativa que a gente tinha que... mais ou menos dentro dessa concepção da Pedagogia da época. Não se discutiam as Teorias da História: era mais o Ensino de História em si.

Repare que o professor, hoje ministrando a disciplina de Prática Docente, aponta o teor tecnicista: é a mesma crítica da professora A para essa formação. Ou seja, não tanto pela técnica (que o professor fala em tom de conhecimento significativo), mas por sua lógica à

época, que se tornava o problema. Outro ponto de reflexão que podemos traçar em paralelo às demais falas dos professores é que a experiência em si do "Estágio" era mais um rito formal, pouco significativo pela prática docente em si, à semelhança do que fora reportado pela professora C. Nesse sentido, tal qual o professor F, o professor D destaca que já foi constituindo saberes da experiência docente durante a formação inicial, fora da faculdade:

> Em 1982, eu, já no último ano, fui para o Sesc [Serviço Social do Comércio] como bolsista, passei dois anos lá como bolsista. A bolsa era de um ano, depois renovada por mais um ano. E comecei a procurar escola, né, para dar aula de História, então eu dei aula no Anchieta (no Anchieta do Centro, tinha um Anchieta aqui na Parangaba e tinha um no Centro), na Fênix Caixeiral, no Colégio Equipe, no Colégio Oliveira Paiva, naquele núcleo ali do Centro. Eu morava no José Walter e ficava bom para eu ir de ônibus: eu ia do Colégio Equipe para o Sesc lá na Praça São Sebastião, Mercado São Sebastião; dali para o Oliveira Paiva também é perto, que ficava na Guilherme Rocha. Essas escolas fecharam: o Anchieta fechou, o Oliveira Paiva fechou, fechou a Fênix, só tem o Equipe, na Barão do Rio Branco.

Os saberes da experiência são tão centrais no repertório que professor diz mobilizar em sua prática docente que o professor espontaneamente falava deles (sobretudo os escolares). Veja como começou a segunda entrevista:

> **Pesquisador:** Professor, havia faltado poucas perguntas para finalizar a nossa entrevista. Que formações mais específicas voltadas à docência escolar ou ao Ensino Superior o senhor teve?
> **Professor D:** Na minha experiência própria? É o seguinte: eu sou professor desde 1982. Inicialmente, eu comecei dando aula na quinta série, que agora é sexta, no Ensino Fundamental, eu acho até que eu já disse, então trabalhei no Ensino Fundamental de quinta a oitava, que é equivalente do sexto ao nono ano. Depois, eu trabalhei também no Ensino Fundamental como orientador da TVC [Televisão Ceará], fui professor orientador de aprendizagem, aí trabalhava todas as disciplinas, não era só História. Depois, no Ensino Médio, comecei a ensinar no colégio. Nos cursos supletivos, eu ensinei em vários: no Sesc, na Fênix Caixeiral. No Ensino Médio, passei a ensinar no estado no Colégio Otávio Farias, comecei a ensinar a disciplina de História, era História do Brasil e História Geral, dependia do ano. Então, fui sempre... Depois desses anos, em 86, é que eu faço concurso e entro para a Universidade. Aqui na Universidade, os primeiros 15 anos foram em Quixadá. Em Quixadá, eu ensinei todas as disciplinas do curso de História, porque eram poucos professores, e a gente começava ensinando História Antiga, que era a primeira disciplina, História Antiga I, aí vinha até História Contemporânea. Não tinha ainda as áreas, eu fiz o concurso para professor de História; hoje tem as áreas, nós temos aqui quatro grandes áreas. Também eu tenho experiência na História da Educação. Eu fui, durante muito tempo, professor de História da Educação Geral e de História da Educação Brasileira, no curso de Pedagogia, aqui no Itaperi, à noite, que é minha experiência fora do curso de História no Ensino Superior e também nos cursos da UVA, centralizados em Maranguape, eu ensinei várias disciplinas da área de História também, eu acho que é isso.

Como se pode perceber, os saberes experienciais vêm sob a forma de formação contínua. Com essa equivalência, é notória a relação que o professor D estabelece entre os dois módulos de aprendizagem docente, sobretudo ao falar das experiências no Ensino Superior, na UECE, ainda na primeira entrevista:

> [...] Na UECE, eu comecei em Quixadá. Em Quixadá, a gente ensinava todas as disciplinas: não era por área. Eu fiz o concurso para professor de História. Aí era a disciplina que tivesse, por exemplo: História Geral, todas as disciplinas da área de História Geral, ou disciplina de História do Brasil e História da América, que são essas, e História do Ceará. Então, eu dei, no curso de História, no currículo de 1992, que já foi o currículo em que a gente participou da elaboração, todas as disciplinas do currículo, História Geral: História Antiga I, II, Medieval, Contemporânea I, Contemporânea II, tudo, porque não tinha escolha e não tinha área; agora nós temos as áreas e, como eu disse, a parte de Ensino era para o pessoal da Pedagogia, a gente não se preocupava. Com a reforma do currículo, a parte de ensino ficou... Sim, aí a disciplina era... agora as disciplinas de Teoria da História e Prática de Ensino são dadas pelos professores de História.

Até mesmo quando perguntado sobre sua graduação, o professor D se confundiu e falou sobre isso em sua experiência como docente nas disciplinas "pedagógicas", reforçando e trazendo outros elementos:

> [...] no curso de História, como professor, eu fiz o concurso de 83 e assumi em 86. Eu fiz para a sala de aula do curso de História em Quixadá. Era a UECE-Quixadá. Depois foi que foi transformada em Faculdade, criou o próprio curso que é lá com o colegiado, mas antes era tudo vinculado aqui. Então éramos poucos, três ou quatro professores, tínhamos que dar todas as disciplinas. Então a gente dava mais a disciplina de História Geral e a de História do Brasil. O currículo era diferenciado. As disciplinas didático-pedagógicas eram dadas pelos professores da Pedagogia. Havia isso, por exemplo, a Prática de Ensino, eu convivia muito, conversava muito com a professora (mas ela não era do curso de História, no caso, a de Quixadá, era a professora) Socorro Lucena, nossa querida Socorro Lucena. Socorro Lucena era a professora de Prática de Ensino e também a professora Josete. Elas davam a disciplina de Prática de Ensino e de Didática, tanto no curso de História como no curso de Pedagogia. Ensinaram no curso de História, porque a Faculdade de Quixadá era... tinha o curso de História, o curso de Pedagogia e o curso de Ciências... os professores da Pedagogia davam aula nos outros cursos.

O momento foi de importância vital, pois, dessa forma, soubemos elementos de sua experiência com professoras de disciplinas que normalmente eram ministradas, à época, por professores do Centro de Educação da UECE, via departamento de Pedagogia. Nesse trecho, aspectos de formação contínua são revelados, demonstrando que o professor circulou por distintas disciplinas no curso de História em Quixadá, experimentando diversos saberes históricos como docente universitário (isso antes do fracionamento do curso em áreas). O fato de o professor ter ministrado em Quixadá, tal qual os professores A, E e F, mostra a circularidade desses professores, criando e ressignificando esses saberes da experiência. Esse trecho faz mais sentido ainda porque o docente ainda ministra disciplinas no curso da área de História do Brasil e de História Geral. Porém, mesmo com vários momentos da experiência docente, o professor não mencionou diversas experiências e formações continuadas, contínuas e em serviço. Elencamos algumas relacionadas à docência que achamos relevantes:

1) Formação continuada: especialização em Métodos e Técnicas da Pesquisa Histórica (1983); especialização em Administração Universitária (1994); mestrado em Educação (1989-1993), com pesquisa histórica sobre a educação eclesial comunitária;
2) Formação contínua: seminário de Avaliação da Aprendizagem (1981); seminário de Avaliação e Planejamento Pedagógico da UECE-Quixadá (1982); seminário "Um lugar na escola para a História do Ceará" (1989); seminário de Avaliação e Planejamento da Feclesc; além dessas, variadas capacitações em gestão educacional, gestão da aprendizagem e em saberes históricos;
3) Experiências docentes: professor na rede estadual (1984); orientador de aprendizagem da Prefeitura Municipal de Fortaleza: Televisão Educativa do Estado do Ceará (1984); diretor do Centro Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede), da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc/CE).

O professor D, nesse sentido, falou, de modo mais claro, acerca desses outros aspectos formativos na dissertação de Ferreira (2010, p. 75):

> Neste meio-tempo, fui diretor do CREDE 12 de Quixadá entre 1996 a 2000; fui diretor da FECLESC entre 1989-1992 e vice-diretor entre 1993-1996. No CREDE tive muitas capacitações; montei equipes de formação de professores. Participei da elaboração do programa MAGISTER DE FORMAÇÃO para os professores da educação básica. Participei da equipe da universidade e governo do estado.

Pudemos cruzar diversos dados da pesquisa documental com esses dados remetidos na fala do professor. O professor, livre para se remeter às experiências que considera relevante, parece ter restringido o repertório de saberes para ensinar as experiências docentes diretas, reforçando os saberes experienciais como instrumentos de saber-poder. De outra forma, na condição de ex-coordenador do curso de História, entre 2011 e 2015, de gestor no Crede e de professor em outra Universidade estadual, o professor constituiu outras experiências que julgamos relevantes para entendê-lo em suas relações de saber-poder. De todo modo, outros saberes fazem parte de seu repertório, segundo suas próprias palavras. Primeiramente, na condição de ex-coordenador, embora respondesse como membro da comissão de auxílio à coordenação, composta também pela professora A (vice-coordenadora) e pela professora B, o professor D fala do curso e de seu PP:

> Hoje, o curso [...] forma o professor que a gente chama 'professor pesquisador'. Ele tem uma formação, o nosso currículo, que contempla tanto a área de pesquisa, *como se fosse para ser uma bacharel*, como também a área pedagógica, de ensino, porque, na verdade, nós somos só licenciatura, então o perfil do professor sai com uma formação bem... conhecendo as Teorias da História, conhecendo as Metodologias da

> História, né, isso é uma característica do nosso curso e está sendo importante porque os alunos estão passando aí nos concursos que eles estão fazendo, está tendo essa formação de retorno. [...] sobre o Projeto Pedagógico do curso, eu não participei dessa discussão. A professora C, que é a coordenadora, foi uma pessoa que participou, a professora A, todo mundo aqui, o professor Erick, tinha uma comissão, né? Mas eu conheci o projeto porque, no meu período de coordenação, eu tratei disso com o tal Conselho de Educação; [...] como eu disse, o projeto tem dois eixos: o eixo da formação pedagógica, né, que é da licenciatura, mas tem o eixo da pesquisa, da formação teórica na História, então aí o curso hoje é composto pelas áreas: a área de Ensino, a área de História do Brasil, a área de Teoria e Metodologia da História e a área de História Geral. Quatro grandes áreas que, exatamente, modelam, né? Inclusive agora para fazer o curso, né? Então eu acho que o curso [...] dá conta do Ensino de História atual, e isso está contemplado com as Diretrizes Nacionais Curriculares Nacionais para o Ensino de História, ele foi pensado já nessa perspectiva.

O professor D parece intencionalmente querer legitimar o curso, marca dos demais professores homens entrevistados (e também dos mais antigos), dirimindo os problemas de articulação do curso com as DCN relativas ao curso de História. Como nossa pesquisa é de caráter compreensivo, visamos interpretar as representações dos sujeitos sobre si mesmos e sobre o seu contexto (no caso, de trabalho), "ambientes" em que os sujeitos falam de lugares-poder – falamos no sentido de Foucault (2006, 2007) e, com efeito, no sentido da abordagem *foucaultiana* de Certeau (2008) para as relações de saber-poder entre os historiadores –, comprometidos (os sujeitos e/em seus lugares), podendo se sentir seguros para tomar posicionamentos ou receosos destes. É interessante refletir sobre a tomada de postura desses sujeitos entrevistados em grupo e como indivíduos, pois assim podemos melhor interpretar as falas do professor D acerca de suas autorrepresentações dos saberes curriculares: ele compreende o curso como de formador de professores pesquisadores, visto entender que seus docentes (inclusive ele, como veremos em outra fala a seguir) o são também. Como todos os outros docentes entrevistados e como o secretário, ele busca legitimar o próprio trabalho, indicando, na aprovação dos alunos nos concursos, uma chancela de sucesso. Parece-nos um outro "discurso pronto". Contudo, não deixamos passar despercebido (destacamos em itálico) que o professor D considera que a estrutura curricular é de um bacharelado. Outra vez, a crítica de Fonseca e Do Couto (2008) é reveladora nos cursos de licenciatura de História no Brasil.

Ao falar de suas formações para ensinar, o professor D nos dá alguns elementos de sua prática e saberes pedagógicos, sobretudo experienciais e da ação pedagógica:

> [...] Então, a prática, a vivência na sala de aula, com os diversos níveis, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e, depois, no Ensino Superior e na especialização também *lato sensu*, dão para a gente uma experiência que a gente: como você está dizendo, a cada área, a cada disciplina, cada turma, a gente vai fazendo uma adaptação. Mas a minha forma é sempre da participação, a minha didática é da participação dos alunos, no depoimento na sala de aula; também na busca da pesquisa, dando à disciplina um enfoque na pesquisa, que hoje isso aqui é, digamos,

> o foco aqui do curso de História e também na extensão, porque tem disciplinas em que a gente pode trabalhar a extensão. 'Como?'. Por exemplo, a disciplina voltada para a parte cultural, você pode fazer trabalho junto a: instituições culturais, museus, visitas. A parte também da prática de ensino, a gente pode fazer com que os alunos possam ministrar cursos para os professores do Ensino Fundamental, ou então para os próprios alunos; eu tenho essa experiência com alguns alunos, sobretudo quando eles fazem a Prática Docente I, que é a disciplina que eu tenho aqui, eles dão minicurso para os alunos, por exemplo, do supletivo, que são alunos que têm mais dificuldade de estar todo dia na sala de aula, mas tendo assim um curso focado. Por exemplo, uma aluna minha deu recentemente um curso de História do Ceará; uma aluna que ministra aulas para o supletivo, então isso é uma parte que você alia o ensino à extensão. É mais ou menos isso.

Na fala do professor, entende-se uma intencionalidade de conjugar o Estágio à Universidade (como ele indica, como uma atividade de extensão), promovendo uma prática articulada às pesquisas dos alunos, de um modo a mobilizar uma formação que constitua saberes da experiência nos licenciandos. É semelhante, como mostramos no capítulo 4, às concepções promovidas pelas DCNFP acerca dos Estágios. Desse modo, o professor entende que sua experiência docente o forma para tentar promover algo similar na Universidade. Uma autoleitura similar é feita quando o professor D fala acerca de como articula sua experiência de professor escolar e universitário na aula na disciplina de Prática Docente I:

> **Pesquisador:** Como é que o senhor busca articular as reflexões da Escola Básica e as discussões, então, dos encontros pontuais de Estágio I? A sua experiência, por exemplo, é evocada?
> **Professor D:** A minha experiência, a experiência dos alunos, que aqui tem muitos alunos que já são professores. Muitos já dão aula, são professores substitutos porque ainda não têm a titulação. Outros já são professores que têm outra titulação e aqui trazem; a gente faz com base nos autores da área de Ensino, também com a nossa experiência e também trazendo a experiência do professor que teve contato lá.

Ao orientar sua prática via saberes da experiência (parecido com os professores E e F), incide no que Gauthier et al. (1998) consideram como uma gestão reprodutiva, porém legítima, de saberes da ação pedagógica, pois se tratam de saberes pedagógicos e disciplinares articulados. Se tomarmos como parâmetro o que consideramos como perspectivas de Ensino de História, o professor revela como saberes da ação pedagógica um misto de um Ensino de História dito crítico e um Ensino de História mediado por fontes. Essa interpretação ganha força ao considerarmos as falas do professor D a respeito de suas aulas, de forma geral:

> [...] eu tenho uma abertura, né, com os alunos, dando oportunidade também de avaliação, de autoavaliação, de fazer uma avaliação, assim, do meu trabalho; dando oportunidade de [...] os alunos terem a oportunidade do exercício da escrita, de escreverem, não é? Por exemplo, as provas serem [...] dissertativas, para já ir preparando o aluno para escrever seu trabalho final, seu TCC, que isso é a grande dificuldade. Então, o que eu percebo é que os alunos têm muita facilidade de discussão; quando a gente abre o debate sobre qualquer temática, os alunos têm muita facilidade nessa discussão, mas, quando a gente pede para elaborar, pegar esse conhecimento, essa mesma discussão e traduzir para um texto, aí eles sentem

> dificuldade. Então a gente vê isso nas pequenas redações das avaliações escritas que a gente faz em sala e vê também na elaboração do TCC. Aí a gente pensava que era porque o aluno não tinha a disciplina da Teoria da História, da pesquisa, e o currículo agora atende a essas disciplinas da Teoria, da Metodologia da Pesquisa. Eu penso que o problema é mais... até aí, a metodologia da pesquisa, se procurar, os alunos sabem fazer; agora o relatório, quando chega na hora da redação, da escrita, que eu acho que deve ser uma deficiência que já vem da formação, que não é voltada assim, para... falta de leitura mesmo, e essa é que tem sido a dificuldade. Mas, no geral, eu não sou aquele professor exigente, carrasco, não. Eu procuro ser compreensivo também, porque uma parte dos nossos alunos já trabalham, outros já são profissionais, já estão ensinando. Tem uma menina aqui que é professora faz tempo. Então, como eu disse, nessa relação, eu procuro, mesmo sendo da História, ser uma relação de um educador, eu me sinto sempre um educador, não é só o professor transmitindo teoria, transmitindo conhecimento: é também formação... transmitindo um pouco da formação que eu acho que eles estão entrando aqui muito jovens... *vocês*, eles são muito jovens... eu acho que a gente ainda pode contribuir nessa questão da formação.

No trecho acima, alguns elementos se repetem dos demais, o que nos chamou a atenção: a busca pela autoafirmação via saberes da experiência; a imagem de si (na condição de autoavaliação) como promotor de situações de aprendizagem articuladoras de pesquisa em um currículo (1992) que antes não valorizava isto e agora (2003 em diante) valoriza; e a articulação entre sua experiência e os Estágios para valorizar as já experiências docentes dos estudantes. O uso do termo "vocês", como legitimador de si, experiente, diante de nossa pesquisa, é notório. Entremeadas nessa fala referências sutis de uma inversão do foco nos estudantes, fato revelador de uma tendência a um Ensino de História ativo, problematizador, embora as fontes históricas e o *métier* do historiador, sendo objeto de discussão na formação de futuros docentes, revelem-se *en passant*. Diretamente falando de suas perspectivas de Ensino de História defendidas, mais "repetição" desses mesmos aspectos suprarrelacionados, destacamos a mais clara inserção de referências sobre seus saberes disciplinares e sobre a prática em outras disciplinas:

> Primeiro, o ensino com ênfase na pesquisa, que é: para não ficar somente no caso da História no Ensino Fundamental, no livro didático e também... essa pesquisa, fundamentalmente, se puder ser, da História local... nós temos poucas informações no livro sobre a História local. Então, você ensinar, por exemplo, Segunda Guerra Mundial a partir de experiências que você teve aqui no Ceará. Então você estuda, ao mesmo tempo, História local dando conta da História Geral. Isso é, dentro dessa Metodologia da História, você partir do local para o geral. E também o contrário. Os alunos tendo experiência, tendo conhecimento do que aconteceu, dos reflexos da Segunda Guerra Mundial aqui. Até os alunos de História, quando fazem trabalho sobre os pracinhas que vão apresentar... agora eu também estou fazendo um trabalho aqui, no Laboratório de História, sobre a Igreja Brasileira, no contexto da Segunda Guerra Mundial, então você fala no Brasil e, ao mesmo tempo, chega na Segunda Guerra Mundial. Então não fica um assunto solto, sem uma referência local, porque eu acho que os alunos vão ficar muito sem estímulo. Então, fazendo essa incursão, a partir do local: em tudo, dá para se fazer isso, em todas as áreas, até fazendo comparações. Isso aí eu acho que é o principal. O outro é que o professor, eu disse já na primeira vez, ele tem que se conscientizar que ele... um amigo meu falava assim: 'Eu sou um dador de aula'. Nós não somos 'dadores' de aula: nós não somos só

> professor, no sentido de transmitir o conhecimento, no caso, da História. Nós temos que dar uma contribuição também na formação, porque (principalmente os jovens que estão saindo da Universidade que vão entrar na escola pública) a formação é essencial, sobretudo nesse momento de muita violência, de muita conturbação, de muitas informações que a juventude, muitas vezes, não tem a orientação familiar, porque também os jovens de 14-15 anos, os pais são muito novos e já vêm também com essa carência. Então nós temos que dar essa orientação para a vida e o sentido do conhecimento para a vida, para a Cidadania, para a construção da Cidadania, e também política, porque isso aí também é uma questão política. (PROFESSOR D).

Repare que os saberes históricos aparecem de modo claro na fala sobre disciplinas que o professor ministra no curso, de Laboratório de História Geral e Laboratório de História do Ceará, não acerca dos Estágios. Ainda assim, é importante tal momento de fala do professor acerca de seus referenciais para ensinar História, sobretudo se destacarmos a inserção de discussões temáticas sobre a História, mas de perspectiva integralizante, em que o docente parte da Metodologia da História (segundo o próprio, "do local para o geral") como orientador de como mobiliza os saberes históricos. Segundo Magalhães (2003), embora seja marca histórica do Historicismo oitocentista, tentativas concretas de articular essa relação (local-geral) são mais perceptíveis a partir das intervenções da Nova História no Ensino de História.

Percebemos que precisávamos insistir em questionamentos acerca das práticas do professor D específicas à disciplina de Prática Docente I após a primeira e aligeirada entrevista; só na segunda entrevista, feita com mais disponibilidade do professor, obtivemos posicionamentos mais claros:

> No Estágio I, meu foco é na escola, para onde os alunos vão desde o começo. A gente trabalha aqueles textos básicos, trabalha a questão, por exemplo, dos PCN de História, também os textos básicos sobre ensino, que eles já têm trabalhado na Metodologia do Ensino, já têm trabalhado na Didática do Ensino. Eu dou um foco especial na escola. Meus alunos vão para a escola. Fazem, no primeiro momento, um apanhado da instituição escolar, desde a sua estrutura (a estrutura física), passando pelo corpo docente, os recursos materiais, os recursos... para a gente ter uma ideia de como é essa escola. Geralmente, a escola pública, que está na periferia: quais são as características dela, quais são os problemas dela, quais são também os seus pontos fortes, vamos dizer assim, o que é que ela oferece que tem de mais forte nela, que é positivo? Esse é o primeiro momento. Então a observação seria a observação da escola como um todo.

Na entrevista concedida a Ferreira (2010, p. 86), o professor D sintetiza muitos dos aspectos da preponderância da influência dos saberes da experiência (dentre outros aspectos já aqui enfatizados) em sua prática docente nessa disciplina:

> É o contato com a escola, com a realidade do aluno, com os colegas que estão na base. O que é a escola, como está e como se dá essa situação no real. Conhecer o projeto pedagógico da escola. A metade do estágio é em cima da questão de conhecer a escola como espaço de ensino. Já lecionei em Quixadá e na UVA.

> Muitos dos alunos da Universidade já estão na sala de aula da escola. Aqui na UECE, a maioria entra muito jovem, e não sabe como é. Então temos essa preocupação em eles serem educadores e se identificarem. No nosso caso específico, de História, temos uma centralidade na pesquisa. É até a questão do professor ser um pesquisador. O nosso curso é uma licenciatura, mas com atenção mais voltada para a pesquisa. Aqui temos as disciplinas de educação, se tirássemos essas disciplinas, ficaríamos com o bacharelado. Mas como temos essa formação, trabalhamos muito com seminário, já temos assim uma espécie de prática. Eu digo: vocês sabem metodologia do ensino superior, mas na educação básica não. Precisamos conhecer como funciona e como deve ser o ensino básico.

No trecho citado de Ferreira (2010), há uma percepção de aprendizagem docente com a disciplina, por meio da troca de experiências entre a Universidade, nos encontros da disciplina, com as realidades escolares diferentes e cambiantes, aspecto enfatizado por Pimenta (2010) como norteador da epistemologia da prática embasada na realidade escolar, que ressignifica a formação docente via sobretudo o contato criado nos Estágios Supervisionados. Algo similar é remetido na fala do professor D à nossa dissertação:

> **Professor D:** Depois, nós trazemos para cá e cada um vai falar da sua escola. Tem sido uma experiência muito boa, porque a gente vê escolas públicas municipais em um local com uma estrutura razoável, de espaço, de equipamento, de professores; e vê outras, né, que são do mesmo município, mas que estão em condições precárias em relação pelo menos ao relato que se faz da outra. Então a gente até, às vezes, discute, chega assim a algumas conclusões: essa diferenciação das instituições, sendo todas elas municipais, que têm um município como responsável, por que isso? E aí você chega à discussão: descaso da direção, ou da regional, ou do distrito educacional, ou o que é? Então, às vezes, a escola também é mais recente, é nova, tem uma estrutura melhor; a outra já é mais antiga, já é mais difícil. Depois nós trabalhamos em cima da disciplina como um todo: 'Como é que está o ensino da disciplina de História?'. Eu falo no Ensino Fundamental, que é a minha parte, do sexto ao nono ano, e aqui também nós trazemos para o debate em comum. Então os alunos vão, trazem as informações, depois a gente faz os encontros e faz as discussões. Por último, o plano, que aí ele já está integrado com a escola, já está integrado com a professora de História da escola, então ele faz um plano de aula de docência e vai executar. E, finalizando, a gente faz cada um, à medida do desenvolvimento da disciplina, o seu relatório; no final, forma um dossiê sobre o seu Estágio, e aí a gente faz uma avaliação. Então o aluno sai com uma visão da História, da disciplina e da vivência dele também em sala de aula. É mais ou menos essa a minha prática.
> **Pesquisador:** O instrumento de avaliação então consistiria no relatório?
> **Professor D:** Nos relatórios.

Os trechos concedidos às duas dissertações, acerca da disciplina Prática Docente I, não apenas indicam que o professor aprende com as experiências dos estagiários ou que quer que eles aprendam com essas experiências, ele demanda a constituição de saberes pedagógicos, via relatórios, para que essas experiências sejam diferentes do resto do curso, para ele, um bacharelado. Mesmo que em outro momento essa opinião tenha sido evocada na entrevista concedida à nossa dissertação, nas duas falas supracitadas, o professor D usa isso como elemento de autolegitimação, para construir uma diferença em relação aos demais docentes do

curso. Essa reflexão ajuda a elucidar o trecho em que o professor D fala das dificuldades da disciplina: ele aponta que é nas relações institucionais entre escolas e Universidade que se encontram as maiores dificuldades, e não nos aspectos internos da disciplina:

> Bem, a primeira dificuldade é porque a Universidade não tem um convênio com um grupo de escolas ou com a Secretaria da Educação do Município e do Estado. Isso nós estamos discutindo até lá no conselho, para os alunos atuarem como estagiários. Então o aluno é quem vai procurar a escola. Eu disse até no começo, porque não tem como você... não existe essa... era para ter uma integração maior entre o Ensino Fundamental, entre a Universidade e a Secretaria da Educação; era para isso já ser uma coisa... Nós tínhamos aqui o Projeto Nascente, que foi uma ideia de uma escola que nasceu dentro da UECE, era dentro do *campus* e que ia ser Laboratório para os alunos, mas terminou não dando certo, porque a estrutura da escola era rígida, e a da Universidade também é rígida, e termina por não contemplar, digamos, um projeto alternativo. Então lá tem que ter os professores nomeados: não pode ser aluno, inviabilizando como foi pensado naquele momento. Então essa é a grande dificuldade: é preciso haver uma interação, isso através de convênio da Universidade com as Secretarias Municipais e a Secretaria da Educação do Estado para haver esse fluxo de estagiários para as escolas, do Estágio Obrigatório, e esse retorno da Universidade como aprendizagem da Universidade, do aluno, do professor... essa riqueza que tem do diálogo da Universidade. Então eu acho que isso aí é o principal. Depois disso, as coisas fluem bem, não têm problema.

