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

MARIA TERLA SILVA CARNEIRO DOS SANTOS

SABERES, PRÁTICAS E FORMAÇÃO: UMA CARTOGRAFIA DOS PROFESSORES DA ÁREA DE "HISTÓRIA E ENSINO" DA FECLESC/UECE.

FORTALEZA - CEARÁ
2017

MARIA TERLA SILVA CARNEIRO DOS SANTOS

SABERES, PRÁTICAS E FORMAÇÃO: UMA CARTOGRAFIA DOS PROFESSORES DA ÁREA DE "HISTÓRIA E ENSINO" DA FECLESC/ UECE.

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 à obtenção do título de mestra em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior

FORTALEZA - CEARÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Santos, Maria Terla Silva Carneiro dos.
Saberes, práticas e formação: uma cartografia dos professores da área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE [recurso eletrônico] / Maria Terla Silva Carneiro dos Santos. - 2017.
1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 226 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2017.
Área de concentração: Formação de Professores.
Orientação: Prof. Ph.D. Antônio Germano Magalhães Júnior.

1. Formação de Professores . 2. Saberes Docentes. 3. Práticas Pedagógicas. 4. Professor de História. 5. Docência Universitária. I. Título.

MARIA TERLA SILVA CARNEIRO DOS SANTOS

SABERES, PRÁTICAS E FORMAÇÃO: UMA CARTOGRAFIA DOS PROFESSORES DA ÁREA DE "HISTÓRIA E ENSINO" DA FECLESC

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.

Aprovada em: 20 de março de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE

Profa. Dra. Fátima Maria Leitão Araújo
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE

Profa. Dra. Valéria Aparecida Alves
Universidade Estadual do Ceará – MAHIS/UECE

A D. Maria (minha mãe), meu esposo Anderson e minha filha Priscila Ellen, pelo carinho e apoio, tão necessários para que eu chegasse ao final desta etapa significativa de minha vida acadêmica.

AGRADECIMENTOS

A princípio, agradeço a Deus pelo dom da vida e por me conceder sabedoria para realizar este trabalho.

À minha mãe D. Maria, a quem carinhosamente eu chamo de “Marygirl”, pelo esforço e ajuda incondicional nesta caminhada.

Ao meu esposo, Anderson, pelo companheirismo que nos une até hoje, mas, sobretudo,pela compreensão de minhas ausências nesses dois anos.

À minha filha Priscila Ellen, pelo apoio de sempre e, por me escutar nos momentos de tensão.

Ao Núcleo Gestor da escola E.E.M. Etelvina Gomes Bezerra (Pentecoste/CE), em especial ao Coordenador Pedagógico Diogo Pereira Duarte, pela compreensão e apoio desde o início dessa caminhada.

Ao meu orientador, o professor Dr. Germano Jr, que acreditou na realização desta pesquisa, incentivando-me e me indicando caminhos. Obrigada por respeitar as minhas inseguranças, por me permitir crescer, paulatinamente, nesse processo de formação e, por me proporcionar um encontro inestimável com o conhecimento.

Aos amigos de turma, em especial aos que estiveram mais próximos como o Felipe, Joilson, Ivanilo, Januário e Joatan, pelos momentos alegres e "desesperadores" que passamos juntos.

Aos amigos/as do grupo de pesquisa Filhos de Clio coordenado pelo Prof. Dr. Germano Jr, pelas contribuições para a minha formação continuada.

Agradeço, em especial, a professora Lourdes Neta, uma amiga querida, por ter acreditado em mim como pesquisadora e por me orientar pra vida. Muito obrigada por tudo!

Ao amigo Ridson, parceiro de ONHB,pelas contribuições significativas para a realização deste trabalho.

Um agradecimento especial às bolsistas Rachel Monteiro e Raquel Holanda, e ao bolsista Paulo, que transcreveram as entrevistas comigo.

Ao coordenador do curso de História da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), Edmilson Maia Jr, pela acolhida e, aos professores que aceitaram participar e contribuir com esta investigação.

Ao corpo docente do PPGE/UECE, agradeço o espaço de discussões construído nas aulas, fundamental para a minha aprendizagem.

Às professoras Fátima Maria Leitão Araújo e Valéria Aparecida Alves, por terem aceitado participardeste trabalho, na qualificação e, agora, na defesa, me prestigiando com suas valiosas contribuições. Sou muito grata!

“O que vale na vida não é o ponto de partidae sim, a caminhada. Caminhando e semeando, no fim, terás o que colher”.

(Cora Coralina)

RESUMO

O último decênio do século XX é tomado como ponto de partida para situarmos o contexto desse estudo tendo em vista que é a partir da década de 1990 que se inicia o desenvolvimento de pesquisas voltadas à constituição dos saberes específicos da profissão docente. Em consonância com estas pesquisas, selecionamos como objeto investigativo os saberes que são mobilizados nas práticas pedagógicas dos professores da área de "História e Ensino". A demarcação espacial recaiu sobre o curso de História da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC).A demarcação temporal estabelecida para o desenvolvimento desta investigação foi o primeiro semestre do ano de 2016. Face ao nosso objetivo geral de compreender, por meio de uma cartografia da trajetória pessoal e profissional, como são constituídos os percursos de formação e os saberes que são mobilizados nas práticas pedagógicas dos professores da área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE, escolhemos a abordagem qualitativae o estudo de caso como metodologia de pesquisa. Como fundamentação teórica, recorremos aos estudos de Deleuze e Guattari (1995) Passos; Kastrup; Escóssia (2009); Rolnik (2014); Imbernón (2011); Nóvoa (1992); Gatti (2010); Fonseca (2003; 2009), Bittencourt (2004); Gauthier*et al* (1998), Monteiro (2007), Tardif (2011), Tardif e Lessard (2007), Pimenta e Anastaciou (2002); Leitinho (2008),Therrien, Dias e Leitinho (2016); Masetto (2003); Cunha (2006), Fonseca e Couto (2008), bem como outras bibliografias e dissertações. Os documentos utilizados foram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de História, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da educação básica, os Projetos Pedagógicos (2003, 2006 e 2015), o Currículo *Lattes* dos professores, Editais de concursos; assim como, entrevistas semiestruturadas com cinco professores que ministraram/ministram as disciplinas que compõem a área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE na vigência do fluxo 2008.2, selecionado como recorte temporal. Considerando-se que todos fizeram o curso de licenciatura em História, a articulação entre a formação, os saberes e as práticas, foi percebida de modo particular, por cada um dos sujeitos. Deste modo, os professores da área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE se reportam a um repertório de saberes a serem mobilizados em suas práticas pedagógicas, contudo, nem todos os professores privilegiaram os saberes pedagógicos.

Palavras-chave: Formação de professores. Saberes docentes. Práticas pedagógicas. Professor de história. Docênciauniversitária.

ABSTRACT

The last decade of the twentieth century is considered as a starting point to situate the context of this study, since it is from the 1990s that the development of research facing the constitution of the specific knowledges of the teaching profession begins. On the basis of these researches, we have selected as an investigative object, the knowledge that are mobilized in the pedagogical practices of the professors in the area of "History and Teaching". The spatial demarcation did fall on the History course of the Faculty of Education, Sciences and Letters of the Central Hinterland (FECLESC). The temporal demarcation established for the development of this study, was the first semester of 2016. Faced with our general objective of understand, by means of a cartography of trajectory personal and professional, how are formed the training journey and the knowledge that are mobilized in the pedagogical practices of the teachers in the area of "History and Teaching" of FECLESC / UECE, we chose a qualitative approach and the study case as a research methodology. As a theoretical basis, we use the studies of Deleuze and Guattari (1995) Passos; Kastrup; Escóssia (2009); Rolnik (2014); Imbernón (2011); Nóvoa (1992); Gatti (2010); Fonseca (2003; 2009), Bittencourt (2004); Gauthier et al (1998), Monteiro (2007), Tardif (2011), Tardif and Lessard (2007), Pimenta and Anastaciou (2002); Leitinho (2008), Therrien, Dias and Leitinho (2016); Masetto (2003); Cunha (2006), Fonseca and Couto (2008), as well as other bibliographies and dissertations. The documents that were used were the National Curricular Guidelines (DCN) of the History courses, the National Curricular Guidelines (DCN) for the schooling of teachers of basic education, the Pedagogical Projects (2003, 2006 and 2015), the Curriculum Lattes of the professors, tender notices; as well as semi-structured interviews with five teachers, who taught / taught the disciplines that compose the history teaching area of FECLESC / UECE during the 2008.2 flow, selected as a time frame. Considering that all of them took the History graduation course, the articulation between the formation, the knowledge and the practices, was perceived in a particular form, by each one of the subjects. Thus, the professors in the area of "History and Teaching" of FECLESC / UECE refer to a repertoire of knowledge to be mobilized in their pedagogical practices, however, not all teachers have privileged the pedagogical knowledge.

Keywords: Teacher schooling. Teaching knowledge. Pedagogical practices. History teacher.University teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - **Diagrama ilustrativo de nosso entendimento acerca da aquisição dos saberes docentes com base em Tardif (2011)** 142

Figura 2 - **Rizoma** 143

Foto 1 - **Construção da faculdade de Quixadá em meados da década de 1970** 92

Foto 2 - **Parte do acervo da hemeroteca da FECLESC/UECE** 99

Foto 3 - **Fachada do prédio da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), vislumbrada pela pesquisadora, em junho de 2016** 146

Quadro 1 - **Aspectos referentes à trajetória pessoal e profissional da pesquisadora** ... 20

Quadro 2 - **Quadro-síntese da Matriz Curricular do curso de História da UECE, conforme o Projeto Pedagógico de 2003** 119

Quadro 3 - **Quadro-síntese das disciplinas que correspondem ao Conteúdo Curricular de Natureza Científico-Cultural, dos cursos de História da UECE, conforme o PP de 2003 e o PPP de 2006** 122

Quadro 4 - **Organização da distribuição da carga horária das disciplinas do Estágio Curricular Supervisionado prevista no PPP de 2006, dos cursos de História da FECLESC/UECE** 125

Quadro 5 - **Quadro-síntese da Matriz Curricular do curso de História da FECLESC/UECE, conforme o PPP de 2006** 130

Quadro 6 - **Organização da distribuição da carga horária total dos cursos de História da FECLESC/UECE, prevista no PPC de 2015** 132

Quadro 7 - **Quadro-síntese das disciplinas que correspondem ao Conteúdo Curricular de Natureza Científico-Cultural constantes no PPC (2015), dos cursos de História da FECLESC/UECE** 133

Quadro 8 - **Perfil geral dos professores que estão vinculados à FECLESC/UECE em 2016.1 e que ministraram/ministram as disciplinas da área de "História e Ensino" na vigência do fluxograma 2008.2** 136

Quadro 9 - **Disciplinas ministradas pelos professores da área de "História e Ensino" na vigência do fluxograma 2008.2 e que estão vinculados à FECLESC/UECE em 2016.1** 140

Quadro 10 - Quadro-síntese contendo aspectos referentes à trajetória pessoal e profissional da professora Emília de Freitas 158
Quadro 11 - Quadro-síntese contendo aspectos referentes à trajetória pessoal e profissional da professora Rachel de Queiróz 165
Quadro 12 - Quadro-síntese contendo aspectos referentes à trajetória pessoal e profissional da professora Francisca Clotilde 171
Quadro 13 - Quadro-síntese contendo aspectos referentes à trajetória pessoal e profissional do professor Araripe Júnior 176
Quadro 14 - Quadro-síntese contendo aspectos referentes à trajetória pessoal e profissional do professor Rodolfo Teófilo 181

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CAP	Célula de Assessoramento Pedagógico
CEPE/UECE	Comitê de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual do Ceará
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CH	Centro de Humanidades
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Superior
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação do Conselho Pleno
CONSU	Conselho Universitário
CTP	Coordenadoria Técnico-Pedagógica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEG	Departamento de Ensino de Graduação
EDUCAS	Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade
FAFIFOR	Faculdade de Filosofia de Fortaleza
FAFIDAM	Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos
FECLESC	Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central
FORGRAD	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras
FUNECE	Fundação da Universidade Estadual do Ceará
FUNESC	Fundação Educacional do Sertão Central
GPPM	Grupo de Pesquisa sobre História, Memória e Patrimônio
IES	Instituto de Ensino Superior
LAPHEM	Laboratório Pesquisa em História, Ensino e Memória do Sertão Central
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MAHIS	Mestrado Acadêmico em História
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul

NHASC	Núcleo Histórico e Arqueológico do Sertão Central
ONHB	Olimpíada Nacional em História do Brasil
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNG	Plano Nacional de Graduação
PP	Projeto Pedagógico
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGE/UECE	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15

2 O ITINERÁRIO DA VIAGEM: A PROPOSTA DE PESQUISA 27

2.1 A CARTOGRAFIA COMO ORIENTAÇÃO DO PERCURSO INVESTIGATIVO 27

2.2 A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA 31

3 O PONTO DE PARTIDA: DIMENSÕES HISTÓRICAS E CONCEITUAIS DAS CATEGORIAS FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DOCENTES 39

3.1 O ENCONTRO COM A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA 40

3.2 FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E CONCEITUAIS 45

3.3 SABERES DA PROFISSÃO DOCENTE: UMA AQUISIÇÃO TEMPORAL 61

3.4 PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: AS EXIGÊNCIAS DO SABER E DO SABER-FAZER 70

4 O PONTO DE PARADA: CONTEXTO DA PESQUISA, HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO, PROPOSTAS FORMATIVAS E PERFIL DOS SUJEITOS INVESTIGADOS 81

4.1 O ENCONTRO COM A PESQUISA DOCUMENTAL 83

4.2 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA FECLESC/UECE 90

4.3 AS DCN DO CURSO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DOCENTE DO HISTORIADOR: UMA ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES PRESCRITAS 103

4.4 AS DCN PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO DE HISTÓRIA DA FECLESC/UECE: AS PROPOSTAS FORMATIVAS EM DESTAQUE 112

4.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA: OS PROFESSORES DA ÁREA DE "HISTÓRIA E ENSINO" 135

5 O PONTO DE CHEGADA: UMA CARTOGRAFIA DOS PROFESSORES DA ÁREA DE "HISTÓRIA E ENSINO" DA FECLESC/ UECE 142

5.1 O ENCONTRO COM A PESQUISA DE CAMPO 144

5.2 MAPEANDO OS PERCURSOS FORMATIVOS DOS PROFESSORES DA ÁREA DE "HISTÓRIA E ENSINO" DA FECLESC/UECE 150

5.3 A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOS PROFESSORES DA ÁREA DE "HISTÓRIA E ENSINO" DA FECLESC/UECE 182

5.4 OS SABERES MOBILIZADOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA ÁREA DE "HISTÓRIA E ENSINO" DA FECLESC/UECE ... 189

6 AS PAISAGENS VISUALIZADAS NA VIAGEM: CONSIDERAÇÕES FINAIS 207
REFERÊNCIAS 212
APÊNDICES 223
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS PROFESSORES DA ÁREA DE "HISTÓRIA E ENSINO" DA FECLESC/UECE ... 224
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 226

1 INTRODUÇÃO

Na busca por um ponto de partida para darmos início a nossa narrativa, de modo a dar-lhe significado, pensamos em oferecer, primeiramente, um panorama dos caminhos que direcionaram à temática desse estudo, e explicar, de que forma o encontro com a cartografia de Deleuze e Guattari, foi nos afetando e nos conduzindo a essa investigação. Então cogitamos: Pode onde começar? Pelas motivações da pesquisa? Pelos objetivos? Pelo problema? Pelo objeto? Depois de muitas reflexões, e considerando-se como Deleuze e Guattari (1995) que são múltiplas as entradas em uma cartografia, começaremos por apresentar a composição das trilhas que foram se constituindo ao longo do caminho, embora, reconheçamos que a tessitura desse texto esteja mais organizada do que se deu na prática.

Inicialmente, gostaríamos de justificar que a escolha de compararmos esse trabalho a uma viagem tem relação direta com a decisão de realizarmos esta investigação adotando a cartografia[1] proposta por Deleuze e Guattari (1995) como balizadora de nossa postura (falaremos disso logo adiante), despertando em nós a ideia, de que esta escrita deveria, também, ter uma representação imagética, logo, presumimos que uma viagem a bordo de um veículo automotor conduzido pela pesquisadora e seu orientador seria uma estratégia apropriada.

A escolha por esse tipo de veiculo justifica-se pelo fato de pressupormos, que em uma viagem de carro, mesmo que um roteiro tenha sido previamente elaborado pelo condutor, este pode desviar o percurso, o que nos fez pensar na pluralidade de caminhos que poderíamos percorrer até o destino pretendido, qual seja, a cartografia dos saberes, das práticas e da formação dos professores da área de "História e Ensino". Além disso, nos atinamos à compreensão cartográfica, de que esse tipo de viagem, pode vir a ser influenciada por elementos do entorno, que no nosso caso, referem-se às instituições, pessoas, acontecimentos, possibilidades e imprevistos, o que nos fez ratificar tal escolha.

Assim sendo, a proposta de fazermos um mapa subjetivo acerca dos saberes, práticas e formação dos docentes da área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE, selecionado como objeto investigativo, implica no acompanhamento do que vai se configurando no desenvolvimento da pesquisa, e consoante Barros e Kastrup (2015), esse

[1] A utilização do termo cartografia, nessa pesquisa, está fundamentada nas concepções defendidas por Rolnik (2014), de que cartografar uma trajetória vai além de desenhar uma realidade estática, pois significa descrever procedimentos, delinear escolhas, compreender por via do conhecimento das trajetórias pessoais e profissionais, como, por que e para que os professores pesquisados constituíram os saberes necessários ao ofício docente.

"caminhar" do pesquisador deve ser compartilhado.Portanto, ao fazermos a descrição do caminho percorrido nos territórios[2] habitados (pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo), concordamos com a referida autora que a perspectiva cartográfica de acompanhar processos será detectada pelo leitor.

Considerando a importância de planejar uma viagem, desde a escolha do lugar que se deseja conhecer, o local no qual se pretende hospedar, os restaurantes para comer, separação de documentos, preparação de malas e tudo mais, entendemos esse momento como sendo aquele no qual explicitamos o passo a passo do que foi realizado, no intuito de chegarmos ao nosso destino pretendido, que é a cartografia dos professores da área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE, selecionados como sujeitos dessa investigação.

Poderíamos elencar como primeiro passo, dizer que esta pesquisa se situa no objetivo do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), cuja área de concentração é a Formação de Professores, entretanto, a diretriz cartográfica aponta a necessidade de esclarecermos como chegamos aqui, ou seja, explicar a origem da presente pesquisa. Para tanto, teremos que contar uma história, com recortes e detalhes escolhidos de nossa memória, na intenção de situarmos o contexto sociocultural em que se configuraram as nossas escolhas.

Entendendo como Costa (2014, p. 75) que "cartografar é estar, e não olhar de fora"; ao cartografar os saberes, as práticas e a formação dos docentes da área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE, fomos instigados a direcionar o olhar para nossa própria trajetória profissional e percebermos que a constituição desse objeto de pesquisa está associada à nossa formação inicial, em um curso de Licenciatura em História.

Desse modo, seguindo na direção do pensamento de Tardif (2011) que as nossas experiências como estudantes escolares e pré-profissionais são fundamentais nas nossas escolhas profissionais, traçamos um mapa de nossa trajetória pessoal e profissional, haja vista, o nosso entendimento de que revelando aspectos dessa trajetória estabelecemos a relação entre pesquisadora e objeto, concebidos por nós como uma relação de encontro[3].

---

[2]Território, nessa pesquisa, corresponde ao entendimento de Rolnik (2014), de que a definição nada tem a ver com terra (circunscrição geográfica), nem com grupo (circunscrição de pertencimento) e sim, com modos de expressão.

[3] Aqui superamos a noção de encontro como algo comum que ocorre entre duas pessoas. Estamos nos referindo a concepção de encontro formulada por Deleuze (1998) para designar algo da ordem do inusitado; de um movimento que nos faz sair do mesmo lugar. O autor define o encontro como algo que se passa entre dois polos, transitando pela multiplicidade de coisas e signos que povoam o momento singular do encontrar-se. Para Deleuze, o encontro é uma espécie de solidão extremamente povoada (é solitário porque um encontro nos atravessa de maneira única e singular; e povoado porque o encontro se dá entre nós e alguma coisa). No Abecedário de Gilles Deleuze (1988), na letra C de cultura, o autor acrescenta ainda que não se tem encontros com pessoas e sim, com coisas, com obras: encontro um quadro, encontro uma ária de música, uma música.

Adentramos a escola primária nos anos 1980, num contexto marcado pela vigência da Lei 5.692/71, que determinava, entre outros aspectos, o ensino de 1º grau de oito anos e a estruturação da formação docente em torno da Habilitação Específica para o Magistério. Sobre esse aspecto da formação docente, Vicentini; Lugli (2009) esclarece:

> [...] é preciso lembrar que cada estado do país possuía uma organização diferenciada para a formação de professores, com um número maior ou menor de professores leigos, regentes de ensino e normalistas em seus sistemas de ensino. Desse modo, teve que ser levado em consideração a realidade de cada região, o que resultou nas várias modalidades de estudo aceitável para o exercício docente no primeiro grau. (2009, p. 50)

É em conformidade com essa situação, que as professoras atuantes na escola na qual estudávamos, durante todo o ensino de 1º grau, no interior do Ceará, se encontravam, repercutindo sobremaneira, em nossa formação. Embora a década de 1980 seja caracterizada, também, pelo processo de expansão do ensino superior em nível nacional, como bem destaca Brzezinski (citado por VICENTINI; LUGLI, 2009) é oportuno lembrar, que a imensa maioria desses cursos era ofertada por instituições isoladas de ensino superior, e não por Universidades, o que dificultava ao professor (a) de 5ª a 8ª série, ter a formação adequada para atuar nessa modalidade de ensino.

O ano de 1990 marcou a nossa entrada no 2º grau. Tendo em vista que esse nível de ensino era ofertado na modalidade Científico (voltado para os que pretendiam chegar ao nível superior), ou Profissionalizante (voltado para atender o mercado de trabalho), e onde morávamos, a única alternativa era o Pedagógico, e até então, não tencionávamos seguir carreira docente, fomos para Fortaleza, em busca de outra opção: Técnico em Contabilidade, cuja conclusão se deu em 1991, no Colégio Estadual Justiniano de Serpa. Portanto, diante dessa experiência vivida no âmbito da escolarização básica, nosso encontro com o magistério foi adiado.

Em decorrência de inúmeros fatores, entre os quais, a gravidez na adolescência, nossa trajetória estudantil sofreu uma interrupção de 13 anos. Portanto, somente no ano de 2004, ingressamos no nível superior, no curso de graduação em História, na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), experiência marcada pela maturidade (estávamos com 30 anos de idade) e a certeza de que já estava na hora de termos uma profissão.

Como não tínhamos visto a disciplina de História, nem no ensino de 1º grau (tendo em vista que o período fora caracterizado pelo ensino de Estudos Sociais), nem no ensino de 2º grau (como dito anteriormente, fizemos Técnico em Contabilidade), o nosso contato com a história foi acidental: era a opção "da vez" no vestibular a ser realizado em nossa cidade, no final de 2003. Cientes, da necessidade de retomar os estudos para realizar a

prova, selecionamos o material necessário e foi aí que nos deparamos com o livro de História pela primeira vez e nos identificamos com a proposta.