Para finalizar, é preciso problematizar as recorrências, reveladoras de um outro aspecto desse discurso pronto. Perceba as falas de si como legitimadoras de sua docência nessa disciplina, ao realizar uma autoavaliação no final da entrevista:

> A contribuição da minha experiência como professor, de ser um orientador de estudos, que ele é quem é o protagonista, é mais nesse sentido. Eu não sou o professor que sabe e que é o 'transmissor de conhecimento'; eu transmito, eventualmente, a minha experiência também, mas suscito a capacidade deles e aprendo também muito com eles. É uma coisa que são duas vias. (PROFESSOR D).

As autoavaliações reveladas a Ferreira (2010, p. 87-105) se complementam a essa:

> [...] enquanto ensino estou aprendendo; há sempre oportunidade da gente aprender. A minha vantagem é a experiência, desde a 5ª série até a pós-graduação. Pra ter reconhecimento é preciso ter humildade, não é falsa modéstia é estar aberto a aprender. Na disciplina de prática de ensino – fiz uma autoavaliação dos nossos trabalhos e da minha atuação. Fiz a avaliação da avaliação feita na disciplina, e foi um ponto positivo destacado pelos alunos. Gosto muito da História, pesquiso, faço trabalhos, mas o mais importante é o papel do educador. É uma questão de sentimento. É a orientação, o acolhimento, aos alunos, é guiar pela educação. O conhecimento histórico é e tem que ser relevante, mas a minha postura é de orientação, gosto desse papel. Como orientar, aprender metodologias e saber trabalhar na escola, em grupo, com os colegas, é preciso equilíbrio entre o saber da disciplina e do ser professor.
>
> .....
>
> Quando entrei na UECE aqui em Fortaleza em 2001 eu dei mais aula na pedagogia. Agora venho me sentindo mais valorizado pela minha experiência que me dá respaldo e me fez querido pelos alunos... (na última eleição do C.A., nenhum professor se propôs. Vieram me pedir pra mediar o debate e eu fiz. Depois vieram me agradecer. Muitos colegas nos excluem, não valorizam o campo da educação).

> Vejo mesmo que a minha experiência que me dá respaldo e me faz querido pelos alunos.
> .....
> Os saberes são constituídos dia-a-dia, não é só na Universidade que se pesquisa. O dia-a-dia da escola é ciência acontecendo. É necessário o conhecimento científico, teórico e deste saber aplicar na formação, compreendendo os processos de formação do sujeito; a interdisciplinaridade, as relações sociais, as preocupações ambientais. De modo geral a História é humanista, então temos que nos encaminhar para essas preocupações sociais. A experiência é como o tempo; os alunos têm suas experiências e como professores temos um pouco mais. Saberes científicos, saberes metodológicos: vieses e teoria que orientam o nosso pensar e fazer docente.
> .....
> Fazer uma relação teoria e prática com os seus conhecimentos e as realidades. Assim como as mudanças; é estar preparado para mudanças seja no nosso currículo, no nosso ensino, na Universidade ou na escola. É estar aberto a crescer, a aprender e a ser até criticado.

Fazendo um paralelo ao percurso que o professor promove ao longo da disciplina de Prática Docente I, de uma ida à escola em busca de saberes da experiência para ressignificar as experiências com os saberes históricos, é semelhante o modo como o professor D se representa para legitimar o fato de estar docente para essa disciplina: sua experiência, sobretudo na Educação Básica, vem legitimar e, ao mesmo tempo, ressignificar os saberes históricos. Sem dúvida, sua vasta e variada experiência docente, se comparada ao que é relatado na bibliografia acerca dos cursos de História no Brasil (e mesmo nas práticas *publicizadas* atinentes às formações docentes dos professores de História), é elemento de exceção notável. Tardif (2008) ressalta essa raridade que é formar via saberes da experiência; Ferreira (2014) e Monteiro (2007) destacam, no cenário nacional e local, que as disciplinas formativas para o ensino, segundo seus sujeitos de pesquisa, são geralmente ministradas pelos professores recém-ingressos no Ensino Superior, pois mais ninguém busca atuar nessas disciplinas – exceto, como aponta Cainelli (2008), professores de vasta experiência docente em escolas, geralmente direcionados, como ela, para os Estágios Supervisionados. Curiosamente, o professor D não se vale dessa leitura comparativa de outras realidades formativas: sua experiência lhe basta para formar outros "professores pesquisadores". Pelo menos nesse sentido, muito diferente da ênfase do professor E aos saberes da experiência.

5.1.5 Professor E: Prática Docente II

O professor E é um docente experiente na Educação Básica e no Ensino Superior, multiformado nas etapas de formação inicial. Percorreu etapas da formação continuada já como professor universitário, possuindo doutorado em História pela Universidade Federal de

Pernambuco. Em nossa análise, utilizaremos suas falas concedidas a esta dissertação e à de Timbó (2004) – nela, como já dito, aparece o nome do professor. Assim como no caso do professor D, não utilizamos em nossa análise do caso produtos documentais produzidos para a disciplina, uma vez que o professor E disse não ter feito plano de curso, mas nos apontou as leituras que demandava para seus estudantes.

Acerca das experiências vividas na formação escolar, o professor E aponta as vivências singulares de uma época:

> No meu tempo, a disciplina da História se caracteriza pela ação muito 'decoreba', quer dizer, quanto mais você repetisse aquilo que o professor disse, mais você estaria apto a desenvolver o trabalho da disciplina. Quer dizer, o professor mandava que você fizesse os questionários: fez o questionário, aprendeu as 10/20, então você estaria apto, perfeitamente habilitado para fazer a prova, os testes, enfim, era mais ou menos isso. No nosso momento da História, *se* dava exatamente isso. Eu sempre tive, não sei se pela condição de meu pai falar muito de História e Geografia, porque ele viajou parte do mundo, então eu, quando criança, vivi já com uma série de coisas tanto da História como da Geografia, brincando. E, depois, passando isso, eu acho que isso levou a essa dimensão da História e Geografia de tal forma que eu e meu irmão somos formados em História. Eu fiquei na área de Educação e de Ensino, e ele partiu para outras; ele hoje é advogado, executivo de grandes empresas, mas tem a formação inicial de História comigo, na Faculdade de Filosofia. [...] eu vim de uma época em que as opções para a Universidade eram poucas, entendeu? Mas a História sempre me fascinou. Agora, [...] de ser professor, eu acho que foi quando eu entrei na Universidade. Então eu entrei na Universidade já por ser do primeiro semestre, mas, no segundo semestre, eu já estava em sala de aula.

As experiências com um ensino na tendência do Ensino de História dito científico na escola e em casa, adquirindo capitais culturais, permitiram boas referências que o professor E traz em sua mobilização de práticas docentes, de saberes da tradição escolar:

> Eu tive um que eu acho que até hoje eu me inspiro nele, chamava-se Raimundo Tarcísio Nogueira Borges. O Tarcísio Nogueira era uma figura extraordinária. Ele logo conhecia o mundo todo. Era um homem rico, dono de cartório. Eu estudei com a filha e a mulher dele, eram da minha sala de aula, e ele falava com conhecimento de causa. Quando ele falava de um país, ele já tinha estado lá. Então ele conhecia e conhecia a História e juntava as duas coisas. Eu ficava enlouquecido porque realmente eu ficava: 'Meu Deus, como é que eu vou fazer isso?'. Deus me deu a oportunidade também de fazer essas viagens, exatamente na trilha de Tarcísio Nogueira.

A marca da oralidade do professor E é clara, pessoalizando as relações que teve com os professores e colegas como mecanismo de representação das vivências, constituindo saberes docentes. Tal aspecto é ressaltado por Monteiro (2007) em uma de suas conclusões. Isso é marcante para ajudar a interpretar suas falas acerca da formação inicial:

> Olha, na época, nós entrávamos na Universidade e não era essa por semestre. Nós nos matriculávamos e fazíamos o primeiro, o segundo, o terceiro e o quarto ano, entendeu? A prova é tanta que eu sei hoje ainda meus 40 companheiros de sala de

> aula, nomes e sobrenomes, porque, para não dizer que terminaram todos os 40 que entramos, terminaram 39. Terminou 40 porque entrou outra moça no decorrer, transferida, e ela conseguiu acompanhar e terminou com a gente nesse momento. Mas nós começamos juntos, terminamos juntos. Ainda hoje, quando a gente se encontra, a gente quer sempre relembrar, e não só relembrar, *nos* encontrarmos, tantos anos vão fazer, mas nunca sai do discurso. Mas nós ainda mantemos aquela ligação [...]. Nós tínhamos aulas de segunda a sexta e, às vezes, até aos sábados também. (PROFESSOR E).

A unidade da turma é ressaltada pelo professor E e por seus contemporâneos na dissertação de Timbó (2004), produto de uma estrutura anual (mesmo que já previsse a semestralidade) e centralidade em disciplinas obrigatórias, o que favorecia a coesão das turmas e consequentemente um maior controle por parte da gestão do curso, formada por professores militares e religiosos de orientação católica. Nessa dissertação, centrada na investigação das formações iniciais de seus sujeitos de pesquisa no curso de História da Fafice/UECE, a professora colheu algumas falas do professor E acerca dos saberes aprendidos e de como o docente deu significado a eles nesse período formativo. Valer-nos-emos delas porque, quando o questionamos sobre esse período, o professor E nos deu uma contemplação panorâmica a respeito do período (inclusive indicando, antes de a entrevista ser feita, que já havia falado disso para outras pesquisas, portanto era "só consultá-las"):

> **Pesquisador:** Queria que o senhor falasse um pouco mais sobre sua formação didático-pedagógica na graduação.
> **Professor E**: De uma forma geral, as nossas disciplinas, na época, elas eram um tanto quanto diferentes. Cadeira nenhuma tinha dessas chamadas hoje de Teoria, entendeu? Isso praticamente não existia. Nós tínhamos a nossa formação, claro que História Antiga, História Medieval, Moderna, Contemporânea, Brasil, Ceará seriam o contexto. Os outros, nós tínhamos muitos, Sociologia, Psicologia, Geografia, Antropologia, nós tínhamos duas Antropologias, nós tínhamos Antropologia Física e Antropologia Cultural, tínhamos Sociologia do Desenvolvimento. A nossa grade curricular era diferente da grade curricular de hoje.

Como se pode perceber, a lacuna de uma referência clara dessa formação didático-pedagógica na mobilização discursiva acerca das memórias do período, na fala do professor E, indica uma tendência de uma formação centrada nos saberes disciplinares. Examinando o currículo da História/Fafice de 1968 a 1976.2 (o professor cursou entre 1970 e 1973), já existia um acréscimo de disciplinas de formação didático-pedagógica, inclusive com duas Práticas de Ensino, entre o quinto e o oitavo semestres, em que, como o professor descreveu no trecho supracitado, a centralidade dos saberes históricos não era tão intensa como nos períodos posteriores, construindo uma formação mais abrangente nas Ciências Humanas. Contudo, o professor E aponta que o problema não era só na falta de ênfase nos saberes históricos, e sim na conjuntura da Fafice e da época, conforme relatou para Timbó (2004, p. 22):

> Nossos livros eram baseados em leituras bem rudimentares, digo assim por falta de outra palavra, mas em outras Universidades do Brasil acredito que essa abertura já existia, mas nós da FAFICE ficamos muito atrás, e até sei porquê [*sic*], nossos problemas eram na maioria militares e padres, e isso dificultava o debate.

O professor fala sobre a Fafice e o contexto histórico esquadrinhando a formação inicial em outro trecho da dissertação de Timbó (2004, p. 108):

> Então, lá na FAFICE, as nossas aulas não tinham essas abordagens analíticas e até mesmo de debates, nos quais você pudesse ter opiniões divergentes na classe, quando você tentava discutir algo, tinha logo um colega a dizer: 'olha, fulano, cuidado com o Serviço Nacional de Informação' [...] Todo mundo era suspeito, até que se provasse o contrário, e isso criava um clima de insegurança, intranqüilidade, clima realmente de medo.

Ainda no trabalho de Timbó (2004, p. 108-113), o professor E fala de referências positivas e negativas dos docentes que teve:

> [...] o professor João Mendes [...] também era um sábio, dentro das especificidades dele, pois era padre, e ainda muito ligado à metodologia dos seminários, e sabedor em profundidade da História, mas num caráter positivista, o grande acontecimento, a grande data, o grande homem, não fazíamos a teorização com outras correntes historiográficas, como a Escola Nova, principalmente a corrente Marxista (esse nome era execrado) [...] essa era a realidade que nós tínhamos naquele momento.
> .....
> Dentre os professores que marcaram eu lembraria o professor Gerson Braga da Fonseca (coronel do exército), uma pessoa bem humana; eu lembro de um fato que, como eu sou cristão, veio na aula a questão de Darwin, e eu tinha outra visão, e ele disse: 'Então faça um trabalho expondo sua idéia. Se você conseguir defender sua idéia, você está aprovado, senão você vai ter que defender a idéia darwinista'. E eu fiz o trabalho e discuti, e ele aceitou minha idéia, apesar de ser um evolucionista ao extremo. [...] A professora Luiza de Teodoro [...] era uma professora que trazia outros textos, revistas que estavam sendo editadas no sul do país, mas os próprios alunos ficavam com medo de ir adiante.
> .....
> [...] o professor Danziato era uma graça, pois se dedicava muito aos mapas, a questão dele eram os mapas, mas os textos pra você discutir, analisar, não tinha.

São notáveis também algumas referências avaliativas que teve, pois se assemelham bastante às descrições da professora A, as quais também, à semelhança do ocorrido com essa colega, geraram saberes pedagógicos e um desejo de "fazer diferente". Consoante o relato do professor E a Timbó (2004, p. 115):

> Dependendo do professor, as perguntas das provas eram subjetivas ou objetivas, exemplo: a professora Luiza de Teodoro, ela sempre tinha provas subjetivas, você tinha que escrever, expor suas idéias, já tinham outros professores que as provas eram pergunta e resposta bem diretas, não havia aquelas dissertações, para discutir uma idéia do autor, não havia análise comparativa. Pelo menos, nesse momento que eu lembro, não havia isso.

O professor E fala acerca das variadas trajetórias docentes durante e após a graduação em História e de como o fato de ser docente e gestor escolar, ao mesmo tempo,

auxiliava e atrapalhava a continuar seus estudos pós-graduados, embora criasse situações de aprendizagem docente via formação contínua:

> Bom, de um modo geral, eu fui professor do Estado, do Município. No Município, eu não cheguei a ser professor, eu sempre fui diretor de escola do Município: vice--diretor do Filgueiras Lima e depois do Mozart Pinto. Então, depois, eu fiz concurso para a Universidade, mas eu já tinha feito também concurso para o Colégio Militar. Aí chegou uma lei, na época, em que só podia ter dois 'tetos'. Então eu tive que deixar todos os outros e aí, devido a isso, eu trabalhava muito, eu trabalhava demais. Teve época em que eu fui para o Colégio Batista também tinha muitas turmas... aí eu tive que deixar: uma coisa ou outra. Depois, eu fui fazer outra graduação, eu fui fazer Pedagogia, com duas aplicações em Supervisão e em Ensino. Depois, eu fui fazer a pós-graduação em Programação e Planejamento Educacional, logo que terminei a Faculdade. Terminei a Faculdade de História, aí participei desse curso de Programação e Planejamento da Educação. Depois, fiz outra pós-graduação pela... agora eu esqueço o nome da… é porque, realmente, eu não lembro, para que eu pudesse fazer jus ao salário melhor. Depois, já sendo professor da Faculdade, eu fiz minha especialização em História das Ideias Políticas, já colega da professora A, e ela saiu da graduação, e eu já professor desta casa, e foi uma turma muito boa. [...] Nesse momento, a gente percebeu que essa nova trajetória da especialização em História das Ideias Políticas, a meu ver, *me* abriu muito a perspectiva. Porque nós tivemos aulas, cadeiras e professores muito bons. Francisco José Loyola, que foi meu colega aqui, mas era um grande pensador; o meu orientador, que foi o Manfredo Ramos, da Filosofia, padre, uma figura extraordinária, devo muito a ele, porque eu trabalhei sempre com o protestantismo, e ele, de uma maneira muito gentil e cavalheira, *me* levou lá para o Seminário da Prainha e foi ler comigo o protestantismo. Eu me lembro que eu disse: '– Mas eu nunca li o protestantismo'. '– Pois vai ler comigo'. E aí nós lemos durante tardes inteiras: foram tardes agradáveis em que eu aprendi muito com o Manfredo Ramos. Eu acho que isso me possibilitou novas conquistas. Mas aí eu estava ainda no Colégio Militar, e o Colégio Militar não dava vez a ninguém, assim de fazer esses cursos, porque ele exigia muito. Então eu tinha muita aula aqui e tinha muita aula lá, e aí isso me impossibilitava de fazer.

O trecho acima é significativo, por dois aspectos: 1) nossa questão de pesquisa fez o professor E trazer novos elementos acerca de sua carreira docente e de outras formações iniciais, contribuindo no todo das pesquisas locais; 2) o professor E mostra a relação intrínseca entre poder e saber, como mostra Foucault (1986, 2007). Após sua formação inicial em História, o professor E cursou especialização em Programação e Planejamento Educacional (1973-1974), com trabalho sobre legislação de ensino, de acordo com seu *Curriculum Lattes*, o que, junto às experiências docentes que estava realizando, explica as próximas escolhas formativas: graduou-se em Pedagogia (1976) e em Administração (1979), experiências que o possibilitaram a atuar na supervisão e administração escolar, incrementando sua experiência docente de professor e gestor na Educação Básica e no Ensino Superior. Essa dupla experiência trouxe ao professor uma "influência" importante para a busca e manutenção das relações de saber-poder, relevante entre os historiadores tanto quanto os saberes históricos, como mostra Certeau (2008). Por

isso, entendemos por que o professor E buscou, em sua fala, novamente relacionar sua trajetória docente no Ensino Superior como elemento catalisador de sua formação continuada, especialmente sobre o mestrado:

> Já na década de 90 é que eu fui fazer o mestrado na Federal de Pernambuco... foi o 'PQI'[102], foi o plano interinstitucional que as Universidades mantêm até hoje, exatamente para qualificar a mão de obra. Fiz o mestrado lá e depois tive a oportunidade, também nesse plano, porque o professor Gisafran fez concurso para professor titular, e eu, como chefe de departamento, fui receber os professores, e o professor que ficou designado para que eu desse toda a guarida foi o professor [...] da Universidade Federal do Rio de Janeiro; [...] nós ficamos muito amigos, e ele perguntou: '– Professor E, você fez doutorado onde? Não, você não pode, você vai fazer doutorado na Federal do Rio de Janeiro'. Eu pensei que aquilo era conversa de carro, e ele no carro dizia assim: '– Você tem condição de falar com o pró-reitor?'. E eu me dei, sempre, eu tive... eu digo: '– Claro'. Liguei do carro mesmo, eu liguei para o Jackson, [...] o atual reitor, então pró-reitor de pós-graduação, aí ele disse: '– Não, rapaz, que horas você quer esse encontro?'. Eu perguntei: '– Fulano, pode ser hoje à tarde, às duas horas? Pode?'. Aí o Jackson: '– Pode!'. Aí nós fomos e ali, no mesmo instante, o Jackson já fez um documento, e foi feito um documento exatamente do PQI. [...] logo em seguida, chegou a relação que eram cinco em um semestre, cinco em outro, e o meu nome era o primeiro. Só que, quando eu vi a bolsa, eu me desanimei, quer dizer, eu tinha que morar com outros colegas, eu já não tinha mais idade para morar com colegas. '– Eu não vou, não'. E o [...] professor Jackson [...]: '– Você, por que é que você não vai?'. Eu digo: '– Porque a bolsa é muito pouco e tal, e tal'. Aí fui explicar para ele. Aí eu: '– Mas vou fazer aqui em Pernambuco, que eu posso ir e voltar, para mim é mais viável'. Aí ele: '– Você vai passar, você vai para tal canto [...]'. E eu: '– Se tiver que ser [...]. (PROFESSOR E).

O professor E fez, como mesmo afirma, especialização em História das Ideias Políticas (1989) e mestrado interinstitucional em História por ser docente da UECE desde 1983. Isso não deve ser interpretado como relação de favorecimento, pois faz parte das políticas de aperfeiçoamento docente em Ensino Superior, como explicam Almeida (2012) e Leitinho (2012)[103]. Repare que, no fim do trecho, o docente destaca que não aceitou as condições de fazer doutorado no Rio de Janeiro, como elemento de tentativa de se legitimar por seu saber e competência; passou no doutorado novamente na Universidade Federal de Pernambuco, período formativo sobre o qual o professor E discorre adiante:

> E aí eu fui para o 'balcão'[104] e realmente passei. E fiz o meu doutorado. Como já tinha feito o mestrado na Federal de Pernambuco, fiz doutorado, muitas disciplinas foram aproveitadas, e isso facilitou a minha ida. Eu ia toda semana, pegava aquele ônibus, ia para lá, estudava. [...] eu tive que pagar muito poucas, eu acho que, em dois ou três semestres, eu concluí as disciplinas. Mas eu tinha, por exemplo, a

[102] O professor E realiza uma brincadeira, remetendo-se ao "QI", ou "Quem Indica".

[103] Frisamos que a iniciativa é interessante, mas é notável que o histórico das políticas de formação docente em serviço da UECE mais se voltem para as formações continuadas do que para as formações docentes contínuas, mais voltadas para a docência propriamente dita.

[104] O professor destaca que prestou a seleção comum, de ampla concorrência ("balcão", como nas carteiras para a realização da prova de seleção), sendo então aprovado. Nesse artifício discursivo, percebemos uma estratégia de discurso legitimadora de seu saber-poder como doutor em História.

> cadeira do professor Montenegro, que era a tese (a parte de tese do doutorado), aí ficava nessa dimensão; às vezes, ele dava aula o dia todo, para concluir logo, então eu saía daqui de noite: assistia aula até quatro horas, quatro e pouco, saía e ia direto para a rodoviária e pegava o ônibus de volta, e era assim a minha vida acadêmica no que tange a esse aspecto. Sempre trabalhei com religiosidade; a minha tese de doutorado foi: *A fé moldando comportamentos*, que é a identidade do povo presbiteriano católico, porque o mundo é católico, eu falo católico, eu digo: 'Ave--Maria!', uma saudação católica, e eu, protestante, digo: 'Ave-Maria!'. A minha dissertação de mestrado foi a implantação da Igreja Presbiteriana no Ceará. O meu corte, de 1882 até 1930, já escasseando, porque eu fiz mesmo 1915-1920. [...] e o meu trabalho de especialização em Ideias Políticas foi sobre Calvino, *A lei em Calvino*, em que eu me inspirei exatamente no pastor Robson Cavalcante [...]; é um escrito simples sobre 'a lei em Calvino', que foi exatamente da especialização. Eu me inspirei muito. O Robson foi, assim, uma pessoa que eu tive, que eu li muito, eu leio muito do Robson, todo dia. Eu acho as obras dele fantásticas, uma delas é exatamente essa questão de *A lei em Calvino*.

Da especialização ao doutorado, o professor aliou fé e pesquisa acadêmica, investigando na perspectiva da História Presbiteriana no Ceará. O aprendizado em pesquisa ressignifica sua prática docente, como ele mesmo menciona:

> [...] De primeiro, eu achava que não. Por exemplo, eu tive um colega no Colégio Militar que é um companheiro da História, professor Fernando Diogo Siqueira, [...] era um homem fantástico. Fez parte da minha banca de concurso do Colégio Militar, sabia tudo, mas ele era [...] daqueles que não tinham essa parte da Teoria. Ele sabia tudo de História, mas a Teoria, eu achava que aquilo era tudo, mas, depois que você vai para as lides acadêmicas do mestrado, doutorado, da especialização, você vê que esse momento é exponencial para você entender, compreender e viver com mais propriedade o mundo, principalmente da História, que é o mundo vivido. (PROFESSOR E).

O professor E mostra no trecho supracitado que a pesquisa ajuda sobretudo a representar de outra forma as experiências vividas. Isso conjuga os saberes da experiência aos saberes pedagógicos, que se constroem ao longo de suas trajetórias de vida, como concluíram Monteiro (2007) e Tardif (2009). Ele segue a mesma linha de raciocínio, privilegiando a experiência para orientar a docência e os saberes disciplinares para orientar a compreensão do mundo, articulando, quando possível, as duas dimensões para aprender:

> Olha, eu tenho a impressão de que essa formação vem se dando no decorrer de sua vida como profissional, porque, como eu fui bem cedo para a sala de aula e muito cedo eu fui diretor de escola (porque eu fui diretor de escola com 22 anos), e isso, quer dizer: 'Você aprendeu isso?'. Não, eu aprendi na marra, ou é você, ou é você. Eu fui vice-diretor do Janusa Corrêa, na Caucaia. [...] Eu fui vice-diretor dela; de lá eu já fui diretor do Cristo Redentor; e de lá eu já fui vice-diretor do Mozart Pinto, da Prefeitura, depois do Filgueiras Lima, depois do Eudora Corrêa e aí eu fiz concurso para a Universidade. Então e aí: 'Como foi isso?'. Foi acontecendo. Você submete, vai sendo chamado, são desafios, e os meus desafios, preparado ou não, eu exerci. Eu me encontrei com uma colega lá em outra Universidade, e ela dizia assim: '– Oh, professor E, que tempo bom... porque você era muito exigente!'. Eu digo: '– Oh besteira que fiz!'. Na verdade, tem muitas coisas que fiz de que eu me arrependo. Mas, enfim, é uma época. (PROFESSOR E).

Essa articulação entre saberes da experiência e saberes disciplinares orienta a busca por novos saberes em uma formação contínua:

> Eu leio muito sobre Religião. Por força da minha disciplina, eu leio muito sobre a questão didático-pedagógica que eu trabalho, exatamente com Prática Docente. Mas hoje eu leio muito Biografia. Eu já li pela segunda vez a biografia de Matarazzo, porque você tem um apanhado de História fantástico. Aquele embate dos empresários, aquele mundo do Capitalismo, aqueles movimentos anárquicos, sindicalistas do início do século XX, aquele momento da chegada dos italianos, aquela forma de luta que se dava do trabalhador; não o trabalhador brasileiro, porque ele não tinha essa consciência, porque o nosso trabalhador, você sabe que ele viveu muito tempo por um prato de comida. [...] Então eu gosto de ler essas biografias porque elas dão um alento novo exatamente para entender a História em sua totalidade, a meu ver.

O trecho mostra que os interesses do professor E variam de temas das disciplinas ministradas e de temáticas pessoais de pesquisa (ou de interesses pessoais não relacionados a isso). Mas repare que não existem referências de saberes da ação pedagógica. Essa ausência nos mobilizou a indagá-lo acerca dos saberes curriculares e de como os mobilizava na disciplina de Prática Docente II. Algumas importantes declarações vieram dessa nova linha investigativa. A primeira, sobre o curso, é fundamental para mostrar a diferença entre a Fafice, na qual estudou, e a UECE, na qual trabalha há 30 anos:

> Olha, eu acho que o curso de História deu um *approach* extraordinário, ele avançou extraordinariamente. Porque, no passado, o nosso curso era feito por coronéis e padres. Então ou você tinha uma formação muito academicamente – dá para ver do que eu estou falando aqui, não é – 'militarista', ou academicamente 'santificada', porque voltada para a Igreja Católica. Na realidade, isso mudou com o passar do tempo [...]. Eu entrei aqui em pleno período militar, eu sou um dos mais antigos atualmente do curso de História. Então eu tenho a impressão de que houve, nesse rejuvenescimento, nessa juventude que entra com essas novas perspectivas e com essa nova situação de ordem que se estabelece na ação do curso de História, eu tenho a impressão de que nós tivemos um avanço fantástico, porque são novas mentalidades; a maioria hoje todos são doutores, pós-doutores, com viagens, concursos, apresentando trabalhos a nível nacional e internacional, e isso tem proporcionado ao curso de História alavancar num momento, num novo pensar e numa nova metodologia, numa nova institucionalidade para a situação do aluno, do discente que aqui se forma. (PROFESSOR E).

Há um esforço dele e dos professores C, D e F para legitimar o curso via mobilização de saber-poder, sobretudo estabelecendo o destaque para a pesquisa (e não, por exemplo, para a experiência docente dos professores). O PP do curso também é objeto de reflexões sobre a relação ensino-pesquisa por parte do professor E:

> Hoje, *vocês alunos dizem* que o nosso Projeto Pedagógico está trabalhado na seguinte funcionalidade: tem muita teoria e muita cadeira, muita disciplina, é o que eu ouço nos corredores, muita teoria e muita... agora me falta o termo. Mas, a meu ver, hoje é como eu digo, o curso de História está preparado para dar ao mercado os professores de que o mercado necessita. Claro que a gente forma turmas, mas cada

> aluno vai ser diferente em sua sala de aula. Por exemplo, eu tive um aluno, o Luciano Pinheiro Filho [...]; ele hoje faz parte do Instituto de História, tem várias obras publicadas na *Revista do Instituto*. Eu soube ontem, pelo tio dele, [...] que ele vai agora integrar uma comitiva de dez espíritas no Brasil a nível internacional. Ele vai dar essas palestras agora em setembro, em outubro, aqui no Brasil, depois vão para outro país, Estados Unidos, não sei. Então, quer dizer, são pessoas que se destacam no mundo, tem pessoas que ficam mais voltadas para aquelas coisas voltadas para o Estado, para o Município. Mas eu acredito que todos estejam preparados para servir a sociedade no campo do Ensino.

Como a querer ministrar uma aula e nos pôr na condição de alunado, o professor E busca se legitimar (e o curso em si) via "alunos exitosos" para identificar nas experiências pós-graduação o sucesso do curso como espaço de formação (como mostramos, todos os docentes entrevistados usam a mesma estratégia discursiva). A relação de saber-poder também sustenta a legitimidade das DCN:

> Olha como esses documentos, a nível nacional, foram trabalhados pelos lentes da História, como é o caso da – ela trabalha exatamente com textos sobre 'livros didáticos no Ensino de História' – Circe Bittencourt. Eu considero a Bittencourt uma das capacidades nesse campo da documentação da História, e eu já tive a oportunidade de participar desses GTs [Grupos de Trabalhos]. Eu já fiz parte dos GTs, entre os quais, com a Selva Guimarães, como você pode ver aqui. Eu fazia parte do GT dela; nesse momento, ela me presenteia com o livro dela [...], isso em João Pessoa, nos idos de 1993, quer dizer: são coisas do passado. Mas, quer dizer, eu tenho uma grande admiração por essas mulheres e homens que trabalham nessa situação. O outro é o Joanilho, eu tive a oportunidade de participar desse projeto; porque eu viajei muito, hoje eu não faço mais. Mas todos os Encontros Nacionais, só não internacionais, porque a Universidade não tinha dinheiro, então era barrado. Mas eu fui praticamente a tudo de História. E, nesse momento, eu aprendi muito com eles, porque eram pessoas que já estavam dando esse momento. Então eu considero que esses documentos produzidos por essas pessoas que trabalharam, nesse momento, a nível nacional [...] atendem, nesse momento, a essa situação da História, do Ensino da História. (PROFESSOR E).

Perceba que, nesse excerto, o professor E se inclui nos jogos de saber-poder, tendo convivido com os produtores de saberes da ação pedagógica referenciais da perspectiva de Ensino de História mediado por fontes no Brasil. Essa inter-relação entre saberes e locais de produção dos conhecimentos sobre Ensino de História nos ajuda a entender os referenciais que usa para ministrar suas aulas de Prática Docente II: os lentes do Ensino de História valem para se legitimar, para legitimar as documentações sobre o curso de História, mais: legitimar-se como praticantes dessa legislação. Porém, quando perguntado sobre as perspectivas orientadoras de seu Ensino de História, o professor E aponta para a *adaptabilidade* como competência norteadora do ensino, e não para um conjunto de referências no Ensino de História:

> [risos] Você me agarra sem me apertar; é complicado porque [...] eu não vejo fórmulas definidas para o Ensino da História [...], ela se dá na medida em que

> você tem um determinado público a atingir, por exemplo, tem um público que você consegue dar uma aula participativa, está certo? Eles estão aptos para fazer aquilo, tem outros em que você faz tudo e eles não chegam nem perto de você. Então essa perspectiva de você... é muito complicado você definir, [...] porque cada momento, cada situação, cada hora vai ser, vai se dar diferente. Eu penso que é como o tempo: tem horas em que o tempo está muito bom, sol aberto, tem horas em que o tempo também está bonito, porque tem chuva, que aqui, para a gente, tempo bonito é quando vai chover, mas, se for no Sul, tempo bonito é quando está aberto, com sol. Então, dentro dessa característica, a contingência comportamental da sala de aula ela vai depender também de como o professor vai se comportar naquele momento.

O saber da experiência é orientador de uma adaptabilidade mobilizada para conceber a docência, mas a forma como essa experiência é utilizada é a chave para compreender sua prática de ensino na disciplina de Prática Docente II, como veremos a seguir. Por isso, o professor E destaca a importância da própria *maleabilidade* e a existência da área de História e Ensino como elementos organizadores do próprio planejamento:

> Nós hoje temos um grupo do próprio Departamento de História, que ele é responsável exatamente para que nós nos congreguemos nesse grupo, que é o de Ensino de História. Na realidade, a cada semestre, eu procuro diversificar essa posição, porque cada aluno, cada cliente que chega aqui, a clientela, é diferente. Por exemplo, eu gosto muito de fazer ir ao campo, ver essa experiência, mas hoje é quase impossível, não consigo, porque a maioria, quando chega aqui, já são professores. Agora mesmo, um me ligou dizendo: 'Professor, estou de 14:00 a 17:30 dando aula'. Ele já está no *métier* dele. Então a gente tem que entender isso. Então a posição da História hoje, o planejamento que você faz tem que estar muito maleável, de acordo com a necessidade do discente, porque você pode planejar, [...] como a gente planeja, principalmente no que tange aos aspectos cognitivos, aos aspectos mais voltados para essa parte do aluno, mas, muitas vezes, pode ser que você não consiga fazer aquilo que você planejou, porque esse momento é diferente. Aconteceu um fato muito interessante: como eu trabalhei muito a nível de interior, teve momentos em que eu fiz aulas de campo, por exemplo, com alunos do interior do Ceará, e teve gente que eu não consegui tirar da sala de aula, porque não havia possibilidade. Eu planejei as aulas, mas não deu. Não sei, aconteceu um fato, a turma ótima e tudo, mas não deu para a gente sair daqui. Outras atividades que vieram a contento naquele momento. O planejamento é importante, mas, muitas vezes, você tem que ser maleável em conformidade com a necessidade do discente, daquelas pessoas que estão em sua sala.

A já existência de experiências docentes dos alunos da disciplina de Prática Docente II e as dinâmicas das graduações de cada aluno, para o professor, devem prevalecer sobre seus referenciais oriundos de seus saberes da experiência e de saberes da ação pedagógica, ou pelo menos devem articular-se quando possível. Essa marca prevalece em outras falas do professor E, mesmo até ao falar dos conteúdos da disciplina de Prática Docente II:

> Eles já vêm fazendo essas leituras, PCN da parte curricular, como já vi fazendo, nas diversas disciplinas; quando chegam aqui, já estão bons, e então eu tenho exatamente alguns textos em que eu trabalho exatamente com eles. Por exemplo,

> esse aqui eu estava vendo exatamente *História e Prática: a pesquisa em sala de aula*, do Joanilho, que foi meu colega de GTs e tal, e a Selva Guimarães, que eu considero a papisa do Ensino de História exatamente nesse momento. E tem um texto aqui muito interessante, que é desse menino, o Rafael dos Santos [...] ele escreveu esse texto muito interessante: *Mas que História é essa?*, e eu o utilizo porque ele vem fazendo uma série de questionamentos, porque, como vocês estão no final do curso, então têm muitas coisas que têm que ser colocadas, porque a gente traz muita teoria, e ele vem discutindo essa teoria, porque ele diz: 'Aí, quando eu estou lá, para que é que vai me servir isso? Porque, se eu estou numa periferia e meti uma faca, como é que eu vou usar essa teoria?'. Na realidade, ele vem colocando alguns aspectos interessantes do cotidiano. Mas eu percebo que a Circe Bittencourt, com a Kátia Abud [...], são textos que eu trago sempre para a sala de aula. Agora eu vou sempre diversificando, porque, às vezes, o trabalho pode ser repetitivo. Então [...] eu vou modificando de um para o outro, de um semestre para o outro. Mas esses são os aspectos que eu considero importantes nesse momento.

A busca pelo professor E em utilizar referências de saberes da ação pedagógica que respeitem a dinâmica real das escolas como conteúdos orientadores de Prática Docente II é um duplo elemento revelador: 1) a experiência, diferente do que o professor D defende, é primordialmente a do aluno, e não a de si; 2) apesar de não dar ênfase a isso, trata-se de uma defesa implícita da perspectiva de um Ensino de História que parta da realidade escolar como ponto de partida, o que o aproximaria da tendência de Ensino de História mediado por fontes (apesar de seu aspecto central das fontes não ser mencionado, à semelhança do professor D). Ao entrevistá-lo, refletimos acerca disso, por isso insistimos na própria descrição das aulas:

> **Professor E:** Bom, eu tenho a parte que é aqui em sala de aula [...] que é a parte teórica, esses textos eles estudam, eu mando que eles façam... aí a gente vai discutir como é essa metodologia exatamente para que eles apresentem, e o que é mais interessante é eles em sala de aula: tem uma parte de observação, tem uma parte didático-pedagógica que é eles, isso pode ser feito de várias maneiras; eu deixo muito à vontade, porque cada escola tem uma forma, por exemplo: eu ia primeiro escolher as escolas, eu achava que era importante escolher as escolas, mas eu escolhi uma vez umas por aí, porque tinha uma aluna que era secretária de uma escola pública que fica aqui no caminho de Maranguape, depois do terminal do Siqueira, Júlia Alves Pessoa. Aí eu escolhi a Júlia Alves Pessoa para que eles fossem. Meu amigo, quando era o terceiro, iam sendo assaltados, só não foram porque correram: '– Professor E, a gente não vem mais para cá, não'. Pois então 'a minha mãe era diretora lá' (porque tem uma delas que hoje já terminou o mestrado e tal): '– A minha mãe é diretora lá do Conjunto Ceará. Você vai?'. Eu digo: '– É o jeito'. Aí fui para o Conjunto Ceará. Quando eu cheguei lá, estava em polvorosa a escola, porque, em uma das salas em que a estagiária estava: '– Pois então vamos, professor E, você se incomoda de ir?'. '– Não'. Aí cheguei lá, eles estavam em polvorosa porque tinha um aluno que tinha levado uma faca e ia matar a professora porque tinha levado nota baixa [...]. Eu digo: '– Ainda bem que não fui eu que escolhi a escola, foram vocês'. Porque hoje aí você diz: '– E o planejamento, como é que fica?'. O planejamento é este, você tem que perceber que o professor que vai trabalhar em qualquer escola... essa ideia, essa realidade... é lá, mas, se não for para uma escola da alta burguesia de Fortaleza, o professor vai se defrontar com outras situações. Eu fui, por exemplo, não era burguesia, mas eram pessoas que viviam bem. Tinha um aluno lá, uma pessoa formidável, todas no ar-condicionado as salas, não tinha ventilador. Muito boa a sala. Mas esse menino sofreu tanto! Porque ele queria mostrar que estava dando aula, e eles iriam dizer assim: '– Tu vai para o estádio hoje? Eu passo lá para te pegar'; a outra penteando o cabelo, a outra se pintando, e eu olhando toda aquela... e ele tinha que mostrar que estava dando aula, ele era professor da escola.

> Percebeu? ‘– E o planejamento, como é que foi? Como é que você planejou isso? Foi isso que você planejou? Foi isso que você queria ver?’. A prática é totalmente diferente da teoria. Pense que você estudou com eles, que você viu, que você trabalhou no sentido de colocar em evidência.
> **Pesquisador:** Então o senhor acompanha os alunos no Estágio?
> **Professor E:** Vou, chego lá e vejo. Depois, eles fazem uma análise aqui uns com os outros, mostrando exatamente aquilo por que eles passaram; quer dizer: é a socialização do que eles passaram em sala de aula.

Vários elementos dessa fala são relevantes: 1) o modo familiar como o professor E fala das rotinas escolares é destacável, com conhecimento de causa de vasta experiência docente (tendo inclusive sido docente do Ensino Superior e do Colégio Militar concomitantemente até 1993); 2) a docência na escola por parte de seus estudantes o “atualiza” acerca da escola como elemento de formação contínua; 3) a experiência na escola (práticas), como se vê no final do trecho, é significativa para se sobrepor às leituras da Faculdade (teorias). Isso orienta a opinião sobre seus alunos:

> Olha, quando eles chegam aqui, já estão no final do curso. Eu sempre vejo que há interesse. Mesmo aqueles que não vão ser professores, eles já têm outros empregos, está certo? Já são do comércio, ou são da Guarda Municipal, ou enfim... têm uma série de outras atividades. Então eu já percebo que são pessoas responsáveis que sabem o que querem, não estão aqui imaturamente; têm a oportunidade e aqui estão aprimorando, principalmente para a sala de aula. Isso aqui também serve para aqueles que não vão para a sala de aula. (PROFESSOR E).

O modo como o professor E representa seus alunos faz sentido com o que indica apontar como a “falta” de dificuldades e desafios da disciplina:

> Bom, eu acho que para eles... Eu seria até incoerente de dizer que eu tenho dificuldades na perspectiva do ensino aqui, porque [...], se eu não for maleável, por exemplo, nessa disciplina, eu tenho gente que está trabalhando o dia todo, entendeu? Se eu não for lá para ver mesmo, ele vai perder a disciplina. Então você tem que ter a capacidade de entender que ele é um profissional da História, que ele é um professor, entendeu? ‘Mas, professor E, ele tem...’. Não, eu tive uma colega, pronto essa aqui que eu estou dizendo: ‘Não, se o aluno não estiver aqui, ele já está reprovado’. Eu acho isso uma... eu já fiz isso... eu acho isso uma bobagem! Quem reprova é a vida. A grande reprovação do ser humano é a vida, é o dia a dia, nós não temos esse direito, está certo? Nós temos que entender... Claro que tem aquele que não quer nada porque é outra história, mas o aluno, o discente que é um profissional, que procura viver esse cotidiano, essa realidade e se mostra como elemento catalisador desse processo, nós, docentes, temos a obrigação e o dever de entender cada momento que esse aluno vive na perspectiva de ser um professor, porque esse é o nosso papel! É mostrar, colocar e dar para a sociedade os melhores profissionais que nós pudermos e mostrar para eles que não é exigindo isso e aquilo, às vezes, besteiras, picuinhas, que vamos torná-los melhor ou pior profissional.

O modo como mobiliza essa fala revela que o professor E compreende essa disciplina como um rito de passagem de alunos que estão se formando (oitavo semestre). A sua experiência novamente vem a não querer sobrepô-la à dos estudantes, a não ser para

permitir aceitar a experiência dos outros. O atestado cabal dessa orientação para sua didática se vê na fala a seguir:

> Olha, *a minha experiência é muito complicada, porque eu vejo o aluno que ele é o dono da sala de aula*. Se você está no Estado ou no Município, é até mais tranquilo, você consegue fazer isso, mesmo que seja difícil, o rapaz esteja lá com a faca para matar a professora, mas, mesmo assim, ele é mais maleável. 'Professor E, mas você não tem que...'. Não, ele ouve mais, o pessoal da burguesia não lhe ouve. Você é empregado dele! Eu tive, quando eu ensinei no Colégio Batista, um dos 'Romcy', que era um dos 'Romcy' pobre; ele pensava que era rico, mas era pobre. Então ele queria subir em cima do capô do meu carro. Então é muito complicado: 'Por quê?'. Porque você tem que perceber que essa clientela, ou da sala de aula dos mais poderosos, ou dos menos aquinhoados, ela tem as suas situações que vão ser colocadas em evidência na medida em que você vê no dia a dia, certo? Agora claro que a minha experiência não vai servir de base para isso. Eu conto algumas coisas, mas eles vão ter as suas próprias experiências. A experiência é particular, é sua. Pode ser que eles nunca vão ter esse mesmo 'privilégio' de um aluno subir em cima do capô do carro deles. Vamos ter outros que vão ter uma facada. Eu fui diretor de uma escola no Pirambu; eu fazia festas com mães onde eu não tinha um microfone, eu fazia festa com 800 mães; na época em que o Pirambu já era Pirambu, e eu nunca sofri agressão! [...]. *Então essa coisa de você mostrar a sua experiência. A experiência é sua, a experiência é do momento. A experiência é daquela situação. Tem gente que – você está em sala de aula, você sabe – se dá muito bem, tem outros que não conseguem nem chegar na porta!* (PROFESSOR E, grifos nossos).

Esse modo de se representar, de se ver como discurso de si é aspecto fundamental na compreensão das relações de saber-poder, pelo aspecto autorreferencial dos saberes. Confluir uma análise a partir de Gauthier et al. (1998), Tardif (2009) e Tardif e Lessard (2011), nos referenciais de saberes docentes, para conduzir uma análise compreensiva dessas relações de saber-poder, é uma escolha que permite elucidar falas como essa, em que o docente cria uma representação orientadora e ressignificadora da própria realidade. O poder de criar situações de aprendizagem docente, na condição de formador de professores, no sentido indicado pelo professor E, parece-nos ser mobilizado de forma diferente do que aquela utilizada pelos demais professores entrevistados. Isso é notório nos trechos destacados: ele diz preferir se "anular" para melhor ensinar futuros docentes, pois estão no Estágio Supervisionado. Tal construção é muito relevante para compreender o nosso caso, pois, em uma situação parecida, o professor D mobiliza os saberes da experiência de forma bem diferente. Não é à toa que, ao se autoavaliar, o professor E traz uma compreensão de si e do seu Ensino de História que destaque o aluno como protagonista em uma fala panorâmica de sua trajetória docente:

> Olhe, eu sempre procurei dar o melhor de mim, não só nessa disciplina, mas em todas as disciplinas as quais eu ministrei. Eu fui professor durante muitos anos de – que hoje não tem mais no currículo – História das Ideias Políticas, mas, quando eu fui trabalhar a disciplina de Tópicos, de Tópicos Especiais, eu falava exatamente sobre isso. Tive a oportunidade de trabalhar Religiosidade e Poder, porque você sabe

> que nós vivemos em torno disso, essa situação do poder que é a estrutura. Então eu procurei sempre dar o melhor de mim, não só no que tange àquilo em que eu posso colocar em evidência o papel do conhecimento que eu tenho, mas também abrir espaço e perspectiva para o discente se perceber como elemento construtivo e partícipe dessa história, desse momento da realidade da Universidade Estadual do Ceará.

Com o conjunto de falas do professor E, percebemos um docente preocupado em construir uma imagem de si que o legitime a estar docente na disciplina de Prática Docente II: por sua vasta experiência (hoje, até na pós-graduação como professor de especializações em História do Brasil na Universidade Estadual do Vale do Acaraú e no mestrado profissional em Gestão de Negócios Turísticos), por sua vasta e diferenciada formação (hoje, como estudante de pós-doutorado em História), por usar referências dos lentes do Ensino de História no Brasil, por ser um professor pesquisador das relações de poder, mas sobretudo por permitir as experiências docentes de licenciandos. Provavelmente, uma tentativa de superar a falta de liberdade vivida na própria graduação ou de transpor as próprias rigorosidades inerentes ao começo da carreira. O professor F, como veremos, tenta também construir uma postura permissiva em sua docência, mas sob outra lógica. De todo modo, trata-se de um professor que é exemplo mais de exceções do que da regra das pesquisas no cenário nacional: um docente com vasta experiência nas escolas (exceção), mas direcionado para uma das disciplinas de formação docente em História – o elemento apontado por Cainelli (2008) – e que tenta exercer uma docência *low profile* na disciplina ministrada (exceção).

5.1.6 Professor F: Laboratório de História e Ensino

O professor F ministra a única disciplina de Laboratório voltada diretamente para a formação docente em História do curso. Trata-se de uma disciplina criada no PP do curso em 2003, mas já prevista para ser retirada no PP de 2006 em diante. Como ainda não o é, os professores que ministram essa disciplina geralmente são os professores da área de História e Ensino; conforme o secretário do curso, vários professores já perpassaram a disciplina. O próprio professor F já havia ministrado a disciplina em 2013 e, depois de 2015.1, o professor ministra a disciplina atualmente no semestre de 2015.2. Por esses motivos, resolvemos incluí-lo na análise desta dissertação, mas há outros: uma vez que o professor F, decano do curso, já vivenciou todas as possíveis experiências nele (professor no interior e na capital, coordenador e até chefe de departamento, quando esse cargo existia), além de possuir uma vasta experiência docente na escola básica. Diferentemente dos demais professores da área, ainda ministra na docência básica, na Escola de Aprendizes Marinheiros. Há, por fim, um elemento

motivador pós-pesquisa documental que nos foi percebido no momento da pesquisa de campo: a disciplina em questão é completamente moldada pelas preferências de pesquisa do professor (conhecido no cenário local pela difusão das pesquisas em História Oriental), o que justifica a inserção desses dados para compreender nosso caso analisado.

Para constituir a análise das relações entre percurso formativo, saberes e práticas docentes, além da entrevista que realizamos, iremos também utilizar trechos da dissertação de Cecatto (2013), pesquisador que conduziu questionamentos pertinentes às práticas de ensino com fontes imagéticas. Destacamos isso como forma de mostrar a já notória aproximação do professor F com perspectivas em Ensino de História mediado por fontes. Contudo, os elementos mais significativos da análise ainda são os peculiares elementos descritos de si pelo professor, a começar pela formação escolar já predizendo escolhas de formação inicial:

> Bom, quando eu fui aluno do antigo ginasial, que hoje corresponde ao Ensino Fundamental, fui reprovado em História. Isso me marcou muito, inclusive eu tinha um tio, que faleceu recentemente, professor muito conhecido na época, que era professor do Liceu, professor do Justiniano de Serpa, e tinha, portanto, um círculo de amizade muito grande junto aos demais colegas, e conseguiu junto a esse colega dele [...] que revisse a minha situação e me desse mais uma chance. Então eu terminei sendo aprovado por esse professor em razão do pedido do meu tio, e isso me marcou profundamente. Achei que não foi correto o que aconteceu e tal. O fato é que, já no Ensino Médio, que eu estudei no Liceu, que hoje corresponde, aliás, ao antigo Segundo Grau [...], comecei já a me destacar em História e a gostar de História, a ler e ser curioso, inclusive foi a partir daí que comecei a me interessar por História Oriental. Muito antes de chegar à academia, eu já gostava de História Oriental, quando era aluno do Liceu, então essa foi a minha relação, uma reprovação na época do ginasial e uma descoberta com certo fascínio pela História a partir do ensino do Segundo Grau. [...] um ensino muito tradicional; ora, mesmo na academia, quando eu comecei a fazer História aqui na UECE, a História ainda era uma História positivista, uma História descritiva, voltada para a memorização, você imagina, na época do ginásio, era uma História muito positivista mesmo, além de que era um ensino muito tradicional, mas eu não guardo essas lembranças específicas de determinados fatos da História, não desse período. [...] Então eu sempre, desde a época de aluno, sempre fui muito atraído pelas disciplinas dessa área de Humanas: Línguas, Artes, História e, claro, tinha dificuldade nas disciplinas da área de Exatas. (PROFESSOR F).

Em uma perspectiva humanística, o professor F mostra o motivo pela escolha de um curso que potencializasse seus interesses escolares, representando suas vivências (inclusive da traumática experiência como estudante reprovado) como saberes da tradição escolar:

> Porque, no ensino do colegial, [...], com as mudanças das leis é que ela passa a ser Segundo Grau e depois Ensino Médio, [...] foi exatamente essa descoberta esse fascínio pela História, [...] motivado pelo fato de ter saído reprovado no grau anterior; comecei a me despertar pela História, quando lia alguma coisa sobre o Oriente ou quando via *me* sentia cada vez mais atraído, e essa busca [...] me fez cada vez ficar ligado à História. Quando fui fazer vestibular, não fazia vestibular para História, fazia vestibular para Agronomia, para Arquitetura, porque sou desenhista e sempre tive muito interesse também na Arquitetura, mas tinha dificuldade, porque não dominava as disciplinas da área de Exatas da Arquitetura, e não conseguia êxito

> no vestibular, e aí resolvi optar pela História, que era o que eu queria mesmo, e pronto, e entrei na História.

O período da formação inicial foi menos marcante nas disciplinas historiográficas do que nas disciplinas pedagógicas:

> As disciplinas da área de Ensino, Didática, eram disciplinas que me chamavam mais a atenção; na verdade, eu tinha muito interesse em lecionar, e essas disciplinas, portanto, *me* exerciam uma certa atração. Tive uma professora de Didática que influenciou bastante a minha formação, professora Angélica Russo, professora da UECE, aposentou-se há pouco tempo, [...], a atração que eu tinha era mais pelas disciplinas da área de Ensino do que pelas disciplinas conteudísticas: Moderna, Medieval, eu as fazia, mas eu não tinha tanta atração por essas disciplinas como tinha pelas disciplinas da área de Ensino. (PROFESSOR F).

Quando perguntado pelas disciplinas voltadas para o Ensino de História, algumas pistas sobre as representações de sua formação historiográfica aparecem:

> É, eu acho que essa disciplina mesmo de Didática foi uma das que contribuíram mais para isso; tive também um outro professor dessa área, o Marcelo [...], e eu acho que esse professor também terminou influenciando, e aí, como eu tinha intenção e desejo de lecionar e tinha uma relação bastante estreita com essas disciplinas da área de Ensino, terminei relacionando uma coisa com a outra: o interesse pelo ensino de História e o aproveitamento dessas disciplinas. Agora, na História mesmo, eu não tinha, na graduação, nenhuma relação específica, determinada, com a disciplina de História; tinha com a disciplina da área de Antropologia, que era Etnologia, eu tinha um grande interesse, curiosidade e fascínio pela Antropologia. Nós tínhamos disciplinas no currículo antigo que era Etnologia e Etnografia do Brasil, e tínhamos um professor, militar (que o antigo curso de História ele tinha cinco professores militares, oficiais do Exército, que entraram em razão do período marcante da Ditadura Militar; entre esses professores, eu tive um com quem eu tinha uma boa relação com ele), que era o major Milton Cunha, que ensinava essa disciplina de Antropologia; como eu já vinha, como falei, desde a época do colegial, atraído pelo Oriente, comecei a me relacionar com ele. Ele era instrutor de ioga, eu comecei a fazer ioga com ele nesse período. Saía da UECE – ele morava aqui perto do Centro de Humanidades, aqui no Bairro de Fátima – [...], do Centro de Humanidades, e ia para a casa dele fazer ioga com ele. Então essa minha relação estreita com ele, em razão da prática oriental que ele tinha e de ser um professor do curso, embora não fosse uma disciplina específica de conteúdo de História, mas me marcou bastante também. Com relação às disciplinas da área de História, é porque a minha intenção mesmo era estudar a História Oriental, e o curso não oferecia, e aí eu, conversando com os professores, eu começava já a questionar isso: 'Como é que um curso formava professores, muitas vezes, de licenciatura, rotulados de professores de História Geral, quando não estudavam nada de História Oriental?'. E aí os professores me sugeriram que, caso eu um dia ensinasse na Universidade, lutasse para incluir uma disciplina dessa no currículo, que foi o que eu fiz depois que ingressei. (PROFESSOR F).