Na graduação, o sentimento de curiosidade em relação ao conhecimento histórico nos levou a outros espaços, como por exemplo, à biblioteca do Centro de Humanidades (CH) da Universidade Federal do Ceará, em Fortaleza, onde realizávamos as leituras indicadas pelos professores, e tomávamos conhecimento de eventos que aconteciam no âmbito dos cursos de graduação em História realizados naquela instituição. Desses, participamos, na qualidade de ouvinte, do III Seminário de Pesquisa em História, momento que nos conduziu ao universo da pesquisa, desconhecido até então.

Mesmo a par de nossa realidade, haja vista que estudávamos num espaço cedido por uma escola municipal de ensino fundamental, cuja estrutura passava longe de um *campus* universitário (não dispunha sequer de uma biblioteca), seguimos na graduação, ávidos por conhecimento e impulsionados a sermos pesquisadores, principalmente, por que a organização curricular era pautada na concepção de história proposta pela Escola dos *Annales*, que defendia que o conhecimento histórico deveria ser pensado de modo a aproximar a história-conhecimento da história-experiência, possibilitando uma multiplicidade de enfoques e gêneros, como a história das mentalidades, história do cotidiano, história oral, história social e micro história.

Entretanto, no decorrer do curso, por motivo financeiro, iniciamos nossa carreira profissional como professora temporáriaem uma escola pública de ensino médio. A rotina de um professor foi ficando, cada vez mais, próxima da nossa realidade; e o dia-a-dia em sala de aula foi distanciando-nos do universo da pesquisa. Não encontrávamos tempo para o deslocamento à biblioteca do CH, em Fortaleza, consequentemente, não tomávamos mais conhecimento dos eventos que ocorriam no âmbito da pesquisa acadêmica. Essa lacuna só foi preenchida dez anos depois, por ocasião do Mestrado.

Quando concluímos a graduação já exercíamos a docência. Essa experiência foi significativa para a nossa formação, haja vista que o curso foi marcado pela dicotomia entre a teoria e a prática, pois perpassamos um currículo que exigia o cumprimento de 188 créditos sem termos contato com as disciplinas voltadas ao ensino de História, nem com a prática como componente curricular, embora estivessem prescritas no currículo. Portanto, ao ingressarmos na docência concomitantemente a realização do curso, essa dimensão "teoria-prática" foi sendo constituída no exercício da profissão, contribuindo, assim, para muitas de nossas inquietações atuais.

A sala de aula foi nos seduzindo a cada dia e, em decorrência disso, ingressamos no curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em ensino de História e Geografia, momento considerado, também, importante, considerando-se a oportunidade de aprofundarmos os estudos concernentes ao Ensino de História, porém, em virtude da divisão do conteúdo programático com vistas a atender a proposta curricular do curso (ensino de História e Geografia), ficamos desejosos de outra formação.

Em 2012, pesquisando na *internet* acerca da existência de cursos em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu* voltados exclusivamente para o ensino de História, nos deparamos com o curso de Especialização em Metodologias do Ensino de História, a ser ofertado na Universidade Estadual do Ceará (UECE), no ano seguinte. Fizemos a inscrição e tão logo começamos a estudar, percebemos o quão as temáticas trabalhadas nesse curso nos interessavam.

Na conclusão do curso de Especialização em Metodologias do Ensino de História desenvolvemos um trabalho, em forma de monografia, intitulado "PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA EM APRENDIZAGEM COOPERATIVA", no qual pesquisamos as práticas avaliativas em aprendizagem cooperativa, especificamente a prática avaliativa do professor de História, em uma escola pública de ensino médio profissionalizante, a partir da identificação das características da avaliação da aprendizagem e do ensino da História.

O conhecimento adquirido, por ocasião da pesquisa de conclusão do curso de especialização foi significativo, a julgar pelo fato de que foi a partir das leituras e discussões travadas no âmbito dessa investigação, que os questionamentos acerca da formação, dos saberes e das práticas avaliativas desses profissionais do ensino de História começaram a ganhar corpo e, fomentaram o nosso interesse em aprofundar o estudo sobre o tema, motivo pelo qual nos inserimos no grupo de estudo nominado de Filhos de Clio. Tal experiência nos impulsionou a nos inscrever no processo seletivo do Mestrado Acadêmico em Educação, na linha de pesquisa Formação e Políticas Educacionais, especificamente, no núcleo de História e Avaliação Educacional, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará, o que ocorreu de modo satisfatório.

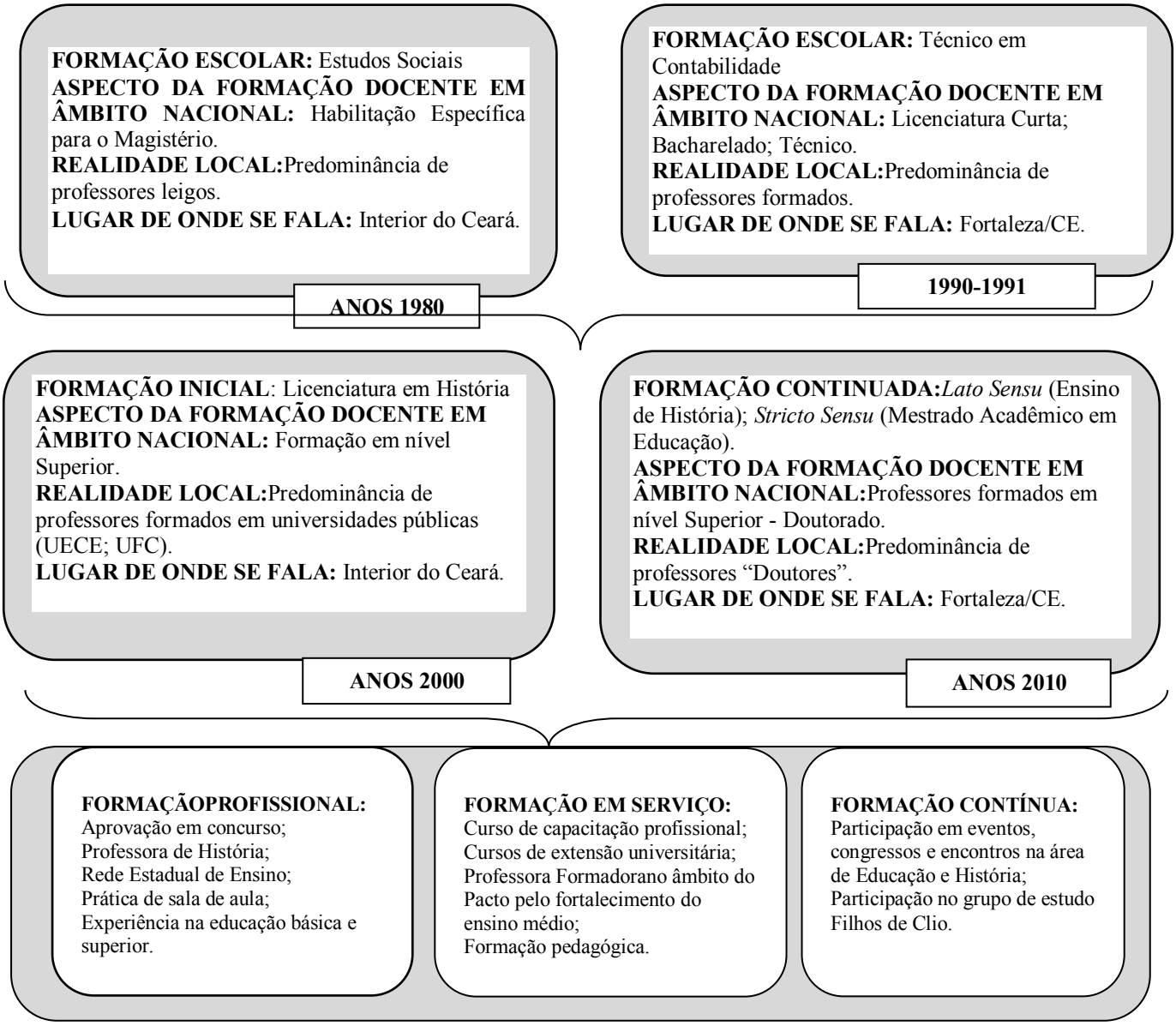
Já admitidos no Mestrado Acadêmico, tivemos a oportunidade de participar de discussões que acabaram por nos conduzir ao desejo de pesquisar os percursos formativos e os saberes mobilizados nas práticas pedagógicas dos professores do ensino de História.

Tencionamos, com esse histórico acerca da nossa trajetória pessoal e profissional, ressaltar que a experiência obtida nessa caminhada foi importante na constituição e

elaboração dessa pesquisa, e consequentemente, para o encontro com a temática abordada nessa dissertação, qual seja: a formação e os saberes mobilizados nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes da área de ensino de História.

Tal atividade reflexiva nos fez lembrar Deleuze (1998), quando chama a atenção para a questão do "entre"; do olhar que o cartógrafo deve ter em relação ao que se passa nos intervalos. É pensando nessa enunciação que consideramos importante ilustrar, num quadro-síntese, aspectos de nossa trajetória que ficaram nas entrelinhas, ou seja, "entre" o que foi dito e o vivido. O Quadro 1 ajuda a visualizar esses aspectos.

Quadro 1 - Aspectos referentes à trajetória pessoal e profissional da pesquisadora



Fonte: Elaborado pela autora

Considerando-se o histórico supracitado e, tendo em vista o exposto no Quadro 1, é importante registrar, que a primeira inquietação foi motivada porum interesse pessoal da pesquisadora, que, como dito e explicitado, é formada em História, logo, nos atinamos para a importância de se realizar um estudo na fronteira entre a pesquisa educacional e a pesquisa historiográfica, especificamente, acerca do ensino de História; segundo, a vontade de pesquisarmos essa temática está alicerçada nos estudos de Tardif (2011) para quem o saber docente é entendido como "[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (p. 36), ou seja, se a docência incorpora conhecimentos desenvolvidos em diferentes áreas, julgamos importante compreender como esses saberes são constituídos e identificar (por meio de pesquisas) quais os saberes que servem de base ao ofício docente e como são adquiridos.

Consideramos importante, também, mencionarmos, que em virtude de nossa proposta investigativa, fomos convidados a fazer parte de uma pesquisa maior denominada "Cartografia das Relações de Saber-Poder dos professores das licenciaturas", organizada e elaborada pelo professor Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior (orientador nessa investigação), e financiada pela CAPES com o apoio da UECE, cujo objetivo é o de traçar uma cartografia das relações de saber-poder dos professores que ministram as disciplinas denominadas pedagógicas das licenciaturas da Universidade Estadual do Ceará (UECE), investigando o percurso formativo destes professores e os saberes constituídos ao longo de suas práticas pedagógicas desenvolvidas nas licenciaturas desta universidade.

Desta feita, na perspectiva de contribuir com a pesquisa de maior amplitude, selecionamos a Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), como *locus* dessa investigação. Essa escolha foi intencional e pautada em três critérios: primeiro, por ser uma das Faculdades que compõem a rede *multicampi* da UECE que oferta o curso de licenciatura em História (uma vez que a formação, os saberes e as práticas do professor da área de "História e Ensino" do curso de licenciatura em História é o campo de interesse da pesquisadora); segundo, ser esta Faculdade uma referência na formação de professores das redes de ensino da região do Sertão Central (conforme sítio eletrônico da UECE, os dados estatísticos evidenciam que esta faculdade tem contribuído de forma significativa na qualificação profissional docente dos diversos sistemas municipais do ensino da região); terceiro, a acessibilidade, tendo em conta que a pesquisadora mora distante da capital cearense aproximadamente 86 km, a referida instituição está localizada numa via de fácil acesso, o que favoreceu a coleta de materiais.

A FECLESC foi criada em 1976 e passou a fazer parte da Universidade Estadual do Ceará – UECE, em 1983, com a implantação dos Cursos de Pedagogia, Ciências e História, reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação em 1988. A partir dessa data, a referida IES inicia sua história, ofertando cursos voltados para a formação de professores. Atualmente mantém oito cursos de graduação: Pedagogia, História, Letras (Português e Inglês), Química, Matemática, Física e Ciências Biológicas. Ao longo de mais de três décadas, continuamente, amplia e consolida a formação de jovens profissionais na área da docência para atender a uma demanda constante, ajudando, dessa forma, a superar as limitações impostas à região do semiárido, por meio de respostas que contribuem para o desenvolvimento sustentável e para a formação intelectual, profissional, social e cultural de sua população. (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, UECE, 2011).

Outro aspecto gerador de inquietude para pesquisar a temática que envolve os percursos formativos, saberes e práticas dos professores da área de "História e Ensino", tem fundamento nos estudos deRüsen (2006) para quem é importante ampliar e difundir as pesquisas concernentes a esse campo do conhecimento, tendo em vista, a tradição constituída historicamente entre os historiadores, de colocar de lado os estudos acerca do ensino de História como sendo de relevância menor, por considerarem os estudos nessa área como objeto de pesquisa de pedagogos ou psicólogos, e não do historiador. Portanto, nossa expectativa é que esse estudo possa vislumbrar, mesmo que minimamente (um caso a ser analisado), como se dá o ensino de História nas formações dos historiadores.

Diante de nossas escolhas, constituímos essa proposta de pesquisa com a seguinte pergunta norteadora: Como são constituídos os percursos de formação e os saberes mobilizados na prática pedagógica dos professores da área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE?Para fornecermos subsídios essa problemática, organizamos outros questionamentos, conforme a sequência abaixo:

- Quem são os professores da FECLESC que atuam na área de "História e Ensino"?
- Como chegaram à condição, dentro do curso de História, de professores que ministram as disciplinas que compõem a área de "História e Ensino"?
- Qual a formação inicial e continuada dos professores da área de "História e Ensino"?
- Que saberes são mobilizados no exercício da docência universitária?
- Como os professores da área de "História e Ensino" pensam a formação do licenciando em História?

- Como são desenvolvidas as práticas pedagógicas dos docentes da área de "História e Ensino"?

Esses são alguns dos questionamentos que orientam nossa investigação que tem como embasamento teórico-metodológico os estudos de Tardif (2011); Pimenta (2009); Gauthier*et al* (1998), que realizaram/realizam pesquisas acerca dos saberes docentes a partir de uma abordagem que dá a voz ao professor, mediante a análise de suas trajetórias pessoais e profissionais.

As indicações metodológicas para a consolidação desse trabalho dissertativo seguem na direção da pesquisa qualitativa, centrada no estudo de caso único. Participaram da pesquisa cinco docentes da área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE. A técnica de coleta de informações utilizadas com os sujeitos investigados recaiu nas entrevistas semiestruturadas e na análise bibliográfica e documental, em que procuramos mapear a dimensão histórica e conceitual acerca das categorias centrais (formação, saberes e práticas), associado à compreensão de outros elementos como a história da instituição e dos sujeitos investigados; as orientações prescritas nas DCN para os cursos de História, a proposta formativa prevista nas DCN para a formação de professores e nos projetos pedagógicos do curso de História da FECLESC/UECE.

Acreditamos que, para se compreender as relações que perpassam a dimensão macro (políticas educacionais; políticas de formação de professores) e a dimensão micro (caso analisado), fez-se necessário conhecer o contexto e o lugar da investigação, o processo constitutivo das propostas formativas para os cursos de Licenciatura em História da FECLESC/UECE, especificamente, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico de 2006 (cuja matriz, em vigor desde 2008.2, continua orientando o funcionamento do curso de História); bem como, a área de "História e Ensino" deste curso e os professores que a compõem.

Os relatos dos docentes foram gravados em áudio, com a anuência dos respectivos participantes. Para atender a uma dimensão ética, utilizamos o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), na obtenção do consentimento de publicação das informações coletadas nas entrevistas e, optamos pela preservação da identidade dos sujeitos recorrendo a nomes de personalidades ilustres da história cearense, em virtude de encontros com suas obras, em momentos distintos de nossa trajetória pessoal e profissional.

Como já mencionamos a priori, a constituição dos percursos formativos e dos saberes dos professores de História, e como estes estão sendo articulados em suas práticas efetivadas em sala de aula, configuram-se como questão central desse estudo. Portanto, o

objetivo geral dessa pesquisa é compreender, por meio de uma cartografia da trajetória pessoal e profissional, como são constituídos os percursos de formação e os saberes que são mobilizados nas práticas pedagógicas dos professores da área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE. Para alcançá-lo, selecionamos como *objetivos específicos*:

- Descrever as dimensões históricas e conceituais concernentes às categorias formação, saberes e práticas docentes;
- Situar historicamente o curso investigado e caracterizar a proposta de formação presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais, dialogando com as orientações previstas no Projeto Pedagógico do curso de História da FECLESC/UECE e com as falas dos sujeitos investigados;
- Compreender como são constituídos os percursos de formação e os saberes mobilizados nas práticas pedagógicas dos professores da área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE.

Tais objetivos correspondem aos capítulos 3, 4 e 5 dessa dissertação. Desta feita, elegemos alguns percursos para mapearmos os saberes, as práticas e a formação dos professores da área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE. Para tanto, dividimos a dissertação em seis capítulos, incluindo a introdução e as considerações finais. Ao compararmos essa pesquisa a uma viagem, de imediatopensamos, em seu planejamento, aspecto contemplado na INTRODUÇÃO, ondecontextualizamos o objeto de estudo, justificamos nossas escolhas, principalmente em relação ao uso da cartografia como balizadora de nossa postura investigativa, identificamos o problema investigado, os objetivos e, como se deu o encontro com a pesquisa. A segunda parte deste trabalho traz O ITINERÁRIO DA VIAGEM, momento no qual apresentamos a proposta de pesquisa. Para tanto, dividimos esse capítulo em dois momentos: no primeiro, conceituamos a cartografia e explicamos a sua utilização como orientação do percurso investigativo e no segundo, descrevemos a abordagem teórico-metodológica selecionada.

No terceiro capítulo, denominado O PONTO DE PARTIDA - corresponde ao momento em que embarcamos rumo ao destino traçado a priori. Nessa etapa, descrevemos as dimensões históricas e conceituais acerca das categorias centrais nesse trabalho investigativo, circunscrito em quatro momentos: iniciamos com o relato do caminho percorrido no que chamamos de *território bibliográfico*, evidenciando as paisagens visualizadas no âmbito da literatura nacional e internacional; em seguida, abordamos as concepções de formação docente, sobretudo, na área de formação de professores de História; na sequência, destacamos os aspectos referentes aos saberes docentes, especificamente os saberes dos professores de

História e, ao final deste capítulo, discutimos acerca das práticas docentes no ensino superior, destacadamente, as práticas pedagógicas dos professores de História.

O quarto capítulo, denominado de O PONTO DE PARADA, diz respeito ao momento em que fizemos uma pausa no *território documental*, e selecionamos entre os documentos encontrados, aqueles que nos ajudaram na compreensão das relações que perpassam a dimensão macro (políticas educacionais; políticas de formação de professores) e a dimensão micro (caso analisado). Nessa perspectiva, iniciamos o capítulo revelando como se deu esse encontro, evidenciando os desafios vividos durante a habitação neste território, na sequência, descrevemos a trajetória histórica da FECLESC/UECE e subsequentemente, caracterizamos o curso de História e área de "História e Ensino", selecionados como foco de nossas análises; no tópico seguinte, analisamos as orientações prescritas nos documentos legais norteadores dos cursos de formação em História, partindo das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Graduação, especificamente as DCN para os cursos de História; em seguida, trazemos à tona a discussão acerca das DCN dos cursos de formação de professores da educação básica, em uma dinâmica dialética, posto que, travamos um diálogo (nem sempre sincrônico) entre as propostas formativas previstas nos projetos pedagógicos do curso de História da FECLESC/UECE (versão de 2006 e 2015) e a fala de alguns dos sujeitos entrevistados, na intenção de compreendermos como estes documentos apreciam e assimilam, na prática, as orientações presentes nos documentos norteadores dos cursos de História analisados no tópico anterior; e por fim, traçamos o perfil dos professores da área de "História e Ensino", escolhidos como sujeitos dessa investigação, com base nos materiais encontrados noPPP do curso de História e no *Curriculum Lattes*dos professores investigados, disponível na Plataforma Lattes, no endereço eletrônico: *http://lattes.cnpq.br*.

O PONTO DE CHEGADA representa o quinto capítulo e, corresponde a etapa da pesquisa na qual chegamos ao destino pretendido, ou seja, ao lugar investigado. Na perspectiva de compreendermos a constituição dos percursos formativos e dos saberes que são mobilizados nas práticas pedagógicas dos professores do ensino de História, organizamos esse capítulo da seguinte forma: a priori, descrevemos o nosso encontro com o campo, evidenciando os sentimentos vividos nesse território; seguimos traçando um mapa dos percursos formativos dos sujeitos da pesquisa, a partir das falas dos sujeitos, informações encontradas no *Currículo Lattes* e edital de concursos; em seguida, fazemos um desenho cartográfico da constituição dos saberes dos sujeitos investigados com base nos estudos de Tardif (2011); Gauthier*et al* (1998), entre outros, e, por fim, tomando como ponto de partida a narrativa dos professoresda área de "História e Ensino", discutimos os saberes mobilizados

em suas práticas pedagógicas, ancorados nos estudos de Monteiro (2007); Pimenta e Anastaciou (2002); Masetto (2003); Fonseca (2003); Cunha (2006), entre outros.

AS PAISAGENS VISUALIZADAS NA VIAGEMconfiguram-se as considerações finais, etapa na qual desvelamos os achados da pesquisa. Desta feita importa mencionar que a pesquisa de campo apontou: apesar de todos terem feito o curso de licenciatura em História, o relato de três professores deixou claro que a formação pedagógica do curso não foi capaz de oferecer orientações sobre como ensinar, como abordar os temas nas salas de aula com os seus alunos, lacuna superada na prática, vivenciando situações concretas de ensino; os saberes mobilizados nas práticas pedagógicas dos sujeitos investigados contemplam um repertório variado, contudo, é válido destacar que os saberes pedagógicos, "imprescindível à formação dos profissionais para a docência no ensino superior", como defendem Therrien, Dias e Leitinho (2016, p. 16) não foram contemplados em todas as falas.

A partir daqui, a nossa viagem começa. Para que o leitor possa acompanhar algumas das processualidades[4] da própria pesquisa e da pesquisadora, escrevemos um capítulo para cada etapa do percurso percorrido. A ordem dos capítulos segue a distribuição geográfica dos territórios habitados (território bibliográfico, território documental e território de campo). Esta é apenas uma das maneiras de seguir a viagem, posto que, o leitor também pode decidir criar seu próprio itinerário.

Boa leitura, ou melhor, boa viagem!

[4]Consoante Barros e Kastrup (2015), uma investigação sobre os processos de produção de subjetividade deve levar em conta que a palavra processo possui dois sentidos muito distintos. O primeiro remete à ideia de processamento, o segundo a ideia de processualidade. Na perspectiva das autoras, a noção de processamento evoca a concepção de conhecimento pautada na teoria da informação, na qual a pesquisa é entendida e praticada como coleta e análise de informações a partir de regras lógicas, que são, em última análise, as regras do método. Nesse modelo computacional, que representa bem o cientista cognitivista, os fatores ditos extra-cognitivos, que abarcam tudo o que o fenômeno possui de relação com a história, o *socius* e o plano dos afetos são deixados de lado. Se, ao contrário, o processo for entendido como processualidade, as autoras argumentam que estamos no coração da cartografia, posto que, "quando se tem início uma pesquisa cujo objetivo é a investigação de processos de produção de subjetividade, já há, na maioria das vezes, um processo em curso" (BARROS: KASTRUP, 2015, p. 58).