Observe que, para ele, o período da formação inicial se dividiu, de modo semirrelacionado, em: aquisição de saberes da experiência, nas disciplinas pedagógicas; e aquisição de saberes da ação pedagógica norteados pelos saberes disciplinares de referência. As interlocuções se deram nas experiências pessoais e interesses para além da graduação, mas

apenas ao falar sobre os Estágios foi que o professor F mostrou realmente a principal significação da formação inicial para ele:

> Para mim, foi muito bom, porque, como eu queria ensinar e tinha uma professora que me incentivava muito boa nessa área e recebia muito apoio dela, participar desses Estágios [...] era um oásis, era muito agradável. Eu não tive nenhuma dificuldade de entrar em sala de aula; tinha o apoio dela, tinha o apoio da professora, era algo que eu queria. Aproveitei bastante a disciplina, então eu não tive nenhum tipo de dificuldade de enfrentar público, de enfrentar a sala de aula, de Estágio, tenho ótimas lembranças do Estágio. Para mim, foi muito bom, foi muito proveitoso e me serviu bastante, porque posteriormente, quando eu entrei de fato na área de Ensino, foi ótimo, inclusive, ainda como aluno da graduação, já comecei a ensinar. Eu entrei na UECE, no vestibular da UECE, num determinado ano, e, já no ano seguinte, eu já estava em sala de aula, exatamente porque esse meu tio, de quem eu falei há pouco tempo, ele era professor do ensino público em Fortaleza conhecido, tinha uma boa relação também, e conseguiu para que eu ensinasse em um cursinho preparatório para supletivos. Na época, eu comecei ensinando supletivo de Primeiro Grau, depois supletivo de Segundo Grau, para chegar em Pré-Vestibular. Então comecei ensinando em Fortaleza; já no ano seguinte da graduação, uma loucura, coisa que hoje você com uma idade mais adulta, raciocinando, acha que foi um ímpeto muito de aventura, de desejo, sem nenhum tipo de preparação, eu não tinha feito, não tinha cursado disciplinas da área de História, tinha acabado de terminar o segundo semestre, e eram disciplinas introdutórias: Introdução à Antropologia, Introdução à Economia, Introdução à História, disciplinas introdutórias, e já entrar na sala de aula. Foi assim. Hoje eu penso que foi uma loucura; na época, não, era o que eu queria.

À semelhança da maioria de seus colegas que estudaram na UECE (exceto as professoras B e C), a docência possibilitadora de saberes da experiência se dava concomitantemente à graduação, por isso se entende o trecho supracitado e o que vem a seguir, sobre a tranquila docência na Educação Básica, mesmo que ele pondere no fim como algo impensado:

> E esse mesmo tio também conseguiu que eu, já no ano seguinte, entrasse já no ensino público. Na época, não tinha concurso, né? E eu entrei no Justiniano de Serpa, ensinando na Escola Estadual Justiniano de Serpa, [...] acho que no quinto semestre, mais ou menos, já como professor substituto; logo uma professora adoeceu e tal, e eu fui substituí-la e terminei ficando no Estado, foi aí que eu ingressei no Estado também por influência desse meu tio. Eu estou contando isso para dizer que a minha relação com essa área de ensino sempre foi muito estreita, né, porque eu tinha identificação, eu gostava, era o que eu queria. Então, para mim, ensinar foi um ato de alegria, não encontrei nenhum tipo de dificuldade e terminei enfrentando isso com muita ousadia, com muita coragem, quase num espírito aventureiro, mas terminei me saindo muito bem: tanto na parte do ensino da escola pública, que foi o Colégio Justiniano de Serpa, como nos cursos preparatórios para cursos supletivos e para vestibular, que foi na Escola Mesquita Mendes, [...] que me recebeu muito bem no início da minha carreira na docência. (PROFESSOR F).

À semelhança do professor E e da professora A, as relações interpessoais abriram portas para experiências diversas na docência, mas o professor F, bem como a professora A, dimensiona isso para a importância da proximidade com o Ensino de História, estratégia

diferente da utilizada pelo professor E. Repare que ele destaca a “alegria” e a “coragem” de enfrentar com “ousadia” a docência escolar. Para finalizar o entendimento da formação inicial para o professor F, é preciso ponderar a influência que alguns professores exerceram sobre ele, pois isso nos permitirá melhor compreender as demais experiências na docência:

> [...] Às vezes, acontece de um professor especificamente influenciar de forma muito intensa; às vezes, ocorre de alguns influenciarem. No meu caso, não houve um só específico, dois professores da área de Ensino me influenciaram, foram o Marcelo e a professora Angélica Russo, os dois da área de Ensino. E, na área de Disciplinas de Conteúdos, outros também me influenciaram, um deles foi o professor Ribamar. O que me chamava bastante a atenção nele era a desenvoltura dele em sala de aula, a gesticulação, isso me chamava a atenção, coisa que você só passou a ver depois com os professores, por exemplo, de Ensino, de preparação pré-vestibular, aquele modo meio teatral de o professor andar na frente dos alunos, né? E isso o professor fazia na graduação, isso me chamava a atenção porque não era muito comum os professores da graduação agirem assim, e ele agia. Um outro que me chamava a atenção era o que costumava sempre nos remeter ao espaço geográfico da História; ele sempre dizia que a História acontece num tempo, mas ela acontece também num espaço geográfico; quando a gente diz que um fato aconteceu num determinado lugar, se não conhecer o lugar, a gente fica tentando adivinhar, e ele desenhava no quadro, desenhava mapas no quadro para identificar onde era o Mar Vermelho, o Deserto do Sinai e tal. E eu sou desenhista, e isso também me chamava a atenção, e é uma coisa que eu ainda hoje faço: eu posso ter o recurso do *datashow*, mas eu uso o pincel, faço o desenho do mapa na sala de aula. Agora mesmo, semana passada, eu, dando aula aqui na História, de uma disciplina de Tópicos Especiais – que eu trabalho com História Oriental –, estava desenhando o mapa do Sudeste Asiático: porque a gente fala que o Extremo Oriente envolve a Península da Coreia e o Arquipélago do Japão, a China e a Península Indochinesa; quando você fala em Península Indochinesa, os alunos não sabem! Não, a Península Indochinesa é o Sudeste Asiático, aí quais são os países: Tailândia, Vietnã, Laos... então eu vou lá e desenho; e, quando eu desenho, fica melhor. Posso colocar no *datashow*, como tem acontecido, mas eu gosto de desenhar, e o fato de gostar de desenhar não é só porque eu desenho, mas porque esse professor me influenciou.

A vivência escolar com as aulas de Artes e o gosto pessoal por desenho e cultura oriental são ressignificados com essas vivências na graduação. A experiência paralela, na docência escolar e nos Estágios, ganha novos contornos no Ensino Superior, iniciado concomitantemente às experiências como docente no Estado e em escolas particulares, sobretudo nos cursinhos, junto às experiências como alfabetizador (à semelhança da professora C):

> Assim, eu transitei, eu pessoalmente considero que adquiri, ao longo desses meus anos de docência, uma experiência muito rica, porque eu pude transitar, diferentemente de outros colegas, por vários níveis diferenciados do ensino. Eu passei por alfabetização de adultos, trabalhei com educação na escola pública e escola particular, trabalhei com ensino, com preparação para cursos de supletivos de Primeiro e Segundo Grau, Pré-Vestibular, trabalhei no Colégio Christus, trabalhei seis anos no Pré-Vestibular do Colégio Christus, aliás experiência muito boa, porque eu não tinha passado por essa experiência, e o Colégio Christus, por se tratar de uma escola também tradicional de Fortaleza muito exigente em nível de qualidade, tinha uma cobrança muito grande, sobretudo Pré-Vestibular: foi na década de 90, trabalhei na década de 90, trabalhei durante o final da década de 90 para o início da década

> seguinte. Trabalhei seis anos no antigo DNA, que era o Pré-Vestibular do Colégio Christus, que juntava inclusive, na época de vestibular, as turmas no auditório, do terceiro ano e do DNA. Então eu tive uma experiência muito boa; essa minha experiência também visitando escolas da zona rural com alfabetização de adultos, trabalho de docência que eu fiz também com capacitação para professores de alfabetização na África, foi muito bom; a gente trabalhou com o método Paulo Freire e educação noturna, porque há diferença: uma coisa é trabalhar de dia e outra é trabalhar à noite, com um aluno que vem do trabalho; e em escola pública, que eu saí do Justiniano de Serpa e fui para o Marvin, que é uma escola de Segundo Grau, então, ao todo, eu passei dez anos trabalhando no Marvin. (PROFESSOR F).

No Ensino Militar, o professor aponta como a experiência mais diferenciada, pois isso implicou lidar, de modo singular, com uma orientação tradicional de ensino, sendo que, no trecho supracitado, relacionou seu ensino com as metodologias de problematização aliadas ao Ensino de História, típico da perspectiva de Ensino de História mediado por fontes:

> [...] Talvez a experiência mais diferente das outras tenha sido a do Ensino Militar: eu estou no Ensino Militar desde 1991, eu sou concursado do Ministério da Defesa, da Marinha, e eu ensino na Escola de Aprendizes de Marinheiros, que é uma escola militar de Fortaleza que prepara marinheiros para a armada, para o corpo da ativa para os navios, e eu ensino/eu trabalho com História Militar Naval; fiz o concurso em 1990, ingressei em 1991 e estou de 1991 para cá. Na época, eu ensinava no Estado e, como eu já ensinava na UECE, não podia ter acumulação de cargo. Eu deixei o Estado, assumi a Marinha, e hoje ainda estou na marinha e na UECE, mas a experiência da Marinha foi também muito enriquecedora e está sendo, porque é uma educação diferenciada: é conteudística, porque é de História, mas é militar, ela tem a questão da disciplina: tem toda aquela rigorosidade do quartel, e eu confesso que eu senti muita dificuldade no início para me adaptar a esse tipo de realidade. Na verdade, eu sempre fui esse tipo de pessoa muito leve, muito solta, muito zen, e não era muito afeito a esse tipo de controle, mas foi uma experiência boa: tive alguns atropelos em termo de conteúdo, porque queria imprimir uma História crítica dentro do Ensino Militar, isso eu percebi depois, com a experiência, que não era possível, porque eles ainda continuam trabalhando com a História tradicional, de memorização: em que se cobram datas, nomes de personagens, locais, aquela História descritiva, narrativa, e não uma História crítica, mas eu ainda tenho conseguido vencer algumas coisas com alguns colegas da área, que a gente tem gradativamente conseguido sugerir algumas leves mudanças, pequenas, e a gente tem conseguido isso. Mas, quando eu escrevi alguns artigos de História críticos na imprensa local, eu fui criticado na época na própria Marinha, porque a Marinha não aceitava; achava que, por eu ser professor da Marinha, eu não poderia assinar nos jornais de Fortaleza que era professor da Marinha e assinar um artigo de crítica histórica. (PROFESSOR F).

Curiosamente, a última docência que o professor destaca é justamente a no Ensino Superior, na UECE:

> [...] na academia, eu passei pela Geografia, passei pela Filosofia, e os cursos em que eu mais demorei tempo foram Serviço Social e História (é que eu sou da História); mas eu ensinei durante muitos anos também no Serviço Social, tanto pela manhã como pela noite; atualmente eu estou só à noite. Neste semestre, eu não peguei disciplina, porque eu estou com esse curso na UFC e terminei ficando mesmo só na UECE, mas o trânsito nessas diversas área, para mim, foi muito bom; a única área em que eu não tive experiência foi na Educação Infantil e na Educação de Primeiro Grau junto a adolescentes, mas, no resto, eu consegui transitar com certa habilidade, com facilidade, sem enfrentar nenhuma dificuldade. (PROFESSOR F).

O professor F destaca, nos discursos de si, uma vasta e variada experiência como credenciais. Isso nos levou a pensar que esses saberes da experiência seriam mobilizados como conteúdos das disciplinas ministradas, como fazem os professores A, C e D. Por isso, questionamos o professor F mais sobre a docência no Ensino Superior, e este revelou um relevante aspecto de seu referencial mobilizador de saberes docentes via formação contínua:

> Um foi participação em eventos, que eu acho que foi muito importante também. Como eu entrei nessa área de Ensino, é como se eu estivesse tentando recuperar, substituir a carência/deficiência na pós-graduação pela participação nesses eventos. Eu realmente aproveitei nesse período em que fiquei quase dez anos trabalhando na extensão da UECE, participando de eventos. Participei de muitos eventos pelo Brasil, congressos, seminários, simpósios, muitos inclusive na área de Ensino; fui para Ijuí, no Rio Grande do Sul; fui para a Federal do Paraná, em Curitiba, participando de eventos de Ensino de História, de formação docente, tive uma participação muito boa nesses eventos. Acho que foi muito bom, contribuiu bastante, tendo inclusive a oportunidade de apresentar trabalhos [...] em que eu falava da minha experiência docente na UECE, de formação de professores nas disciplinas de Estágio, né?

A docência no Ensino Superior, por meio da participação em eventos como docente de Ensino de História na UECE, aproximou-lhe de discussões sobre formação docente, com ênfase na dos professores de História, adquirindo novos saberes pedagógicos e da ação pedagógica, tendo contato com pesquisadores e práticas nas perspectivas de Ensino de História mediado por fontes e de Educação Histórica. Entretanto, quando questionado acerca de suas leituras, os conhecimentos buscados giram mais em torno dos saberes disciplinares ligados às expectativas pessoais de pesquisa/gostos particulares:

> Eu ainda continuo fazendo essas duas coisas, as leituras e as participações em eventos, mas atualmente é mais ainda leitura. Eu consigo fazer isso, *me* identifico bastante (como eu falei) nessa área, porque eu trabalhei com essa docência, eu acho que é a inclinação pessoal que cada um tem, né, aquela relação estreita com uma determinada prática. Isso vem desde a minha época de jovem, quando eu fui líder de grupos de bairros, de grupos religiosos de bairro ligados à Igreja Católica na época, e terminava exercendo uma certa liderança diante dos outros amigos, dos outros colegas, dos outros companheiros. E, quando eu comecei a lecionar, não lecionei só nas escolas, mas inclusive em academias; como eu era ligado a essa parte oriental, comecei a praticar artes marciais: *Karate*, *Kung Fu*, e, nessas próprias academias, eu dava aula de História daqueles países: na academia de *Karate*, eu dava aula de História do Japão; na academia de *Kung Fu*, eu dava aula de História da China, dava aula de Pensamento Oriental, então essa relação do contato da docência, que não era só a formal, mas também a não formal, para mim, foi muito boa; foi uma relação cada vez mais estreita em que eu ganhava com isso, porque eu sempre reavaliava. (PROFESSOR F).

A docência, como o professor vem indicando, cada vez mais ganha os contornos de sua ênfase na História Asiática, mas isso foi momentaneamente interrompido com trabalhos de extensão, com alfabetização de adultos:

> Passei a me dedicar, através de convites, inclusive o próprio Germano foi um dos que me convidou para trabalhar com área de extensão da Universidade, aí pronto: eu fui convidado pelo pró-reitor para coordenar o Curso de Pré-Vestibular da UECE; no Curso Pré-Vestibular, *me* envolvi bastante no curso de alfabetização de adultos, inclusive foi um curso em que eu trabalhei inclusive com o Germano, e aí tive a oportunidade de trabalhar no interior do Estado do Ceará. Do interior do Estado do Ceará, eu comecei a coordenar esse mesmo curso: em Tocantins, em Pernambuco, no interior do Piauí, no interior do Rio Grande do Norte; terminei depois indo inclusive até para a África, fiz quatro viagens para a África, para Cabo Verde, coordenando também esse programa. Terminei me empolgando tanto com essa extensão que me esqueci da qualificação da minha formação, em pesquisa, em pós-graduação, que é o que eu estou retomando agora. (PROFESSOR F).

De todos os entrevistados, o professor F é um paradoxo: é o decano (na UECE desde 1984 como professor) e o único a não ministrar em nenhuma pós-graduação, pois somente agora está realizando seu mestrado. Há uma história peculiar de vida por detrás desse processo, relevante para entender a retomada de foco do professor nos saberes disciplinares voltados à História Asiática:

> Os cursos de especialização no Ensino foram muito bons, agora eu tive um fracasso, eu usaria esse termo mesmo, na pós-graduação, no mestrado, porque eu fiz o mestrado de História na Federal de Pernambuco, com o conceito 5, muito bom, tinha um orientador também muito bom, mas, como eu sempre quis trabalhar com o Oriente, encontrava dificuldades, porque era sempre dissuadido pelos orientadores a não trabalhar, até porque também eles não dominavam, não queriam. Infelizmente, a academia ainda hoje tem preconceito sobre isso, tenho notícias de várias áreas, não só da História, mas da Psicologia e de várias outras, isso me frustrou bastante. Eu tinha intenção de pesquisar um objeto de desejo meu de pesquisa, era trabalhar com a Imigração Japonesa no Ceará, História da Imigração Japonesa no Ceará, e já tinha colhido algumas coisas, preparei projeto, ingressei inclusive com esse projeto, meu próprio orientador me persuadiu a desistir, porque não achava relevante, sugeriu trabalhar com História local, aí fui preparar outro projeto, para trabalhar com a História do Bairro Jacarecanga; isso me enfraqueceu bastante, além do mais, eu tive uma crise muito aguda de enxaquecas na época e terminei abandonando o curso. Não defendi a dissertação, paguei todos os créditos, mas não cheguei nem a defender a qualificação. E aí pronto, isso terminou contribuindo para que eu parasse de estudar na área de pós-graduação. [...] atualmente eu estou na pós-graduação em Educação da UFC e estou trabalhando com Oriente, que era o que eu queria, estou trabalhando com Educação Budista, que era com o que eu sempre queria trabalhar. (PROFESSOR F).

O professor F, pelo que pudemos perceber, ainda colhe os “frutos” da influência da formação continuada e de suas práticas docentes. São os saberes experienciais e as pesquisas em História Asiática feitas para além dessa formação continuada que realmente o orientam. Isso pode ser percebido na percepção dos outros saberes pedagógicos. Por exemplo, perceba a intersecção dos interesses pessoais de pesquisa na compreensão de seus saberes curriculares sobre o curso de História ao analisar o PP do curso:

> Bom, o Projeto Pedagógico; a melhoria do curso tem sido em razão de se ter incluído as disciplinas da área da Pesquisa e da melhoria do nível de qualificação

> dos professores, mas do próprio Projeto Pedagógico do curso. *Com a possibilidade de se trabalhar uma História temática, e não só uma História linear, cronológica. Então, quando eu estou colocando nas disciplinas de Tópicos Especiais a História Oriental, é uma possibilidade que o programa possibilitou, coisa que nós não tínhamos antes. Então eu também louvo, parabenizo e elogio o nosso currículo, a despeito de fazer críticas a ele também. Eu continuo dizendo que a gente, de forma um pouco contraditória – porque a gente trabalha uma História Nova, uma História dos Annales –, critica um pouco da História Tradicional, e o nosso próprio currículo ainda é tradicional; a gente fala de História Temática, e as nossas disciplinas ainda são lineares*. Quer dizer, História Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, então isso é uma forma de pensamento Ocidental. *A Kátia Abud, num trabalho muito bom em que ela analisa o Ensino de História no Brasil, ela diz que: 'A despeito da melhoria das metodologias do Ensino de História, nós ainda trabalhamos com uma História eurocêntrica, europeizada, então História Medieval: Medieval de onde?'*. Como eu trabalho com História Oriental, *me* sinto tocando nessa tecla, porque insisto fazendo esse tipo de crítica, porque o aluno sai sem conhecer a História da Ásia, nós não podemos centrar nosso pensamento somente na Europa, que é o que acontece hoje. Quando a gente pega um mapa, propositadamente eu fiz um desenho de um *Mapa Mundi*, rascunhei muito rápido no quadro e propositadamente botei o Japão no meio e os alunos estranharam: 'Por quê?'. Porque o mapa que a gente conhece quem está no meio é o Meridiano de Greenwich, é a Europa, é a Inglaterra, então isso é uma forma de pensar europeia, e nós ainda fazemos isso, agora por quê? Porque nós somos influenciados pelo pensamento europeu, pela França, os nossos professores – a maioria – são formados. Então essa forma de pensar nossa é contraditória, de certa forma, porque a gente critica a História tradicional e ainda trabalha com a História tradicional. É resultado de uma influência europeia, e o nosso aluno vai aprendendo dessa forma, desse jeito, e ele termina uma graduação, é um licenciado em História, vai ser professor de História Geral em escolas públicas ou particulares ainda com o pensamento eurocêntrico, baseado no pensamento europeu. Quando se fala em História Medieval, 'que Medieval?'. Tem que deixar claro isso. *Recentemente, foi publicado agora um trabalho na Inglaterra, que já tem tradução no Brasil, de um almirante inglês, vivo, atualmente ele mora em Londres, que foi, durante muito tempo, adido militar do governo inglês em Pequim, na China. Talvez dessa relação dele em proximidade com a China, ele resolveu pesquisar e publicou dois livros de História agora recente, um chamado 1421 e o outro chamado 1434, ano em que a China descobriu o mundo. Ele mostra, com mapas, cartas de navegação, rotas de viagem de quase um século antes dos portugueses, que os chineses já tinham desenvolvido rotas de navegação, inclusive [...] quase um século antes das primeiras caravelas que vieram para a América do Cristóvão Colombo, que tinham 33 metros de comprimento: os chineses viajavam em navios de 110m de comprimento, quase um século antes dos portugueses, isso a gente não estuda. A gente ainda continua insistindo em dizer que os portugueses foram os pioneiros das grandes navegações,* mesmo no curso de História na graduação. Então, nesse sentido, eu faço uma crítica ao nosso projeto, porque ele ainda continua depreciando tanto a História Africana como a História Asiática, principalmente a História Asiática. (PROFESSOR F, grifos nossos).

É uma fala muito significativa, por isso optamos por trazê-la quase na íntegra. O professor demonstra apreço e empenho pela História Asiática, saber que orienta suas leituras e suas visões históricas, sobretudo ressignificando os próprios saberes disciplinares (primeiro e terceiro trechos destacados) e até saberes da ação pedagógica (segundo trecho destacado). Os saberes curriculares, no todo da fala, também são norteados por esse saber disciplinar de referência, criticando a postura eurocêntrica historicamente consolidada nos cursos de História, apesar de, como outros colegas, destacar a formação para a pesquisa e a melhoria do

quadro docente. O professor F, no entanto, “pega leve” ao falar do curso, em uma fala muito parecida com a do professor E, tentando, ao legitimar o curso, legitimar a si mesmo:

> Olha, eu sou suspeito para elogiar o curso de História hoje, porque eu sou professor do departamento, né, mas, por outro lado, o fato de ser um professor com mais tempo de ensino do departamento, porque eu sou o mais antigo, eu tenho autoridade para falar isso, porque eu fui aluno. Depois de aluno, eu fui professor, ingressei na UECE de Quixadá na Feclesc; passei seis anos ensinando na UECE de Quixadá da Feclesc, de lá fui transferido para Fortaleza, portanto já tenho muito tempo aqui e, comparativamente, nosso quadro de professores hoje é um quadro de excelência; professores com competência indiscutível em todas as áreas, e essa qualidade e competência dos nossos colegas têm contribuído de forma impressionante para a melhoria também da qualidade do próprio curso de História e dos alunos que a gente está formando, de tal forma que eu penso que os nossos alunos hoje saem do curso de História da UECE com um nível de qualidade muito bom, diferentemente do passado, em que sempre se destacavam os alunos da UFC; porque a UFC tinha um nível de qualidade de seus professores bem superior ao dos professores da UECE: muitos hoje saem do curso de História da UECE. Outro fator foi [...] a inclusão de disciplinas da área da pesquisa: nosso curso de História, pelo fato de ser um curso de licenciatura, depreciou, durante muito tempo, a área da Pesquisa e, depois que as disciplinas de Pesquisa, de Metodologia da Pesquisa foram introduzidas no curso de História, isso contribuiu cada vez mais para melhorar a qualidade do aluno que sai, que, embora seja um professor, é um professor com conhecimento de pesquisa, porque não tem como a gente separar a pesquisa do ensino e o ensino da pesquisa. Eu penso que hoje os nossos alunos que saem têm um nível de qualidade muito bom, haja vista que hoje, nas grandes escolas de Fortaleza, particulares, [...] a maioria desses professores de História são alunos do curso de História da UECE que vêm demonstrando essa competência ao longo desse tempo todo. (PROFESSOR F).

A estratégia é a mesma dos demais colegas e do secretário: os alunos são o atestado de validade de si e do curso. E, até mais do que eles, o fato de ter sido discente (veja, é outro atestado do sucesso) o faz defender sua docência no tempo presente. Sobre os documentos norteadores do curso, o professor F toma igualmente esta postura preservadora:

> Eu concordo, eu concordo; é isso no que eu acredito [...]. Claro que tem muita coisa para fazer, mas houve um avanço muito grande, até porque a História, durante muito tempo, foi muito depreciada, muito abandonada, não se dava a devida atenção, e eu acredito que o próprio movimento da categoria e dos alunos, a Anpuh, todos esses movimentos, todas essas instituições terminaram por sair vitoriosas no sentido de ter conquistado essas diretrizes, coisas que nós não tínhamos no passado, não é?

Atuante como decano do curso, o professor F teve, no entanto, uma postura tímida na época da elaboração do PP de 2003:

> Eu terminei falando um pouco sobre essas duas coisas de que eu falava na época: era de a gente manter a disciplina de Introdução à Arqueologia, que nós chegamos um tempo a ter essa disciplina no curso de História, e essa de tocar na necessidade de uma disciplina de Oriental; e, quando muito, o colegiado terminou aceitando a ideia de a gente usar essa disciplina de História Oriental como uma disciplina optativa, temática, livre, que poderia ser trabalhada tanto em Laboratórios ou em Tópicos Especiais, né, em disciplinas desse tipo, que é o que acontece hoje, mas não a oferta específica de disciplinas voltadas para o Oriente. Eu terminei sendo apenas um no

> meio do grupo que não conseguiu vencer e convencer os demais colegas a fazer isso, aí o currículo terminou ficando como está [...].

Trouxemos essa fala à tona pois, apesar de simples, é reveladora das escolhas didáticas que o professor traz para a execução da disciplina de Laboratório de História e Ensino; as temáticas orientais são trabalhadas e voltadas para o ensino por serem consideradas pelo professor F como lacunas no currículo prescrito. Como a disciplina dá essa liberdade, o professor F não elaborou sequer um Plano de Disciplina: foi moldando às necessidades dos alunos e das dinâmicas da aula. Há um outro elemento norteador e elucidativo de suas escolhas didáticas: sua trajetória docente nas disciplinas de Ensino de História o orienta a estimular experiências diferentes, articulando a Educação Básica à Universidade.

> [...] a gente está contribuindo para levar isso da academia para a escola básica, para a experiência. E a outra é dessa própria prática dos alunos que estão sendo incentivados a irem para a escola, para exercerem essa prática docente na escola, levarem minicursos. Durante muito tempo, nós trabalhamos; atualmente, eu não estou com a disciplina de Estágio do curso de História, que é a Prática Docente, mas, durante muito tempo, eu fiquei com essa disciplina, e nós trabalhamos motivados pela professora Socorro Lucena, da área de Ensino da UECE. Ela ainda, quando ensinava na UECE de Quixadá, apresentou um projeto [...] sobre a Prática Docente; ela passou a institucionalizar a oferta de minicursos através da Prática Docente, e esses minicursos propostos pela professora Socorro Lucena terminaram ganhando uma expansão muito grande dentro dos diversos cursos de licenciatura. E, no curso de licenciatura da UECE do curso de História, nós colocamos também a oferta desses minicursos, ou seja, os alunos iam [...] fazer Estágio I e II nas escolas de Ensino Fundamental e Médio e ofereciam minicursos de História nessas escolas; praticamente, nós chegamos a oferecer esses minicursos talvez para 70 a 80% das escolas públicas de Fortaleza de Ensino Fundamental e Ensino Médio. E isso foi muito bom, ou seja, a gente não só está procurando levar o nosso aluno com aquele mesmo nível de qualidade para o ensino das escolas de Ensino Básico, como a gente está levando também a experiência da Universidade, socializando esses saberes na oferta desses minicursos. Atualmente, eles não estão mais sendo oferecidos, pelo menos no curso de História, mas eu estou retomando agora com esses Laboratórios: é uma forma de levar essa experiência e esse saber para as escolas, independente de eles estarem com o ensino formal deles; essas ofertas geralmente são feitas aos sábados, fora do currículo normal da escola, e eu, vindo como eu fiz agora nessa disciplina, ouvi os alunos do curso de História, que são professores e que estão trazendo as experiências deles para a sala de aula também. (PROFESSOR F).

A fala é esclarecedora das demais a seguir. As atividades executadas na disciplina são claramente voltadas ao que ele e os colegas, professores D e E, experimentam via Estágios Supervisionados e à influência da professora Socorro Lucena, da UECE e do PPGE/UECE, nas atividades de “extensão”, levando saberes disciplinares e da ação pedagógica para a escola e igualmente permitindo essa troca. A ausência do Plano de Disciplina é explicada por essas experiências anteriores do professor F:

> Não posso falar pelos outros, mas eu acredito que deva acontecer também, quando a gente vem trabalhando com uma disciplina há muito tempo, pelo menos no meu

> caso, ocorre muito raramente de você fazer um planejamento total da disciplina, quando muito, o que faço é uma revisão ou altero alguma coisa, alguma referência bibliográfica, né, a indicação de um outro texto, não um planejamento total. Muitas vezes, o planejamento já veio feito com o próprio Projeto Pedagógico, recebe a ementa e tal, mas eu revejo muito meus textos; por exemplo, eu comecei agora com uma disciplina com que eu não vinha trabalhando, que é Brasil I, então eu peguei os planos dos professores anteriores, né, e elaborei eu mesmo meu plano, porque o professor tem muita liberdade para isso, mas aí eu penso cada aula, como vou fazer a aula, gosto bastante de diversificar. Eu não gosto de utilizar o mesmo modelo sempre; então, em um dia, eu trabalho com dinâmicas, em outro dia, eu trabalho com exposição oral, a aula é só uma exposição oral, cansativa para o professor e para o aluno, mas não tem como a gente fugir: Celso Vasconcellos diz que não tem como fugir da exposição oral! E aí faço estudo de texto: o próprio estudo de texto eu diversifico também, às vezes, passo um texto, peço para os alunos lerem o texto, sublinharem e trazerem para a aula, e a gente socializa as discussões, com certa dificuldade, porque muitos alunos, às vezes, não leem o texto e, se a gente não colocar o texto para uma cobrança de avaliação, né. Ou então o outro, que é mais tradicional, que é eu ir lendo na sala de aula com os alunos, em que eu interrompo, faço uma explicação ou algum aluno sugere, tira alguma dúvida; uso filmes também em sala de aula, gosto muito de usar filmes, filmes nem tanto, porque os filmes são mais longos, mais documentários, eu faço uma opção pelo uso de documentários e vou diversificando essa prática, vou sempre me reavaliando. Gosto, no final da disciplina, de solicitar que os alunos façam a avaliação da disciplina e que coloquem críticas: ‘Quem quiser fique à vontade para se identificar ou não se identificar’. Revejo essas avaliações dos alunos, né. Como falei no início, gosto sempre de estar fazendo uma reavaliação da minha prática da docência, para melhorar cada vez mais com respeito a esses 35 anos de ensino. Tem sido assim meu tipo de planejamento.

A fala é rica de sentidos. O professor se orienta, via saberes da experiência, saberes pedagógicos e saberes da ação pedagógica, para evitar planejamentos prévios, estabelecer uma metodologia de ensino centrada na exposição oral (justificada pelo professor), intercalada por problematizações e linguagens no Ensino de História. Essa perspectiva mista entre o Ensino de História dito crítico e o Ensino de História mediado por fontes parece-nos muito similar à dos professores entrevistados por Monteiro (2007), pois a trajetória de explanação oral prevalece até mesmo em professores de intencionalidades problematizadoras. Os saberes avaliativos também são norteados por um hibridismo de práticas e perspectivas de ensino experimentadas ao longo de sua trajetória docente, como também visualizamos nas falas de outros professores aqui entrevistados. Gauthier et al. (1998) e Monteiro (2007) explicam que essa perspectiva mista é previsível, visto que as aulas são produzidas pelas interações entre alunos e professores, em que as interpretações das diversas possibilidades demandam diferentes formas de gestões da aula e da matéria. Ao falar dos conteúdos da disciplina, o professor F mostra esse hibridismo de saberes e perspectivas norteadoras e a vontade de experimentar como centrais:

> A disciplina de Laboratório e Ensino foi uma das disciplinas que possibilitou também ao docente, junto com os alunos, a escolha, a opção, de algum determinado conteúdo de História. Então, no caso da disciplina de Laboratório e Ensino, eu trabalho assim: como se trata de um Laboratório, e o Laboratório é um espaço de

> experiência, eu trabalho com esse tipo de experiência, eu solicito que os alunos... Inicialmente, eles fazem essa experiência na própria sala de aula, apresentando um tema em que eles vão em pequenas equipes de três pessoas explanar para os demais colegas: e isso é uma Laboratório! Eu considero que a maioria deles não tem ainda, e não teve, essa experiência docente, e a outra é a gente ir para a sala de aula, eles escolherem a critério deles uma escola para trabalhar um pequeno minicurso na escola. Como se trata de uma disciplina muito pequena, com a carga horária muito pequena, a gente não consegue ter muito tempo para exercer esse tipo de atividade, até porque também tem a necessidade de se ter na sala de aula um trabalho teórico. Então eu costumo dividir a disciplina em duas partes: como ela é de Ensino e é de História, então, na parte de Ensino, eu discuto algumas coisas ligadas ao Ensino, à área de Ensino: agora mesmo eu estava vendo um texto do Paulo Freire sobre Ensino [...] e faço esse tipo de discussão em sala de aula inicial. Estava trabalhando também com o uso de técnicas e métodos de ensino, para que, em seguida, eles possam ir para a sala de aula; supõe-se que, nesse pequeno período, eles possam ter o mínimo de preparação, porque tem alunos que não tem nenhum tipo de experiência. Agora, os alunos que já têm experiência docente, nessa disciplina em que eu estou trabalhando neste semestre agora, de 2015.1, tem cinco alunos na sala de aula que já são professores, [...] um dos quais já tem quase 20 anos de experiência, [...] professor de Maracanaú. Então eu solicitei que eles socializassem a experiência deles em sala de aula para os demais colegas, porque uma coisa é ouvir uma experiência minha, outra é ouvir dos próprios colegas deles. E, durante a explanação desses colegas que já são docentes, a gente interrompe, faz perguntas, avalia e tal. E, para esses colegas, eu penso que, como eles já são professores há algum tempo, não faria sentido eles estarem na disciplina, então eu os dispenso: eles ficam dispensados depois da apresentação deles de ficar frequentando a disciplina e apresentam no final da disciplina um memorial daquela experiência deles, para eu colocar a nota dele, a avaliação; e aos demais que ficaram, que é a grande maioria, a gente divide nessas duas partes, a primeira parte, em que há uma discussão sobre Ensino, e a segunda parte, que tem uma discussão de conteúdo de História. Como eu trabalho com História Oriental (eu sinto essa carência), eu propus que eles trabalhassem a História da China, então aí eu estou trabalhando textos sobre a História da China, textos muito elementares, inclusive um deles é um estudo introdutório sobre teorias de História da China, que é de um professor de Harvard, o Fairbank – ele ensinou muito tempo História da China no curso de História da Universidade de Harvard –, ele tem um livro sobre a Nova História da China, em que, no capítulo introdutório, ele trabalha um tema muito interessante, que é: 'Abordagens para se entender a História da China', e é esse texto que eu estou trabalhando atualmente. Então eu penso que o aluno, a partir do momento em que ele tem o mínimo contato com essa área de Ensino, no Laboratório, e depois de conteúdo, esse conteúdo é o que ele vai levar para a experiência dele dentro da escola, em que a gente termina a disciplina assim: ele traz um relatório da experiência na escola, e a gente socializa no grupal.

No trecho supracitado, o professor revela aspectos articuladores de uma avaliação processual na disciplina (da observação das interações em sala de aula ao relatório final), que entrelaça discussões sobre História Asiática e discussões sobre Ensino de História ligadas a essa temática e sobre ensino em geral (Paulo Freire como referência, usando o que aprendeu em sua formação contínua). Se o discente estiver em sala de aula (na condição de docente), o professor cria um momento de valorização dessas experiências e o "dispensa" da verificação final.

Muitos elementos semelhantes das percepções de si são relatados por Cecatto (2013, p. 117-118) – trabalho no qual o professor F figura como "docente 01" –, o que marca uma certa permanência nessas práticas, como se pode ver à frente:

> [...] O docente 01 não estabeleceu o 'percurso de trabalho', mas relatou aos estudantes os instrumentos pedagógicos que viria utilizar. Com relação aos recursos didáticos que costuma utilizar no ensino de História, o professor 01 apontou fotografias, história em quadrinhos (HQ), charge, filme e videodocumentário. Enfatizou o uso de filme e mangá japonês, para trabalhar a Segunda Guerra Mundial. [...] Com relação ao planejamento de atividades com uso de imagens, o docente 01 relatou ter realizado exercício com os estudantes, de recordar os recursos didáticos mais utilizados no período da educação básica; e entre esses recursos, citou-se a imagem. Segundo o professor 01 (UECE), a maioria dos estudantes sugeriram o documentário, o filme e a fotografia. [...] desde aula de campo até qualquer outra, e geralmente as imagens estão no meio, geralmente elas aparecem, e desses a gente até solicita que instrumentos didáticos eles gostariam que fosse discutido nas aulas, que fossem abordados, que fossem feitas oficinas e há relativamente um certo consenso, ou seja, os instrumentos que são propostos por eles é uma maioria mesmo.

O fato de Cecatto ter observado suas aulas nos fez perceber que, às vezes, o professor F realizava um Ensino de História dito crítico, sem realmente problematizar as fontes em sala; em outras, fazia-o, mas não como uma discussão direta sobre o Ensino de História, como vimos, por vezes, com a professora B:

> Outro aspecto que sugeriu aos estudantes pensar foi em relação às características das personagens, mas que pouco foi discutido. A partir desse ponto, todo o restante da discussão passou pelos conceitos em relação à historiografia, deixando de lado o ensino de História. A temática do filme foi contextualizada, mas não os conceitos em relação ao conteúdo e à disciplina de ensino. O filme não foi pensado como produto cultural de seu tempo, sobre sua produção, sobre o produtor, e principalmente, não teve a orientação de como os estudantes pudessem vir a utilizar essa fonte de ensino em sala de aula. (CECATTO, 2013, p. 120).

Cecatto (2013) destaca outras vezes em que as práticas do professor F de uso de imagens ora problematizavam as fontes, ora as usavam de modo ilustrativo. Esse misto de práticas e saberes orientadores de referências docentes se percebe em outra importante fala, quando da exposição de sua ideia de avaliação, que, para o professor F, é entendida como articuladora dos saberes pedagógicos advindos tanto da experiência como de novas referências pedagógicas com que vem tendo contato:

> Eu entendo avaliação como uma verificação, como está acontecendo ou não o rendimento da aprendizagem. Trabalha-se o ensino e espera-se que, com o ensino, haja uma aprendizagem, e eu vou verificar se a aprendizagem ocorreu, ou como ocorreu, ou em que nível ocorreu, então eu entendo avaliação dessa forma. E aí essa avaliação pode ser feita das diversas maneiras: eu posso discutir com os alunos informalmente em sala, posso pegar um texto e fazer uma prova, e reavalio a minha disciplina também com eles; agora, como a formalidade exige, do ponto de vista legal, que se atribua um conceito, uma norma, um valor ao aluno, costuma-se fazer a prova: eu raramente faço, eu não gosto de fazer, eu costumo fazer uma avaliação mais informal, mais à vontade, e, para atribuir os valores, atribuir a nota, eu uso as tarefas que eles fazem com as leituras que foram feitas dos textos; peço que façam um texto, peço que façam fichamento; no outro texto, peço que façam uma resenha; no outro, eu peço que façam um resumo, e vou juntando isso e atribuo uma nota; se tiver um seminário, eu acrescento um número ao seminário, mas não gosto de fazer aquele tipo de – é um modo de encarar, não critico os colegas que fazem – pressão

> da exigência da sala de aula, do horário, sei que é uma disciplina, e isso aí é uma forma de disciplinar o aluno, mas eu não avalio por esse lado aí, avalio muito mais pelos trabalhos que eles fazem, e, caso haja prova ou seminário, eu termino juntando essas provas. A minha visão de avaliação é essa, eu quero saber se há rendimento! *Já tive aulas numa sexta-feira à noite no horário CD na UECE com mais de 30 alunos em sala de aula, cinco para as dez da noite*, então eu acho que isso é... o que eu estou avaliando é que o aluno está interessado na aula, que ele está participando, e isso é enriquecedor, e isso é muito bom, ele está ali porque quer, eu não estou fazendo pressão, eu não estou exigindo nada. Então, quando eu vejo dessa forma, eu penso que estou avaliando também a disciplina, né: é assim que eu encaro o que é avaliação. (PROFESSOR F, grifo nosso).

Há um misto de critérios e falta deles em seus saberes avaliativos, como em outros aspectos do uso de fontes imagéticas apontados por Cecatto (2013). Mas, olhando sob nosso próprio problema de pesquisa, um referencial mobilizador de saberes que é a experiência é mais significativo para ele do que a metodologia histórica. Ela, no caso do professor F, é um misto entre o que o professor D e o professor E fazem: ela é usada de modo mais incisivo do que aquele empregado pelo professor E, mais impositiva acerca das temáticas de discussão (História Asiática com ele, História local com o professor D), porém mais permissiva do que a maneira utilizada pelo professor D. Observe no trecho acima que o professor mescla distintos elementos verificativos da aprendizagem, algo destacado também por Cecatto (2013), que percebe nos dois professores investigados (a professora A e ele) o uso do portfólio (avaliação processual) e de verificações orais. A percepção da realidade acadêmica (sobretudo nas condições materiais de seus estudantes e da logística da História na UECE, como curso noturno), segundo ele, norteia suas práticas. Por isso, ao ser perguntado de forma direta, o professor F evitou falar de si e direcionou para a estrutura da UECE:

> Sinceramente, hoje eu não encontro muito isto: dificuldades. Eu não consigo hoje mais apontar dificuldades, porque são conteúdos que eu já venho trabalhando com que eu me identifico, de que eu gosto, que eu pesquiso, em que eu me envolvo, de que eu já tenho experiência. Então claro que o conhecimento nunca está pronto, acabado, a gente sempre tem o que aprender, evidentemente, mas, do ponto de vista de conteúdo, eu não tenho dificuldade e, como eu tenho – sempre tive – um bom relacionamento com os alunos, eu acho que isso contribui muito bem, então eu não consigo pontuar, identificar dificuldades, praticamente hoje se aproxima de zero. Claro que eu já enfrentei, em outras ocasiões, em situações anteriores, mas também muito pouco, nunca tive assim dificuldades no ensino, climas inamistosos com os alunos, praticamente nunca tive isso. E isso é muito bom! Agora desafios a gente tem, que é o do crescimento cada vez mais; eu acho que os desafios hoje, para o professor que trabalha com essa área, são os de se envolver, aceitar, conhecer as novas tecnologias. [...] outros são desafios da categoria da profissão, que é, por exemplo, na UECE: a gente tem o desafio que é a questão do piso salarial, que foi implantado pelo Governo do Estado; a gente termina sendo prejudicado por isso, porque incide na questão da quantidade salarial. Então o professor sempre está envolto em desafios, seja ele de qual natureza for, quer seja a falta de um equipamento em sala de aula ou a preocupação com um desafio específico da profissão – como eu citei, de ter acesso às novas tecnologias. Então os desafios sempre irão acontecer e é bom que eles existam para poder nos motivar cada vez

> mais a melhorar a nossa prática da docência. Agora, dificuldades em sala de aula eu não consigo apontar!

Há evidentemente um modo incisivo de apontar suas influências em um curso de História Eurocêntrico, com suas pesquisas e docência acerca da História Asiática (difundindo esses estudos para além do curso de História, na condição de criador do Laboratório de Estudos e Pesquisas Orientais da UECE), e de se distanciar de críticas e falas negativas acerca do curso. Esse modo de representação de si reverbera na fala direcionadora de sua autoavaliação diante da contribuição à formação docente na UECE:

> Eu penso que eu tenho contribuído. É claro que sempre a gente está em busca do melhor. Tem uma propaganda, eu vi um *outdoor* dizendo assim: 'Chegue ao topo!'. Eu não quero chegar ao topo, chegar ao topo significa que você vai cair. Eu não quero chegar ao topo, eu sei que eu sempre vou querer ficar crescendo, melhorando a minha prática, mas, por outro lado, eu tenho a consciência de que eu contribuí ao longo desse tempo com meus alunos, porque é muito bom você encontrar ex-alunos que se lembram de você, que lhe elogiam, que dizem que adquiriram tal gosto pela disciplina porque você contribuiu, do mesmo jeito que eu passei a gostar de Ensino porque dois professores meus contribuíram para isso. Então eu acho que isso é uma forma de contribuição além do aluno, porque o aluno percebe o professor, o aluno ele 'lê' não só se o professor tem o mínimo de domínio do conteúdo, mas se o professor tem comprometimento com o que ele está trabalhando. O aluno percebe isso, e eu creio que os meus alunos fazem esse tipo de 'leitura' em mim, eles enxergam um professor que é envolvido com a profissão, com o trabalho que exerce, que gosta, a despeito dos problemas que a gente enfrenta. Para você ter uma ideia, atualmente, meu orientador na UFC foi meu aluno: então isso, para mim, é motivo de orgulho e de alegria, o cara foi meu aluno no Ensino Básico e é meu orientador, que me respeita, que me tem atenção, que em todo canto me apresenta não como orientando dele, mas como professor, então isso é bom; e assim são vários que eu consegui encontrar. Agora mesmo eu encontrei um oficial da polícia militar de Tocantins que me identificou no *Facebook*, elogiando meu trabalho de História da Marinha, porque passou a gostar de História e fez o concurso para a polícia militar de Tocantins e se saiu muito bem, porque foi incentivado pelo meu ensino de História: isso é muito bom! Então eu acho que as respostas são essas. Quando eu encontro esses tipos de resultados, eu vejo que eu consegui contribuir com o ensino ao longo dessa experiência toda. (PROFESSOR F).

A fala é representativa das especificidades desse professor. E isso já era esperado, pois cada professor sujeito desta pesquisa fala de seu lugar social historiográfico, como argumenta Certeau (2008), ressaltando seu papel diante de seu contexto de trabalho. Seja por estar agora estudante de mestrado, seja por fazê-lo depois de quase ter concluído um e tentar articular uma vasta experiência a uma experiência nova, o professor F junta os dois mundos: legitima-se a estar docente em Laboratório de História e Ensino por ser dessa área há um longo tempo, por querer produzir junto a seus estudantes novas experiências; e também por se considerar em formação (e está, seja contínua ou continuadamente). O professor F se autorrepresenta como um professor pesquisador respeitado. A sinergia empregada nos faz certo sentido na disciplina eletiva que ensina: experimentar. Ou seja, diante de um quadro de

colegas de vasta experiência no Ensino Superior, o mais experiente ministra uma disciplina incomum, diante do quadro de referências bibliográficas trazido no capítulo 3. Ele se torna, de todos, o exemplo mais claro do que é comum (direcionar as predileções de pesquisa para ministrar sua docência) e do que é incomum (ainda estar docente fora da Universidade) no caso analisado. É hora agora de ver o caso analisado como um conjunto e cruzar dados com as demais pesquisas realizadas nesta dissertação.

5.2 CAMINHOS QUE SE ENTRECRUZAM PARA ENTENDER O CASO

Esteban (2010) nos mostra que, em uma perspectiva de análise qualitativa, de cunho compreensivo da realidade, as categorias de análise podem ajudar a elucidar aspectos imprevisíveis de um caso estudado, mesmo que sejam estabelecidas *a priori*. No caso desta pesquisa, seria irrelevante estabelecer, somente após as entrevistas e observações que realizamos, que os professores tiveram e têm um percurso formativo. Já orientados pelos pressupostos dos estudos que relacionam saber-poder e pelos estudos calcados na epistemologia da prática docente, articulamos os momentos de aprendizagem às aquisições de saberes docentes, orientadores ou pelo menos referenciais, que podem ser mobilizados nas práticas docentes; o motivador da pesquisa foi buscar interpretar, nas falas dos professores e nas observações, quais saberes os docentes mobilizam/dizem mobilizar e quais práticas são realizadas ou que os professores dizem realizar. Nesse sentido, compreender a realidade foi um exercício investigativo a respeito sobretudo de como professores interpretam e orientam essa realidade em seus discursos: um importante aspecto da realidade, conforme defende Geertz (1989).

Apenas com a pesquisa de campo é que pudemos perceber que o caso analisado é mais uma soma de microcasos (os professores) do que propriamente uma unidade. O tópico anterior, o mais central da pesquisa, mostra como os docentes, em suas particularidades, interpretam e ressignificam as leituras, os conhecimentos (específicos em História, em Educação ou em Ensino de História), as relações de saber-poder dos outros e de si mesmos ao longo de seus percursos formativos, criando novas possibilidades e/ou reiterando as legislações prescritivas dos cursos de História e as do próprio curso de História que eles mesmo ajudaram a construir, em sua maioria.

Ao mesmo tempo, pudemos perceber que há elementos das falas dos professores e das aulas observadas que só podem ser percebidos quando tomamos o caso como um grupo: de professores que se situa em um conjunto considerado especial dentro de um coletivo maior

(o responsável pela direta formação docente em História, como se as demais áreas não fossem responsáveis por isso, ainda mais em se tratando de uma licenciatura); e de disciplinas peculiares, assim encaradas pelos alunos do curso, imersos em uma cultura no curso que secundariza a docência e que, portanto, ora assiste a suas aulas em uma postura de desdém, ora toma esse momento formativo como um espaço de resistência (como pudemos perceber na postura de alguns discentes de cada disciplina observada).

Por isso, a intenção deste tópico é a de perceber o caso analisado como uma intersecção de duas realidades: dos professores e do contexto de trabalho. Para cumprir nosso objetivo, iremos agora entrelaçar os dados de pesquisa diante das três principais categorias de pesquisa e complementar com os raros dados de intersecção em que realmente os professores apareceram em grupo. Assim, iremos entrecruzar os dados da pesquisa bibliográfica e da análise documental/legislacional do curso de História da UECE em Fortaleza, articulando as três pesquisas apresentadas nesta dissertação em uma só.

5.2.1 Percurso formativo dos professores do caso

Observe o quadro 8 de nossa dissertação:

Quadro 8 – Percurso formativo compilado dos professores da área de História e Ensino na UECE em Fortaleza

(continua)

Momento formativo	Dados da pesquisa de campo e análise documental	Cruzando dados com as demais pesquisas da dissertação
Formação escolar	– Escolarização entre os anos 1950 a 1980; – Aulismo tradicional, centrado na oralidade e nas formas de "avaliação" escritas; – Aulas de História como produto de "seus tempos", em transição: ensino ainda baseado em datas e fatos; mistura da História Civilizadora com a História dita científica; raramente a História dita crítica apareceu; – Algumas exceções particulares os conduziram a escolher o curso de História: gostos particulares; alguns professores marcantes; professor-pai (professora A); cultura familiar (professores C e E); – Exceção: professora B trouxe vivências positivas do Ensino de História dito crítico.	– Confirmação dos dados da pesquisa bibliográfica quanto à vivência escolar de aulas oralizadas e de pouca problematização; – Divergências pontuais com o que foi concluído por Gatti (2010), o que se explica em parte pelos estudos dela serem voltados a graduandos mais jovens; mais próximo do que Monteiro (2007) aponta: escolhas profissionais ligadas à cultura histórica escolar se misturam às vivências extraescola, pelo caráter extradisciplinar da História; – À exceção da professora B e do que foi vivenciado com o pai da professora A vão na contramão do que é apontado por Bittencourt (2009), o que incide nos ensaios de mudança para os anos 1970-1980.

Quadro 8 – Percurso formativo compilado dos professores da área de História e Ensino na UECE em Fortaleza

(continuação)

Momento formativo	Dados da pesquisa de campo e análise documental	Cruzando dados com as demais pesquisas da dissertação
Formação inicial	– Formação inicial entre os anos 1970 a início dos anos 1990; – Formação historiográfica tradicional e marcada por professores padres e militares para uns (professores D, E e F); formação em transição de uma perspectiva tradicional para uma perspectiva marxista (professora A); e formação essencialmente marxista (professoras B e C); – Vivência da cultura bacharelesca nos cursos de licenciatura, entendidos de forma "ambígua": ora aceitos de forma a naturalizar essa dicotomia (professores B, C, D, E e F), ora questionando abertamente esse fato (professores A, B, C, D e F); – Disciplinas de formação didático-pedagógica apartizadas da formação específica; – Estágios pouco significativos, exceto com o professor F; – Docência já ocorria em paralelo com a formação inicial, exceto com as professoras B e C; – Momento relativamente significativo de formação no tocante aos referenciais de saberes e práticas docentes: para uns, mais (professores B e F), para outros, menos (professores D e E); em todos, há exemplos de referenciais pontuais. * Só o professor E possui outra graduação.	– Cultura bacharelesca na História do Ensino de História nas licenciaturas no Brasil (SILVA; FERREIRA, 2011) e no cenário local (CECATTO, 2013), confirmada pelos dados da pesquisa de campo; – Confirmam a formação dicotomizada dos dados nacionais (FONSECA, 2009) e locais (BEZERRA, 2010). Ou seja: tiveram essa formação e não conseguem superar isso como professores, embora discursivamente os professores D, E e F argumentaram que o curso de História consegue superar; – Rejeitam a ideia de uma formação em uma tendência de Ensino de História dito científico (o que dizem ter vivenciado, em sua maioria) e querem propor um misto de Ensino de História dito crítico (professoras A, B e C dizem ter tido professores nessa perspectiva) e de Ensino de História mediado por fontes. Isso ainda está relativamente aquém do que os dados de pesquisa bibliográfica indicam ser as modalidades mais atuais no Brasil.
Formação continuada	* Professores que percorreram um percurso formativo vasto, porém variado entre si, criando grande diferenciação de um percurso formativo para outro: – Quase todos especialistas (exceto o professor F): três em Educação (B, D e E); cinco em temáticas de História; – Cinco mestres e um mestrando (professor F): dois mestres em Educação (professores A e D), um em Sociologia (professora C) e dois em História (professores B e E); – Quatro doutores: três em História (professores B, C e E), um em Educação reconhecido (professora A) e outro não reconhecido (professor D).	* Professores não confirmam alguns dos dados da pesquisa bibliográfica, mas há como interpretar: – No Estado do Ceará, havia poucas e direcionadas especializações, mais direcionadas para História do que para a Educação, entre os anos 1970 e 1990. Hoje a tendência se inverteu. Como se trata de professores experientes, os dados não se confirmam; – No Estado do Ceará, os mestrados em História são recentes, motivo pelo qual os professores A e D fizeram em Educação e a professora C, em Sociologia. Os professores E e F cursaram um mestrado em História via convênio UECE/UFPE, mas só o professor E concluiu. O professor F não possui, o que é uma exceção drástica aos dados da pesquisa bibliográfica.