2 O ITINERÁRIO DA VIAGEM: A PROPOSTA DE PESQUISA

Lendo sobre a cartografia proposta por Deleuze e Guattari (1995), percebemos o quanto os mapas estiveram presentes na história da humanidade, desde os tempos mais remotos, nas formas mais rudimentares, ajudando os homens a se locomoverem, a serem guiados, a se localizarem no espaço geográfico. Nesse sentido e, tendo em vista que essa pesquisa é analogamente comparada a uma viagem imaginária a bordo de um veículo automotor, construímos este capítulo com o propósito de revelarmos os caminhos trilhados no decurso das escolhas teórico-metodológicas que nortearam essa investigação.

Foi pensando nas possibilidades de percursos a serem trilhados, que constituímos este capítulo em duas partes, de modo a facilitar a visualização das paisagens avistadas nessa etapa investigativa.

A princípio, tecemos esclarecimentos acerca dos motivos pelos quais nos filiamos à perspectiva cartográfica como orientação do percurso investigativo - decisão - que nos impulsionou a construirmos um mapa subjetivo a partir da trajetória pessoal e profissional dos docentes da área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE, no intuito de compreendermos como foram constituídos os percursos formativos e os saberes que estes profissionais articulam em suas práticas pedagógicas.

Em seguida, explicaremos a nossa ligação com as perspectivas de pesquisas qualitativas em educação, com o paradigma *Interpretativo* e o estudo de caso, selecionado entre as abordagens qualitativas, como metodologia de pesquisa; assim como,explicitaremos os procedimentos de coleta de materiais, análise documental, entrevistas e análise e tratamento de materiais, numa perspectiva de interpretação dos sentidos, consoante indicações de Gomes (2015).

2.1 A CARTOGRAFIA COMO ORIENTAÇÃO DO PERCURSO INVESTIGATIVO

Como já indicamos anteriormente, nossa intenção é compreender a constituição dos percursos formativos e dos saberes articulados nas práticas pedagógicas dos professores da área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE. Nessa perspectiva de pesquisa, a cartografia aqui apresentada, "[...] consiste no acompanhamento de processos e não na representação de objetos [...]" (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 53), o que implicou no acompanhamento do que foi se configurando no desenvolvimento da pesquisa, e consoante

Kastrup (2015), esse "caminhar" do pesquisador deve ser compartilhado,ação partilhada por nós desde o início dessa investigação, ou melhor, dessa viagem.

Como veremos a seguir, o modelo epistemológico proposto por Deleuze e Guattari (1995) possibilita novas coordenadas de leitura da realidade, criando uma ruptura permanente ao modo de conceber a produção do conhecimento pautada no paradigma cuja principal característica é o pensamento linear e cartesiano. Na perspectiva "deleuziana", tal modelo epistemológico se encontra organizado na ideia de rizoma (daí a denominação de modelo *rizomático*) em que os elementos não seguem uma hierarquia, qualquer elemento pode implicar qualquer outro. O rizoma se espalha. Como um mapa que se espalha em todas as direções, cresce onde há espaço, floresce onde encontra possibilidades, cria seu ambiente. Não há motivos para seguir uma linha reta, um método cartesiano. As linhas tortas se ligam, se confundem, se espalham, alastram-se. É seguindo essa lógica que adotamos a cartografia como balizadora da postura adotada nesse trabalho.

Conforme mencionado na *Introdução*, o encontro com o pensamento de Deleuze e Guattari e com outras leituras acerca da utilização da cartografia em pesquisas de campo voltadas para o estudo da subjetividade se deu por ocasião de nossa participação no grupo de estudo Filhos de Clio. As leituras discutidas no grupo de estudo foram essenciais para a compreensão da proposta cartográfica. O livro *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*, organizado por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (2015), foi um dos mais importantes. Primeiro, por que foi através dele que conhecemos os principais indícios de como praticar a cartografia, e consequentemente, esse livro nos instigou a ousarmos e criarmos a nossa própria forma de produção textual; segundo, por que foi através das pistas elencadas nesse livro que encontramos referências ao pensamento de Deleuze e Guattari, pela primeira vez.

Lendo sobre o conceito de cartografia, descobrimos com Kastrup (2015) que sua definição tem relação com o método proposto por Deleuze e Guattari, utilizado em pesquisas de campo voltadas para o estudo da subjetividade. Em conformidade com essa vertente investigativa, a subjetividade deve ser pensada como um sistema complexo e heterogêneo, constituído não só pelo sujeito, mas também pelas relações que este estabelece. Formulada nessa perspectiva, a compreensão da subjetividade enquanto algo que não se fecha, que não aparece delimitado por contornos bem definidos, pode ser associadaà figura do rizoma. A respeito do conceito de rizoma, Deleuze e Guattari (1995, p. 32) afirmam:

> Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza [...] ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou

> antes, direções movediças [...] ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda [...] o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentariedade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza.

A metáfora do rizoma proposta por Deleuze e Guattari (1995), facilita na compreensão de que a subjetividade está em constante movimento, atravessada por múltiplos componentes de subjetivação, uma vez que, compreendemos que o rizoma é um modelo epistemológico, em que os elementos não seguem uma hierarquia, qualquer elemento pode implicar qualquer outro.

Lendo o texto *Introdução: Rizoma*, extraído de *Mil Platôs* (Capitalismo e Esquizofrenia) compreendemos a proposta de Deleuze e Guattari (1995), a partir de algumas pistas sobre a produção de um rizoma, explicitadas logo na introdução. Para tanto, os autores elaboraram seis princípios: 1º e 2º - *Princípios de conexão e de heterogeneidade*: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. Ou seja, as entradas de um rizoma são múltiplas, fazendo com que ele seja a-centrado e que ele tome qualquer direção e forma; 3º - *Princípio de multiplicidade*: cuja inexistência de unidade seria sua característica principal; [...] 4º - *Princípio de ruptura a-significante*: Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas; [...] 5º e 6º - *Princípio de cartografia e de decalcomania*: um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. O rizoma é mapa, não decalque, ou seja, produz agenciamentos múltiplos, configurando um mapa que a toda hora está em mudança (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 4-9).

Desta feita, a cartografia enquanto um dos princípios deste campo de multiplicidades e de variação contínua que caracteriza o rizoma é configurado como um mapa, em constante processo de produção, instaurando um processo de experimentação contínua capaz de criar novas coordenadas de leitura da realidade, criando uma ruptura permanente dos equilíbrios estabelecidos. Em outras palavras, Deleuze e Guattari, contrapondo-se ao modo de conceber a produção do conhecimento pautada no paradigma cientificista tradicional (cuja principal característica é a fragmentação e a dispersão dos campos de conhecimento através de um movimento de hierarquização e multiplicação das especialidades), recusam-se a se instalar no lugar da verdade, produzindo assim uma ruptura com tal modelo paradigmático.

Na perspectiva de Deleuze e Guattari (1995), fazer o mapa (cartografar) é diferente de fazer o decalque, pois o mapa "[...] está inteiramente voltado para uma

experimentação ancorada no real; o mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. [...] Ele faz parte do rizoma" (p. 8). Nas palavras de Deleuze e Guattari (1995, p. 8),

> O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza; ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte; construí-lo como uma ação política ou como uma meditação.

Os autores supracitados propõem um conceito filosófico de mapa que busca mais o movimento de um fenômeno em processo, do que seu resultado final. Já no decalque, a imagem cristalizada e sem movimento temporal é o produto obtido. Nas palavras de Jacques, (2003 *apud* NEVES, 2008, p. 6).

> A forma do mapa se difere da forma da pintura ou da fotografia porque o mapa possui uma estrutura caótica, absolutamente não-hierárquica e potencialmente libertária a qual Deleuze chama de rizoma e a fotografia ou pintura, em oposição, são decalques.

Na perspectiva da referida autora, o decalque é a forma reprodutiva ao infinito, é recalcar o que já está feito, repetido, cristalizado. O decalque age como um modelo, enquanto o mapa age como processo, revertendo o modelo e criando sua estrutura. Trata-se então de um modelo que se entranha, e do processo que se alonga, rompe e retoma.

Diferente do método da ciência moderna, a cartografia não visa isolar o objeto de suas articulações históricas nem de suas conexões com o mundo. Ao contrário, o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente. A cartografia parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processos, em obra (BARROS; KASTRUP 2015, p. 73).

Desta feita, reconhecendo o enredamento de se compreender a constituição dos percursos de formação, saberes e práticas que constituem a atividade docente em seu contexto de trabalho, é que pretendemos elaborar um mapa, mediante a narrativa da trajetória pessoal e profissional dos sujeitos investigados, na intenção de mapearmos os percursos de formação, concomitantemente ao desenho cartográfico da constituição dos saberes que os professores da área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE mobilizam em suas práticas pedagógicas, que entendemos como Tardif (2011), se articulam de forma indissociável, objetivando compreender essa articulação.

2.2 A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Tendo em vista a nossa intenção de compreender como foram constituídos os percursos formativos e os saberesarticulados nas práticas pedagógicas dos professores da área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE, e a familiarização com os estudos de Gamboa (2000); Esteban (2010); Bogdan; Biklen (1994); Nóbrega-Therrien; Farias; Sales (2010); Alves-Mazzotti (2006); entre outros, debatidas no âmbito de nossa participação na disciplina *Pesquisa Educacional*[5], escolhemos a abordagem de pesquisa qualitativa, pois entendemos como Bogdan; Biklen (1994) que na pesquisa qualitativa, "as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis [...] privilegia [...] a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação" (p.16). Na abordagem qualitativa os pesquisadores questionam os sujeitos de pesquisa de modo a perceber "[...] a maneira como eles interpretam as suas experiências e o modo como estruturam o mundo social em que vivem" (p. 51).

Face ao nosso propósito geral, nesta pesquisa, entendemos que este, está relacionado, como disse Oliveira (1997 *apud* PIMENTA; GHEDIN; FRANCO, 2006, p. 70):

> Com a necessidade de poder fazer uma descrição da complexidade de uma determinada situação, compreender e classificar processos dinâmicos e experimentos por diferentes grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança de determinado grupo e permitir, em maior e menor grau de aprofundamento, as particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

Além disso, a nossa opção pela pesquisa qualitativa está fundamentada em algumas de suas características, encontradas no trabalho dos autores acima mencionados com base nos estudos de Taylor e Bogdam (1986 *apud* PIMENTA; GHEDIN; FRANCO, 2006), como veremos a seguir.

A priori, é importante dizer que, ao descobrirmos que nos estudos qualitativos, os pesquisadores seguem um desenho de investigação flexível, logo, pensamos na premissa cartográfica de que o caminho vai se configurando no desenvolvimento da pesquisa, portanto, a nosso ver, era uma pista de que estávamos na direção certa. Prosseguindo na leitura, percebemos que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador estuda as pessoas no contexto de seu passado e das situações nas quais se encontram; o que nos fez pensar, na nossa proposta de pesquisa de fazermos um mapa subjetivo acerca dos saberes, práticas e formação dos docentes da área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE a partir da narrativa de sua trajetória pessoal e profissional, o que implica interpretar a sua narrativa acerca do passado, para tentar

[5]Na disciplina Pesquisa Educacional, ofertada no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), tivemos a oportunidade de aprofundarmos as leituras acerca de paradigmas e metodologias de pesquisa em educação; fontes, técnicas de coleta e análise de dados e práticas de pesquisa.

compreender o presente. Insistindo no respectivo texto, encontramos a parte que diz que os pesquisadores qualitativos são considerados naturalistas, isto é, que interatuam com os informantes de um modo natural e não intrusivo o que nos fez presumir, que essa situação pudesse ser confirmada por nós, ao falarmos do tema desta investigação aos sujeitos investigados. É oportuno relatar que nos sentimos assim (de modo não intrusivo) quando fomos entrevistar os professores, principalmente porque nos identificamos com os mesmos, haja vista, a nossa formação em História. Ao finalizarmos a leitura, encontramos o seguinte fragmento:

> A pesquisa qualitativa é uma arte. [...] O pesquisador é um artífice. O cientista social qualitativo é instigado a criar seu próprio método. Seguem procedimentos orientadores, mas não regras. Os métodos servem ao pesquisador; nunca é o pesquisador escravo de um procedimento. (PIMENTA; GHEDIN; FRANCO, 2006, p. 75).

Diante de tal fragmento e a sua aproximação com a perspectiva cartográfica, especificamente em relação a que diz que o cartógrafo não segue nenhuma espécie de protocolo normalizado, pois ele sabe que deve "inventá-los" em função daquilo que pede o contexto em que se encontra (ROLNIK, 2014, p. 66), consideramos a abordagem qualitativa a mais pertinente a esta investigação.

Como mencionamos no início deste tópico, por ocasião de leituras que realizamos na disciplina *Pesquisa Educacional*, nos deparamos com os escritos de Gamboa (2000) e Esteban (2010). A concepção de Gamboa (2010) de que o conhecimento é produzido pela compreensão dos fenômenos em suas diversas manifestações e contextos, é compartilhada por nós, posto que, pretendemos *compreender* os fenômenos investigados, na especificidade, a constituição dos percursos formativos e dos saberes que os professores mobilizam em suas práticas pedagógicas nas disciplinas que compõem a área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE. Para fundamentar nossa investigação, a leitura proporcionada pelo livro, *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*, de Maria Paz SandínEsteban (2010), nos fez refletir e optar pelo aporte teórico do paradigma *Interpretativo*(também denominado de Construtivismo ou Naturalismo por algumas literaturas), cuja finalidade de pesquisa é "compreender e interpretar a realidade, os significados das pessoas, percepções, intenções, ações" (p. 34), portanto, em sintonia com nosso propósito investigativo.

Além de possuir outras características como: natureza holística, dinâmica e simbólica dos processos socioculturais; o contexto como fator constitutivo dos significados sociais; a ação humana como objeto de pesquisa e a hermenêutica como metodologia para a apreensão do objeto; objetividade alcançada mediante estratégias de caráter qualitativo

(ESTEBAN, 2010, p.59), logo, entendemos que epistemologicamente e metodologicamente, o paradigma *Interpretativo* melhor atendeu aos questionamentos dessa investigação.

Ademais, Esteban (2010) argumenta que as pesquisas ancoradas no paradigma interpretativo trazem um novo olhar sobre o professor, valorizando-o como sujeito de suas próprias ações, emoções, crenças e valores, tendo em vista que tal paradigma desenvolve interpretações da vida social e do mundo sob uma perspectiva cultural e histórica.

Associado às leituras supracitadas, é importante destacar que a nossa participação no grupo de estudo Filhos de Clio durante o percurso investigativo nos conduziu a outros caminhos, dentre eles, o que nos levou ao encontro com o livro *Educar na era planetária*, organizado por Morin, Ciurana e Motta (2003). Ao iniciarmos a leitura, um fragmento despertou nossa atenção por conta da sintonia com a noção de método científico em que acreditamos: "Nada mais distante de nossa concepção do método do que aquela visão composta por um conjunto de receitas eficazes para chegar a um resultado previsto" (p. 17), premissa na qual, concordamos, posto que, seguimos na direção contrária à ideia de método associada à filosofia de Descartes, que, ao longo de toda a sua obra, enfatiza a necessidade de proceder, em qualquer pesquisa ou estudo, a partir de certezas estabelecidas de maneira ordenada e nunca pelo acaso.

Desta feita, compartilhamos da compreensão de que as coisas não são tão simples no mundo real, nem mesmo quando se procura seguir uma receita culinária, mais próxima de um esforço de recriação que da aplicação mecânica de misturas de ingredientes e formas de cocção. (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003).

Consoante Popper (1978 *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 638), hoje, a maioria dos cientistas, admite que nenhum conhecimento, é inteiramente objetivo e que os valores e crenças do pesquisador podem interferir no seu trabalho e, nesse caso, a única objetividade a que podemos aspirar é aquela que resulta da exposição de nossas pesquisas à crítica da comunidade científica.

Na mesma direção, Minayo (2015), autora que descobrimos por ocasião de nossos encontros com o orientador, afirma que nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar ou interpretar todos os fenômenos e processos, por isso, a autora enumera alguns motivos, entre os quais: primeiro porque a realidade não é transparente e é sempre mais rica e mais complexa do que nosso limitado olhar e nosso limitado saber; segundo, porque a eficácia da prática científica se estabelece, não por perguntar sobre tudo, e, sim, quando recorta determinado aspecto significativo da realidade, o observa, e, a partir dele, busca suas interconexões sistemáticas com o contexto e com a realidade.

Com base nessas ideias, procuramos olhar para a trajetória pessoal e profissional dos professoresda área de “História e Ensino” da FECLESC/UECE, tendo como referencial, a constituição dos percursos de formação e dos saberes articulados nas práticas pedagógicas desses profissionais. Seguindo essa lógica, dentre as abordagens qualitativas, elegemos o estudo de caso como metodologia de pesquisa, por considerarmos relevante analisar detalhadamente o objeto de estudo a que nos propomos, na tentativa de compreendê-lo nas suas perspectivas e limites. Desse modo, realizamos essa investigação tomando como unidade de análise a área de “História e Ensino” da licenciatura em História na UECE campus Quixadá, mediante estratégias de indagação preferencialmente qualitativas e enfoques interpretativos, que segundo Montero (2005), dão lugar a um tipo de conhecimento mais fiel à complexidade, singularidade, incerteza e conflito de valores que caracterizam a prática profissional do ensino.

O estudo de caso é, na concepção de Yin (2003, p. 32) “uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas”. Para Triviños (1987), o estudo de caso é “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente” (p.133). Como estratégia metodológica, é geralmente usada quando o interesse do estudo refere-se ao “como” e ao “porque”, o que o aproxima do paradigma Interpretativo.

Diante destas conceituações, compreendemos que esse método de estudo vem ao encontro dos objetivos deste trabalho, levando-nos a olhar para o curso de História da FECLESC/UECE, especificamente, para os professores que trabalham com o ensino de História, na intenção de revelarmos os caminhos trilhados por esses profissionais em seu processo de formação e as peculiaridades que envolvem seus conhecimentos e suas práticas.

Fundamentados nos pressupostos teórico-metodológicos supracitados, a pesquisa foi desenvolvida, envolvendo um grupo de cinco professores da área supracitada, mediante seleção definida com base nos seguintes critérios: ter ministrado e/ou estar ministrando as disciplinas que compõem a respectiva área na vigência do fluxo 2008.2 até o semestre 2016.1 (recorte temporal limite), independentemente de ser efetivo ou substituto, porém, deveria estar vinculado à IES no momento da pesquisa. Para identificarmos os sujeitos que poderiam participar da pesquisa, fizemos um levantamento junto à Coordenação do curso de História da FECLESC/UECE e mapeamos o total de nove professores; destes, verificamos que, um se aposentou e dois professores substitutos encerraram o vínculo com a instituição, em 2015,

restando seis professores. Destes, cinco concordaram em participar da entrevista.Definidos os sujeitos, mantivemos um contato interativo via aplicativo *Whatsapp*.

Para expressarmos as dimensões metodológicas dessa pesquisa, recorremos ao processo de trabalho científico em pesquisa qualitativa organizado por Minayo (2015), dividida em três etapas: (1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento do material empírico e documental. Nesse sentido, na etapa denominada de fase exploratória, recorremos à técnica de coleta de materiais bibliográficos e documentais, tipo de pesquisa que toma por base materiais já existentes. Desta feita, nos inserimos na pesquisa bibliográfica em busca das dimensões históricas e conceituais da formação docente, especificamente da formação do professor de história; dos aspectos concernentes aos saberes dos professores, destacadamente, dos professores de história e, os elementos constituintes das práticas docentes no ensino superior, especificamente, as práticas pedagógicas desenvolvidas por esses professores no exercício profissional.

Ainda na fase exploratória, realizamos uma coleta de materiais junto à documentação relacionada ao tema, entre as quais:o Projeto Pedagógico de 2003 (versão válida para os cursos de História na UECE em Fortaleza, Limoeiro do Norte e Quixadá); o Projeto Político-Pedagógico de 2006 e o Projeto Pedagógico de Curso de 2015, do curso de História da FECLESC/UECE; o fluxograma (2008.2), em vigor nos cursos de História até o presente momento (2016.1 – considerado como recorte temporal limite); o ementário das disciplinas ministradas pelos professores pesquisados; assim como, a documentação legal referente ao curso de História (Pareceres e Resoluções, Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação e Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, tecendo as relações entre essa documentação e o fenômeno estudado.

Em um segundo momento da pesquisa exploratória, realizamos a primeira visita à FECLESC/UECE, em Quixadá (detalharemos esse momento no capítulo 5) e obtivemos parte dos documentos solicitados, posto que, em virtude de problemas com a *internet*, não foi possível coletar a oferta das disciplinas correspondentes a todos os períodos do fluxo 2008.2 (falaremos disso no tópico 4.1); conversamos com o coordenador do curso de História sobre a demanda do curso, o corpo docente, o projeto pedagógico e agendamos uma entrevista, o que ocorreu sem problemas; por fim, aproveitamos a visita exploratória, também, para realizarmos uma pesquisa na biblioteca na intenção de mapearmos outros elementos constitutivos dessa etapa investigativa (detalharemos no tópico 4.1).

O trabalho de campo, segunda fase da investigação qualitativa, na perspectiva de Minayo (2015), constitui uma etapa essencial para o conhecimento do objeto de investigação. Nas palavras da autora: "Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teoria". (p. 26). É nessa fase que se leva para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa. Contudo, levando-se em conta que seguimos algumas das diretrizes cartográficas, foi importante ter em mente que sempre que o cartógrafo entra em campo há processos em curso. A pesquisa de campo requer, conforme sugerido por Barros e Kastrup (2015), a habitação de um território que, em princípio, ele não habita, levando-nos a refletir acerca da importância desse momento para a compreensão da realidade.

Nesta etapa, combinam-se, ainda, os instrumentos de entrevista e outros aspectos que promovem a comunicação e a interlocução com os sujeitos pesquisados (MINAYO, 2015). Desta feita, na qualidade de procedimento investigativo, a entrevista define-se como a interação intencional do entrevistador com o entrevistado, visando a recolher dados descritivos na linguagem do sujeito sobre determinado assunto. Por ser orientada por um objetivo, constitui oportunidade de reflexão, descoberta, afirmações e negações do assunto sobre o qual fazemos perguntas(FARIAS *et al*, 2010).Para Bogdan e Biklen (1994) a entrevista"é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo" (p. 134).

No intuito de compreendermos como foram constituídos os percursos de formação e os saberes articulados no desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores da área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE, realizamos entrevistas semiestruturadas com esses profissionais, tomamos como referência a concepção defendida por Tardif (2011), de que a entrevista é um procedimento metodológico fundamental para a realização de pesquisas acerca dos saberes docentes, pois desta forma "[...] os professores manifestam em suas falas como articulam e mobilizam seus saberes (p. 157)" e utilizamos essa técnica de coleta de materiais levando em consideração as sugestões de Lüdke e André (1986), de que a técnica de entrevista que mais se adapta aos estudos do ambiente educacional é a que apresenta um esquema mais livre, já que esse instrumento permite mais flexibilidade no momento de entrevistar os sujeitos da pesquisa.

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra, assegurando o anonimato dos sujeitos. Os instrumentos de coleta de materiais destinados à entrevista com os professores investigados foram organizados com base nas categorias: Formação(Formação

escolar; formação inicial; formação continuada; formação contínua); Saberes (Saberes pessoais; da formação escolar e acadêmica; inicial da profissão; experiência profissional); Práticas (Práticas docentes; especificidades da docência; ação pedagógica). Desta feita, ao escutarmos as narrativas acerca da trajetória pessoal e profissional dos sujeitos investigados, acreditamos que foi possível compreendermos, como se deu a constituição dos percursos formativos e dos saberes que os professores da área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE mobilizam em suas práticas pedagógicas.