Quadro 8 – Percurso formativo compilado dos professores da área de História e Ensino na UECE em Fortaleza

(continuação)

Momento formativo	Dados da pesquisa de campo e análise documental	Cruzando dados com as demais pesquisas da dissertação
Formação continuada	– Uma pós-doutora (professora C) e um pós-doutoramento em andamento (professor E). * Trata-se de professores também pesquisadores, porém nenhum pesquisou sobre sua própria prática docente. Somente uma pesquisa acerca do Ensino de História: mestrado em Educação, da professora A; um mestrado em História da Educação (professor D) e um doutorado em História da Educação (professora A).	– Nenhum deles concluiu doutorado em História no Ceará (também bastante recente); os doutores em História seguem as "regras": História Social; a professora A fez doutorado em História da Educação, mas em um programa de Educação, o que configura uma tendência apontada por Fonseca (2009) e Oliveira (2002): pesquisadores de temáticas entre História e Educação geralmente são aceitos nos Programas de Educação.
Formação contínua e em serviço	* Alguns casos de formação contínua são reportados via participação em eventos e congressos (professores A, E e F) e atividades de elaboração em torno de temáticas de Ensino de História (todos, com ênfase nas professoras A, B e C): – A principal forma de formação contínua é via leituras: mais historiográficas, (no caso dos professores E e F) do que em Ensino de História e História da Educação (professora A). O meio-termo são os professores B e C. O professor D aponta para as formações em serviço, através dos saberes da experiência. * Aprendizagem via saberes da experiência em escolas e na atuação/gestão da Educação Básica: destaque nas falas dos professores A, D, E e F; no caso da professora C, como diretora do Museu do Ceará. * As formas de formação em serviço são variadas, mas mais voltadas para as disciplinas em si do que para políticas de formação docente das Universidades: – Planejamento e leituras para ensinar (destaque para professoras A, B e C); – Aprendizado via saberes da experiência (destaque para professores D e F, mas é perceptível em todas as falas); – Gestão no Ensino Superior: professores A, D, E e F e agora professoras B e C.	– O curso não prevê práticas formativas dos professores em serviço; – As modalidades de formação contínua mais empregadas coadunam exatamente com o que é discutido por Fonseca (2009), Monteiro (2007) e Tardif (2008): uma prelazia por temáticas voltadas ao trabalho e aos interesses particulares, porém menos declaradamente historiográficos do que Bezerra (2010) e Cecatto (2013) concluem em suas pesquisas locais; – Como aponta Dias (2012), essa formação contínua se dá mais por leituras do que por formações em serviço organizadas pela UECE; – Os professores B e D possuem mais formações universitárias em serviço do que o esperado pelas pesquisas bibliográfica e documental; – Os professores, exceto a professora B, possuem muita identificação entre a formação contínua e os saberes da experiência no tocante à Educação Básica, mas, no tocante à identificação entre formação contínua e saberes da experiência do Ensino Superior, todos relacionam. É o cenário ideal apontado por Almeida (2012); – O fato de quase todos eles terem ocupado cargos no Ensino Superior e de todos eles estarem no Ensino Superior há mais de 20 anos constitui um quadro de professores com formação contínua bem mais vasta do que normalmente é apontado por Almeida (2012).

Quadro 8 – Percurso formativo compilado dos professores da área de História e Ensino na UECE em Fortaleza

(conclusão)

Momento formativo	Dados da pesquisa de campo e análise documental	Cruzando dados com as demais pesquisas da dissertação
Formação contínua e em serviço	* Formação em serviço de Universidades: – Professora B, em outra Universidade, particular, em São Paulo; – Professor D, em outra Universidade, estadual, no Ceará.	
Percursos formativos e relações de saber-poder	* Trata-se de um grupo de professores de formação incomum às Universidades atuais, no tocante aos cursos de História, a partir da formação continuada: – Todos se pós-graduaram após o ingresso no Ensino Superior, algo cada vez mais raro, conforme Almeida (2012). Há vários especialistas no campo historiográfico e até três em Educação (professores B, D e E), mas nenhum com especialização em Ensino de História (só no mestrado, a professora A o realizou). Apenas as professoras A e C hoje são pesquisadoras no Ensino de História; – Há dois não doutores, o que também se configura como elemento cada vez mais incomum, fato justificado por ingressarem há longo tempo na UECE; – Trata-se de professores com longa trajetória no Ensino Superior, constituindo uma formação contínua variada e calcada nas leituras e saberes da experiência. * O perfil formativo, se confrontado com Fonseca (2009) e Gauthier et al. (1998), aponta para um grupo de profissionais qualificados para o exercício da docência no curso de História, mas apenas as professoras A e C têm formação mais direcionada para a área. Os demais têm vasta experiência em Ensino, e alguns com especialização e/ou mestrado em Educação (professores B, D e E); o professor F ainda é docente na Educação Básica. Todos passaram pela docência na Educação Básica. * De todos, apenas o professor E aponta mais claramente a formação variada como elemento legitimador (embora não seja este seu argumento central), com destaque para suas pesquisas, da especialização até o doutorado. Os professores A, B, C e D destacam elementos específicos de sua formação como legitimadores de si, embora não sejam seus argumentos centrais: a professora A, com a especialização e o mestrado; a professora B, com a formação escolar e as pesquisas de mestrado e doutorado; a professora C destaca a formação contínua (pesquisas com Educação Patrimonial) e sua pesquisa de doutorado; o professor D destaca sua formação contínua via saberes da experiência. * Segundo a professora C, coordenadora do curso, e o secretário, trata-se dos professores mais adequados às disciplinas de Ensino de História no curso de História.	

Fonte: Elaboração própria (2016).

Trata-se de um grupo de professores de percurso formativo relativamente heterogêneo, como mostramos no quadro acima. A professora C, na entrevista como coordenadora, destaca-se nesse perfil heterogêneo, porém em comum com a experiência necessária para a docência no Ensino Superior nas disciplinas articuladoras do Ensino e da História. A fala do secretário do curso indica uma lotação de professores que respeita as áreas do curso já voltadas para a afirmação de saber-poder legitimador dos professores que estiveram docentes nas disciplinas da área de História e Ensino em 2015.1 e 2015.2.

Destacamos que as professoras A e C são produtoras de pesquisas sobre o Ensino de História (a primeira com temáticas variadas no Ensino de História e na orientação de novos pesquisadores em Ensino de História, e a segunda com pesquisas específicas na área da disciplina que ela ministra, Educação Patrimonial), o que as parece legitimar de outra forma dentro do caso analisado (tal qual nosso orientador nesta pesquisa, que não foi tomado como sujeito de pesquisa). Destacamos também que todo o corpo de professores possui, em algum momento de seu percurso formativo pós-graduado, alguma formação (seja nas especializações, mestrado e doutorado) e/ou pesquisa (a professora C, com Ação Educativa Patrimonial) com temática ligada à Educação.

Como visto, alguns aspectos desse percurso formativo são destacados como legitimadores por si de formas distintas, mas nenhum deles aponta nessas formações seu principal argumento legitimador. Como percebemos (e não é interesse nosso discordar acerca do que é ou não legitimador desses professores), é na experiência na Educação Básica e no Ensino Superior, bem como no esforço de praticar uma formação docente adequada aos saberes históricos (como colocam os professores A, B, C e F) e às especificidades escolares (todos, mas especialmente os professores D e E), que esses professores se autoafirmam como adequados a ministrá-las. Por isso, é importante compreender os dados de pesquisa sobre os saberes e as práticas, sobretudo quando cruzamos os dados da pesquisa de campo com os dados das demais pesquisas. Vamos a eles.

5.2.2 Saberes docentes dos professores do caso

Observe as reflexões que estão expressas em nosso quadro 9:

Quadro 9 – Saberes docentes compilados dos professores da área de História e Ensino na UECE em Fortaleza

(continua)

Saberes docentes	Dados da pesquisa de campo e análise documental	Cruzando dados com as demais pesquisas da dissertação
Saberes pedagógicos	* Manifestação de saberes curriculares nas falas de todos os professores, sobretudo no tocante aos saberes curriculares diretos: – Poucos quiseram de fato opinar acerca de aspectos curriculares indiretos (professores C, D e E com falas superficiais);	* De modo geral, inserção nas formações dos professores de História, confirmando o que Fonseca (2009) aponta; porém, ainda de forma menos estabelecida do que Silva e Fonseca (2010) sugerem.

Quadro 9 – Saberes docentes compilados dos professores da área de História e Ensino na UECE em Fortaleza

(continuação)

Saberes docentes	Dados da pesquisa de campo e análise documental	Cruzando dados com as demais pesquisas da dissertação
Saberes pedagógicos	– Saberes curriculares indiretos mobilizados nas aulas observadas das professoras A e B, sendo o foco da disciplina um facilitador. Descrito nas aulas de todos os professores, exceto na do professor F; – Saberes curriculares diretos manifestados para criticar a estrutura bacharelesca (professores A, B, C e D) ou a estrutura eurocêntrica (professores A e F), mas, em geral, de forma legitimadora da estrutura do curso (legitimação de si). * Saberes da tradição escolar mobilizados nas falas sobre a formação escolar; em aula, nenhum descreveu mobilização desses saberes; só se pôde perceber mobilização desses saberes nas aulas observadas (conteúdo das disciplinas favorece a manifestação desses saberes). * Saberes das Ciências da Educação pouco mobilizados nas falas das entrevistas. Espontaneamente nas falas das professoras A e B durante as aulas observadas e na fala da professora A durante a entrevista: os conteúdos das disciplinas ministradas e a formação mais sólida em Educação da professora A como catalisadores dessas manifestações.	– Saberes curriculares indiretos aparecendo nas discussões formativas: os Estudos Curriculares aparecem como conteúdos nas aulas da professoras A e B; os Temas Transversais e os PCN aparecem descritos nas falas da maioria dos professores, embora de forma mais clara apenas nas falas das professoras A, B e C: confirmam a ideia de Azevedo (2014) e de Ferreira et al. (2014) de novas práticas que articulem os saberes pedagógicos curriculares às especificidades do aprendizado histórico. * Saberes das Ciências da Educação: elementos pouco recorrentes, porém aparecendo nas aulas das professoras A e B; ainda longe do que Schmidt e Cainelli (2009) sugerem. * Saberes da Tradição Pedagógica: aparecem com menos recorrência do que o sugerido por Fonseca (2009) e por Schmidt e Cainelli (2009); os professores dão a entendê-los nas falas sobre a formação escolar, exatamente como percebido por Monteiro (2007). * Respeito e/ou "prisão" ao PP de 2003 em geral, mas sutis ressignificações nas falas dos professores A, B, C e F; o PP de 2003 ainda é pouco conhecido pela professora B; os demais o conhecem, mas mais se remetem aos Ensaios de Mudança: o consideram mais apropriado do que querem praticar.
Saberes da experiência	* Saberes fortes e consolidados por todos os professores, mas mobilizados de formas peculiares: – Saberes experienciais oriundos da Educação Básica regular: importantes e orientadores para os professores A, E e F; fundamental para o professor D (dá mais destaque para esse saber que os outros); relevante, mas menos efetivamente mobilizado pelas professoras B e C. O professor E tem experiência em Gestão.	– Destacam os saberes experienciais escolares de modo similar ao descrito por Monteiro (2007) e Tardif (2008), mas a sua mobilização é mais evidente na observação das aulas da professora A; – O aspecto interpretativo dos saberes experienciais, destacado por Doyle (1986, apud TARDIF; LESSARD, 2011), é mais claro e orientador nos professores A, D e F. Nos outros professores, é mais esclarecedor (professores B e E) ou orientador (professora C);

Quadro 9 – Saberes docentes compilados dos professores da área de História e Ensino na UECE em Fortaleza

(continuação)

Saberes docentes	Dados da pesquisa de campo e análise documental	Cruzando dados com as demais pesquisas da dissertação
Saberes da experiência	– Saberes experienciais oriundos da Educação Básica não regular: todos, exceto a professora B, tiveram. Para os professores A, C e F, eles são tão importantes quanto os da Educação Básica regular; – Saberes experienciais oriundos do Ensino Superior via docência: todos têm vasta experiência no Ensino Superior e os mobilizam com clareza: destaque para o professor D, que os destaca mais que os outros como um saber mobilizado. Observados nas aulas da professora A de modo mais claro do que nas da professora B; – Saberes experienciais oriundos do Ensino Superior via gestão: todos têm alguma experiência (as professoras B e C estão começando a constituir essas experiências). Os professores A, D e E destacam essa experiência. * Todos os professores os mobilizam nas falas da entrevista, mas há diferenças na ênfase dada: os professores A, C, D e F visam enfatizá-los; a professora B destaca pouco; o professor E tenta não influenciar seus alunos com esses saberes, embora reconheça que os possua.	– São saberes mais transformadores do que reprodutores do que vivenciaram na própria graduação, mas a dimensão transformadora nos professores D e F é reprodutora dos saberes experienciais escolares para ensinar na área de Ensino de História. Como apontam Cainelli (2008) e Monteiro (2007), é uma atitude comum. Nos outros professores (e um pouco com os professores D e F também), ela deve ser elemento orientador para novas práticas formativas na graduação, como sugere Fonseca (2009). * A pesquisa documental indica que o PP de 2003 orienta que a experiência docente dos professores deva ser norteadora de mudanças sociais, mas prevê mais a experiência de pesquisa do que a experiência docente. Isso permanece nos PPs subsequentes.
Saberes históricos como saberes de referência	* As aulas observadas permitiram inferir que a relevância dos saberes disciplinares era mais destacada nas da professora B do que nas da professora A. A influência da temática da disciplina favoreceu. * A fala do professor F é marcante: esse saber é o mais relevante na orientação da disciplina que ele ministra.	* Os professores articulam ensino e saberes históricos de forma padrão ao apontado por Fonseca (2009) e Magalhães (2003), mas, no todo, de forma menos destacada do que as críticas dessas autoras. * As perspectivas historiográficas são renovadas e orientadoras, calcadas na pesquisa como orientadora do ensino, próximas às sugestões de Fonseca (2009), mas igualmente próximas às conclusões de Magalhães Junior et al. (2011) de que não ressignificam inteiramente o ensino, muito menos as modalidades avaliativas, sobretudo no caso dos professores D, E e F (no caso das professoras A e C, os saberes orientadores são mais os saberes da ação pedagógica).

Quadro 9 – Saberes docentes compilados dos professores da área de História e Ensino na UECE em Fortaleza

(continuação)

Saberes docentes	Dados da pesquisa de campo e análise documental	Cruzando dados com as demais pesquisas da dissertação
Saberes históricos como saberes de referência	* Nas falas da entrevista, espontaneamente, todos os professores se remeteram a eles. Quase todos os buscam explicitamente via formação contínua, exceto o professor D; os professores A, B, C e F indicam que são orientadores na aula ministrada como saberes do Ensino de História. * As referências mais claras são historiográficas: – História Social (professores A, B e C); – História Cultural (professores B, C, E e F). * As referências teórico-metodológicas genéricas também aparecem nas falas dos professores B e D.	
Saberes da ação pedagógica	* Demarcadamente, posicionam-se na perspectiva de um Ensino de História dito crítico, com indefinidos elementos de Ensino de História mediado por fontes: professores D e E. O Ensino de História mediado por fontes é conteúdo para o ensino, mas o saber da experiência o supera. * Demarcadamente, há um misto de práticas entre Ensino de História dito crítico e Ensino de História mediado por fontes: professores B, C e F; Desses professores, a perspectiva do Ensino de História mediado por fontes é orientadora do ensino, mas, no caso do professor F, o saber disciplinar de referência o supera. * Prelazia da perspectiva em Ensino de História mediado por fontes: professora A; nesse caso, há uma inserção tímida (algumas referências) da Educação Histórica como orientadora do ensino.	* Historicamente, está calcado nas atuais perspectivas orientadoras da formação docente dos professores de História, segundo Bittencourt (2009) e Fonseca (2009). * A inserção da Educação Histórica é isolada na disciplina da professora A. As temáticas da disciplina favorecem essa discussão, com textos de Barca (2006a, 2006b) – texto complementar – e Schmidt e Cainelli (2009) – textos centrais. * A inserção da perspectiva do Ensino de História mediado por fontes é transversal às diferentes temáticas das disciplinas da área de História e Ensino, mas é menos significativa do que se orienta no tocante às práticas docentes: nem todas as aulas são mediadas por problematizações e o contato com fontes. O ensino com pesquisa aparece nos discursos dos professores e no discurso oficial do curso, mas não é necessariamente praticado.

Quadro 9 – Saberes docentes compilados dos professores da área de História e Ensino na UECE em Fortaleza

(conclusão)

Saberes docentes	Dados da pesquisa de campo e análise documental	Cruzando dados com as demais pesquisas da dissertação
Saberes docentes dos professores da área de História e Ensino: tramas das relações de saber-poder	* Os saberes são remetidos, em todos os casos, como legitimadores de si: em alguns casos, até mais do que as formações formais. * Os saberes experienciais são mais legitimadores de si no caso do professor D. Eles são importantes para os outros, mas não são os que prevalecem nas falas. * Os saberes disciplinares históricos são os que prevalecem no caso dos professores B, C e F, mas nenhum deles declaradamente indica que são os legitimadores de si. * O misto de saberes experienciais e saberes da ação pedagógica são legitimadores de si no caso das professoras A e C e prevalecem nas falas sobre suas práticas, pois elas são orientadas por esses saberes. * Os professores B e F indicam o esforço de misturar os elementos formação/ saberes/ensaios de prática como elementos legitimadores de si. * O professor E não indica privilegiar os saberes docentes como legitimadores de si, e sim sua formação variada e suas práticas permissivas.	

Fonte: Elaboração própria (2016).

Observamos que o conjunto do caso em si aponta um equilíbrio entre saberes históricos, experienciais e saberes da ação pedagógica como manifestos e mobilizadores das aulas dos professores. Já os saberes pedagógicos aparecem, na maioria dos professores, como elementos suscitados pelas entrevistas, tendo em vista que os participantes falam como professores de uma área que visa articular História e Educação; mas, apenas no caso das professoras A e B, como elementos costumeiramente mobilizados em seu cotidiano. Essas professoras, como observamos nas aulas, possuem um vasto repertório de saberes curriculares e saberes das Ciências da Educação, porém esses evidentemente aparecem de modo mais destacado nas aulas do que nas entrevistas. Isso se deve às discussões das disciplinas que ministram, que favorecem uma maior necessidade de serem mobilizados como conteúdos: são as disciplinas iniciais da área, e as demais disciplinas as tomam como pré-requisitos (inclusive, como vimos, pressupõem discussões que podem, na realidade, terem sido feitas ou não).

Cada professor, no entanto, redimensiona um ou mais saberes docentes específicos como seus autolegitimadores: para o professor D, os saberes experienciais prevalecem; para as professoras A e C, os saberes no Ensino de História, ou seja, os saberes da ação pedagógica prevalecem; para os professores B e F, é um equilíbrio entre a formação específica, saberes experienciais e desejos de propor novas práticas como elementos norteadores; para o professor

E, o saber experiencial e os saberes históricos lhe dão a orientação de uma prática em que ele "desapareça" e seus alunos "apareçam". Isso significa que manifestem usar mais saberes que outros, nem sempre isso corresponde à autorrepresentação, o que aponta um elemento pouco discutido por Almeida (2012), Monteiro (2007), Tardif (2009) ou Tardif e Lessard (2011), mas central na discussão de Foucault (2007): a imagem de si, que é um elemento do real e que, por isso mesmo, deve ser problematizado.

Há dois outros elementos que a pesquisa de campo nos trouxe e que devem ser problematizados diante dos dados bibliográficos e documentais. O primeiro é previsível diante do que Gauthier et al. (1998) discutem: as aulas observadas muito contribuem para entender que os conteúdos ministrados dão a tônica dos saberes mobilizados pelos professores. Uma interpretação dos saberes docentes que ignore essa relação perde de vista a dinâmica real dos saberes docentes, aspecto pelo qual evidentemente a investigação das professoras A e B foi muito mais esclarecedora que a dos demais (por termos visto suas aulas), embora, no caso dos demais docentes, com destaque para os professores C e F, isso não nos tenha impedido de realizar bons cruzamentos de dados, pois cada um deles explanou longamente como relaciona um a outro. A maioria das pesquisas sobre saberes docentes a que tivemos acesso secundariza esse aspecto, exceto as de Cecatto (2013) e de Monteiro (2007).

O segundo aspecto é ainda mais importante, e a observação das aulas trouxe uma "lupa" para aquilo que pode ser inferido por meio das entrevistas: ao ensinar os futuros professores, não são transmitidos apenas os saberes docentes como conteúdos formativos: os próprios saberes são manifestados como elementos formativos, via percurso formativo que tiveram e via experiências que vivenciaram ou com as quais tiveram contato. O elemento atitudinal dos saberes, através da simetria invertida (prevista pelas DCNFP, como frisamos no capítulo 4 e como vimos menosprezada pelos historiadores), aqui aparece com força total. Nisso, pode-se depreender que os docentes das disciplinas de Ensino de História – como Tardif (2008) argumenta, todos em uma licenciatura fazem isso ou deveriam fazer – ensinam duplamente: ensinam suas disciplinas, voltadas para formar outros professores, e ensinam como ensinam, de uma forma organizada e deliberada (professora A), ou de forma indireta, mediante problematização das fontes (professora B).

Os dois aspectos supracitados mais do que justificam a observação das disciplinas iniciais da área de História e Ensino na UECE: demonstram que, de modo deliberado, seriam essas disciplinas que favoreceriam observar esses aspectos, por serem as disciplinas mais centrais para a formação dos saberes da ação pedagógica, em que a discussão sobre "como

ensinar" está mais evidenciada do que em suas subsequentes[105]. Nessas duas iniciais, pelo que pudemos constatar, o repertório de saberes docentes fluem em todas as aulas, gerando preciosos dados de como os saberes dessas professoras são mobilizados e transmitidos, bem como dão pistas para entender como são as práticas docentes em nosso caso analisado.

5.2.3 Práticas docentes dos professores do caso

Como indicado no último subtópico (e desde o capítulo 2 explicado), não pudemos observar todas as aulas de todas as disciplinas do caso analisado por critérios preestabelecidos e por questões logísticas. Contudo, trabalhando com as práticas descritas nas entrevistas e com as aulas observadas como elementos complementares de pesquisa (embora importantes por si mesmas, no entendimento ecológico de nosso estudo de caso), podemos traçar um panorama das aulas nas disciplinas da área de História e Ensino. Nesse sentido, destacamos as observações das reuniões de planejamento da área como importantes para entender o todo do caso. Vamos ao quadro 10 de nossa dissertação:

Quadro 10 – Práticas docentes compiladas dos professores da área de História e Ensino da UECE em Fortaleza

(continua)

Práticas docentes	Dados da pesquisa de campo e análise documental	Cruzando dados com as demais pesquisas da dissertação
Planejamento	* Tendências múltiplas de planejamento das disciplinas, que, em certos casos, convém com as lógicas internas de cada uma delas, a exemplo das Práticas Docentes e disciplinas de Laboratório de História e Ensino e Didática do Ensino de História. – Planejamentos pré-estruturados e rígidos (professora B), mas de execução flexível[106]; – Planejamento pré-estruturado e flexível (professora A); – Planejamento semiestruturado e flexível (professora C).	* De acordo com a pesquisa bibliográfica, alguns caminhos de planejamento das disciplinas podem ser construídos com base na formação teórico-metodológica da disciplina, incidindo no Ensino de História (BITTENCOURT, 2009; FONSECA, 2009; SCHMIDT; CAINELLI, 2009), o que corresponde ao visto no caso das professoras B e C; alguns podem ser construídos com base na aprendizagem ecológica da docência, abordagem questionável por uns (GAUTHIER et al., 1998) e elogiada por outros (TARDIF, 2009); outros promovem superposição dos saberes disciplinares aos saberes pedagógicos (professor F e parte da disciplina da professora B).

[105] Outras disciplinas que aparentemente, via descrição de seus professores, seriam importantes para se observar seriam as disciplinas de Oficina de Instrumentos Didáticos e Ação Educativa Patrimonial, em que a ida às escolas está sendo projetada, o que sugerimos ser feito por investigações futuras.

[106] Como apontamos na análise da professora B, a estrutura das aulas previstas no começo do semestre ocorreu exatamente da forma pensada (dias das aulas e temáticas abordadas); a execução flexível se dá pela busca da professora em inserir textos complementares e fontes primárias pertinentes às temáticas discutidas. A cada aula assistida, ficávamos na expectativa para ver quais textos complementares e fontes primárias seriam inseridos.

Quadro 10 – Práticas docentes compiladas dos professores da área de História e Ensino da UECE em Fortaleza

(continuação)

Práticas docentes	Dados da pesquisa de campo e análise documental	Cruzando dados com as demais pesquisas da dissertação
Planejamento	– Planejamentos semiestruturados pela lógica dos Estágios (professores D e E), mas não foi exposto plano de curso aos estudantes; – Planejamento não estruturado, mas de acordo com a lógica da disciplina (professor F). Não foi exposto Plano de Curso aos estudantes. * As reuniões da área de História e Ensino favorece(ra)m a continuidade e estrutura do Planejamento de 2015.1 para 2015.2, nas quais foram de fato discutidos os conteúdos a serem ministrados e as concepções de *design* curricular internas às áreas.	– A professora A promove um planejamento misto e diferenciado, o que corresponde à peculiaridade de uma disciplina que mistura Didática Geral e Didática específica: aproxima-se do ideal de Pimenta (2010) e D'Ávila (2012). * A área de História e Ensino busca constituir uma nova organização de trabalho dentro do curso, com reuniões que articulam um percurso formativo em Ensino de História, o que é o panorama desejado pelas DCNFP, por Farias et al. (2014) e por Kuenzer (2003). O PP de 2003 do curso prevê que as áreas se articulem internamente, mas não dá indicativos de como fazer isso. Conversando com os professores do curso investigados e com o secretário, as demais áreas do curso não realizam esse tipo de organização interna. * A pesquisa documental indica uma ressignificação feita pela maioria dos professores.
Conteúdos	* Em geral, voltados para discussões acerca de temáticas de Ensino de História, em que são discutidos referenciais de saberes da ação pedagógica. – Nas aulas dos professores B e F, uma superposição dos saberes disciplinares históricos aos saberes da ação pedagógica foi feita em algumas ocasiões: com a professora B; as discussões metodológicas sobre o uso das linguagens no Ensino de História foram, por vezes, direcionadas para discussões sobre o uso das fontes na operação historiográfica (dados da observação de campo); no caso do professor F, esse mesmo indicou que o cerne da disciplina era a História Asiática; – Inserção de discussões acerca dos saberes pedagógicos nas disciplinas das professoras A, B (dados da observação de campo e das entrevistas) e C, em menor escala (dados da entrevista) – Superposição dos saberes da experiência aos saberes da ação pedagógica no caso das aulas dos professores D e E (no segundo, saberes da experiência dos alunos).	* Maior parte dos conteúdos vistos nas disciplinas está condizente com a produção histórica sobre Ensino de História, na perspectiva do Ensino de História mediado por fontes. Autores mais utilizados: Selva Guimarães Fonseca; Circe Bittencourt; Maria Auxiliadora Schmidt; Thaís Nívia e Fonseca. * Maior parte dos conteúdos vistos nas disciplinas está condizente com os PPs *intercampi* do curso de História de 2008 e 2011, menos no de 2003. * Conteúdos-Base de Didática do Ensino de História e Ação Educativa Patrimonial com leituras recentes trazidas pelas professoras da disciplina, mas a maior parte do repertório de leituras permanece relacionado aos PPs de 2003 e 2011. * Várias leituras trazidas como complementares às aulas da professora B, de Metodologia do Ensino de História (maioria de textos historiográficos e fontes primárias, com inserção de textos filosóficos e pedagógicos) com base em suas leituras particulares, mas estrutura de leitura da disciplina de acordo com o PP de 2011 (e não do PP de 2003!).

Quadro 10 – Práticas docentes compiladas dos professores da área de História e Ensino da UECE em Fortaleza

(continuação)

Práticas docentes	Dados da pesquisa de campo e análise documental	Cruzando dados com as demais pesquisas da dissertação
Conteúdos	– Saberes da ação pedagógica específicos à temática da Educação Patrimonial junto aos saberes da ação pedagógica dessa temática no Ensino de História. * Mais inserções de textos diferentes no caso dos professores B e F, com recorrências nas professoras A e C. Permanências no caso dos professores D e E.	* Disciplina de Laboratório de História e Ensino com ementa genérica: maior parte das leituras de acordo com as escolhas de leituras do professor F.
Recursos e metodologia de ensino	* Recorrência de aulas expositivas dialogadas maior do que aulas problematizadas (de acordo com as próprias entrevistas). * Dados das observações de campo: mais aulas problematizadas nas da professora A do que nas da professora B. * Encontros pontuais no caso das disciplinas ministradas pelos professores D e E. * Espaços de escuta das experiências de aula dos estudantes nas aulas dos professores D, E e F mais estruturados do que nas aulas das professoras A, B e C (um dos paradoxos da pesquisa). * Aulas de campo: professoras A e C (não considerando as Práticas Docentes I e II). * Uso de fontes primárias: relatado pelos professores C e F; observado e relatado nas aulas das professoras A e B (maior recorrência nas aulas da professora B, até por uma inclinação da natureza da disciplina Metodologia do Ensino de História). * Observação da ida às escolas na fala do professor E, mas não na fala do professor D. * Predominância de metodologias de ensino mistas entre um Ensino de História dito crítico e um Ensino de História mediado por fontes.	* As práticas relatadas de Prática de Ensino I e II estão mais de acordo com o PP de 2003. Maiores adaptações nas práticas de Didática do Ensino de História e Metodologia do Ensino de História. Ação Educativa Patrimonial próxima da proposta do PP de 2008 de Quixadá (similar ao PP de 2011 de Fortaleza, não aprovado ainda). * O PP de 2003 em diante indica a existência de uma disciplina voltada para o uso de aulas-oficina: Oficina de Instrumentos Didáticos. * A pesquisa bibliográfica nacional e internacional indica uma disputa entre aulas expositivas e aulas problematizadas, com casos de aulas-oficinas nas disciplinas voltadas à discussão do Ensino de História. Já a pesquisa bibliográfica local indica um amálgama de aulas expositivas e aulas problematizadas – só Cecatto (2013) e Silva Neta (2013) relatam a existência, no PP de 2003, da disciplina de Oficina de Instrumentos Didáticos, mas não a tomam como objeto de discussão. O que constituímos na análise dos dados da pesquisa de campo aborda uma maior proximidade com a pesquisa local, indicando uma permanência de práticas. *Contudo, pelo que observamos e entrevistamos, nas práticas dos professores A, B, C e F, houve pelo menos uma aula problematizadora à semelhança de aulas-oficina de Oficina de Instrumentos Didáticos, o que já indica um novo dado às pesquisas locais*.