A terceira etapa, caracterizada pela análise e tratamento do material empírico e documental, diz respeito, consoante Minayo (2015, p. 27), "[...] ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo".

A autora divide esse momento em três tipos de procedimento: a) ordenação dos dados; b) classificação dos dados; c) análise propriamente dita. Seguindo essa linha de raciocínio, na ordenação dos dados definimos as categorias iniciais de pesquisa: os saberes, as práticas e a formação dos professores da área de ensino de história. A classificação dos dados foi organizada em conformidade com as informações fornecidas pelos professores e os aspectos revelados nos documentos. A análise propriamente dita baseou-se no método de interpretação de sentidos, indicado por Gomes (2015), que, preocupado com os equívocos, apresenta, com base nos estudos de Wolcott (1994 *apud* GOMES, 2015), as diferenças conceituais entre *análise* e *interpretação*. Para este autor, a *análise* vai além da descrição (caracterizada pela apresentação da opinião dos informantes da maneira mais fiel possível, como se os dados falassem por si próprios), faz uma decomposição dos dados e busca as relações entre as partes que foram decompostas. Na *interpretação*, que pode ser feita após a análise ou após a descrição, buscam-se sentidos das falas e das ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vão além do descrito e analisado. De outro modo, Gomes *et al* (2005 *apud* GOMES, 2015, p. 80), esclarece: "é o ponto de partida, porque se inicia com as próprias interpretações dos atores, e é o ponto de chegada, porque é a interpretação das interpretações". Desse modo, consideramos que essa forma de tratamento dos dados caminha na direção de nossa intenção investigativa, que é perceber, no relato dos professores como eles explicam suas escolhas, suas percepções da constituição dos saberes que mobilizam em suas atividades de sala de aula, uma vez que, essa forma de tratamento de dados, como bem salientou Gomes (2015), caminha tanto na compreensão (atitude hermenêutica) quanto na crítica (atitude dialética) dos materiais gerados de uma pesquisa.

Tendo em vista, que esta constituiu a etapa da pesquisa cuja realização se deu após a coleta do material obtido ao longo do desenvolvimento da investigação, julgamos pertinente mencionar que organizamos os registros escritos no Diário de Campo, as transcrições das entrevistas, a análise documental e do material empírico, de modo a apresentarmos os resultados e refletirmos acerca dos achados do presente trabalho investigativo.

3 O PONTO DE PARTIDA: DIMENSÕES HISTÓRICAS E CONCEITUAIS DAS CATEGORIAS FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DOCENTES

Pensando como Tardif (2011) que o saber dos professores não pode ser separado das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão procuramos situar, nessa pesquisa, o saber dos professores articulado ao percurso formativo e as práticas desenvolvidas por estes profissionais no exercício da profissão docente no curso de licenciatura em História.

Tendo em vista, que nosso objetivo é cartografar os saberes, as práticas e a formação dos docentes que compõem a área de ensino de História no curso de História ofertado na FECLESC/UECE, consideramos relevante conhecer o que vem sendo discutido no âmbito desta temática, ou seja, compreender as concepções de formação de professores no Brasil, sobretudo, na área de História; bem como, ampliar o nosso conhecimento acerca dos saberes docentes, especificamente dos professores de História, mobilizados nas práticas pedagógicas desenvolvidas por esses profissionais.

Ao constituirmos essa proposta de capítulo objetivamos descrever as dimensões históricas e conceituais acerca das categorias supracitadas, centrais nesse trabalho investigativo. Para tanto, nos inserimos na pesquisa bibliográfica em busca das perspectivas históricas e conceituais da formação docente, especificamente da formação do professor de história; dos aspectos concernentes aos saberes dos professores, destacadamente, dos professores de história e,os elementos constituintes daspráticas docentes no ensino superior, especificamente, as práticas pedagógicas desenvolvidas por esses professores no exercício profissional.

Na intenção de fazermos desse texto uma porta de passagem para os outros territórios habitados no percurso investigativo (pesquisa documental e pesquisa de campo), ao sentarmos para escrever este capítulo, organizamos a sua escrita em quatro momentos: iniciamos com as perspectivas encontradas na pesquisa bibliográfica; em seguida, descrevemos as concepções históricas e conceituais concernentes à formação docente a partir do diálogo com diferentes autores; na sequência, destacamos os aspectos referentes aos saberes dos docentes, especificamente dos professores de História e, ao final deste capítulo, discutimos acerca das práticas docentes no ensino superior; bem como, as práticas pedagógicas dos professores de História.

3.1 O ENCONTRO COM A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Tendo em conta que esse trabalho é comparado a uma viagem, as partes que o compõem são nominadas em consonância com o trajeto a ser percorrido. Nessa perspectiva, em nossa viagem imagética esse capítulo é denominado de *O Ponto de Partida* e corresponde ao momento em que embarcamos rumo ao destino traçado a priori.

Como ponto de partida para o delineamento dessa pesquisa, assumimos com Tardif (2011) a noção de que a formação, os saberes e as práticas docentes devem ser pensados de modo articulado, haja vista que os saberes dos professores devem ser compreendidos como algo além dos conhecimentos ou das relações sociais, posto que, assumem uma dimensão intersubjetiva e interacional ao serem socializados através das experiências cotidianas e partilhados com outros sujeitos como colegas de profissão, alunos, pais de alunos, logrando um conjunto de relações complexas e dinâmicas.

Ao concordarmos com Tardif (2011) que o saber dos professores é constituído ao longo de suas vidas, sendo portando o resultado de aprendizagens realizadas em diversas dimensões: familiar, pessoal, profissional; enfim nos diversos setores da vida humana, selecionamos como objeto investigativo a trajetória pessoal e profissional dos professores da área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE, com o propósito de compreendermos a constituição dos percursos formativos e dos saberes que são mobilizados na prática pedagógica desenvolvida por esses profissionais.

Gauthier*et al* (1998) argumentam que a profissão docente exige saberes específicos, o que nos faz concordar que "ter talento, ter bom senso, saber o conteúdo, ter experiência[...]" não é o suficiente para exercer o magistério. Desse modo, ao compreendermos como os respectivos autores, que o exercício profissional docente requer do professor a aquisição de um repertório de conhecimentos, fomos instigados a investigar quais os saberes que servem de base ao ofício docente e, como são adquiridos.

Com isso em mente, a primeira constatação que chegamos, é que são estes saberes, ou melhor, a sua constituição, que buscamos com essa pesquisa, através das vozes dos sujeitos investigados, uma vez que, entendemos como Silva e Guimarães (2012), que a voz do professor é uma possibilidade viva de evidenciar modos de ser, pensar e agir que se relacionam com determinadas práticas pedagógicas desenvolvidas em determinados contextos sócio/históricos e culturais.

Quanto à postura cartográfica adotada nesse trabalho, é oportuno lembrar que a cartografia, como dita anteriormente, supera o significado etimológico do termo e não se

limita ao campo das ciências geográficas. É uma cartografia, que vem sendo usada como pressuposto teórico-metodológico de pesquisas ligadas aos campos de conhecimento das ciências sociais e humanas e, mais que mapeamento físico, trata de movimentos; de relações. (PRADO FILHO; TETTI, 2009). Desse modo, a perspectiva cartográfica constituiu-se em um norteador metodológico, nos auxiliando a pensar o percurso de pesquisa e a constituição do campo.

Como já mencionamos anteriormente, Barros e Kastrup (2015), nos ensinam que a cartografia surge como uma possibilidade de pesquisa que ao invés de buscar um resultado ou conclusão, ela procura desenvolver práticas de acompanhamento de processos inventivos e de produção de subjetividades. Seguindo essa orientação, neste trabalho investigativo, traçamos um mapa[6] subjetivo, no qual articulamos as categorias centrais (formação, saberes e práticas docentes) - com as outras dimensões do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão na interface das propostas de formação previstas na legislação - com as falas dos sujeitos pesquisados, com o objetivo de cartografarmos esse processo; esse movimento. Costa (2014) ajuda a compreender a elaboração desse mapa ao afirmar que:

> O cartógrafo cartografa sempre o processo, nunca o fim. Até porque o fim nunca é na realidade um fim. O que chamamos de final é sempre um fim para algo que continua de uma outra forma. Se não conseguimos enxergar movimento é porque alguma coisa está impedindo, e lançar o olhar para isto é também função do cartógrafo. A cartografia é, desde o começo, puro movimento e variação contínua. (2014, p. 69).

Na perspectiva do referido autor é preciso que o cartógrafo esteja em movimento, afetando e sendo afetado por aquilo que cartografa. "[...] deve estar disponível aos acasos que o seu campo lhe oferece, aos encontros imprevisíveis que se farão no decorrer do caminho". (COSTA, 2014, p. 69). Seguindo a mesma linha de raciocínio, Rolnik (2014, p. 23) reitera:

> Sendo tarefa do cartógrafo, dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias. O cartógrafo é, antes de tudo, um antropófago.

Diante de tal formulação, assumimos a concepção de antropófago definido pela autora mencionada e, como tal, passamos a "devorar" Gauthier*et al*, Tardif e Pimenta, por

[6]O conceito de mapa adotado nessa pesquisa está fundamentado em Deleuze e Guattari, que propõem um conceito filosófico de mapa, que busca mais o movimento de um fenômeno em processo, do que seu resultado final. Nas palavras dos respectivos autores, o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, pode ser preparado por um indivíduo; um grupo; uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte; construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. Desse modo, entendemos que os mapas representam formas móveis de construção e organização, ações a serem construídas.

considerarmos que seus estudos acerca dos saberes docentes (numa abordagem teórico-metodológica que dá a voz ao professor, a partir da análise de trajetórias e histórias de vida), aproximam-se de nossas preocupações nessa investigação, que tem como objeto de estudo, os saberes, as práticas e a formação dos professores da área de "História e Ensino da FECLESC/UECE.

Conforme salientado por Passos e Barros (2015), a diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa. Nesse sentido, Régis e Fonseca (2012) argumentam que uma dessas diretrizes diz respeito aos registros dos movimentos, dos encontros e desencontros, o que nos coloca em situação favorável para fazermos uso dessa estratégia e registrarmos aqui o nosso encontro com essa etapa do trabalho investigativo, denominada de pesquisa bibliográfica.

Os primeiros passos em direção às leituras sobre formação, saberes e práticas docentes ocorreram de forma casual e assistemática. Entre idas e vindas, *Por uma teoria da pedagogia* de Gauthier*et al* (1998), "cruzou" nosso caminho, em setembro de 2015, por ocasião das primeiras orientações do projeto de pesquisa. Num encontro marcado pela ansiedade, fomos afetados pelos acontecimentos que se seguiram: redefinição do objeto de estudo, escolhas metodológicas, participação em grupos de estudos sobre a pesquisa e o convite para inserirmos a pesquisa inicial numa pesquisa de maior amplitude (organizada pelo respectivo orientador) e intitulada *Cartografia das relações de saber/poder dos professores das licenciaturas*. Eis aqui o ponto de partida para o delineamento do que viria depois. Não partíamos do zero, mas naquele momento, tudo era ainda vago e abstrato.

Costa (2014) argumenta que na cartografia o pesquisador-cartógrafo vai constituindo seus passos estando no próprio campo, ou seja, ele não sabe de antemão, o que irá atravessá-lo, quais serão os encontros que irá ter e no que estes mesmos encontros poderão acarretar-lhe. "[...] Na força dos encontros gerados, nas dobras produzidas na medida em que habita e percorre os territórios é que sua pesquisa ganha corpo" (2014, p. 67). Pensando dessa forma, vale salientar, que naquela ocasião (entre outubro e dezembro de 2015) não sabíamos ainda o que iríamos encontrar, ou melhor, o que iria atravessar o caminho dessa investigação.

Face ao encontro com essa propositura de pesquisa (depois de aceitarmos o convite para participar da pesquisa de maior amplitude), realizamos uma consulta ao acervo digital da biblioteca da Universidade Estadual do Ceará, disponível no endereço eletrônico http://www.uece.br/ppge/, em busca de trabalhos realizados mediante o uso dessa abordagem teórico-metodológica. Descobrimos que tal proposta de investigação já vem sendo delineada nas pesquisas em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade

Estadual do Ceará. Entre os anos de 2008 e 2016 (tendo em vista o recorte temporal desse estudo) identificamos quatro trabalhos, a saber: REGO, Sheila Novais - *Os Professores de História dos Cursinhos Pré-Vestibulares de Fortaleza: Cartografia da Trama das Relações de Saber e Poder*; PONTELLO, Luiza Santos - *Cartografia das Relações de Saber/Poder, na Formação de Professores de Matemática, nas Universidades Públicas de Fortaleza*; FERREIRA, Janaína Nunes - *Cartografia das Relações de Saber/Poder no Ensino de História nas Universidades Públicas em Fortaleza UECE/UFC*. RIBEIRO, Dayslânia Fernandes - *Cartografia dos saberes, práticas e formação dos professores das disciplinas do eixo de práticas e estágio nos cursos de licenciatura em matemática da UECE- campus do ITAPERI e FECLESC*. Contudo, embora as cartografias encontradas nos trabalhos mencionados evidenciassem as relações de saber-poder dos professores, com suporte no reconhecimento dos seus pares, dimensão que ultrapassa o nosso objeto nessa dissertação de mestrado, a leitura nos serviu para compreendermos os aspectos concernentes ao mapeamento dos saberes, práticas e formação dos professores do curso de História.

Nosso encontro com a obra de Tardif ocorreu antes de iniciarmos a pesquisa (em maio de 2014, por ocasião de nossa participação na seleção de Mestrado, organizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Ceará). Entretanto, percebemos que as emoções sentidas naquele momento com a leitura de *Saberes e docentes e formação profissional* diferiu das emoções vividas após o encontro com a cartografia. Desse modo, ao retomarmos os escritos de Tardif em janeiro de 2016, fizemo-lo com outro olhar, como diria Kastrup (2015), com um olhar atento a tudo, posto que,a leitura de todo o material encontrado entra na composição de cartografias.

A participação no grupo de estudo Filhos de Clio nos permitiu outros encontros com a cartografia e com as leituras posteriores. Destes encontros, destacamos a importância do livro *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* para a nossa compreensão de como praticar a cartografia; assim como, para o nosso encontro com o pensamento de Deleuze e Guattari, idealizadores do método *rizomático*. Seus escritos foram de grande importância para compreendermos tal conceito e a sua utilização em pesquisas de campo voltadas para o estudo da subjetividade. Contudo, é válido mencionar, que ao lermos os textos de Deleuze e Guattari pela primeira vez, encontramos dificuldades em compreender suas ideias. Não obstante, recorremos a outras leituras, especificamente no campo da Psicologia; direcionamos um olhar mais atento aos textos a fim de que essa compreensão, de fato, ocorresse.

A leitura de Deleuze e Guattari provocou em nós um deslocamento na forma de pensar a produção do conhecimento. Seguindo o raciocínio de Diniz (2012), de que os deslocamentos nos inquietam, afugentam nossas certezas temporárias, mas nos movem rumo ao desconhecido, podemos inferir que foi assim que nos sentimos: adentrando o campo das incertezas, nos recusando a encontrar o lugar da verdade tão almejado pelo modo de conceber o conhecimento pautado no paradigma cientificista tradicional.

Vestígios dos encontros com a pesquisa bibliográfica podem ser vistos, também, na composição desse texto, que apresenta as dimensões históricas e conceituais acerca das categorias centrais desse trabalho, quais sejam: formação, saberes e práticas docentes. Desse modo, vale destacar que os textos e obras encontrados no percurso investigativo, nos forneceram o aporte teórico necessário, tendo em vista as reflexões acerca das categorias eleitas. Assim, ao tencionarmos compreender melhor o problema de investigação, adentramos a área de Filosofia, História, Ensino de História, História da Educação e Pedagogia, estabelecendo um intercâmbio entre as diferentes áreas do saber, aprofundando as leituras que traziam em seu bojo, os aspectos relevantes da formação, dos saberes e das práticas docentes dos professores de História.

De acordo com Alvarez e Passos (2015) a cartografia parte do princípio de que o pesquisador-cartógrafo não deve apenas fazer um sobrevoo conceitual sobre a realidade investigada, mas, sobretudo, compartilhar de um território existencial[7] entre sujeito e objeto de pesquisa numa relação de (co)determinação.Nesse processo de habitação de um território, o aprendiz-cartógrafo se lança numa dedicação aberta e atenta. Diferente de uma pesquisa fechada, o aprendiz-cartógrafo inicia sua habitação do território cultivando uma disponibilidade à experiência. O campo pesquisado, seja completamente estranho ao aprendiz-cartógrafo, seja num campo habitual (como no caso dessa pesquisa, posto que, sendo a pesquisadora uma professora se lança numa investigação deste universo), é necessário cultivar uma receptividade ao campo. (ALVAREZ; PASSOS, 2015).

Seguindo as pistas de Alvarez e Passos (2015) que para cartografar é preciso habitar um território, nesse capítulo, ocupamos o território da pesquisa bibliográfica e

[7]Com base em Deleuze e Guattari, (1995 *apud* ALVAREZ; PASSOS, 2015), o território é entendido como um conjunto de procedimentos que podem ser descritos e explicados, e ainda, evidenciar a dimensão processual e qualitativa, indo além de uma realidade dada e preexistente. Na perspectiva dos autores supracitados, essa concepção de território permite ao pesquisador habitar o campo pesquisado, em detrimento de posturas metodológicas que visam analisar e sintetizar, de fora, o campo estudado. Deleuze e Guattari criticam ainda os conceitos de território que, embora incluindo o ser vivo em suas definições, não deixam de ser um território exterior e prévio, capaz de ser representado por um olhar objetivo e objetivante, no qual os modos de vida e os sentidos vinculados à constituição de um território existencial são reduzidos a espaços físicos e respostas motoras que se relacionam.

descrevemos as dimensões históricas e conceituais concernentes aos aspectos que fundamentam esse trabalho, num exercício de aproximações e confrontos com o referencial teórico. A habitação nesse território nos fez refletir acerca de alguns aspectos, entre os quais: 1º) Como pesquisadora-cartógrafa, percebemos o quanto fomos afetados por esse processo de habitar e engajar-se no território da pesquisa. Sem que pudéssemos de imediato nos dar conta, nossas percepções acerca de formação e práticas docentes ganharam novos sentidos; novos significados. Quanto mais nos inseríamos nas leituras que encontrávamos pelo caminho, tais concepções iam sendo confrontadas e reformuladas; 2º) Como professora de História na educação básica, nos deparamos com inquietações que foram emergindo a cada leitura e começamos a nos questionar acerca dos saberes que mobilizávamos em nossa prática docente: Como foram adquiridos? Qual a sua proveniência? Teriam sido eles originados da formação ou da experiência? 3º) Como professora iniciante na docência superior (ministramos aulas nos cursos de História e Pedagogia em uma IES particular), ao percebermos o quão desafiador é, ainda, a formação dos futuros professores, tendo em conta as lacunas da formação inicial nos cursos de licenciatura, uma questão nos preocupou: como agentes no processo educativo, de que forma podemos contribuir para a efetivação da proposta de formação pautada na lógica de formação profissional, sugerida por Tardif (2011)?

3.2 FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E CONCEITUAIS

A priori,expressamos nosso entendimento em Tardif (2011) que a formação dos professores supõe um *continuum* no qual, começa antes da universidade (durante a formação escolar anterior), transforma-se na formação universitária inicial, é reconhecida no momento do ingresso na profissão (nos primeiros anos de carreira) e prossegue durante uma parcela substancial da vida profissional. Ou seja, conforme salientado por Miceli (2012), a formação é um processo constante de aperfeiçoamento e atualização.

Percorrendo as páginas do livro, *Saberes docentes e formação profissional,* de Tardif (2011), constatamos que a formação docente é realizada ao longo de uma trajetória,ou seja, a formação de professores não se dá em um momento único, nem está restrita aos espaços formais de formação profissional; se dá no processo de aquisição de saberes, ao longo de toda a carreira docente.

Pesquisando sobre o assunto encontramos os textos de Imbernón (2011) e Fonseca (2003). Ambos concebem a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da

vida, vai além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e abrange questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão.

Seguindo as dicas de leituras propostas pelos autores supracitados chegamos à formação de professores na perspectiva defendida por Nóvoa (1992, p. 25):

> [...] não se constrói somente por acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas, mas sim, através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente da identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.

A conceituação formulada pelo autor nos fez entender que a formação docente engloba muito mais do que os conteúdos curriculares e modos de ser ou fazer, abrange, também, as dimensões pessoais e sociais dos indivíduos. Portanto, ao tomarmos a nossa trajetória pessoal e profissional como referência, concordamos que a formação docente acontece em diversos contextos e, sem dúvida, relaciona-se com as experiências vividas ao longo da vida.

Numa tarde de busca na *internet* acerca de estudos sobre a formação docente, encontramos os escritos de Marli André e Bernadete Gatti, ambos de 2010. A primeira autora reitera que a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula. A segunda autora ressalta:

> A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. (GATTI, 2010, p. 1375)

Na compreensão de Gatti (2010), a formação de professores não se limita à aquisição unilateral do domínio dos conteúdos, mas também às dimensões que envolvem o fazer docente e que exigem uma postura reflexiva numa perspectiva histórica e social, portanto, segue na direção do pensamento defendido por Nóvoa (1992), que a formação é, inevitavelmente, um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida.

Habitando o território da pesquisa documental, encontramos, também, as publicações de Veiga acerca da formação de professores. Para esta autora, a formação de professores é:

> [...] uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias, e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação. Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão dicotômica da relação teoria-prática. A prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria também é ação e a prática não é receptáculo da teoria. Esta não é um conjunto de regras. É formulada e trabalhada com base no conhecimento da

> realidade concreta. A prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação.(VEIGA, 2009, p. 27).

A concepção da autora caminha na direção do pensamento de Imbernón (2011), ao defender que o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores, posicionamento também assumido por nós. Para isso é preciso que o currículo de formação do professor seja o núcleo fundamental do desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência. Em outras palavras, "A formação deve proporcionar uma prática reflexiva competente". (IMBERNÓN, 2011, p. 18).

Lendo os escritos de André (2010) nos deparamos com as palavras de Marcelo Garcia (1999 *apud* ANDRÉ, 2010), que argumenta que a formação do professor é constituída pelos processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem. Nesse sentido, concordamos com a ideia de que pensar a formação do professor hoje, é pensar sobre a sua qualificação e sobre as diferentes formas de continuar a expandir os seus conhecimentos, analisando de forma crítica a sua prática no sentido de propor as mudanças necessárias.

Se considerarmos o atual cenário educacional, a formação do profissional docente representa papel preponderante no que tange à qualidade da educação. Essa premissa nos fez lembrar Demo (2002, p. 72),para quem "a qualidade da educação depende, em primeiro lugar, da qualidade do professor". Zabalza (2004 *apud* SANTOS, 2010), também afirma que a qualificação científica e pedagógica dos docentes é um dos fatores básicos da qualidade na universidade. Nessa direção, identificamos em uma passagem da obra de Pimenta e Anastaciou (2002, p. 39), que "o grau de qualificação é um fator-chave no fomento da qualidade em qualquer profissão, especialmente na educação, que experimenta constante mudança". Nesse sentido, o estudo de Martins (2003), nos ajudou a compreender essa dimensão, ao salientar:

> A garantia da qualidade da educação depende de vários fatores. O mais importante deles, com certeza, é aquele relativo à competência dos profissionais do magistério. Educadores bem formados, atualizados e motivados constituem o elemento básico para uma educação de qualidade. (2003, p. 4).