Quadro 10 – Práticas docentes compiladas dos professores da área de História e Ensino da UECE em Fortaleza

(continuação)

Práticas docentes	Dados da pesquisa de campo e análise documental	Cruzando dados com as demais pesquisas da dissertação
Práticas avaliativas	* Variedade de formas de verificação da aprendizagem. * Instrumentos escritos: todos: – "Provas", exceto notas finais: professoras B e C; – "Relatórios": professores D e E; – Instrumentos somativos e portfólios: professores A e F. * Instrumentos orais programados: professores A, C e F. * Avaliações orais não instrumentalizadas: professores D, E e F. * Práticas de autoavaliação: professores A, C, D, E e F. * Autoavaliação, por parte dos professores: todos.	* Conclusões mais variadas do que a pesquisa bibliográfica local indica; ainda distantes do que a pesquisa bibliográfica nacional e internacional indicam como possibilidades avaliativas. * Instrumentos de verificação com base em fontes e problematização, conforme sugerem Magalhães Junior et al. (2011): apenas professoras A, B e C.
Dificuldades e desafios	* Os professores D, E e F evitam deliberadamente discursos apontando dificuldades e desafios enfrentados no decorrer das aulas, direcionando os problemas à estrutura universitária. * A professora A aponta várias vezes, nas aulas e na entrevista, como dificuldade/desafio, a inerência dos tempos atuais de lidar com os alunos trabalhadores, que pouco leem e se empenham na participação das aulas. Também indica como problemas a estrutura da Universidade e articula isso aos problemas enfrentados pelos alunos. Tomou os problemas da aula e do tempo vivido como conteúdos da disciplina (aulas 8 e 13). * A professora B aponta, mais nas aulas do que na entrevista, a falta de leitura e empenho na participação dos alunos; na entrevista, atribui a situação dos alunos à estrutura universitária. A professora B aponta uma carência de formação teórica dos alunos nas aulas, mas não o fez na entrevista. * A professora C aponta, nas duas entrevistas concedidas, a estreita relação entre o curso noturno, alunos trabalhadores e problemas de leitura/participação nas aulas.	* Alguns autores – como Cainelli (2008) e Fonseca (2009), no tocante às aulas nos cursos de História; Almeida (2012), Farias et al. (2014), Gatti (2010) e Tardif (2009), no tocante aos cursos de formação de professores –, em geral, apontam a estrutura física e a condição de alunos trabalhadores como problemas inerentes à formação de professores em geral. Nesse sentido, a pesquisa de campo confirma essa leitura. * Azevedo (2014), Barca (2006a, 2006b), Cainelli (2008) e Rüsen (2011b) problematizam a falta de uma sólida formação teórica dos historiadores para lidar com fontes no Ensino de História. A observação das aulas da professora B nos permitiu perceber essa "leitura" da professora B acerca de seus alunos, aspecto este não percebido na fala da entrevista.

Quadro 10 – Práticas docentes compiladas dos professores da área de História e Ensino da UECE em Fortaleza

(conclusão)

Práticas docentes	Dados da pesquisa de campo e análise documental	Cruzando dados com as demais pesquisas da dissertação
Perspectivas de Ensino de História praticadas	* No geral, os professores D e E se orientam por um misto entre Ensino de História dito crítico e Ensino de História mediado por fontes; consideram-se praticantes de um Ensino de História autorreferenciado "problematizado", mas que não parte das especificidades do Ensino de História como conteúdo, e sim do Ensino de História como prática, reforçando a prelazia dos saberes da experiência: – Esse dado reforça a denúncia de Gauthier et al. (1998) de que, em muitos cursos de formação de professores, há um exacerbamento dos saberes da experiência. Esse dado vai na contramão do que o PP de 2003 postula, de uma sólida formação historiográfica, mas vai de acordo com o que o PP de 2011 defende: uma sólida experiência dos professores do curso formando outros professores. * No geral, os professores B, C e F praticam um misto entre Ensino de História dito crítico e Ensino de História mediado por fontes, orientado mais propriamente pela segunda perspectiva; partem das referências de Ensino de História como conteúdo como modelo para discutir o Ensino de História como prática. Os saberes históricos são fortes como saberes de referência para suas práticas docentes, mas, por vezes, esses superam os saberes da ação pedagógica: – Esse dado incide no que Bittencourt (2009) e Fonseca (2009) ora denunciam, ora defendem: um saber histórico de referência ora disputando, ora auxiliando a formação via saberes da ação pedagógica. Esse dado vai de acordo tanto com o PP de 2003 como com o PP de 2011: uma sólida formação para o historiador, que pode vir a ser professor, feita por historiadores educadores. * A professora A insere brevemente a Educação Histórica como perspectiva de saber da ação pedagógica, mas predominantemente se orienta e pratica um Ensino de História mediado por fontes. Os saberes históricos são equilibrados com saberes pedagógicos e da ação pedagógica: – Esse dado vai de acordo com as DCNFP e supera as expectativas dos PPs do curso de História da UECE. É a postura ideal defendida por Fonseca (2009).	

Fonte: Elaboração própria (2016).

Esse quadro demonstra a complexidade do caso analisado: não há um perfil padrão de práticas de ensino desses professores nem há um saber orientador predominante em comum a todos os microcasos: alguns favorecem os próprios saberes da experiência como orientadores da formação de futuros professores (de forma incisiva, como o professor D, e de forma permissiva, como o professor E); outros favorecem a inserção de saberes da ação pedagógica como orientadores da formação, mas há um misto de perspectivas em disputa nessas práticas. Nesses últimos, há uma tendência de destaque do saber histórico (professores B e F de modo mais claro; professora C de modo menos perceptível). Em um caso, o da professora A, há um equilíbrio mais bem definido, o que não a excluiu de ter problemas para lidar com sua disciplina. Nesse jogo de saber-poder que é ensinar, cada um, na verdade, constituiu um amálgama entre o que se formou para

ensinar o que sabe, o que podia ensinar de acordo com a disciplina lotada e o que conseguiu/disse ter conseguido ensinar.

A pesquisa bibliográfica foi importante para elucidar aspectos coletados nos dados de campo, conforme tentamos sintetizar no quadro analítico 10: embora haja muitas confirmações com os dados da pesquisa bibliográfica local (que por si só trazem elementos das peculiaridades de nosso caso: professores mais experientes do que no resto do país a ministrar disciplinas de Ensino de História; alguns especialistas em Ensino de História e nas temáticas discutidas por essas disciplinas, como as professoras A e C, por exemplo), há alguns elementos diferentes, como uma maior variedade de práticas avaliativas e metodologias de ensino do que as que vêm sendo reportadas nessas pesquisas.

Se considerarmos esses como os detentores do poder para ensinar as disciplinas de Ensino de História dentro da UECE em Fortaleza, digamos que estariam em uma "média" nas pesquisas bibliográficas no tocante às práticas reais: estão atualizados, utilizam os textos--padrão orientadores do Ensino de História no Brasil, como Circe Bittencourt, Selva Guimarães Fonseca, dentre outros, valem-se de um repertório padrão de verificação de aprendizagem e têm dificuldades e desafios inerentes à estrutura das Universidades públicas brasileiras. Porém, se demonstram realizar algumas rupturas entre várias permanências, ainda assim, os elementos de confirmação e exceção apontam para uma limitação de práticas de ensino do que as possibilidades apontadas pelas obras de referência desta dissertação, sobretudo se pensarmos a ainda pouca inserção de discussões na perspectiva da Educação Histórica e de discussões pedagógicas em geral. Mas, se considerarmos o caso analisado como um todo, o desenho curricular do curso de História da UECE em Fortaleza, mesmo que ainda na configuração de 2003, aponta para peculiaridades que promovem o aparecimento de outros saberes e práticas: em especial, a existência de uma disciplina de Didática híbrida entre Geral e Específica; uma disciplina para discutir Educação Patrimonial; e um espaço para discussão de temáticas livres, como Laboratório de História e Ensino. E esse currículo prescrito também deve ser considerado como produto de suas práticas docentes, como mostramos no capítulo 4.

O currículo prescrito também nos auxilia a elucidar outro elemento importante da pesquisa de campo: em boa parte dos professores, as escolhas de conteúdos (via referências de leituras e temáticas discutidas) e até as abordagens de aulas são mais próximas dos PPs de 2006 e 2011 (que chamamos de Ensaios de Mudança no capítulo anterior) do que 2003, à exceção dos professores D e E. É um dado significativo para nós, pois implica, pelo que pudemos observar das reuniões de planejamento da área, um

esforço de superar o atual projeto, aperfeiçoar a interação entre as disciplinas e construir uma prática de ensino mais condizente com o que cada docente pensa atualmente ser a melhor.

Pelos elementos destacados até aqui do cruzamento de dados entre as três formas de pesquisa realizadas para esta dissertação, para compilar as práticas dos professores do caso analisado, consideramos que o mais importante é aquilo para o que já havíamos chamado a atenção no subtópico anterior: entre as práticas e as perspectivas orientadoras para a formação de professores, há uma sutil (porém perceptível) diferença, percebida mesmo nos casos dos professores que só entrevistamos. Isso nos impele para considerar tanto o que se pretende praticar via saberes orientadores de ensino e o que se pratica via fala das metodologias e estratégias de avaliação, como duas dimensões do real.

No caso das duas professoras que tiveram as aulas observadas, isso é mais notório, sobretudo na compreensão de que não necessariamente as disciplinas formadoras dos saberes da ação pedagógica são somente palco de discussões sobre esses saberes: aspectos das próprias experiências docentes, discussões historiográficas e discussões sobre conjuntura política e econômica vêm à tona para formar outros professores, intencionalmente ou não. Nesse sentido, a diferença entre os sujeitos da pesquisa se mostrou mais aparente: cada um constituiu um repertório de formas de fazer, fazendo aparecer mais ou menos seu percurso formativo e suas experiências de vida/de prática docente em suas aulas executadas/descritas. E, por isso, destacamos, ao longo deste capítulo, uma análise particularizada, em que cada indivíduo aparecesse em destaque para falar como se compreende na condição de sujeito professor.

Há também de se destacar um elemento percebido apenas a partir das reuniões da área de História e Ensino e que passou a ser também percebido nas aulas observadas: existe uma circularidade desses professores da área de História e Ensino em ministrar suas distintas disciplinas, e isso constitui um corpo docente capaz de vislumbrar as possibilidades de ensino dos colegas e da área como um todo; cada um conhece a estrutura da disciplina do outro, sugeriu mudanças e pôde, em cada prática, articular as contribuições que dava às disciplinas já estudadas/que seriam estudadas no decorrer de um percurso formativo próprio.

As conclusões dos três últimos parágrafos nos permitem inferir que podemos interpretar nosso estudo de caso de duas formas: cada professor constitui uma peculiaridade de práticas (e, como dissemos, de percurso formativo e saberes) ao interagir com o curso, com os colegas e com seus alunos, e o caso seria uma soma dessas

peculiaridades; ao mesmo tempo, o caso é mais do que a soma dessas peculiaridades, em que elementos específicos característicos da organização dessa área (um percurso prescrito formativo específico isolado do resto do currículo do curso, reuniões de planejamento e circularidade dos professores dentro das disciplinas de Ensino de História) vem à tona para demandar de seus sujeitos componentes de uma especificidade: um saber--poder para ensinar nessa área. Para dar sentido a essa dupla interpretação, nada mais coerente do que a fala de André (2008, p. 15): “[...] um estudo de caso [...] é um estudo de múltiplas possibilidades interpretativas, ao mesmo tempo”. Como Veyne (2008) demonstra, concluir isso é entender que a realidade é mutável, e devemos buscar interpretar seu movimento, e não apenas seu momento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, investigamos os caminhos que explicam as (escolhas de) práticas dos professores da área de História e Ensino no curso de História da Universidade Estadual do Ceará (UECE) em Fortaleza, através de três grandes categorias analíticas (percurso formativo, saberes docentes e práticas docentes). Para cumprir esse objetivo de pesquisa, consideramos previamente que há uma lógica interpretativista de realidade, em que os sujeitos dão sentido a suas vivências, e compreendê-las é parte relevante do real; consideramos também como ponto de partida teórico a existência de uma lógica mutável e interativa/interpretativa das práticas docentes (epistemologia da prática docente), que parte da compreensão de que essas são fruto das múltiplas interações entre a formação dos professores e os conhecimentos/habilidades/atitudes que estes têm e mobilizam, ao mesmo tempo; e, não menos importante, consideramos que o tripé formação/saberes/práticas é perpassado por relações de saber-poder, reconhecidas pelos sujeitos de pesquisa nos discursos de si e pelos colegas de trabalho e alunos.

Para dar conta de três categorias amplas e intrinsecamente articuláveis, explicitamos nossa proposta de pesquisa (capítulo 2), um estudo de caso único, descritivo e explanatório, de perspectiva compreensiva e interpretativa da realidade, cruzando informações bibliográficas e conceituais (capítulo 3) das três categorias com dados de uma pesquisa documental sobre o curso de História e suas múltiplas legislações regulamentatórias (capítulo 4) e sobretudo com os dados da pesquisa de campo (capítulo 5), ouvindo os sujeitos de pesquisa nas aulas observadas, reuniões e entrevistas. Essas três modalidades de pesquisa nos permitiram, no tópico 5.2, compilar elementos das três pesquisas em uma só, a fim de inventariar em que pontos os professores da área de História e Ensino confirmam e rompem com as análises já relatadas e o currículo prescrito do curso em que ensinam.

Consideramos que nossas próprias pesquisas (de campo e documental) nos trouxeram algumas confirmações aos dados das pesquisas bibliográfica e *legislacional*. Algumas positivas, como o fato de que os professores lotados nas disciplinas formadoras para o Ensino de História são professores experientes na Educação Superior e têm experiência (alguns com muita e outros com pouca) na Educação Básica, tendo, em seu percurso formativo e repertório de saberes, condições (de saber-poder) de ministrar tais disciplinas; e que o curso de História da UECE entra no conjunto de outras licenciaturas no Brasil a constituir disciplinas específicas para o Ensino de História, historicamente secundarizadas e esquecidas. Algumas preocupantes, como o fato de interpretar que, mesmo sendo disciplinas

formadoras dos saberes da ação pedagógica – como advogam em favor Gauthier et al. (1998), de equilíbrio e interação dos saberes específicos (históricos), pedagógicos e da experiência –, alguns de seus professores ainda se valem de uma maior ênfase nos saberes históricos e da experiência para ministrarem suas aulas, ato questionado por importantes autores do Ensino de História no Brasil, como Fonseca (2009) e Schmidt e Cainelli (2009); e ainda o fato de que um curso de licenciatura em História secundariza a formação docente, em uma estrutura bacharelesca, dialogando com as diretrizes que propõem formação similar (Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História) e ignorando as diretrizes que promovem a formação de professores (Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores). Tentando interpretar as escolhas dos professores e do curso investigado, fomos além da confirmação: mostramos possibilidades de formação, de saberes e de práticas docentes que foram relatadas e que não foram descritas/praticadas por eles; e mostramos as lógicas legislativas e históricas que regem os cursos de História no Brasil, demonstrando as possibilidades curriculares que foram optadas e as que foram ignoradas.

Também consideramos que nossas pesquisas nos trouxeram alguns elementos novos, ou de reinterpretação/ressignificação do que já foi publicado e prescrito nas legislações: um currículo prescrito do curso de História da UECE mais revelador da dicotomia formação docente/formação historiográfica do que o esperado (na perspectiva de idealização que se faz dos currículos prescritos), o que nos fez perceber o currículo prescrito como prática docente importante a ser considerada; um quadro docente mais experiente e detentor/praticante de um repertório de saberes e práticas mais plural do que alguns dados bibliográficos nacionais e locais davam a entender; alguns professores sem mestrado e doutorado e alguns com várias formações contínuas e continuadas voltadas à Educação; duas professoras diretamente especializadas nas disciplinas que ministram; duas experiências bem distintas de Estágio Supervisionado via disciplinas de Prática Docente; e poucas disciplinas efetivamente promotoras de ida às escolas do que se esperava.

Contudo, foi nas formas de pesquisa de campo que obtivemos os dados mais significativos da relevância de nossa dissertação, em que os dados bibliográficos (mesmo os locais) e documentais não poderiam dar conta de explaná-los em sua totalidade:

1) A dupla formação docente que os professores dessas disciplinas praticam: como saberes orientadores, mediante repertório de saberes da ação pedagógica, saberes pedagógicos e disciplinares; e como simetria invertida, mediante repertório de elementos da formação vivida e das experiências docentes que esses professores vivenciaram;

2) A sutil, porém visível, tentativa de ruptura e ressignificação do currículo prescrito no PP de 2003, via proximidade das práticas de ensino com os currículos prescritos de 2006 em diante (ensaios de mudança) e reuniões de planejamento, percebendo as lacunas e visando maior integração e coerência interna da área de História e Ensino;
3) Distinções perceptíveis nas entrevistas e nas aulas dos professores dos saberes orientadores e dos saberes da ação pedagógica praticados. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica/conceitual foi importante elemento interpretativo das tendências em Ensino de História praticadas, o que revelou práticas mistas: ainda uma permanência de algumas práticas denunciadas por Gauthier et al. (1998) de práticas sem saberes (excessiva mobilização dos saberes da experiência) e de saberes sem práticas (excessiva mobilização dos saberes históricos), mesmo que entremeadas por sólidas práticas em Ensino de História mediado por fontes;
4) Discursos sobre si e sobre o curso legitimadores das ações e das relações de saber-poder (professores experienciados, reflexivos, críticos, pesquisadores, especialistas, esforçados) em diversos momentos de fala nas entrevistas e até como mobilizadores de reflexões nas aulas. Nesse sentido, o curso de História na UECE e seu Projeto Pedagógico (PP), o desempenho dos alunos, as disciplinas ministradas e os conteúdos ensinados foram ora remetidos como dificuldades a serem superadas, ora considerados como elementos de uma formação contínua, ora elementos legitimadores da trajetória profissional.

Como indicado no capítulo 5, podemos interpretar o caso (área de História e Ensino da UECE em Fortaleza) também por meio da "soma" de seus microcasos, uma vez que cada professor demonstrou articular de modo peculiar seu percurso formativo e repertório de saberes nas práticas observadas/autodescritas; igualmente mobilizou seu saber-poder, via discursos de si, de forma particular. Pontuamos isso como uma de nossas escolhas metodológicas e diferenciação para com as pesquisas locais, pois dessa forma consideramos que melhor demonstramos esses mecanismos de articulação entre se formar/saber/praticar do que uma longa fala panorâmica e vazia de subjetividade, em que os sujeitos de pesquisa "sumiriam". Por isso mesmo, ressaltamos o que analisamos no tópico 5.1:

1) A professora A se destaca em face dos demais sujeitos de pesquisa por um repertório mais vasto de saberes mobilizados e visa praticar seu ensino de História na perspectiva do Ensino de História mediado por fontes, mobilizando

seus saberes experienciais para dar forma a seu foco de fato, os saberes da ação pedagógica;

2) A professora B nos chama a atenção para a importância de aliar os saberes curriculares que adquiriu na formação contínua ao vasto repertório de saberes históricos adquiridos no percurso formativo para ministrar a disciplina Metodologia do Ensino de História;
3) A professora C nos chama a atenção não apenas por ser a atual coordenadora do curso, mas por ser uma especialista na disciplina ministrada – cuja ementa foi criada por ela –, quem agora volta, depois de um longo hiato, a ministrá-la;
4) O professor D se autointitula um professor multiexperiente, o qual se vale disso para promover um Estágio Supervisionado ao estilo de um projeto de extensão da Universidade;
5) O professor E diz que se vale da mesma vasta experiência que o professor D para ser um docente maleável e para acompanhar seus alunos de Prática Docente II a fim de que aprendam de forma ecológica o que é ser professor de História;
6) O professor F, decano do curso, vale-se também de um vasto repertório de saberes para aproveitar o espaço da disciplina eletiva, de teor mais flexível e sem ementa diretiva, para difundir os saberes históricos em que se especializou ao longo de seu percurso formativo.

Ou seja, cada microcaso desses pode ser visto e interpretado tanto de modo isolado como de modo coletivo: mas nunca fora de seu contexto, como nos ensinam Tardif (2009) e Thompson (2001).

Além dos pontos supracitados, consideramos que nossa pesquisa de dissertação também pôde contribuir no cenário local para a melhor compreensão da realidade analisada ao ousar inovar em aspectos: o cruzamento de dados bibliográficos nos permitiu experienciar uma teorização em torno dos saberes da ação pedagógica no Ensino de História; e o uso de falas e dados de nossos sujeitos de pesquisa em outras pesquisas locais nos permitiu ir além de nossos dados da pesquisa de campo e pesquisa documental, elucidando alguns aspectos pouco discutidos por eles, sobretudo a respeito do percurso formativo que tiveram. Nesse sentido, contudo, não os deixamos “falar” (nos trabalhos locais) mais do que os não ditos (para nossa dissertação), pois, como nos ensinam Certeau (2008) e Tardif e Lessard (2011), neles os saberes não ditos se revelam tanto quanto os ditos.

Acreditamos também ter contribuído, no tocante às pesquisas locais, com as discussões sobre as relações entre formação/saberes/práticas e as manifestações de saber--poder nos cursos de licenciatura em História no Ceará, em que somamos esforços aos trabalhos de Bezerra (2010), Cecatto (2013), Ferreira (2010) e Silva Neta (2013), lançando elementos interpretativos sobre os formadores de futuros professores de História. Nesse sentido, avançamos na compreensão das manifestações dos saberes e da formação desses professores nas práticas (sobretudo ao vislumbrar sutis mudanças no planejamento, no uso dos saberes da ação pedagógica na perspectiva do Ensino de História mediado por fontes e nas metodologias de ensino) e na interpretação desses professores e do curso de História da UECE em face das legislações educacionais para os cursos de licenciatura em História. Com efeito, consideramos que se faz necessário tomar os PPs das licenciaturas como elementos de pesquisa, pois neles existem importantes pistas sobre as práticas docentes, aspecto secundarizado nas pesquisas locais que revelam interpretações fundamentais dos sujeitos educacionais às políticas públicas e trazem projetos de mundo a partir do tipo de sujeito que visam formar.

Ponderamos igualmente que novas pesquisas acerca das licenciaturas em História no Ceará devam considerar mais o repertório mobilizado de saberes docentes dos formadores de professores para além dos saberes históricos. Desse modo, consideramos que avançamos nas pesquisas sobre professores universitários, no sentido de dar mais espaço nesta dissertação às suas falas e a como eles compreendem, organizam e praticam o que sabem; optamos propositalmente por efetuar poucas edições, trazendo longos – porém significativos – trechos. Como ensinam Geertz (1989) e Thompson (2001), é preciso superar a ideia de que os autores falam por seus sujeitos; eles precisam aparecer para dar sentido a seus contextos.

Pondo um “fim” ao debate, ponderamos que outras pesquisas podem e devem superar as lacunas desta dissertação, incrementando os dados das pesquisas bibliográficas e de campo, sobretudo na observação das práticas dos professores, lançando mão de outros referenciais teóricos e epistemológicos para interpretar os ditos e os não ditos nas falas dos professores nas entrevistas. Com efeito, essa observação das aulas pode elucidar mais sobre os mecanismos de mobilização do percurso formativo e saberes nas práticas de ensino. Nas trilhas que percorremos da pesquisa, o maior legado que poderemos dar é promover novas reflexões e novas trajetórias de pesquisa, que também, como em nossa dissertação, deem voz aos sujeitos reais para interpretá-los, em vez de enclausurá-los em “caixas teóricas” preestabelecidas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M.; VASCONCELLOS, C. M. Por que visitar museus? In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 104-116.

ALMEIDA, M. I. **A formação do professor do ensino superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A "revisão de bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. **A bússola do escrever**: desafios e estratégias de orientação de teses e dissertações. Florianópolis: UFSC, 2002. p. 14-25.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 15-23, 1996.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 36, p. 37-51, 2006.

AMARAL, M. P. Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, p. 39-54, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília, DF: Líber, 2008.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2003.

ANGROSINO, M.; FLICK, U. (Coord.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANPUH – Associação Nacional de História. **Informativo eletrônico, n. 28**: dezembro/2001. São Paulo: Anpuh, 2001.

ASHBY, R. O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In: BARCA, I. (Org.). **Educação histórica e museus**. Braga: Universidade do Minho: Lusografe, 2003. p. 37-55.

ASHBY, R.; LEE, P. Children's concepts of empathy and understanding. In: PORTAL, C. (Ed.) **The history curriculum for teachers**. London: Falmer, 1987. p. 62-88.

AZEVEDO, C. B. A formação do professor-pesquisador de história. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 6, n. 2, p. 108-126, 2012.

AZEVEDO, P. B. História ensinada e prática escolar de letramento: tempo-espaço de correlações de força e poder. In: GABRIEL, C. T.; MORAES, L. M. S. (Org.). **Currículo e conhecimento**: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas. Petrópolis: De Petrus, 2014. p. 117-132.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**: os gêneros do discurso. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBALHO, M. G. C. Tendências e estratégias políticas para educação superior na América Latina e no Brasil. In: CABRAL NETO, A. et al. (Org.). **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília, DF: Líber, 2011. p. 51-84.

BARCA, I. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações. In: BARCA, I. (Org.). **Perspectivas em educação histórica**. Braga: Universidade do Minho: Lusografe, 2001a. p. 29-43.

BARCA, I. Educação histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras**: História, Porto, III série, v. 2, p. 13-21, 2001b.

BARCA, I. Em torno da epistemologia da História. In: BARCA, I.; GAGO, M. (Org.). **Questões de epistemologia e investigação em ensino de História**. Braga: Universidade do Minho, 2006a. p. 17-26.

BARCA, I. Literacia e consciência histórica. **Educar**, Curitiba, n. esp., p. 93-112, 2006b.

BARROS, J. D. **O projeto de pesquisa em História**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BELL, J. **Projeto de pesquisa**: guia para pesquisadores iniciantes em Educação, Saúde e Ciências Sociais. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BEZERRA, A. S. T. **Pesquisa e formação reflexiva no curso de História**: estudo sobre o ensinar na universidade. 2010. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

BITTENCOURT, C. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico em sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 11-27. (Repensando o Ensino).

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

BLOCH, M. **Apologia da História, ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BOURDIEU, P. A gênese dos conceitos de *habitus* e campo. In: BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p. 59-73.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução 196/96 – Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 out. 1996a. Seção 1, p. 21.082-21.085.

BRASIL. **Constituição 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Fundação Capes. Ministério da Educação. **Dezoito universidades aderem ao ProfHistória**. Brasília, DF: Capes, 2015a.

BRASIL. **LDB nacional**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 11. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015b. (Série Legislação, n. 159).