Na busca bibliográfica encontramos, também, o artigo de Rocha (2009), que já advertia: "sem professor qualificado não haverá, entretanto, ensino de qualidade e, menos

ainda, mão-de-obra qualificada que viabilize as demandas por renovação do conhecimento [...]" (p. 59). Assim, torna-se fundamental que a formação do professor, seja uma "formação primorosa" (DEMO, 2002, p. 79). Sob essa ótica, acreditamos que a formação inicial do professor merece ressalto, uma vez que se constitui não apenas em pré-requisito legal para o exercício da profissão, mas também na base sobre a qual é construída a sua carreira. Em outras palavras, a formação inicial como preparação profissional, deve possibilitar aos professores a apropriação de determinados conhecimentos para que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário.

O mapeamento realizado no território bibliográfico nos conduziu às pesquisas de Gil (1997). Conforme esse autor, a formação do docente das universidades brasileiras tem demonstrado ser bastante precária. A maioria dos professores brasileiros que lecionam em estabelecimentos de ensino superior, embora possuam Pós-graduação, muitas vezes não passam por qualquer processo sistematizado de formação pedagógica. Sobre o assunto, Pimenta e Anastaciou (2002, p. 37) comentaram:

> Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Na perspectiva das autoras mencionadas, os professores atuam no ensino superior a partir de ementas prontas e sem receber qualquer orientação sobre processos de planejamento (metodológicos ou avaliativos), pondo em discussão as finalidades do ensino de graduação. Seguindo esse caminho, os estudos de Gatti (2010), apontam que não é de hoje que a institucionalização, os currículos e conteúdos formativos dos cursos de graduação vêm sendo postos em questão. A esse respeito, a autora comenta:

> No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. (GATTI, 2010, p. 1375)

Em conformidade com essa ideia de currículos articulados com vistas à qualificação docente, Imbernón (2011) apregoa que a formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa e, por outro lado, envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estreitas relações.

Tardif (2011) ao defender que o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão, argumenta que a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos, o que não justifica que essa formação seja ainda, bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares e não, profissionais.

> Na formação de professores ensinam-se teorias [...] históricas, sociológicas, pedagógicas, filosóficas, psicológicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. (TARDIF, 2011, p. 241)

Tal concepção vai de encontro ao pensamento de Alarcão (2003), pesquisadora que encontramos no caminho percorrido e, que também defende que não deve haver dicotomia entre teoria e prática na formação inicial dos professores. Esta deve constituir o eixo principal da formação profissional do professor.

Na procura pela história dos primeiros cursos de licenciatura, encontramos registros de que tais cursos foram instituídos com o objetivo de oferecer aos bacharéis os conhecimentos pedagógicos necessários às atividades relacionadas ao exercício de ensino (PIMENTA; ANASTACIOU, 2002), originando-se daí o modelo conhecido como "esquema 3+1", na qual, os diversos professores eram formados através de um currículo que contemplava disciplinas específicas (conteúdo cognitivo) com duração prevista de três anos às quais se justapunham as disciplinas de natureza pedagógica com duração prevista de um ano (SAVIANI, 2009), podemos inferir que, historicamente, o modelo de formação docente no Brasil, tem sido conduzido pela lógica disciplinar e aplicacionista[8].

De acordo com Tardif (2011), o modelo aplicacionista, além de ideológico, epistemológico e institucionalizado, configura-se em um modelo que comporta certo número de problemas, entre os quais ele destaca dois: primeiro, ele é idealizado segundo uma lógica disciplinar e não segundo uma lógica profissional centrada na realidade do trabalho docente, o que implica em duas limitações para a formação profissional (por um lado, a fragmentação das disciplinas e consequentemente a ausência de relação entre elas, que, constituídas como unidades autônomas fechadas em si mesmas e de curta duração, resulta no pouco impacto sobre os alunos; a outra limitação diz respeito à lógica disciplinar, que considera o conhecer e o fazer como polos dissociados e são tratados separadamente em unidades de formação distintas e separadas). O outro problema é que esse modelo trata os alunos como espíritos virgens, ou seja, não se leva em consideração suas crenças e representações anteriores a

[8]Conf. Tardif (2011), os cursos de formação de professores são normalmente programados de acordo com o modelo denominado "aplicacionista", no qual os estudantes assistem às aulas e depois (no estágio ou durante as aulas) "aplicam" os conhecimentos adquiridos nas disciplinas teóricas.

respeito do ensino. Desse modo, entendemos que o modelo aplicacionista ao desconsiderar a complexidade da realidade na qual se processam o ensino e a aprendizagem, configura-se em um modelo inadequado ao campo de atuação do profissional docente.

Seguindo a vertente de Tardif, os estudos de Ghedin, Almeida e Leite (2008), encontrados por acaso em nossa pesquisa bibliográfica, apontam, que os cursos de formação inicial, norteados por uma concepção burocrática, não tem propiciado aos futuros docentes um embasamento teórico consistente que lhes permita fazer a relação teoria-prática, compreendendo que os elementos teóricos estudados ao longo do curso não podem estar desconectados dos desafios existentes no âmbito do sistema escolar. Desse modo, ao alegarem que os programas de ensino das diferentes disciplinas dos cursos estão de um modo geral, estruturados curricularmente e sendo trabalhados de forma desarticulada das demandas da prática e da realidade encontrada nas escolas, Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 24) preconizam:

> [...] necessita-se pensar que, além do conhecimento da disciplina que irá ensinar, o docente precisa ter condições para compreender e assegurar-se da importância e do desafio inerente ao processo de ensino-aprendizagem, dos princípios em relação ao caráter ético da sua atividade docente.

Nesse sentido, os autores supracitados, ao mencionarem que os cursos de licenciatura ainda vêm trabalhando as teorias desarticuladas da realidade vivenciada pelas escolas, argumentam que para amenizar esse problema, "[...] os cursos de formação de professores devem se organizar de forma a possibilitar aos docentes, antes de tudo, superar o modelo de racionalidade técnica para lhes assegurar a base reflexiva na sua formação e atuação profissional" (p. 17). De outro modo, a formação do professor precisa inserir-se numa perspectiva de valorização de sua formação não mais baseada no modelo de formação no qual o professor era considerado um mero executor de decisões alheias, e sim, numa perspectiva que reconheça a sua capacidade de decidir.

Considerando que a formação inicial acadêmica para a docência praticada atualmente pelas universidades é a formação mínima para o exercício da docência e que os cursos de licenciatura constituem-se em *locus* privilegiado de mobilização e sistematização do conhecimento profissional docente, nos preocupa a conclusão do estudo de Carvalho (2013) acerca da permanência de práticas formativas "dicotomizadas" na relação teoria e prática, e a desarticulação entre a educação superior em relação à educação básica ser,ainda, um desafio para a consolidação de uma cultura de formação pautada numa nova epistemologia da prática profissional.

Pensando nesse problema, concordamos com Gatti (2010), que a melhoria da qualidade da formação inicial dos professores, envolve diretamente as instituições de ensino superior, em especial as universidades. Nessa perspectiva, Guimarães (2004, p. 18), argumenta: "[...] é urgente que as instituições que formam o professor se deem conta da complexidade da formação e da atuação consequentes deste profissional", tendo em vista que é na formação inicial, conforme assinalado por Imbernón (2011), que se inicia a profissionalização, um período no qual as virtudes, os vícios, as rotinas etc., são assumidos como processos usuais da profissão.

Vale reiterar que vivemos um tempo marcado pela diversidade, pela complexidade sociocultural. Nesse sentido, formar professores, como ensina Magalhães Jr. (2007, p. 58), "tornou-se motivo não somente de investimentos governamentais, mas preocupação constante de uma sociedade que passa a perceber que a velocidade das mudanças engole o tempo com uma voracidade não antes vista". Desse modo, concordamos com Silva; Guimarães (2012), ao evidenciarem que no atual mundo globalizado e multicultural, os processos de formação inicial e continuada devem reconhecer a heterogeneidade, a diversificação, as diferenças dos professores e dos alunos.

Ao refletirmos acerca da formação docente, entendemos que esta, não começa na graduação e nem se fecha quando do seu término. Consoante Tardif (2011), se inicia antes mesmo da escolha profissional, no processo de escolarização dos futuros professores. Nesse sentido, conforme ressaltou Fonseca (2003), a formação dos professores está atrelada a vivências e experiências profissionais. Ou seja, constitui-se ao longo de uma trajetória, que é pessoal, mas igualmente coletiva, na perspectiva em que se articula aos espaços de trabalho dos professores.

No que se refere à formação continuada, encontramos os escritos de Libâneo que diz:

> O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.(2004, p. 227).

Partindo dessas considerações, entendemos que é preciso ter a consciência de que a formação acadêmica não acaba no momento da formatura, ao contrário, fará parte de toda a trajetória do profissional, especificamente, dos profissionais da educação.

A formação continuada na perspectiva defendida por Alarcão (2003, p.100),

> [...] deve visar o desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa.

Face às formulações defendidas pela autora supracitada entendemos que a articulação entre a formação inicial e continuada é fundamental para o desenvolvimento profissional docente, uma vez que aquela não pode ser entendida como "um fim em si mesma", ela deve ser vista como uma etapa do processo de formação profissional do professor que fornecerá os conhecimentos teóricos necessários ao desenvolvimento do trabalho docente. Em outras palavras, é preciso integrar a formação inicial e continuada num único plano de formação. (MERCADO, 1999; PIMENTA, 2009)

No entendimento de Marques (2000, p. 207), a educação continuada "[...] não pode entender-se apenas como reparo a uma inadequada preparação anterior", pois, independentemente da qualidade da formação inicial, é fundamental ao desenvolvimento profissional do professor a continuidade de sua formação, uma vez que, torna-se inconcebível a noção de formação como algo que se finda. Portanto, a formação continuada se insere no processo de formação docente não como um mecanismo de substituição ou complementação da formação inicial, mas como um componente que auxiliará na atuação profissional do docente.

A formação continuada na concepção anunciada por Cunha (2013, p. 612),

> [...] refere-se a iniciativas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação.

Ante a conceituação formulada por Cunha, assumimos em Alarcão (2003); Imbernón (2011) e Libâneo (2004), a ideia de que a formação continuada não consiste, apenas, em um processo de atualização científica, didática ou pedagógica, mas deve fornecer elementos que possibilitem o professor a repensar o seu fazer pedagógico, por meio do desenvolvimento de atitudes que lhe permitam descobrir, fundamentar, organizar, revisar e construir saberes, os quais contribuirão para a melhoria do seu desempenho profissional.

Outro achado em nossa permanência no território da pesquisa bibliográfica que consideramos importante revelar foram os trabalhos de Candau (2008) acerca da formação continuada. Para essa pesquisadora, a formação continuada de professores pode ser compreendida a partir de dois enfoques: o clássico e o da nova perspectiva, que vem sendo construída nos últimos tempos a partir de uma série de reflexões e pesquisas. De acordo com a autora, na perspectiva clássica, a ênfase é posta na atualização da formação recebida pelos

professores. Nesse tipo de formação são incluídos desde cursos de diferentes níveis promovidos pelas instituições de nível superior como aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação (tanto *lato sensu* como *stricto sensu*), até cursos promovidos pelas próprias secretarias de educação e/ou a participação em congressos, simpósios e encontros pautados em seu desenvolvimento profissional. No viés clássico de formação continuada para docentes, a universidade e os demais espaços vinculados a ela são concebidos como *locus* da produção do conhecimento, ou seja, o local em que circulam as novas tendências nas mais diferentes áreas do conhecimento, e as escolas de educação básica, consideradas como espaços meramente destinados à prática, local onde se aplica conhecimentos científicos e se adquire experiência profissional.

Por outro lado, as pesquisas que emergem em oposição ao enfoque clássico descrito por Candau (2008), defendem uma formação que esteja voltada para o professor reflexivo e que tenha como eixo central a própria escola. Desse modo, desloca-se o eixo da formação de professores da universidade para o cotidiano da escola de educação básica, sem, contudo, desconsiderar a contribuição da universidade na formação docente.

Lendo o artigo de Costa (2004) encontramos os argumentos de Nóvoa (1991 *apud* COSTA, 2004), na defesa da escola como *locus* de formação continuada do educador, lugar onde se evidenciam os saberes e a experiência dos professores. Nas palavras do referido autor:

> A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos. (NÓVOA, 1991, *apud* COSTA, 2004, p. 71).

A concepção defendida por Nóvoa reforça o nosso entendimento de que é no cotidiano que o profissional da educação aprende, desaprende, realiza descobertas e sistematiza novas posturas na sua práxis. Seguindo essa linha de raciocínio, nos deparamos com o pensamento de Candau (1997) expresso em uma passagem de seu livro *Formação continuada de professores: tendências atuais*. Neste fragmento a autora apresenta os aspectos fundamentais para o processo de formação continuada de professores, e destaca, também, a escola, como *locus* privilegiado de formação acompanhado da valorização do saber docente e do ciclo de vida dos professores. Isto significa dizer que a formação continuada precisa considerar as necessidades reais do cotidiano escolar do professor; valorizar o saber docente adquirido ao longo da formação; assim como, atentar para os diferentes anseios e necessidades entre o docente em fase inicial, o que já adquiriu uma considerável experiência pedagógica e o que já se encaminha para a aposentadoria. Nessa diretriz, Candau (1997)

argumenta que para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presente as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério. Noutras palavras:

> [...] não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar essa realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional. (CANDAU, 1997 p. 143)

As considerações da autora supracitada reportou-nos aos "ciclos de vida profissional do docente", formulados por Huberman (2000). De acordo com esse autor, o professor, durante sua vida profissional, percorre diferentes momentos e fases, o que nos faz concordar com a premissa de que as necessidades formativas não são as mesmas em cada período profissional, portanto, os programas de formação continuada devem ser organizados, consoante Nóvoa (1992), com base em paradigmas de formação que promovam a preparação de professores que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional.

De acordo com Tardif (2011), uma das tendências atuais é considerar que a formação cultural (ou geral) deve ser adquirida antes da formação inicial na qual se concentraria principalmente a formação para a cultura profissional dos professores: conhecimento do sistema escolar, história da profissão, sociologia da juventude, ética profissional, ou seja, é preciso propor respostas educativas e metodológicas em relação às novas exigências de formação postas pela realidade contemporânea. Isso implica em "integrar os professores de profissão no próprio currículo de formação inicial para o ensino os quais se tornarão, a partir de então, verdadeiros atores da formação dos futuros docentes". (TARDIF, 2011, p. 289)

Considerando que as exigências do mundo atual apontam para o professor que tenha ações criativas e contextualizadas para promover conhecimentos globalizados, concordamos com Ghedin, Almeida e Leite (2008) quando nos dizem que é preciso estabelecer uma relação entre a formação de professores e a necessidade social da escola pública, permitindo ao futuro docente construir uma identidade profissional que integre saberes docentes que atendam as necessidades dos alunos, bem como as demandas atuais para o contexto escolar e o trabalho docente.

Explorando o território bibliográfico no que diz respeito à formação docente em História, encontramos indícios de que esta formação foi estruturada, a princípio, no interior de um único curso, o curso de Geografia e História ofertado pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras institucionalizadas no Brasil, no decorrer da década de 1930. Como vimos

anteriormente, estes cursos estiveram estruturados com vistas a formar professores para suprirem as necessidades do ensino secundário e sua organização pautava-se no "esquema 3+1", caracterizado pela separação entre conhecimentos específicos, para os quais ficavam destinados três anos, e os pedagógicos, mais um ano. Nessa lógica, era concedida uma maior importância à formação específica, em detrimento da formação pedagógica, tendo em vista que, nos primeiros três anos, os futuros professores entravam em contato com o conteúdo a ser ensinado na parte de formação específica e no último ano de formação eram expostos "os conhecimentos pedagógicos necessários às atividades de ensinar" (PIMENTA; ANASTACIOU, 2002, p. 41-42). Sob essa diretriz, o título de licenciado era concedido àquele que concluísse o estudo na seção de Didática.

No que concerne à formação do professor de história, realizamos uma busca em nosso acervo pessoal e achamos, entre o material estudado na graduação, os escritos de Fonseca. Na perspectiva dessa autora, o modelo supracitado caracterizou uma formação fragmentada, posto que: "Durante três anos os alunos cursavam as disciplinas encarregadas de transmitir os conhecimentos de história, em seguida cursavam as disciplinas obrigatórias da área pedagógica e aplicavam os conhecimentos na prática de ensino, também obrigatória".(FONSECA, 2003, p. 62). Na compreensão dessa autora, essa formação pautada pela separação entre teoria e prática, conhecimento pedagógico e conhecimento disciplinar, acarretou, na prática profissional, profunda separação entre a universidade e a realidade da escola.

Fonseca (2003) enfatiza, ainda, que circulava entre os estudantes de história a ideia preconcebida de que para ser professor de história era suficiente dominar os conteúdos específicos dessa disciplina. Por isso, na perspectiva dos estudantes, as disciplinas pedagógicas eram tidas como desnecessárias, ou simplesmente, concebidas como acessórios para obtenção de créditos exigidos nos cursos de graduação.

É importante, também, destacar que as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais ocorridas nos últimos quarenta anos influenciaram os modos de ensinar a história e, consequentemente, a formação do magistério no Brasil. Sobre o assunto, Fonseca (2003, p. 61) esclarece:

> Durante as últimas três décadas do século XX, predominou o modelo de formação que combinava licenciaturas curtas e plenas de um lado e bacharelado de outro, estruturados com base na dicotomia conhecimentos específicos da disciplina/conhecimentos pedagógicos, preparação para o ensino/preparação para a pesquisa, conhecimentos teóricos/prática. Os resultados desse modelo tornaram-se visíveis no campo profissional. Os egressos dos programas das universidades, em geral, orientavam suas carreiras para a pesquisa, ingressando em programas de pós-graduação. Os egressos dos cursos de licenciatura curta em estudos sociais e/ou

> licenciatura plena em história e geografia ocupavam o mercado educacional, acentuando o distanciamento entre formação universitária e a realidade da educação escolar básica.

Tendo em vista que esse contexto corresponde aos anos de vigência dos governos militares no Brasil, vale mencionar que a formação dos professores foi comprometida com a criação dos cursos de licenciaturas curtas, que na percepção da autora supracitada, configuravam cursos de formação aligeirados e distantes da pesquisa universitária, cuja formação pautava-se na fragmentação do ensino. Nas palavras de Fonseca (1993, p. 28):

> A licenciatura curta generalizante, não preparando suficientemente o professor para o trabalho nas escolas, acabava, na maioria das vezes, empurrando-o para a alternativa mais cômoda, ou seja, utilizar o manual didático, reproduzindo-o de uma forma quase absoluta, reforçando um processo de ensino onde não há espaço para a crítica e a criatividade.

A percepção da autora reforça o nosso entendimento de que essas licenciaturas curtas generalizantes nem preparavam adequadamente o professor para o trabalho nas escolas e ainda reforçavam um processo de ensino onde não havia espaço para a crítica[9]. Sob a ótica desse tipo de ensino, os professores eram "[...] submetidos a um treinamento generalizante e superficial" (FENELON, 1984 *apud* FONSECA, 1993, p. 28), cuja ideia prevalecente era de que não havia necessidade em fornecer-lhes elementos que lhes permitissem compreender, analisar, refletir e pensar, uma vez que sua função era apenas transmitir o conhecimento.

O projeto educacional executado pelos governos militares pautava-se na lógica capitalista de atender a "carência do mercado", ou seja, suprir a carência de professores no mercado de trabalho, o que justificava autorizar a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração, que na visão de Fonseca (1993, p. 27) "[...] institucionalizava a desvalorização e a consequente proletarização do profissional da educação". Em outras palavras, tal modelo apressava a progressiva perda de autonomia do professor frente ao processo ensino/aprendizagem na medida em que a sua preparação para o exercício das atividades docentes era mínima ou quase nenhuma.

No esteio dessa formação e mão de obra especializada, a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, ao fixar as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, estabelece a formação mínima para o exercício do magistério, consoante os aspectos retratados no Art. 30:

> Art. 30 - Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de

[9]Conf. Fonseca (2003, p. 23), os conteúdos mínimos que formavam o conjunto denominado estudos sociais eram generalizantes; a especificidade do objeto do conhecimento histórico não aparecia em sua totalidade; e a preocupação do ensino de estudos sociais não era refletir sobre a história construída pelos homens, mas "localizar e interpretar fatos", utilizando instrumental das ciências sociais em geral e não da história especificamente.

> graduação, representada por licenciatura de 1o grau, obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.
> § 1º Os professores a que se refere a letra "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.
> § 2º Os professores a que se refere a letra "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.
> § 3º Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores (BRASIL, 1971).

Esta medida, na concepção de Fonseca (1993), desencadeou um processo polêmico de lutas e discussões acerca da formação dos profissionais de História e Geografia. Isto por que, começaram a ser implantados em instituições públicas e privadas os cursos de licenciatura curta e longa em Estudos Sociais, cujo objetivo era a descaracterização das Ciências Humanas como campo de saber autônomo, tendo em vista que esse campo do saber passou a ser transfigurado e transmitido como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social. Contudo, é oportuno dizer, que algumas universidades tentaram contornar essa descaracterização introduzindo as licenciaturas plenas em História e Geografia como continuidade do curso de Estudos Sociais, ampliando assim, a carga horária da licenciatura curta (polivalente) e da licenciatura plena (específica).

Percorrendo as trilhas do território bibliográfico percebemos que essa situação foi alterada em virtude de lutas e movimentos em prol da extinção dos cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais ocorridas nas últimas três décadas do século XX. Desse modo, nos anos de 1980, ampliaram-se os debates em torno da defesa de outra concepção de formação docente em História e de um novo ensino de História; e espalharam-se as críticas ao modelo de formação distanciada da realidade educacional brasileira. Por outro lado, Fonseca (2003) destaca que a dicotomia entre bacharelado e licenciatura se processou articulada à defesa de uma formação que privilegiasse o professor/pesquisador, isto é, o professor de história produtor de saberes, capaz de assumir o ensino como descoberta, investigação, reflexão e produção.

Avançando na pesquisa acerca dos aspectos históricos da formação docente chegamos aos anos 1990, momento no qual a Lei de Diretrizes e Base da Educação n. 9.394 foi promulgada e, medidas foram tomadas no plano federal com o intuito de redirecionar o sistema educacional no Brasil, resultando na definição de currículos próprios da licenciatura, na tentativa de superar a formação de professores caracterizada pelo modelo “3+1” (BRASIL,

2002c). A partir dessa legislação, ocorreram modificações no que se refere à formação docente em universidades e institutos superiores de educação.

Entretanto, Fonseca (2003)pontua que no contexto dos anos 1990, a formação inicial de professores de história, era bastante heterogênea e diversificada, caracterizada pela acomodação de diferentes forças e interesses e, marcada pela dicotomia teoria/prática, desarticulação entre a preparação em história e a preparação pedagógica e a separação ensino/pesquisa, existentes no interior dos próprios cursos de licenciatura e entre licenciaturas e bacharelados.

Constatamos em nossos achados, que com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena,as políticas públicas centraram-se na educação superior. A partir dessas determinações, as instituições de ensino superior que ofereciam cursos de licenciatura tiveram que reformular seus projetos curriculares, com o objetivo de atender às novas diretrizes do Ministério da Educação.

Na perspectiva da resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, as DCN para a formação de professores de educação básica seriam a base para a mudança dos cursos de licenciatura, tendo em vista a sua determinação no Art. 12:

> § 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso; § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor; § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (BRASIL, 2002a, p. 2)

Contudo, Gatti, Barreto e André (2011), em publicação recente sobre as políticas docentes no Brasil, argumentam que, mesmo com ajustes parciais propostos nessas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas de professores especialistas, a prevalência da histórica ideia de oferecimento da formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Nas palavras destas autoras "[...] mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação formação disciplinar/formação para a docência, na prática, ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX". (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 98).

Assim, as ideias defendidas por Libâneo (2015), de que os impasses na formação de professores permanecem praticamente inalterados em termos de concepção formativa e formatos curriculares, sendo pouco afetada pelas mudanças legais, pelas políticas e diretrizes curriculares oficiais e pelas recomendações de movimentos de educadores, ganham reforço.

De acordo com o autor, é real nos cursos de formação de professores a separação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar.

Em seus escritos, Tardif (2011) ressalta que no modelo atual de formação profissional dos professores, esta formação precisa ser redirecionada para a prática e, por conseguinte, para a escola enquanto lugar de trabalho dos professores, pois os saberes (conhecimentos, competências, habilidades, etc.) transmitidos pelas instituições de formação (universidades, escolas normais, centros profissionais, etc.) devem ser concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas. Nesse sentido, Mesquita e Fonseca (2006), ao comentarem sobre a formação do professor de História destacam:

> Formar um professor de História significa proporcionar ao profissional as condições reais para produzir conhecimentos, dialogar com as diferentes fontes e saberes construído pra transgredir as práticas pedagógicas, materiais didáticos e guias curriculares que, muitas vezes, aprisionam e submetem o debate, o conhecimento e a reflexão sobre a própria experiência. (MESQUITA; FONSECA, 2006, p. 342)

Em consonância com o pensamento das autoras supracitadas, visualizamos o texto de Fonseca (2007), no qual ela defende uma proposta de formação que tenha como eixo "vertebrador" a reflexão na e sobre a prática no decorrer do processo de formação inicial, pois na sua concepção, tal proposição "conduz às transformações necessárias, à produção de saberes e práticas que possibilitam as incorporações/superações de forma dinâmica e dialética" (p. 152). Sob essa ótica, a dimensão técnica/instrumental da formação procederia de forma articulada à fundamentação científica, pedagógica e política, assegurando "a formação de um professor pesquisador, detentor de um saber plural, crítico e reflexivo, configurada numa compreensão de totalidade da ação educativa" (FONSECA, 2007, p. 152). Portanto, concordamos com a referida autora quando afirma que na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, os saberes históricos e pedagógicos precisam ser mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente.

Fonseca (2007) argumenta, ainda, que o espaço e o tempo da preparação pedagógica na formação inicial, os momentos de reflexão, mobilização, produção e sistematização dos saberes e das práticas pedagógicas não são inerentes ou exclusivos das chamadas disciplinas pedagógicas, e sim, estão presentes em todos os momentos em que a interdisciplinaridade for exercitada, ao longo do curso, em todas as situações formativas em que formadores e formandos exercitarem o diálogo crítico com a realidade sociocultural e educacional, nos projetos de pesquisa/ensino e nas situações teórico-práticas ao longo do curso. Nesse sentido, faz-se necessário que a formação do professor de história se desenrole

principalmente, na ação, na experiência do trabalho docente, pois segundo Fonseca (2003, p. 244), "É na ação que os saberes do professor são mobilizados, reconstruídos e assumem diferentes significados".

Diante das paisagens vislumbradas no território da pesquisa bibliográfica acreditamos que a formação de professores no Brasil precisa superar os desafios da perspectiva formativa ofertada nos cursos de licenciatura, na qual destacamos a fragmentação dos conhecimentos em disciplinas subdivididas em teóricas e práticas, sem conexão. Nesse sentido, torna-se fundamental a ampliação e expansão de modelos de formação que possibilitem a articulação entre os saberes históricos e historiográficos e os saberes pedagógicos. Fonseca (2007) já destacava os seguintes exemplos de espaços concretos de possibilidade dessa articulação:

> Os projetos de pesquisa-ação, os laboratórios de ensino, os projetos de iniciação científica, a produção de monografias de final de curso, a produção de textos acadêmicos, didáticos e paradidáticos nas diversas disciplinas, os estudos de meio, as pesquisas em museus, a investigação e incorporação das diferentes fontes e linguagens nas disciplinas e projetos da graduação em História e muitos outros. (FONSECA, 2007, p. 153)

Face às reflexões da referida autora, corroboramos com a ideia de que a prática de ensino nos cursos de formação precisa levar em conta a articulação estreita entre os saberes e práticas pedagógicas, e os saberes disciplinares dos diferentes domínios da História, resultando na reconstrução de propostas pedagógicas capazes de estabelecer uma relação crítica com as concepções de História, ensino e realidade social.

Tendo em mente os argumentos de Schmidt e Cainelli (2004), de que a maneira de ensinar o conteúdo da história ensinada está atrelada às concepções de História constituída na formação dos professores em diferentes momentos e instituições, acreditamos ser relevante para a compreensão das práticas docentes dos professores de história efetivadas no cotidiano da sala de aula, conhecermos os percursos formativos trilhados por esses profissionais. Isto por que, entendemos que é na formação inicial onde acontece a transmissão de saberes e a constituição de posturas teóricas, ou seja, é o momento de construção de identidade do docente. Portanto, compreender como cada pessoa se formou é, conforme Moita (1995 *apud* SANTOS, 2010, p. 115), "ter acesso à singularidade da sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos".

Considerando as palavras de Fonseca (2003, p. 244) "[...] o professor de história não opera no vazio", pois os saberes históricos, os valores culturais e políticos, são transmitidos e reconstruídos na escola, por sujeitos históricos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos nos vários

espaços, encontramos ressonância nos aspectos evidenciados por Tardif (2011), em relação às experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial, que acabam por contribuir na aquisição do saber-ensinar.

Face o aporte teórico que embasa essa pesquisa, a seguir, nosso foco recaiu sobre os saberes constituídos nos percursos formativos, tendo por escopo pontuar os saberes necessários a prática docente, especificamente, os saberes necessários à prática docente do professor de história.

3.3 SABERES DA PROFISSÃO DOCENTE: UMA AQUISIÇÃO TEMPORAL

Começamos destacando, que ao enveredarmos pelo caminho da dimensão conceitual acerca da categoria "saberes", assumimos com o autor supracitado, a noção de "saber" com um sentido amplo que envolve conhecimentos, competências, habilidades e atitudes; uma visão de conjunto de saberes que o professor utiliza para desempenhar suas tarefas. Na realização sistematizada de suas pesquisas, o autor aborda características mais detalhadas dos saberes profissionais docentes, classificando-os em temporais, plurais, personalizados, compósitos e heterogêneos.

Na concepção defendida por Tardif (2011), os saberes são temporais porque são adquiridos no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional, ou seja, os professores incorporam, como alunos, durante o período escolar, inúmeras representações do que é ser professor. Assim, crenças, representações e certezas, são trazidas na trajetória da vida escolar e reacendidas quando começam a trabalhar como professores. Os saberes são plurais posto que, em sua ação docente, o professor mobiliza saberes oriundos da formação, dos programas, dos currículos e da experiência. O saber docente também é personalizado, visto que sua natureza não é apenas cognitiva; contem as marcas da história vivida de seus atores, os traços de sua cultura, de seus pensamentos e construções pessoais, de seus contextos de trabalho, de suas experiências individuais. É compósito e heterogêneo, em razão de envolver na própria atividade docente, conhecimentos e um saber-fazer bem diferenciado, oriundo de fontes diversas e, certamente, com características diferentes.

Ao procurar entender quais os saberes que servem de base ao ofício docente e como são adquiridos, Tardif (2011) faz uma série de questionamentos acerca da natureza, do papel e peso dos saberes dos professores. Para esse autor, não se pode estudar o saber docente sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto onde os profissionais do ensino estão inseridos, posicionamento assumido também por Gauthier*et al* (1998) e por nós. Dessa

forma, Tardif defende em suas pesquisas uma abordagem que considera os saberes docentes como “sociais, contextualizados e individuais”, na tentativa de escapar do “mentalismo” (pressuposto teórico cuja ênfase excessiva recai na compreensão dos saberes como processos mentais, centrados na aquisição de conhecimentos) e do “sociologismo” (aporte teórico utilizado nas pesquisas educacionais para situar os saberes como aquisições profissionais sociais, em que todos os aspectos profissionais da docência só sejam compreendidos nas interações sociais).

Assim, Tardif (2011), procura evitar o mentalismo ao justificar que os saberes docentes são sociais, pois são adquiridos no contexto de socialização profissional, ou seja, ao longo de sua carreira o professor vai construindo progressivamente esses saberes; são sociais também por que os saberes são partilhados por um grupo de agentes que pertencem ao mesmo núcleo no ambiente escolar, os professores, os quais têm uma formação inicial comum em cada área específica, podendo variar de acordo com os níveis ou graus de ensino. A legitimação dos saberes docentes por sistemas também lhe confere o caráter social, pois de acordo com o pensamento defendido por Tardif (2011, p. 12), “um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional”. Os saberes docentes são sociais, pois os seus objetos de trabalho são objetos sociais que estão inter-relacionados mediante relações complexas. A evolução dos conteúdos e conceitos, assim como a maneira de ensinar também fazem os saberes docentes serem sociais, pois esta evolução advém de construções sociais. Por fim, o autor destaca que esse saber é social por ser adquirido em contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional, ou seja, o saber dos professores é construído de forma processual ao longo do exercício profissional.

Contudo, considerando que o sociologismo tende a eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber,tratando os saberes como aquisições profissionais sociais, em que todos os aspectos profissionais da docência só sejam compreendidos nas interações sociais, Tardif (2011, p. 15) enfatiza que “o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo”. Portanto, o saber dos professores depende tanto das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza, quanto da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores.

No intuito de situar o saber do professor no campo de interação entre o individual e o social, o autor propõe seis fios condutores.O primeiro fio condutor proposto por

Tardif(2011) é *saber e trabalho*, na qual se pressupõe que o saber do professor deve ser compreendido na relação com o contexto de trabalho do professor. Denomina o segundo fio como *diversidade do saber*, entendendo que o saber dos professores é plural, compósito e heterogêneo. O terceiro fio é a *temporalidade do saber*, pois afirma que o saber do professor é adquirido no contexto de sua história de vida e da carreira profissional. O quarto fio condutor, *a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber*, valoriza a prática, como condição para a construção, de saberes profissionais. O quinto fio, *saberes humanos a respeito de seres humanos*, concebe a ideia de trabalho interativo, uma vez que o professor se relaciona com o seu objeto de trabalho (seres humanos) por meio da interação humana. O sexto e último fio, *saberes e formação profissional*, expõe sua preocupação de se repensar a formação docente e expressa a necessidade de considerar os saberes dos professores e as realidades de seu trabalho como fundamentos da formação profissional docente. Em suma, Tardif (2011) toma o saber como fio condutor da prática e da competência profissional.

Tardif (2011) compreende o saber dos professores como constituído ao longo de suas vidas, sendo portando o resultado de aprendizagens realizadas em diversas dimensões: familiar, pessoal, profissional, enfim nos diversos setores da vida humana. Nesse sentido, depreendemos que éatravés de uma formação, de programas e disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, de práticas coletivas articuladas aos saberes próprios da experiência, que os saberes de um professor se materializam em uma dada realidade social. Desse modo, concordamos com Tardif (2011) quando afirma que o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho. Nas palavras do autor:

> O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que tomam parte integrante de sua "consciência pratica".(TARDIF, 2011, p. 14)

Para Tardif (2011), no âmbito dos ofícios e profissões, não é possível falar de saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho. Isso porque, o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber "não é um coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos atores na escola" (p.11). Por isso, consideramos importante incluir em nossa análise acerca dos saberes dos docentes que compõem a área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE, o contexto no qual estão inseridos;as relações que perpassam oscontextos micro (a sala de aula, os alunos, a

escola...) e macrossociais (políticas públicas, economia, fatores sociais e culturais etc.);as condições reais de trabalho, dentre outros aspectos.

Em suas pesquisas, Tardif (2011) procura relacionar os diferentes saberes que os professores desenvolvem no campo profissional com os lugares nos quais os próprios professores atuam com as instituições que os formam e/ou nas quais trabalham, com seus instrumentos de trabalho e, enfim, com sua experiência de trabalho. Nesse sentido, o autor propõe um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes docentes considerando as especificidades de sua origem, aquisição e incorporação à prática profissional dos professores:

> Os *saberes pessoais* são adquiridos através da família, do ambiente de vida e da educação no sentido lato integrando-se no trabalho docente pela história de vida e pela socialização primária; os *saberes provenientes da formação escolar anterior* são constituídos na escola primária, secundária e nos estudos pós-secundários não especializados e são integrados à docência pela formação e pela socialização pré-profissionais; os *saberes da formação profissional* para o magistério são adquiridos nos estabelecimentos de formação dos professores, estágios e cursos de reciclagem fazendo parte do trabalho com a formação e socialização profissional nas instituições de formação de professores; os *saberes advindos dos programas e dos livros didáticos* utilizados no trabalho docente são constituídos a partir do uso de "ferramentas" como programas, livros didáticos, cadernos de exercícios sendo integrados ao trabalho docente pela utilização dessas "ferramentas" de trabalho e da adaptação às suas tarefas; os *saberes provenientes da experiência profissional na sala de aula e na escola* são adquiridos a partir da prática do ofício docente nas instituições de ensino e da experiência com os pares, e integralizados pela prática e socialização da profissão. (TARDIF, 2011, p. 63).

A partir desse modelo tipológico, Tardif descreve os saberes que acredita serem utilizados pelos docentes na sua atividade profissional e que, assim, interferem na sua ação cotidiana. Faz referência aos saberes que estão vinculados à atividade profissional do professor (saberes da formação profissional, saberes da experiência e saberes pessoais), e, ainda, aos saberes que estão relacionados ao saber-fazer, como exemplo, os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.

Quando faz referência aos saberes experienciais, Tardif (2011) ressalta a importância do saber da experiência dos professores, definindo-o como "o núcleo vital do saber docente" (p. 54), portanto, condição de um novo profissionalismo. No tocante às fontes sociais de aquisição, Tardif (2011) tenta mostrar a importância que tem o lugar do presente e/ou do passado na obtenção dos saberes, tendo em vista a história de vida de cada um, o contexto familiar, bem como a trajetória de formação inicial e continuada, além da trajetória escolar, que ele denomina de pré-profissional. Nesta perspectiva, precisamos reconhecer que tudo isso é importante na formação da identidade profissional, o que justifica a temporalidade ser considerada um elemento fundamental quando se estuda os saberes docentes.

O autor argumenta ainda, que o modo de integração dos saberes à prática profissional dos professores, na maioria dos casos, advém de processos de socialização, seja esta pré-profissional ou profissional, evidenciando que a construção dos saberes do professor não ocorre apenas de forma isolada.

Em síntese, compreendemos, que todos esses saberes identificados por Tardif (2011) são realmente utilizados pelos professores no contexto de sua profissão e de sala de aula, ou seja, os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com os programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, apoiam-se em sua experiência e nos princípios de sua formação profissional.

Paralelamente à leitura de "*Saberes docentes e formação profissional"*, de Tardif (2011), realizamos outros estudos acerca dos saberes dos professores. Destes, consideramos relevante mencionar o de Fonseca (2003). Nas palavras dessa autora "saber alguma coisa não é mais suficiente para o ensino [...]" (p.77), o que nos fez lembrar, de Gauthier *et al* (1998), e a premissa de que o ensino é um ofício feito de saberes, ou seja, ter talento, ter bom senso, ter cultura, saber o conteúdo, ter experiência, não é suficiente para exercer o magistério, pensamento compartilhado por nós. Na perspectiva desses autores, a profissão docente exige saberes específicos em face da singularidade e da complexidade do trabalho docente. Portanto, Tardif (2011) admite que o professor ideal é

> [...] alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (2011, p. 39).

Em sintonia com tal pensamento, Pinto (2001) defende que o professor, em sua ação docente, mobiliza mais do que saberes disciplinares e curriculares. Na perspectiva dessa pesquisadora:

> Outros saberes são interligados à gestão do programa, tais como o de fazer o programa entrar em sintonia com o tempo de ensino disponível para o professor e o tempo de aprendizagem, disponibilizado pelo aluno; ao grupo-classe, em termos de interações, motivações, conhecimentos necessários à compreensão das relações de amor, simpatia, empatia, indiferença ou repulsão, que pode ligar, ou afastar, o aluno a um grupo e à própria instituição escolar. São inúmeros os objetivos que o professor administra, simultaneamente, numa sala de aula, devendo, para isto, mobilizar um extenso rol de saberes e habilidades, muitos deles retirados de sua caixa pessoal de ferramentas. (PINTO, 2001, p. 6).

Seguindo essa lógica, Gauthier *et al* (1998) preconizam que além dos saberes adquiridos na formação inicial, os docentes precisam assimilar e atualizar conhecimentos no exercício profissional, reconhecendo que, para ensinar, se faz necessária a aquisição de um

repertório de conhecimentos, que nesse trabalho, refere-se aos saberes mobilizados nas práticas pedagógicas dos professores que compõem a área de ensino de História.

Desse modo, considerando a dimensão da profissão docente, Tardif (2011), reitera que os saberes são elementos constitutivos da prática docente, que os mobilizam na experiência de trabalho profissional. Na acepção formulada pelo autor, a prática do professor é incorporada por diferentes saberes, provenientes de fontes distintas. Desse modo, Tardif identifica: *os saberes da formação profissional* (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); *os saberes disciplinares* (oriundos das diversas disciplinas oferecidas pelas universidades durante a formação - inicial ou continuada dos professores); *os saberes curriculares* (apresentados nos programas escolares: objetivos, conteúdos, métodos, na qual os professores, durante o percurso de sua carreira se apropriam e aprendem a aplicá-los) e, por fim, *os saberes experienciais*, considerados pelo autor como os saberes produzidos pelos docentes com base no cotidiano da própria prática, portanto, fundamentais à profissão docente. Desse modo, a partir das formulações do autor, depreendemos que é o amálgama desses saberes que constitui o que Gauthier *et al* (1998) denominam de repertório de saberes necessários para o professor realizar seu trabalho, de modo eficaz, num determinado contexto de ensino.

Em consonância com as ideias formuladas por Tardif, Gauthier *et al* (1998), apontam que o professor mobiliza diferentes saberes em sua prática pedagógica. Entretanto, além dos saberes disciplinares, curriculares, experienciais e das ciências da educação, identificados e caracterizados por Tardif (2011), os autores destacam *o saber da tradição pedagógica* (o saber "dar aulas"; concepção prévia do magistério que acaba servindo de molde para guiar os comportamentos dos professores) e *o saber da ação pedagógica* (saberes experienciais dos professores tornados públicos por meio de pesquisas acadêmicas realizadas em sala de aula). Em relação a este último, os autores argumentam que na falta dele, o professor, para fundamentar seus gestos, continua recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, comportando saberes com limitações significativas, portanto, defendem a importância da realização de pesquisas que possam legitimar esse saber, considerado pelos referidos autores como o mais importante à profissionalização do ensino. Nas palavras de Gauthier*et al* (1998, p. 34):

> [...] não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber (o saber que emerge da prática profissional dos professores) não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor.

Na mesma perspectiva dos autores mencionados, Pimenta (2009), entende que os saberes pedagógicos são construídos pelo professor no cotidiano de seu trabalho, a partir de sua prática social de ensinar. "É, portanto, na ação, a partir do seu próprio fazer, que o professor constrói os saberes pedagógicos" (p. 26), o que implica em reconhecer que para saber ensinar não bastam a experiência e o conhecimento específico, mas se fazem necessários os saberes relativos ao "como" fazer para ensinar.

Avançando nas leituras acerca dos saberes docentes, avistamos os escritos de Franco (2009). Esta pesquisadora, ao referir-se aos saberes pedagógicos, denomina-os de: "A capacidade de articular o aparato teórico-prático, a capacidade de mobilizá-lo na condição presente, a capacidade de organizar novos saberes a partir da prática [...] (p. 17)".Para a referida autora, os saberes pedagógicos são construções cognitivas, realizadas pelos professores, a partir de sua prática cotidiana, que é significada, inicialmente, por conhecimentos pedagógicos prévios, que se organizam sob a forma de concepções e pressupostos, sobre os sentidos de ser e de estar professor. No entendimento de Franco (2009, p. 18-19):

> Os conhecimentos pedagógicos são construções teóricas, elaboradas por pesquisadores da área, que se organizam sob a forma de teorias ou preceitos e que são apropriados pelos docentes, quer sob a forma de estudos ou pesquisa, quer sob a forma de generalizações teóricas do senso comum.

Assim, a autora mencionada argumenta que os saberes pedagógicos ajudam os docentes a mobilizar os conhecimentos pedagógicos na transformação de suas práticas e dos próprios saberes que vão sendo percebidos como ultrapassados ou inadequados para algumas situações.

Pimenta (2009) ao reportar-se ao "saber" dos professores, os concebe como 'saberes da docência' e pontua que estes, são constituídos por três grupos de saberes, que, articulados entre si, são necessários à formação docente: *saberes do conhecimento* (entendido como o conhecimento do professor sobre a disciplina que ensina); *saberes pedagógicos* (que diz respeito ao conhecimento que resulta da reflexão confrontada entre o saber da matéria e os saberes da educação e da didática); *saberes da experiência* (construído a partir das experiências vivenciadas no exercício da profissão).Desse modo, a autora incorpora ao que denomina 'saberes do conhecimento' os saberes disciplinares e curriculares identificados por Tardif (2011).

As concepções de Pimenta (2009) caminham em direção do pensamento de Shulman (2005), estudioso da Educação que atravessou o nosso caminho no momento em que realizávamos uma pesquisa na *internet* acerca dos saberes dos professores. Encontramos um

artigo publicado na Revista de Currículum y Formación del Profesorado, no qual ele defende que o professor "[...] deve compreender as estruturas da matéria ensinada, os princípios de organização conceitual" (p. 11) e, ao mesmo tempo, ter o conhecimento pedagógico do conteúdo. O autor esclarece o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo como sendo aquele que "[...] representa a ligação entre a matéria e a didática, para compreender como determinados temas e problemas podem ser organizados, representados e adaptados aos diferentes interesses e habilidades dos alunos" (p. 11). Ressalta ainda, que o conhecimento pedagógico do conteúdo é o que distingue um excelente professor de outro que apenas sabe a sua disciplina, ou seja, "é um professor que sabe como transformar seu conhecimento da matéria em atividades e experiências que estimulam, envolvem e melhoram a aprendizagem ativa e a compreensão dos alunos". (SHULMAN, 2005, p. 11)

Diante dessas considerações, podemos inferir com base em Pimenta (2009) que os professores reelaboram os saberes da formação inicial em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares e, nesse confronto, há um processo coletivo de troca de experiências entre seus pares, o que permite, segundo Fonseca (2009) citando Schön, que os professores a partir de uma reflexão na e sobre a prática, e uma reflexão sobre a reflexão na prática, possam constituir-se professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam. Essas características, segundo a autora, permitem ao professor a condição de analisar e interpretar sua prática cotidiana, pois, refletindo, ele poderá transformar-se em profissional autônomo.

Tendo em vista as ideias supracitadas, concordamos que os saberes docentes e a prática pedagógica estão intrinsecamente relacionados, considerando-se que é no exercício da prática docente que eles são mobilizados, construídos e reconstruídos pelo professor. Desse modo, ao compreendermos a docência como uma atividade especializada, partimos da compreensão de que o exercício profissional docente requer do professor a aquisição de um repertório de conhecimentos, conforme apontado por Gauthier *et al* (1998).