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996b. Seção 1, p. 27.833-27.841.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n. 2, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Biomedicina. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 fev. 2003a. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n. 15. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP n. 1/2002 e n. 2/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 maio 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n. 67, de 11 de março de 2003. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jun. 2003b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n. 109, de 13 de março de 2002. Consulta sobre aplicação da Resolução de carga horária para os cursos de Formação de Professores. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 maio 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n. 136, de 4 de junho de 2003. Solicita esclarecimentos sobre o Parecer CNE/CES n. 776/97, que trata da orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 ago. 2003c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n. 492, de 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jul. 2001a. Seção 1e.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n. 583. Orientação para as diretrizes curriculares para os cursos de graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 out. 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n. 776, de 3 de dezembro de 1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n. 1.363, de 12 de dezembro de 2001. Aprova as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais, Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 jan. 2001c. Seção 1, p. 60.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002b. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, a nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 jan. 2002c. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 21, de 6 de agosto de 2001. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 de fev. 2001d. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 27, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 jan. 2002d. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 28, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP n. 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002e.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n. 13, de 13 de maio de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002f. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Nacional de Formação Continuada – Sinafor. **GT das grandes cidades**. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História (5ª a 8ª séries). Secretaria de Educação Fundamental II. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BURKE, P. Abertura: a nova História, seu passado e seu futuro. In: BURKE, P. (Org.). **A escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992. p. 7-38.

BURKE, P. **A escola dos Annales 1929-1989**: a revolução francesa da historiografia. São Paulo: Unesp, 1997.

CAINELLI, M. Os saberes docentes de futuros professores de História: a especificidade do conceito de tempo. **Currículo sem Fronteiras**, [*S.l.*], v. 8, n. 2, p. 134-147, 2008.

CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Org.). **Domínios da História**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CAVALCANTE, M. M. D. A construção da identidade profissional do professor em contexto de trabalho. In: FARIAS, I. S.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; CARVALHO, A. D. F. (Org.). **Diálogos sobre a formação de professores**: olhares plurais. Teresina: UFPI, 2012. p. 59-69.

CECATTO, A. **O ensino do uso de imagens na formação de professores de História**. 2013. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

CERTEAU, M. **A escrita da História**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, R. **A História cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, 2012.

COSTA, A. L. Apologia do ensino de História: a Didática da História em Jörn Rüsen. In: SIMPÓSIO NACIONAL DA ANPUH. 26., 2011, Rio de Janeiro. **Anais**... Rio de Janeiro: Anpuh, 2011.

CUNHA, J. L.; CARDÔZO, L. S. Ensino de História e formação de professores: narrativas de educadores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 141-162, 2011.

D'ÁVILA, C. M. Didática: a arte de formar professores no contexto universitário. In: D'ÁVILA, C. M.; VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática e docência na educação superior**: implicações para a formação de professores. Campinas: Papirus, 2012. p. 15-30.

DELORS, J. et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DIAS, A. M. I. (Des)Caminhos da leitura na formação docente para a educação superior. In: D'ÁVILA, C. M.; VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática e docência na educação superior**: implicações para a formação de professores. Campinas: Papirus, 2012. p. 147-160.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em Educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília, DF: UnB, 2001.

FARIAS, I. S. et al. **A docência universitária sob o prisma da integração ensino e pesquisa**. Teresina: UFPI, 2014.

FARIAS, I. S.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; SILVA, S. P. A integração ensino e pesquisa: pistas sobre a aula universitária. In: FARIAS, I. S.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; CARVALHO, A. D. F. (Org.). **Diálogos sobre a formação de professores**: olhares plurais. Teresina: UFPI, 2013. p. 33-47.

FERREIRA, J. N. **Cartografia das relações de saber/poder no ensino de História nas universidades públicas em Fortaleza**. 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

FERREIRA, M. M. **A História como ofício**: a constituição de um campo disciplinar. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

FERREIRA, M. N. B. **A formação docente e a constituição dos saberes dos professores de História de Icó-CE**. 2014. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

FERREIRA, M. S.; GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. Sentidos de currículo e ensino de Biologia e História: deslocando fronteiras. In: GABRIEL, C. T.; MORAES, L. M. S. (Org.). **Currículo e conhecimento**: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas. Petrópolis: De Petrus, 2014. p. 117-132.

FINOCCHIO, S. Saberes e práticas com História: a formação docente na Argentina e o ensino de História. In: ZAMBONI, E.; FONSECA, S. G. (Org.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papirus, 2008. p. 77-99.

FLAUBERT, G. **Madame Bovary**. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.

FLICK, U. Entrevista episódica. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 114-136.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, M. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado? In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. A. (Org.). **Dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 13-44.

FONSECA, S. G. **Caminhos da História ensinada**. São Paulo: Papirus, 1993.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. 8. ed. Campinas: Papirus, 2009.

FONSECA, S. G. **Ser professor no Brasil**: história oral de vida. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, S. G.; DO COUTO, R. C. A formação de professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: ZAMBONI, E.; FONSECA, S. G. (Org.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papirus, 2008. p. 101-130.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro. 2. ed. Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRANCO, M. A. S. Didática e Pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2010. p. 75-100.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.

FREITAS, H. C. L.; BICCAS, M. S. **História social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GABRIEL, C. T.; MORAES, L. M. S. Conhecimento escolar e conteúdo: possibilidades de articulação nas tramas da didatização. In: GABRIEL, C. T.; MORAES, L. M. S. (Org.). **Currículo e conhecimento**: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas. Petrópolis: De Petrus, 2014. p. 23-42.

GABRIEL, C. T.; MORAES, L. M. S. (Org.). **Currículo e conhecimento**: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas. Petrópolis: De Petrus, 2014.

GABRIEL NETO, J. A. **O professor de História e o seu saber**: a experiência do programa Pibid/Capes. 2014. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

GASPARELLO, A. Construindo um novo currículo de História. In: NIKITIUK, S. M. L. (Org.). **Repensando o ensino de História**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 85-101.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989. p. 13-41.

GINZBURG, C. **Relações de força**: história, retórica, prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GISI, M. L. et al. Políticas de formação de professores para a educação básica: as diretrizes curriculares em questão. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 5., 2004, Curitiba. **Anais**... Curitiba: PUC, 2004.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 79-108.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: P&A, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 90-113.

KUENZER, A. Z. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 29, p. 17-27, 2003.

LEE, P. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão da vida no passado. In: BARCA, I. (Org.). **Educação histórica e museus**. Braga: Universidade do Minho: Lusografe, 2003. p. 19-36.

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, I. (Org.). **Perspectivas em educação histórica**. Braga: Universidade do Minho: Lusografe, 2001. p. 13-27.

LEITINHO, M. C. Política de desenvolvimento profissional docente. Fundamentos e práticas. In: D'ÁVILA, C. M.; VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática e docência na educação superior**: implicações para a formação de professores. Campinas: Papirus, 2012. p. 136-146.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169-192.

LUCKESI, C. C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo e prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. In: LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 27-59.

MAGALHÃES JUNIOR, A. G. Ao abrir dos olhos, a angústia ou quando da expulsão do paraíso: formação do professor pesquisador: In: SALES, J. A. M.; BARRETO, M. C.; FARIAS, I. M. S. (Org.). **Docência e formação de professores**: novos olhares sobre temáticas contemporâneas. Fortaleza: UECE, 2009. p. 121-128.

MAGALHÃES JUNIOR, A. G.; CECATTO, A. O que o homem juntou...: interdisciplinaridade no ensino de História e Geografia. In: VASCONCELOS JÚNIOR, R. E. P. et al. (Org.). **Multiterritorialidades e novas práticas culturais**. Fortaleza: RDS, 2012. p. 391-405.

MAGALHÃES JUNIOR, A. G.; LIMA, J. M. C. Ensinando História no Brasil: trajetórias de percurso. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA. 6., 2007, Natal. **Anais**... Natal: UFRN, 2007. p. 1-10.

MAGALHÃES JUNIOR, A. G.; SILVA NETA, M. L.; CECATTO, A. Ensinar e aprender: avaliação no ensino de História. In: FARIAS, I. M. S.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; CARVALHO, A. D. F. (Org.). **Diálogos sobre a formação de professores**. Teresina: UFPI, 2012. p. 103-116.

MAGALHÃES, O. Concepções de História e ensino de História. In: BARCA, I. (Org.). **Educação histórica e museus**. Braga: Universidade do Minho: Lusografe, 2003. p. 9-18.

MAIA, D. et al. Estudo de caso e pesquisas educacionais: análise acerca desse binômio. In: NUNES, J. B. C.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; FARIAS, I. M. S. (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fundamentos da Pesquisa. Fortaleza: UECE, 2011. p. 45-59.

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**: Revista de Ciência da Educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009.

MARTINS, M. C. **A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares**: quem legitima estes saberes? Bragança Paulista: USF, 2002.

MASETTO, M. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A.; VASCONCELLOS, M. L. (Org.). **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 79-108.

MASETTO, M. T. **O professor na hora da verdade**: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **Eduser**: Revista de Educação, Bragança, v. 2, n. 2, p. 49-65, 2010.

MELO, M. C. A formação de professores de História em Portugal: o caso da Universidade do Minho. In: ZAMBONI, E.; FONSECA, S. G. (Org.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papirus, 2008. p. 17-43.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. HEM (Habilitação Específica para o Magistério) (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**: EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002.

MESQUITA, I. M.; ZAMBONI, E. A formação de professores na trajetória histórica da Associação Nacional de História (Anpuh). In: ZAMBONI, E.; FONSECA, S. G. (Org.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papirus, 2008. p. 130-162.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MIRANDA, A. R. A. **Projeto ONHB na E.E.M. Tenente Mário Lima**: do Ensino de História à Educação Histórica. 2013. Monografia (Especialização em Metodologias do Ensino de História) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

MIRANDA, S. R. Lugares de memória, espaços de formação: elos invisíveis na constituição do conhecimento histórico de professores. In: ZAMBONI, E.; FONSECA, S. G. (Org.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papirus, 2008. p. 261-280.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, 2012.

MONTEIRO, A. M. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MOREIRA, A. F. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-20.

NADAI, E. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25-26, p. 143-162, 1993.

NAKOU, I. Exploração do pensamento histórico dos jovens em ambiente de museu. In: BARCA, I. (Org.). **Educação histórica e museus**. Braga: Universidade do Minho: Lusografe, 2003. p. 59-82.

NIKITIUK, S. M. L. **Repensando o ensino de História**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; FARIAS, I. S.; SALES, J. A. M. Abordagens quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação: velhas e novas mediações e compreensões. In: NUNES, J. B. C.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; FARIAS, I. M. S. (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fortaleza: UECE, 2010. p. 53-65.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, Paraná, p. 1-16, 2009.

OLIVEIRA, M. M. D. O ensino de História como objeto de pesquisa. **Saeculum**: Revista de História, Paraíba, n. 6-7, p. 97-104, 2001.

OLIVEIRA, S. R. F. Formação continuada de professores na área de História no ensino fundamental: um processo, vários focos, múltiplas temporalidades. In: ZAMBONI, E.; FONSECA, S. G. (Org.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papirus, 2008. p. 217-240.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto, 2009.

ORIÁ, R. Memória e o ensino de História. In: BITTENCOURT, C. **O saber histórico em sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 128-148. (Repensando o Ensino).

PACHECO, J. A. O que se entende por currículo. In: PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 29-42.

PAGÈS, J. B. Formar professores de História na Espanha: quando Clio resiste à mudança. O caso da Universidade Autônoma de Barcelona (Catalunha/Espanha). In: ZAMBONI, E.; FONSECA, S. G. (Org.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papirus, 2008. p. 45-78.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Avaliação**. Da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999ª.

PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes? **Pátio**: Revista Pedagógica, Porto Alegre, n. 11, p. 15-19, 1999b.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para uma nova profissão. **Pátio**: Revista Pedagógica, Porto Alegre, n. 17, p. 8-12, 2001.

PIMENTA, S. G. Epistemologia da Didática ressignificando a prática. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2010. p. 15-41.

PONTELLO, L. S. **Cartografia das relações de saber/poder, na formação de professores de Matemática, nas Universidades públicas de Fortaleza**. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

PROST, A. **Doze lições sobre a História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção História e Historiografia).

RAMOS, F. R. L. **Museu, ensino de História e sociedade de consumo**. Fortaleza: Museu do Ceará: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2004.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Os "estágios" do desenvolvimento da inteligência**. São Paulo: Segmento-Duetto, 2005. (Coleção Memória da Pedagogia, n. 1: Jean Piaget).

REIS, J. C. **A História, entre a Filosofia e a Ciência**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RÜSEN, J. Aprendizado histórico; experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2011a. p. 41-49.

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2011b. p. 23-49.

SALIBA, E. T. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 117-127.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa educacional**: quantidade – qualidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 34. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 5).

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura no Brasil: da regulamentação aos projetos institucionais. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 15-36, 2013.

SCHMIDT, M. A. M. S. A História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathan Serrano na construção do código disciplinar da história no Brasil. **Revista Brasileira de História**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 48, p. 189-211, 2004.

SCHMIDT, M. A. M. S.; BARCA, I.; GARCIA, T. B. Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica. In: SCHMIDT, M. A. M. S.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2011. p. 7-21.

SCHMIDT, M. A. M. S.; CAINELLI, M. **Ensinar História**: pensamento e ação na sala de aula. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, M. A. M. S.; GARCIA, T. M. F. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. **Cadernos Cedes**, São Paulo, v. 25, n. 67, p. 297-308, 2005.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-92.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. USA: Basic Books, 1983.

SILVA, L. R. C. et al. Pesquisa documental: caracterização e interface na produção acadêmica em Educação. In: NUNES, J. B. C.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; FARIAS, I. M. S. (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fundamentos da pesquisa. Fortaleza: UECE, 2011. p. 55-66.

SILVA, M. A.; FONSECA, S. G. **Ensinar História no século XXI**: em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2007.

SILVA, M. A.; FONSECA, S. G. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.

SILVA, N. L.; FERREIRA, M. M. Os caminhos da institucionalização do Ensino Superior de História. **História e Ensino**, Londrina, v. 2, n. 17, p. 283-306, 2011.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA NETA, M. L. **Práticas avaliativas na docência universitária**: um estudo comparativo. 2013. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

SIMONINI, G. C. S.; NUNES, S. C. A formação de futuros docentes para o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Normal Superior. In: ZAMBONI, E.; FONSECA, S. (Org.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papirus, 2008. p. 163-184.

SOARES JÚNIOR, N. E. Pesquisa no currículo de um curso de formação inicial dos professores de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 1-12, 2011.

STAKE, R. E. **A arte da investigação com estudos de caso**. Lisboa: Gulbenkian, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

THERRIEN, J. Docência profissional. A prática de racionalidade em tempos de emancipação de sujeitos. In: D'ÁVILA, C. M.; VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática e docência na educação superior**: implicações para a formação de professores. Campinas: Papirus, 2012. p. 109-132.

THOMPSON, E. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros estudos**. Campinas: Unicamp, 2001.

TIMBÓ, I. B. **Memórias do ensino de História**: experiências vividas na licenciatura da Face/UECE (1966-1982): mitos, rótulos e contradições. 2004. 174 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

TIMBÓ, I. B. **O livro didático de História**: um caleidoscópio de escolhas e usos no cotidiano escolar. 2009. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

TUMA, M. M. P. A formação de professoras e o ensino de História: da aparente homogeneidade à singularidade dos conhecimentos de professoras das séries iniciais. In: ZAMBONI, E.; FONSECA, S. G. (Org.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papirus, 2008. p. 185-216.

VASCONCELOS, R. E. P. **Memória do curso de História da UECE**: no seu cinquentenário (1947-1997). Fortaleza: Lux, 1997.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na Educação Superior. In: RISTOF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília, DF: Inep, 2006. p. 87-98.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Org.). **Dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 45-66.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEYNE, P. **Como se escreve a História**: Foucault revoluciona a História. Brasília, DF: UnB, 2008.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009. v. 4.

VIEIRA, S. L. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 53-69, 2007.

WEBER, M. **Metodologia das Ciências**. Campinas: Unicamp, 1992. v. 2.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

UECE – Universidade Estadual do Ceará. Conselho Universitário. **Resolução n. 784/2011** - CONSU, de 21 de fevereiro de 2011. Fortaleza: UECE, 2011a.

UECE – Universidade Estadual do Ceará. Curso de História. **Programa da Disciplina de Didática do Ensino de História**. Ano letivo: 2015.1 Documento fornecido pela docente responsável. Fortaleza: UECE, 2015a.

UECE – Universidade Estadual do Ceará. **Programa da Disciplina de Metodologia do Ensino de História**. Ano letivo: 2015.1 Documento fornecido pela docente responsável. Fortaleza: UECE, 2015b.

UECE – Universidade Estadual do Ceará. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em História**. Fortaleza, Limoeiro do Norte, Quixadá. Fortaleza: UECE, 2003.

UECE – Universidade Estadual do Ceará. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em História**. Fortaleza, Limoeiro do Norte, Quixadá. Fortaleza: UECE, 2006.

UECE – Universidade Estadual do Ceará. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em História**. Fortaleza, Limoeiro do Norte, Quixadá. Fortaleza: UECE, 2008.

UECE – Universidade Estadual do Ceará. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em História**. Fortaleza, Limoeiro do Norte, Quixadá. Fortaleza: UECE, 2011b.

UECE – Universidade Estadual do Ceará. Pró-Reitoria de Planejamento – Proplan – **UECE em Números**: 2014. Fortaleza: UECE, 2014.

UECE – Universidade Estadual do Ceará. Pró-Reitoria de Graduação. Curso de História/Fortaleza. **Fluxograma do curso**: 1964. Ano letivo: 1964. Fortaleza: UECE, 1964.

UECE – Universidade Estadual do Ceará. Pró-Reitoria de Graduação. Curso de História/Fortaleza. **Fluxograma do curso**: 1968. Ano letivo: 1968. Fortaleza: UECE, 1968.

UECE – Universidade Estadual do Ceará. Pró-Reitoria de Graduação. Curso de História/Fortaleza. **Fluxograma do curso**: 1977.1. Ano letivo: 1977.1. Fortaleza: UECE, 1977.

UECE – Universidade Estadual do Ceará. Pró-Reitoria de Graduação. Curso de História/Fortaleza. **Fluxograma do curso**: 1979. Ano letivo: 1979. Fortaleza: UECE, 1979.

UECE – Universidade Estadual do Ceará. Pró-Reitoria de Graduação. Curso de História/Fortaleza. **Fluxograma do curso**: 1992. Ano letivo: 1992. Fortaleza: UECE, 1992.

UECE – Universidade Estadual do Ceará. Pró-Reitoria de Graduação. Curso de História/Fortaleza. **Fluxograma do curso**: 2004.2. Ano letivo: 2004.2. Fortaleza: UECE, 2004.

ZAMBONI, E. Valorização do educador e consciência histórica: experiências de formação contínua vivenciadas na cidade de São Paulo. In: ZAMBONI, E.; FONSECA, S. G. (Org.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papirus, 2008. p. 241-259.

ZAMBONI, E.; FONSECA, S. G. (Org.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papirus, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM O COORDENADOR DO CURSO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA: **FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DA ÁREA DE ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSO DE HISTÓRIA DA UECE EM FORTALEZA**
PROPONENTE: AUGUSTO RIDSON DE ARAÚJO MIRANDA
ORIENTADOR: PROF. DR. ANTONIO GERMANO MAGALHÃES JUNIOR

Coordenador:_____
Tempo de coordenação:_____
Tempo no curso:_____

Informações sobre o curso de História da UECE em Fortaleza

1. Constituição do PP do curso:
2. Constituição da parte pedagógica do PP do curso:
3. Estrutura curricular do curso:
4. Profissional que o curso visa formar:
5. Relação entre PP do curso em vigor e as legislações vigentes regulatórias das licenciaturas em História:
6. Relação entre o curso e as práticas dos docentes:
7. Relação entre formação docente e demais disciplinas do curso:
8. Relação entre a aprendizagem dos estudantes e o curso:

Informações sobre as disciplinas de formação docente e os sujeitos de pesquisa

1. Disciplinas de formação específica para a docência:
2. Lotação dos professores:
3. Relação entre formação e ensino para lotação dos docentes da área de Ensino de História:
4. Funcionamento da área de Ensino de História:

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM O SECRETÁRIO DO CURSO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA: **FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DA ÁREA DE ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSO DE HISTÓRIA DA UECE EM FORTALEZA**
PROPONENTE: AUGUSTO RIDSON DE ARAÚJO MIRANDA
ORIENTADOR: PROF. DR. ANTONIO GERMANO MAGALHÃES JUNIOR

Secretário: _____
Tempo de Secretaria:_____

Informações sobre o curso de História da UECE em Fortaleza

1. Constituição do PP do curso:
2. Constituição da parte pedagógica do PP do curso:
3. Estrutura curricular do curso:
4. Profissional que o curso visa formar:
5. Relação entre PP do curso em vigor e as legislações vigentes regulatórias das licenciaturas em História:

Informações sobre as disciplinas de formação docente e os sujeitos de pesquisa

1. Disciplinas de formação específica para a docência:
2. Lotação dos professores:
3. Relação entre formação e ensino para lotação dos docentes da área de Ensino de História:
4. Funcionamento da área de Ensino de História:

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM AS/OS PROFESSORA(E)(S) DA ÁREA DE ENSINO DE HISTÓRIA DO CURSO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA: **FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DA ÁREA DE ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSO DE HISTÓRIA DA UECE EM FORTALEZA**
PROPONENTE: AUGUSTO RIDSON DE ARAÚJO MIRANDA
ORIENTADOR: PROF. DR. ANTONIO GERMANO MAGALHÃES JUNIOR

Professor(a) entrevistado(a):_____
Formação inicial de nível superior:_____
Área de pós-graduação:_____
Instituição em que trabalha:_____
Disciplinas na área de Ensino de História: _____
_____

1. Relação com a disciplina “História” escolar:
2. Motivo da escolha pelo curso de História:
3. Momentos significativos da graduação em História em geral:
4. Disciplinas de formação inicial de cunho didático-pedagógico:
5. Disciplinas de formação inicial em Ensino de História:
6. A experiência dos Estágios (práticas de ensino):
7. Formação de pós-graduação:
8. Outras formações voltadas à docência escolar e ao Ensino Superior:
9. Gerenciamento da formação contínua:
10. Influência de seus professores em sua forma de ensinar:
11. Profissional que o curso de História da UECE forma:
12. Considerações acerca do PP do curso de História:
13. Considerações acerca das DCN regulatórias do curso de História:
14. Trajetória das experiências docentes:
15. O planejamento das disciplinas ministradas:
16. Conteúdos e leituras básicos das disciplinas ministradas:
17. Metodologia das disciplinas:
18. Avaliação:
19. Relação entre escola básica e as disciplinas da área de Ensino de História:
20. Suas perspectivas de Ensino de História:
21. Dificuldades e desafios no gerenciamento das disciplinas ministradas:
22. Sua contribuição à formação docente dos estudantes:

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA: **FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DA ÁREA DE ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSO DE HISTÓRIA DA UECE EM FORTALEZA**
PROPONENTE: AUGUSTO RIDSON DE ARAÚJO MIRANDA
ORIENTADOR: PROF. DR. ANTONIO GERMANO MAGALHÃES JUNIOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada ***Formação, saberes e práticas dos professores da área de Ensino de História no curso de História da UECE em Fortaleza***, cujo objetivo é o de compreender, na relação entre formação, saberes e práticas dos professores da área de Ensino de História do curso de História da UECE em Fortaleza, elementos da formação docente em História nesta Universidade. O conteúdo será gravado em áudio e as gravações serão usadas exclusivamente para análise dos dados. Os professores da área de Ensino de História da UECE em Fortaleza serão o foco da pesquisa. Informamos que a pesquisa não lhe trará nenhum ônus e que você tem a liberdade para participar ou não dela, sendo-lhe reservado o direito de desistir da pesquisa no momento em que desejar, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo. Informamos também que só haverá divulgação personalizada das informações APENAS COM VOSSO CONSENTIMENTO E INTERESSE (abaixo está a opção para marcar), que você não receberá qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação neste estudo e que terá o direito a uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se necessário, pode entrar em contato com o responsável pela pesquisa, **Augusto Ridson de Araújo Miranda**, pelos telefones (85) 988.864.005; 996.502.051 ou pelo *e-mail*: <ridsonufchistoria@yahoo.com.br>. Também poderá entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, pelo telefone (85) 3101.9918, para atestar a veracidade da pesquisa.

_____
Assinatura do responsável pela pesquisa

Autorizo o uso de meu nome: ( ) sim ( ) pseudônimo

Fortaleza/CE, _____ de _____ de _____.

(destacar)

Tendo sido informado(a) sobre a pesquisa **Formação, saberes e práticas dos professores da área de Ensino de História no curso de História da UECE em Fortaleza**, concordo em participar da mesma de forma livre e esclarecida.

_____

Nome

_____

Assinatura

Autorizo o uso de meu nome: ( ) sim ( ) pseudônimo

Fortaleza/CE, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – VERSÃO DA ENTREVISTA TRANSCRITA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA: **FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DA ÁREA DE ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSO DE HISTÓRIA DA UECE EM FORTALEZA**
PROPONENTE: AUGUSTO RIDSON DE ARAÚJO MIRANDA
ORIENTADOR: PROF. DR. ANTONIO GERMANO MAGALHÃES JUNIOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esta é a 2ª versão do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esta versão indica que você, de livre e espontânea vontade, dá consentimento à aceitação da entrevista transcrita. Se necessário, pode entrar em contato com o responsável pela pesquisa, **Augusto Ridson de Araújo Miranda**, pelos telefones (85) 988.864.005; 996.502.051 ou pelo *e-mail*: <ridsonufchistoria@yahoo.com.br>. Também poderá entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, pelo telefone (85) 3101.9918, para atestar a veracidade da pesquisa.

_____
Assinatura do responsável pela pesquisa

Fortaleza/CE, _____ de _____ de _____.

(destacar)

Concordo em permitir a utilização da entrevista concedida:

_____
Nome

_____
Assinatura

Fortaleza/CE, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE F – PLANO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

Data: ___/___/_____

Aula ___ de ____

Disciplina:

Temática da aula:

Aspectos formativos do professor manifestados na aula

1. Escolar:

2. Inicial:

3. Continuada:

4. Contínua:

5. Em serviço:

Aspectos manifestos e mobilizados de seus saberes

1. Pedagógicos:
a) Curriculares:

- De forma direta (Currículo prescrito da Universidade e da escola):

- De forma indireta (Estudos curriculares):

b) Das Ciências da Educação:

c) Da tradição pedagógica escolar:

d) experienciais:

2. Da disciplina de referência:

3. Da ação pedagógica:

a) Conhecimento pedagogizado da matéria:

b) Saber da ação pedagógica manifesto

Aspectos da prática de ensino

1. Proposição de aula:
2. Recursos:
3. Desafios da aula:
4. Como a aula foi avaliada:
5. Pontos de destaque:
6. Outros aspectos:

ANEXO

ANEXO A – DECLARAÇÕES DE REVISÃO E DE NORMALIZAÇÃO

DECLARAÇÃO DE CORREÇÃO DO PORTUGUÊS

Declara-se, para constituir prova junto aos órgãos interessados, que, por intermédio do profissional infra-assinado[107], foi procedida a correção gramatical e estilística da dissertação intitulada **Formação, saberes e práticas dos professores da área de Ensino de História no curso de História da UECE em Fortaleza**, de autoria de Augusto Ridson de Araújo Miranda, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

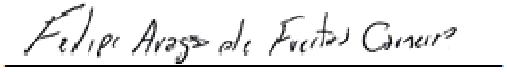
Fortaleza-CE, 15 de março de 2016.

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO

Declara-se, para constituir prova junto aos órgãos interessados, que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização da dissertação intitulada **Formação, saberes e práticas dos professores da área de Ensino de História no curso de História da UECE em Fortaleza**, de autoria de Augusto Ridson de Araújo Miranda, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 15 de março de 2016.



Felipe Aragão de Freitas Carneiro

[107] Nº do registro: 89.931. *E-mail*: <fafc17@hotmail.com>.