No tocante aos saberes necessários à prática docente do professor de história, nos apropriamos do entendimento de Fonseca (2003) de que: "[...] não basta saber história para efetivamente ensinar história" (p. 74). Portanto, o exercício da docência consiste no domínio, transmissão e produção de um conjunto de saberes e valores por meio de processos educativos desenvolvidos no interior do sistema de educação escolar (FONSECA, 2003). Nesse sentido, o saber dos professores de história,

> [...] é constituído pelo conhecimento específico da disciplina, no caso, o conhecimento historiográfico, os saberes curriculares (objetivos, conteúdos,

> metodologias e materiais), os saberes pedagógicos (concepções sobre a atividade educativa) e os saberes práticos da experiência. (FONSECA, 2003, p. 63)

Investigando em nosso acervo pessoal identificamos o livro *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. Nele encontramos vários estudos sobre o saber dos professores de História, entre os quais, o de Napolitano (2005), que argumenta que o conhecimento dos conteúdos constitui elemento importante na composição do saber dos professores de história. Nas palavras desse autor:

> O professor, ainda que não seja um professor *conteudista*, deve ter um sólido e, na medida do possível, atualizado conhecimento dos conteúdos básicos da sua disciplina. Caso contrário, muitas ideias inovadoras da pedagogia podem se perder em práticas vazias e demagógicas. (NAPOLITANO, 2005, p. 180)

Ao visualizarmos a Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, nos atinamos para o artigo de Marcelo Garcia (2010). Ao fundamentar-se em Schwab (1961) este pesquisador, também, compartilha da ideia de conceber o conhecimento específico da disciplina como um dos elementos constitutivos do exercício profissional docente e ressalta que o conhecimento do conteúdo inclui diferentes componentes, dos quais o substantivo e o sintático se destacam como os mais representativos. Nesse sentido, o autor esclarece que o conhecimento substantivo é construído com a informação, as ideias e os tópicos a conhecer, ou seja, o corpo de conhecimentos gerais de uma matéria, os conceitos específicos, as definições, convenções e procedimentos. Esse conhecimento é importante na medida em que determina o que os professores vão ensinar e a partir de qual perspectiva o farão. "Em História, por exemplo, o marco de análise cultural, política ou ideológica que se escolher pode determinar o que se ensina e como se ensina" (MARCELO GARCIA, 2010, p. 13). Por outro lado, o conhecimento sintático do conteúdo completa o anterior e se expressa no domínio que o docente tem dos paradigmas de pesquisa em cada disciplina, do conhecimento em relação a questões como validade, tendências, perspectivas e pesquisa acumulada no campo de sua especialidade. "No caso da História, esse tipo de conhecimento incluiria as diferentes perspectivas de interpretação de um mesmo fenômeno". (MARCELO GARCIA, 2010 p. 13)

Jaime e Carla Pinsky (2005) defendem que o professor de história precisa ter um conhecimento sólido do patrimônio cultural da humanidade, ou seja, precisa ter conteúdo, e acrescentam: "[...] sem estudar e saber a matéria não pode haver ensino [...] É inadmissível um professor que quase não lê" (p. 22). Portanto,

> [...] o professor de história precisa adquirir conhecimentos, entrar em contato com uma bibliografia atualizada, conhecer novas linhas de pensamento e discutir com os colegas estratégias para melhor operacionalizar nas salas de aula o patrimônio cultural e histórico. (PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla, 2005, p. 22).

Contudo, Marcelo Garcia (2010) ressalta que além do conhecimento do conteúdo, existem outros tipos de conhecimentos que também são importantes: o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo e também de como se ensina. Desta feita, Fonseca (2003) destaca que o professor de história precisa dominar um conjunto de saberes, competências e habilidades que possibilitam o exercício profissional da docência.

Ingressar na carreira do magistério e exercer a profissão de professor de história requer muito mais do que competências inerentes à prática docente. De acordo com Fonseca e Couto (2008), o fazer-se professor é permanentemente construído, é fruto de uma trajetória social e profissional circunscrita na história de cada um. Daí a importância, como ensinam as referidas autoras, de aprofundar-se, cada vez mais, na reflexão sobre o papel das instituições formadoras de professores e dos formadores de professores.

Podemos inferir, com base nos estudos de Tardif (2011), que os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Nesse sentido, é importante que os professores de história, como bem salientou Silva e Guimarães (2012, p. 40), "se apropriem de canais de diálogo entre a realidade vivida e interpretada e que possam, assim, ampliar suas respectivas possibilidades de compreensão sobre a identidade profissional docente". Portanto, acreditamos que os professores, nas situações concretas de ensino, são os principais agentes da produção de saberes específicos ao seu exercício profissional.

3.4 PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: AS EXIGÊNCIAS DO SABER E DO SABER-FAZER

Assumimos com Tardif (2011) a concepção de docência como uma atividade ligada ao processo educativo realizado tanto na educação básica quanto na educação superior; e a prática docente como "espaço de produção da competência profissional pelos próprios professores" (p. 291), lugar onde se produzem saberes adquiridos pela reflexão prática, por meio das atividades cotidianas de ensino do professor na escola, sejam elas de experiências vividas individualmente ou coletivamente entre os próprios professores.

Em nossa "estadia" no território da pesquisa bibliográfica nos preocupamos em investigar, também, a dimensão histórica e conceitual da "prática" docente comocategoria central. Desse modo, ao nos depararmos com o estudo de Tardif e Lessard (2007) acerca do trabalho docente, compartilhamos do entendimento de que a docência "é uma forma particular

de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu 'objeto' de trabalho, que é justamente, outro ser humano, no modo fundamental da interação humana" (p. 8); bem como, concordamos com as concepções defendidas por Gatti, Barreto e André (2011) de que nos processos educacionais, a docência configura-se numa atividade onde "[...] seres humanos aprendem com seres humanos, em condições sociais e psicossociais em uma dinâmica própria"(p. 25).

A prática docente é, segundo D'Ávila (2008), um lócus de formação e produção de saberes. Em seu confronto com a prática e com as condições e exigências concretas da profissão, os professores estão continuamente produzindo saberes específicos, conhecimentos pessoais e não sistematizados, que, relacionados a outros tipos de conhecimento, passam a integrar a sua identidade de professor, constituindo-se em elementos importantes nas decisões pedagógicas, inclusive renovando a sua concepção sobre ensinar e aprender.

Encontramos indicações de estudos acerca das práticas docentes em revistas eletrônicas, disponíveis, também, na *internet*. Destas, é oportuno mencionar os *Cadernos de Pedagogia Universitária*, organizados por Franco (2009). Para essa pesquisadora, a atividade docente é uma prática social, historicamente construída, que transforma os sujeitos pelos saberes que vão se constituindo, ao mesmo tempo em que os saberes são transformados pelos sujeitos dessa prática, posicionamento assumido também por Pimenta e Anastaciou (2002). Entretanto, estas últimas destacam as considerações formuladas por Sacristán para diferenciar *prática* e *ação,* na tentativa de esclarecer melhor o significado da prática docente como prática educativa. Assim, nos dizeres de Sacristán (1999 *apud* PIMENTA; ANASTACIOU, 2002, p. 178):

> A *prática* é institucionalizada; são as formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições. Essa tradição seria o conteúdo e o método da educação. A *ação* refere-se aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, seus esquemas teóricos de leitura do mundo.

Na perspectiva das autoras mencionadas, os modos de ensinar, de se relacionar com os alunos, de planejar e desenvolver seus cursos, são realizações inseridas na ação docente. Portanto, como nos ensina Franco (2009), só a ação docente, realizada como prática social pode produzir saberes, saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdos e sua abrangência social, ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino.

Para Tardif (2011), os saberes docentes se constituem vinculados às teorias, às instituições de formação e aos currículos, portanto, durante a formação acadêmica muitos

saberes são assimilados pelos professores em formação, e mais tarde são ressignificados em atitudes, misturando-se aos saberes da prática. Contudo Tardif (2011) ressalta, que os saberes adquiridos pela experiência não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias, são saberes práticos que levam o professor a interpretar, compreender e orientar sua prática, e não provêm das instituições de formação nem dos currículos e sim, da prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão.

Considerando como Tardif (2011) que o conhecimento dos professores envolve os saberes, o saber-fazer, as competências e as habilidades que servem de base ao seu trabalho no ambiente escolar, por conseguinte os professores são sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, faz-se necessário repensar as concepções vigorantes acerca do ensino. Nesse sentido, o referido autor pressupõe:

> Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de aplicação de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação, e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao oficio de professor. (TARDIF, 2011, p. 234).

Nessa perspectiva, o docente passa a ser identificado como o professor universitário ou o pesquisador da educação (vistos como sujeitos do conhecimento, atores que desenvolvem e possuem sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação), opondo-se à concepção tradicional da relação entre teoria e prática (na qual o saber é tomado como constituinte apenas da teoria, ou seja, produzido pela ciência, portanto, fora da prática) e à concepção de aplicação, cuja premissa é considerar os professores como meros aplicadores dos conhecimentos alheios.

Seguindo o percurso que nos conduziu à dimensão histórica da prática docente, constatamos que as exigências com relação ao perfil dos docentes para atuar no ensino superior estão, hoje, mais elevadas, o que nos faz pensar que não é mais suficiente o modelo artesanal proposto por Vicentini e Lugli (2009), no qual o futuro professor aprendia as técnicas e os usos do trabalho acompanhando a prática de um professor experiente. Superado também está o pressuposto apontado por Masetto (1998, p. 36) de que "quem sabe, sabe ensinar", viés no qual, a especificidade dos saberes pedagógicos, não era considerada como componente necessário à formação docente, e assim, conforme ressaltou Franco (2009), os professores na universidade foram se constituindo na prática.

O mapeamento da dimensão histórica da prática docente nos fez perceber, que no âmbito da atual sociedade brasileira, novas exigências são acrescentadas ao trabalho dos

professores, o que implica pensar, que para formar os futuros professores que irão atuar na educação básica, é preciso outro perfil de docente, ou seja, "[...] um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. Um profissional que reflete sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre". (PIMENTA, 2002, p. 39). Porém, como bem salientou Masetto (2003), embora a titulação de mestres e doutores seja um requisito para a docência no ensino superior, as exigências continuam as mesmas, pois se referem ao domínio de conteúdo em determinada matéria e experiência profissional. No que concerne à contratação e atuação desses profissionais nas universidades públicas ou particulares, Pimenta e Anastaciou (2002, p. 142) reiteram:

> [...] não são questionados, nem nos editais nem no cotidiano, os elementos que possibilitam ao profissional que domina uma área de conhecimento ser também capaz de trabalhá-la em situação especifica de ensinar. Institucionalmente, uma vez aprovado no concurso ou contratado, o professor recebe uma ementa, um plano de ensino do ano anterior e, com isso em mãos, o horário de trabalho que lhe cabe desempenhar.

Tal premissa nos remete à compreensão de que as universidades parecem pressupor que, se o candidato foi aprovado, seja via concurso ou seleção por currículos, este se encontra apto a desenvolver sua função docente. Diante dessas observações, podemos deduzir que os professores universitários ingressam na carreira desconhecendo as discussões sobre propostas pedagógicas, currículo, avaliações dentre outros elementos que se fazem presentes nas discussões sobre o ensino-aprendizagem. Ao se iniciarem na docência universitária, muitas vezes, cumprem o papel de executores de ementas elaboradas anteriormente à sua admissão.

Pesquisando o aparato legal concernente à docência universitária, constatamos que esta situação se agrava, posto que, a legislação vigente não é clara quanto à formação e o perfil esperado do professor universitário. A Lei n. 9. 394/96 não aborda a questão de forma transparente, tendo em vista o que está expresso no Art. 66: "[...] a preparação para o magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado". Vale notar, como bem observaram Pimenta e Anastaciou (2002), que essa lei não concebe a docência universitária como um processo de formação, mas sim como preparação para o exercício do magistério superior, ou seja, mesmo não restringindo aos programas de pós-graduação *stricto sensu* a formação para oprofessor que atua no nível superior, este espaço é indicado como preferencial, evidenciando seu reconhecimento como *locus*da formação do docente universitário. Contudo, é importante destacar que o mestrado e o doutorado não garantem que estes profissionais sejam preparados para o ensino superior, uma

vez que a ênfase formativa nos programas de pós-graduação está centrada na formação do pesquisador.

Pimenta e Anastaciou (2002) já anunciavam que ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de conhecimentos; mas ter o domínio do conhecimento para ensinar supõe mais do que uma apropriação enciclopédica. Seguindo esse raciocínio, Zabalza (2004 *apud* SANTOS, 2010) e Cunha (2007 *apud* BEZERRA, 2010), argumentam que o professor precisa conhecer seus alunos; saber lidar com o universo heterogêneo (tendo em vista que o acesso à universidade atraiu grupos de alunos bem diversificados, do ponto de vista econômico, social, religioso etc.); conhecer as novas modalidades de ensino-aprendizagem; saber lidar com as novas tecnologias e, ser capaz de refletir sobre seu próprio trabalho.

Tendo em mente a dimensão do trabalho docente no ensino superior, é importante lembrar, que uma das finalidades da universidade está intimamente ligada à pesquisa e à produção de conhecimentos, o que implica em outras exigências postas ao professor universitário, tais como, preparar futuros profissionais, ao mesmo tempo pesquisar, publicar, participar de congressos e envolver-se na gestão universitária, enfim, realizar um conjunto de tarefas complexas.

Nesse sentido, diante dos desafios da sociedade contemporânea, cresce o debate acerca da prática pedagógica dos professores universitários. Essa preocupação aponta para a importância da formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários no âmbito das discussões sobre as relações que os professores estabelecem com as práticas que desenvolvem. Desse modo, compreendemos como Leitinho (2008), que a docência universitária deve ser desenvolvida num espaço que possibilite a transformação e não a reprodução de práticas pedagógicas, exigindo uma formação pautada em princípios emancipatórios.

Contudo, em suas pesquisas, a referida autora tem evidenciado que a formação para a docência universitária, incluída nela a formação pedagógica do professor, inicial e continuada, tem sido negligenciada pelo Estado brasileiro e pelas Instituições de Ensino Superior do país, não sendo a ela atribuída a importante contribuição que dá para o alcance de resultados positivos na formação de profissionais para a sociedade.

Os escritos de Leitinho (2008) foram um achado importante em nossa pesquisa bibliográfica, haja vista que compartilhamos de sua preocupação em relação à formação do professor universitário. Para essa pesquisadora, ao longo da história do desenvolvimento da educação superior no país, o professor universitário, não tem tido uma formação específica

para a docência universitária, aprendendo a ensinar no exercício da docência, como autodidata.

Na direção da autora supracitada, Cunha (2006) chama a atenção para o fato de que, na graduação, o ensino é entendido como decorrência das demais atividades docentes dos professores universitários, assumindo uma forma naturalizada de exercício, portanto, caracterizada pela manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores. Desse modo, a referida autora pontua:

> Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que acabam dando suporte para a sua futura docência. (CUNHA, 2006, p. 259).

Em sintonia com esse pensamento, Pimenta e Anastaciou (2002) destacam que estes profissionais, ao chegarem à universidade, trazem consigo inúmeras experiências do que é ser professor. Experiências estas adquiridas como alunos durante sua vida escolar, que lhe permitirão construir modelos que utilizarão por toda a sua carreira docente. Assim, podemos afirmar que as práticas pedagógicas podem ser consideradas formativas, visto que o professor se forma ao construir e reelaborar seus saberes. Nesse sentido, Cunha (2004) já afirmava que "não é possível separar a dimensão da prática pedagógica da formação de professores"(p. 526), asserção confirmada por Azzi (2009) para quem "As necessidades práticas que emergem do cotidiano da sala de aula demandam uma teoria" (p. 47).

A concepção de que a docência em nível superior exige um professor com domínio na área pedagógica é defendida por Masetto (2003) e reiterada por Veiga (2009). Na visão dos respectivos autores, a docência requer formação profissional para seu exercício, portanto, pressupõe a obtenção de conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente. Tal perspectiva nos remete à compreensão de que a natureza do trabalho pedagógico requer domínio de saberes específicos das diferentes áreas do conhecimento, bem como, aqueles relativos às metodologias e à compreensão dos processos presentes no planejamento, organização curricular, avaliação e gestão da educação escolar.

Por isso, para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade. Logo, se admitirmos o pressuposto de que o professor transforma o conhecimento para torná-lo acessível a seus alunos, o saber ensinar requer do docente a transformação pedagógica da matéria, ou seja, "o professor utiliza seus

esquemas práticos que simplificam a complexidade do processo de ensinar". (THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2009, p. 101)

Entendendo como Azzi (2009) que o professor, na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas, e estas, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e, também, do contexto, pois pode facilitar e/ou dificultar a sua prática, espera-se da licenciatura "que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano". (PIMENTA, 2009, p. 18)

Refletir sobre a formação pedagógica do docente do ensino superior nos conduziu a pensar como Fonseca e Couto (2008), que a formação de profissionais que atuam em uma sociedade do conhecimento, cujas marcas da fragmentação, das diferenças de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça, religião e nacionalidade são visíveis nos diferentes espaços de vivência, requer a desconstrução de práticas, a reestruturação de percursos, o redesenho de movimentos, a reorganização do currículo e do ensino.

Nessa direção, ao discutirmos acerca das práticas docentes dos professores de História, destacamos em nossas reflexões as modificações na qual o ensino de História no Brasil e, consequentemente, as práticas desses profissionais sofreram, em virtude da influência das tendências historiográficas[10]. Com base nas concepções formuladas por Bittencourt (2004) de que Positivismo, Marxismo e Escola dos *Annales* são as principais tendências da produção historiográfica, faremos uma breve ressalva no que concerne à relação entre essas tendências e o ensino de história.

Ao desviar nosso olhar para as leituras dessas tendências historiográficas, descobrimos que o ensino de História pautado no Positivismo prevaleceu praticamente durante todo o século XIX e decorrer do século XX, e abordava o estudo dos fatos de forma objetiva e baseada nos documentos escritos. Descrevia os aspectos políticos e factuais como produto da ação de indivíduos denominados "heróis". Na referida perspectiva, a História é considerada como ciência que estuda o passado, o professor é concebido como transmissor do

[10]Entre as tendências historiográficas que influenciaram a escrita da história Bittencourt (2004, p. 140-146), destaca: o Positivismo (tendência que se constituiu no século XIX e exerceu um papel importante na configuração dos aportes teóricos que possibilitaram fornecer um caráter científico à história, uma vez que, baseava-se nos princípios da objetividade e da neutralidade no trabalho do historiador); A Escola dos Annales(tendência que desponta no esteio da renovação na produção historiográfica afluída no decorrer do século XX e centrou-se na história-problema para fornecer respostas às demandas surgidas no tempo presente, contrapondo-se ao Positivismo);e o paradigma Marxista (desenvolvido paralelamente ao grupo dos *Annales*, tem como enfoque de sua análise a estrutura e a dinâmica das sociedades humanas).

saber histórico verdadeiro, pronto e acabado, o estudante como receptor passivo dos conhecimentos ensinado pelo professor, e o conteúdo organizado de forma linear, cronológica, e abordado de forma narrativa e descritiva (SCHIMIDT; CAINELLI, 2004). Conforme salientou Bittencourt (2004), a base do processo de aprendizagem e a principal capacidade exigida dos alunos para o sucesso escolar era a memorização. "[...] Saber história era dominar muitas informações, o que, na prática, significava saber de cor a maior quantidade possível de acontecimentos de uma história nacional" (BITTENCOURT, 2004, p. 69). Conforme apontado por Cruz (2009), essa concepção tradicional de ensino, fruto de uma tradição introduzida no Brasil pelos jesuítas, caracterizada pela transmissão acrítica de conteúdos, permaneceu durante muito tempo como base da escola brasileira.

A corrente historiográfica denominada de Marxista tem como princípio, o caráter científico do conhecimento histórico. Considerando que o enfoque de sua análise é a estrutura e a dinâmica das sociedades humanas,utiliza como conceitos fundamentais modo de produção, formação econômico-social e classes sociais. Sob a ótica do marxismo, o material histórico baseado nas estruturas econômicas e sociais pode ser analisado, observado, objetivado e problematizado, o que repercutiu entre os historiadores em tendências voltadas tanto para a história econômica como para a história social. No tocante ao ensino de história, Bittencourt (2004) salienta que esse "materialismo histórico" se fez muito presente na década de 1970, não somente nas pesquisas em história, como também na organização de conteúdos de várias propostas curriculares e de obras didáticas.

Os estudos de Fonseca (2003) nos ajudaram a compreender as modificações na qual o ensino de História no Brasil e, consequentemente, as práticas dos professores de história sofreram, em virtude da influência do movimento[11] dos *Annales*, surgido no final dos anos 1920, que, contrapondo-se ao enfoque Positivista, defendeu a substituição da tradicional narrativa por uma história-problema; propôs a história de todas as atividades humanas e não apenas história política; promoveu o diálogo da história com outras áreas do conhecimento e a ampliação da noção de documento. Dessa forma, a história passou a "utilizar também as fontes orais (entrevistas, depoimentos, narrativas), as fontes audiovisuais (fotografias, discos, filmes, programas de televisão, etc.), além de obras de arte, como pinturas e esculturas. Tudo

[11]O uso desse termo está fundamentado em Burke (1997 *apud*ARAÚJO, MARQUES e ASSIS,2015)de que talvez seja preferível falar num movimento dos *Annales,* não numa escola, tendo em vista que o termo "Escola dos*Annales*" foi estereotipado ao ser considerado um grupo monolítico, com uma prática uniforme quanto ao método, hostil ou pelo menos indiferente à História política e aos eventos, ignorando-se tanto as divergências individuais entre seus membros quanto o seu desenvolvimento no tempo.

o que fosse registro da ação humana passou a ser considerado como fonte da história". (FONSECA, 2003, p. 41-42).

Conforme Schimidt e Cainelli (2004), essa tendência enfatiza a aquisição da capacidade de análise da relação presente-passado como pressuposto para o ensino e concebe o professor como responsável pela intermediação entre o aluno e o percurso para a produção do conhecimento histórico e este, como sujeito de seu próprio conhecimento. De acordo com Magalhães Jr; Silva Neta e Cecatto (2013) fundamentados em Schmidt e Cainelli (2004), essa última tendência historiográfica proporcionou o repensar da pesquisa em História, pois a ampliação da noção de documento repercutiu em mudanças na metodologia e, consequentemente, no ensino dessa disciplina, que passou a ser revisto em termos de materiais e metodologia.

Nos momentos finais de nossa permanência no território bibliográfico fomos surpreendidos com mais um elemento constituinte dessa etapa investigativa: a divulgação do livro *Ensino & linguagens da História*, abordando aspectos concernentes às trajetórias de percursos do ensino de história no Brasil; as teorias da história em diálogo com o ensino de história, entre outros. Nesse sentido, consideramos pertinente destacar o fragmento no qual Araújo, Marques e Assis (2015) ressaltam que a partir da historiografia francesa denominada de Nova História, e a historiografia inglesa denominada de História Social (abordagens que resultaram do movimento dos *Annales*), as práticas dos professores foram enriquecidas com a diversidade de temas colocadas como motivação de estudos e pesquisas, e que foram se incorporando no saber-fazer de professores e alunos; assim como, julgamos as considerações de Magalhães Jr., Lima e Freire (2015), acerca da importância da inserção da prática do ensino de História nos debates, nos confrontos teórico-ideológicos que procuram, hoje, alargar os horizontes do entendimento da educação, dentro e fora das academias, significativa para a compreensão do nosso objeto de pesquisa, qual seja: a área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE.

Considerando como Zabalza (2004 *apud* SANTOS, 2010) que ensinar é uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendem, acerca do modo como serão conduzidos os recursos de ensino afim de que se ajustem melhor às condições em que será realizado o trabalho, etc., depreendemos que,

> Do professor de história espera-se hoje que seja capaz de refletir sobre a história da história ensinada e de sentir os desafios do tempo presente, com uma interrogação permanente sobre os sentidos do trabalho pedagógico, para que participe de uma maneira crítica da construção de um ensino que tenha como eixo as questões humanas e sociais de nosso país. (GASPARELLO, 2007, p.82)

Neste sentido, além dos saberes adquiridos na formação inicial, os docentes precisam apreender e atualizar conhecimentos no exercício profissional para que não vivenciemuma distância crítica entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação, ocasionando o que Tardif (2011), denominou de choque da "dura realidade". Por isso a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode lhes servir de uma maneira ou de outra.

Ensinar história, conforme apontado por Fonseca (2003) requer um diálogo permanente com diferentes saberes, produzidos em diferentes níveis e espaços. Requer do professor interrogações sobre a natureza, a origem e o lugar ocupado por esses diferentes saberes, que norteiam e asseguram sua prática em sala de aula. Diante dessas considerações, acreditamos que o professor deve possuir uma clareza maior, tanto das tendências historiográficas, quanto das opções metodológicas para a sala de aula.

Ao assumirmos com Tardif (2011) que o saber dos professores está assentado entre o *ser* e o *agir*, depreendemos que o saber dos professores da área de "História e Ensino" está ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, professores, coordenações), está ancorado numa tarefa complexa (mediar/auxiliar no processo de ensino-aprendizagem), está situado em um espaço de trabalho (sala de aula), arraigado numa instituição (FECLESC, vinculada a UECE) e numa sociedade contemporânea complexa.

Entendemos que para cartografar os saberes, práticas e formação dos professores supramencionados fez-se necessário um entendimento da dimensão histórica e conceitual acerca dessas categorias, entendimento esse, explicitado nesse capítulo. Entretanto, acreditamos que tais dimensões, apesar de importantes, configuram-se em um dos componentes a serem considerados na compreensão e fundamentação do referido objeto, e não o único. Daí, por que consideramos importante analisarmos outros elementos, entre os quais: o contexto e o lugar da investigação; a história da instituição e dos sujeitos investigados; as orientações prescritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para as graduações, especificamente, para o curso de História; assim como, a proposta formativa prevista nas DCN para a formação de professores e nos projetos pedagógicos do curso de História da FECLESC/UECE, análise que faremos no capítulo seguinte.

Desta feita, no próximo capítulo adentraremos o que chamamos de *território documental* em busca desses elementos que, assim como as dimensões históricas e

conceituais, visualizadas nessa etapa da pesquisa, acreditamos serem necessários na composição de uma cartografia dos professores da área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE.

4 O PONTO DE PARADA: CONTEXTO DA PESQUISA, HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO, PROPOSTAS FORMATIVAS E PERFIL DOS SUJEITOS INVESTIGADOS

Começamos por esclarecer, que para cartografar os saberes, práticas e formação dos professores da área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE, fez-se necessário um entendimento da dimensão histórica e conceitual acerca dessas categorias, (entendimento esse, explicitado no capítulo anterior), associado à compreensão de outros elementos, dentre os quais: o contexto e o lugar da investigação; a história da instituição e dos sujeitos investigados; assim como, a análise das orientações prescritas nas DCN para os cursos de História, a proposta formativa prevista nas DCN para a formação de professores e nos projetos pedagógicos do curso de História da FECLESC/UECE (elementos abordados nesse capítulo), por acreditarmos que a relação entre essas dimensões (conceitual e documental) nos ajudará no processo de análise das falas dos sujeitos investigados acerca de como se deu a constituiçãode seus percursos formativos e dos saberes articulados em suas práticas pedagógicas, no âmbito da docência universitária.

Cientes, da importância de analisar a documentação legal para se compreender as relações que perpassam a dimensão macro (políticas educacionais; políticas de formação de professores) e a dimensão micro (caso analisado), acreditamos que, conhecer o contexto e o lugar da investigação, o processo constitutivo das propostas formativas para os cursos de Licenciatura em História da FECLESC/UECE, especificamente, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico de 2006 (cuja matriz, em vigor desde 2008.2, continua orientando o funcionamento do curso de História); bem como, a área de "História e Ensino" deste curso e os professores que a compõem, significa adentrar no universo a ser investigado e perceber suas dinâmicas, posto que, são constituídas de espaços e sujeitos que integram e interagem ao mesmo tempo entre si e com a documentação supracitada em suas práticas docentes cotidianas.

Tendo em conta que os documentos supracitados e analisados nesse tópico são concebidos como norteadores dos cursos de preparação dos professores de história no Brasil, nossa preocupação recaiu sobre o modo como a FECLESC/UECE se apropriou das definições legais presentes nessas diretrizes; como estaria dialogando, ou não, com as DCN para os cursos de graduação, especificamente, para os cursos de História, na construção de seus Currículos, entendido aqui com base em Pacheco (2005), como uma construção social e

cultural, evidenciando concepções divergentes, inclusive, sobre o ensino de História e o professor de História que se deseja formar.

Este entendimento está na base da tessitura deste capítulo, que tem como objetivo situar historicamente a pesquisa e a instituição investigada; caracterizar as orientações prescritas nas DCN dos cursos de História e a proposta formativa prevista nas DCN para a formação de professores, dialogando com as orientações previstas no PPP do curso de História da FECLESC/UECE e, as falas do coordenador do curso e dos interlocutores desta pesquisa; assim como, traçar o perfil desses sujeitos, elementos que julgamos necessários à composição do mapa a ser cartografado acerca dos saberes, práticas e formação dos professores da área de ensino de História da IES supracitada.

Já dissemos em outro momento, que Deleuze (1998), chama a atenção para a questão do "entre"; do olhar que o cartógrafo deve ter em relação ao que se passa nos intervalos, ou seja, ao cartografar, deve colocar seu olho e corpo no espaço não-cultivado das importâncias culturais e sociais e perguntar por aquilo que brota nos espaços mais improváveis, pelos montículos de vida que se fazem nos cantos, naquilo que o próprio espaço costuma refugar ou avaliar enquanto não importante. Desta feita, é oportuno mencionar, que na diretriz cartográfica, investigar esse território que denominamos de *território documental* é buscar captar suas dinâmicas, seus acontecimentos; o movimento engendrado entre as orientações prescritas e a prática cotidiana propriamente dita.

Com o intuito de proporcionarmos o entendimento acerca das relações estabelecidas no território da pesquisa documental, estruturamos o texto em cinco tópicos, quais sejam: no tópico 4.1, relatamos o nosso encontro com o que denominamos de *território documental*, explicitando nossos sentimentos e desafios vividos durante a habitação neste território, no item 4.2, descrevemos a trajetória histórica da FECLESC/UECE e subsequentemente, caracterizamos o curso de História e área de "História e Ensino", selecionados como foco de nossas análises; no tópico 4.3, analisamos as orientações prescritas nos documentos legais norteadores dos cursos de formação em História, partindo das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Graduação, especificamente as DCN para os cursos de História; o tópico 4.4, traz a discussão acerca das DCN dos cursos de formação de professores da educação básica, em diálogo com as propostas formativas previstas nos projetos pedagógicos do curso de História da FECLESC/UECE (versão de 2006 e 2015), na intenção de compreendermos como estes documentos apreciam e assimilam as orientações presentes nos documentos norteadores dos cursos de História analisados no tópico

anterior; e por fim, no item 4.5 traçamos o perfil dos professores da área de "História e Ensino", escolhidos como sujeitos dessa investigação.

4.1 O ENCONTRO COM A PESQUISA DOCUMENTAL

Esse capítulo é denominado de *O Ponto de Parada*, tendo em vista que já indicamos nos capítulos anteriores que essa pesquisa é analogamente comparada a uma viagem a bordo de um veículo automotor conduzido pela pesquisadora, cujo itinerário e ponto de partida já foram delineados a priori. Nessa direção, essa etapa da investigação é considerada como um ponto de parada no percurso trilhado, cujo destino pretendido é configurado no capítulo seguinte.

Em uma viagem, o ponto de parada é caracterizado por uma pausa durante o percurso para uso de sanitários, abastecimento do veículo, fazer refeições e até mesmo descansar. De outro modo, entendemos o ponto de parada como sendo necessário durante o trajeto a ser percorrido. Fazendo uma analogia com esse trabalho, percebemos que essa etapa corresponde ao momento em que fazemos uma parada no território da pesquisa documental, e selecionamos, entre os documentos encontrados, os elementos constitutivos do que seria o desenho cartográfico que pretendemos criar ao final da viagem.

A escolha de um caminho apresenta relação direta com o objeto de estudo e com os objetivos pretendidos. Nessa perspectiva, inicialmente, percorremos o caminho que nos conduziu aos seguintes documentos de pesquisa: o Projeto Pedagógico de 2003 (válido para os cursos de História da UECE em Fortaleza, Limoeiro do Norte e Quixadá), o Projeto Político-Pedagógico (2006) e o Projeto Pedagógico de Curso (2015), do curso de História da FECLESC/UECE; o fluxograma (2008.2), em vigor nos cursos até o presente momento (2016.1 – considerado como recorte temporal limite); os programas das disciplinas ministradas pelos professores pesquisados; assim como, a documentação legal referente ao curso de História (Pareceres e Resoluções, Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação e Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, tecendo as relações entre essa documentação e o fenômeno estudado.

Correa (2009) aponta que a cartografia como ferramenta de pesquisa incita à busca de percursos possíveis, de modo que possamos escapar de caminhos anteriormente dados. Desse modo, ao compreendermos que, realizar uma cartografia dos professores da área de "História e Ensino", considerando a constituição de seus percursos formativos, saberes e

práticas docentes, implica no mapeamento das trajetórias pessoais, que, por sua vez, se entrelaça em conjunturas políticas, econômicas e sociais, esse capítulo ganha importância, tendo em mente que a sua composição se deu através da análise de elementos constituintes do que denominamos de território documental.

As primeiras prospectivas a serem cartografadas nessa etapa investigativa foram vislumbradas no decorrer do segundo semestre de 2015, por ocasião da disciplina Seminário de Dissertação, na qual elaboramos o esboço do que viria a ser o Projeto de Qualificação. A partir daí iniciamos uma pesquisa exploratória no site da Universidade Estadual do Ceará na intenção de encontrarmos os Projetos Pedagógicos dos cursos de História. Sem êxito, realizamos a busca na Pró-Reitoria de Graduação da UECE, onde fizemos uma pesquisa na Célula de Assessoramento Pedagógico (CAP) para obtermos as versões digitais ou impressas dos projetos pedagógicos.

A priori, conseguimos as cópias da proposta de Projeto Pedagógico para os cursos de História da UECE produzida em parceria com os três campis: ITAPERI, FECLESC e FAFIDAM, em 2003, e o Projeto Político-Pedagógico (elaborado em 2006 para os respectivos cursos, porém, seguido pelo colegiado dos cursos de História da FECLESC/UECE), respectivamente, nas versões digitais. Mergulhamos na leitura destes documentos na intenção de identificarmos os objetivos formativos, conhecermos as matrizes curriculares e as ementas das disciplinas que compõem a área de "História e Ensino" (objeto de investigação); bem como, as mudanças/permanências em relação à formação do historiador no curso de História da FECLESC/UECE.

Nosso encontro com a Vice-Coordenadora do curso de História da FECLESC/UECE ocorreu em maio de 2016, por ocasião de nossas reuniões no grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS). Foi uma oportunidade que nos rendeu uma conversa com desdobramentos significantes. Ela nos concedeu, via e-mail, a versão do Projeto Pedagógico (elaborado em julho de 2015 e aprovado em agosto de 2015 pela Resolução nº 3872/2015-CEPE), cuja denominação passou a ser Projeto Pedagógico de Curso (PPC). A partir daí, sucederam-se as análises.

Tendo em vista a relevância dessa documentação para compreendermos o caso analisado, julgamos significativo esclarecer, que essa leitura foi-nos fundamental para entendermos as escolhas do curso de História investigado, motivo pelo qual optamos por ampliar a pesquisa documental, visando interpretar como o Projeto Político Pedagógico (2006) e o Projeto Pedagógico de Curso (2015) dialogam com as legislações vigentes reguladoras.

Considerando nosso percurso cartográfico, é válido mencionar que o caminho trilhado para a coleta dos dados ocorreu em meio a avanços e recuos. Consideramos "avanços" os momentos no qual obtivemos êxito em nossa busca de material documental; bem como, a disponibilidade dos professores em participar da pesquisa, mesmo via telefone e, a receptividade do coordenador, para agendar e realizar a entrevista. Denominamos de "recuos" os momentos desafiadores que enfrentamos, como a dificuldade em conseguir a oferta completa das disciplinas por semestre, considerando o recorte temporal selecionado (2008.2 a 2016.1), o que implicou na demora em identificar todos os professores que ministraram/ministram aulas nesse período, a delonga na resposta a esta solicitação, os deslocamentos para Quixadá, haja vista os imprevistos da viagem, o marca e desmarca das entrevistas, dentre outras.

Iniciamos o segundo momento da pesquisa exploratória em junho de 2016, quando realizamos a primeira visita à FECLESC/UECE, em Quixadá (detalharemos esse momento no capítulo seguinte). A pessoa responsável pelo Controle Acadêmico nos forneceu parte dos documentos solicitados, posto que, em virtude de problemas com a internet, não foi possível disponibilizar a oferta das disciplinas correspondentes aos períodos de 2012.1; 2012.2; 2013.1; 2013.2; 2014.1; 2014.2. Nesse sentido, foi-nos sugerido que deixássemos um e-mail de contato para que em um momento posterior, os documentos que faltavamfossem enviados, o que não ocorreu. Esse problema foi solucionado na semana seguinte ao nos dirigirmos ao Departamento de Ensino de Graduação (DEG), na Universidade Estadual do Ceará, campus Itaperi, e solicitamos à coordenação a relação da oferta de disciplinas faltantes.

No decorrer de nossa visita na FECLESC/UECE, perguntamos pelo coordenador do curso de História e nos foi dito que por conta da greve, o mesmo não se encontrava. Pedimos o número de contato e um funcionário que trabalha na sala de coordenação dos cursos de graduação gentilmente nos forneceu, porém não obtivemos êxito ao ligar.

Enquanto tentávamos entrar em contato com o coordenador, o bibliotecário da instituição adentrou a sala para relatar algo ao jovem funcionário, e aproveitando-se da situação, nos apresentamos. Este também foi muito solícito e nos convidou para conhecer o seu local de trabalho. Com a aproximação do horário de almoço, ficamos de ir tão logo retornássemos.

Aguardávamos o momento de conhecer e explorar o acervo da biblioteca, quando o coordenador do curso de História da FECLESC/UECE adentrou a sala onde estávamos. Apresentamo-nos e falamos de nossa pesquisa e proposta de trabalho. Conversamos sobre o

curso, os professores, o projeto pedagógico e agendamos uma entrevista para a semana seguinte na UECE, em Fortaleza.

A entrevista com o coordenador do curso ocorreu um dia depois do combinado. Após justificar antecipadamente que não poderia comparecer ao dia e hora marcados, em razão de imprevistos, realizamos a entrevista com o coordenador do curso de História da FECLESC/UECE no dia 09 de junho 2016, em uma das salas do Mestrado Acadêmico em História (MAHIS), local de escolha do entrevistado. Foi uma entrevista mais prolongada do que esperávamos, tendo em vista que durou mais de quarenta minutos. Formado em História, o coordenador exerce sua atividade em paralelo à profissão de professor no respectivo curso. Ao participar das transformações do curso nos últimos anos, (esteve presente nas reuniões de elaboração do PPP de 2003, 2006 e 2015) entendemos que seu conhecimento acerca da dinâmica do curso permitiu responder prontamente aos questionamentos feitos; bem como, delimitar os sujeitos de pesquisa pelas disciplinas que compõem a área de "História e Ensino", objeto de estudo dessa investigação.

Habitando o território da pesquisa documental percebemos a necessidade de irmos além dos documentos oficiais. Desse modo, aproveitamos a visita exploratória na FECLESC/UECE, para realizarmos uma pesquisa em sua biblioteca na intenção de mapearmos outros elementos constitutivos dessa etapa investigativa, entre os quais vale mencionar: os livros acerca da história de Quixadá; pesquisa em dissertações e teses locais cujas temáticas perpassam a história da instituição pesquisada; Resoluções do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UECE; relatórios de atividades da FECLESC correspondentes aos anos 1980 e 1990 (onde constavam informações sobre a criação e reconhecimento dos cursos).

Costa (2014) nos diz que tudo é passível de gerar um encontro cartográfico. "As coisas aparentemente mais insignificantes e imprevisíveis podem ser extremamente potentes" (2014, p. 72). Nesse sentido, é oportuno destacar, que os elementos concernentes à organização do curso encontrados em dissertações de mestrado expostas na biblioteca local, como o de Ramos (1990) e de Camelo (1992), foram válidos e pertinentes para a pesquisa empírica.

A leitura do material obtido, a análise dos achados e a composição da discussão podem ser guiadas por aquilo que é denominado de gestos "atencionais", uma das pistas que a cartografia lança. Nessa direção, Kastrup (2015) em seu texto *O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo*, assinala que a entrada do aprendiz de cartógrafo no campo da pesquisa coloca imediatamente a questão de onde pousar sua atenção. Desse modo, a referida

autora recorre ao conceito de atenção flutuante elaborado por Freud (1912/1969), e ao conceito de reconhecimento atento formulado por Bergson (1896/1990) para apresentar quatro variedades da atenção do cartógrafo: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento.

O rastreio é uma espécie de atenção que faz uma varredura do campo em direção a uma meta ou alvo móvel. Nesse sentido, rastrear é também acompanhar mudanças de posição, de velocidade, de aceleração, de ritmo, atingindo uma espécie de atenção movente. De outro modo, é "prestar igual atenção a tudo", (Freud (1912/1969) citado por KASTRUP, 2015).Portanto, o rastreio vai além de uma simples busca de informação.

Na perspectiva cartográfica, olhos, ouvidos ou outros órgãos são chamados a funcionar para tatear, explorar e rastrear aquilo que ainda não se sabe ao certo o que é. Kastrup (2015, p. 42) explica:

> Como uma antena parabólica, a atenção do cartógrafo realiza uma exploração assistemática do terreno, com movimentos mais ou menos aleatórios de passe e repasse, sem grande preocupação com possíveis redundâncias. Tudo caminha até que a atenção, numa atitude de ativa receptividade, é tocada por algo.

Desse modo, o toque pode ocorrer em vários graus de intensidade, pode demandar tempo, no entanto, ele vem ajudar a explorar terreno. O pouso é o gesto que indica a possibilidade de uma parada, na intenção de ampliar o olhar e perceber todo o território. "O pouso não deve ser entendido como uma parada do movimento, mas como uma parada no movimento". (KASTRUP, 2015, p. 34-35). O reconhecimento atento é caracterizado por aquilo que fazemos quando somos atraídos por algo que obriga o pouso da atenção e exige a reconfiguração do território da observação. Não se trata de se deslocar numa cidade conhecida, onde nos deslocamos com eficiência sem prestar atenção ao caminho percorrido, o que Bergson denominou de "reconhecimento automático". No caso da prática cartográfica, esse reconhecimento é atento por que envolve uma atenção, posto que, o cartógrafo adentra um território que, em princípio, não se habitava. (KASTRUP, 2015). Deste modo, nos imbuímos dos gestos "atencionais" de que o cartógrafo deve dispor e adentramos o *território documental,* em busca de elementos que julgamos necessários à composição do mapa dos percursos formativos e dos saberes que são mobilizados nas práticas pedagógicas dos docentes que compõem a área de ensino de História.

Para que analisar a documentação prevista nos documentos oficiais? Primeiro, porque concordamos com as ideias defendidas por Fonseca e Couto (2008), de que tal documentação expressa a Política Nacional de Educação pensada e gestada no Brasil dos anos 1990 (marco inicial no qual situamos o contexto dessa pesquisa); segundo, porque além de representar um direcionamento da formação dos futuros professores, expressa a confluência

de determinadas posturas, crenças e valores, espaço de construção de significados, saberes, informações, poder e identidades que representam uma época. (Silva 2001 *apud* FONSECA E COUTO, 2008). E, por fim,entendemos, como as respectivas autoras, que os documentos oficiais são como documentos-monumentos, ou seja, permanecem, duram, são testemunhas de uma época, portanto, necessitam ser vistos e lidos.

Ciavatta e Ramos (2012) argumentam que os discursos produzidos em uma época; bem como, suas justificativas e seus termos própriospara expressar o poder e suas determinações, emanam da forma como se vive e se organiza a sociedade. Nesse sentido, é oportuno ressaltar, mais uma vez, a importância de analisar a documentação legal para compreendermos a relação que perpassa entre a dimensão macro (políticas educacionais; políticas de formação de professores) e a dimensão micro (caso analisado), na intenção de revelarmos o que há "entre", conforme sugerido por Deleuze (1998), o que há na borda destas duas esferas, ou seja, pensar a relação entre a dimensão política-educacional e a dimensão política-pedagógica, considerando as transformações e/ou assimilação dessas políticas a partir do cotidiano educacional vivido pelos sujeitos investigados.

O último decênio do século XX é tomado como ponto de partida para situarmos o contexto desse estudo tendo em vista que é a partir da década de 1990 que se inicia o desenvolvimento de pesquisas, que considerando o enredamento dos saberes e das práticas docentes, busca resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem para além da acadêmica, ou seja, que envolva tanto o desenvolvimento pessoal e profissional, como o organizacional da profissão docente. (NUNES, 2001).

De acordo com Monteiro (2007), o foco sobre os saberes docentes em pesquisas educacionais é uma perspectiva relativamente recente. Nas palavras da autora:

> A relação entre os professores e os saberes que mobilizam quando ensinam tem sido objeto de grande interesse e atenção em diferentes programas de pesquisa em Educação. Esse movimento se desenvolveu, principalmente, a partir da segunda metade do século XX, tendo experimentado uma grande expansão nas décadas de oitenta e noventa, na América do norte, com repercussões em outros países e no Brasil.(MONTEIRO, 2007, p. 173).

Consoante Nunes (2001), nesse período, buscam-se novos enfoques e paradigmas para se compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos, relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido; e surgem pesquisas sobre a formação de professores e os saberes docentes a partir de uma abordagem teórico-metodológica que dá a voz ao professor, tomando como referência de análise, as trajetórias e histórias de vida. Assim,o foco das pesquisas vai mudando: as preocupações sobre o comportamento eficaz do

professor, sua cognição e pensamento são deixadas de lado e se voltam à profissionalização dos docentes. O foco agora, conforme Tardif (2011) são os professores e seus saberes.

Essa tendência de pesquisas acerca dos saberes dos professores está inserida conforme os apontamentos de Bittencourt (2004), no contexto de internacionalização das reformulações curriculares - fenômeno ocorrido em países integrantes do MERCOSUL, como o Brasil, mas também em países com a mesma estrutura organizacional e a mesma terminologia pedagógica, como Portugal e Espanha, e impulsionadas pelas exigências postas pelo modelo econômico decorrente da nova configuração mundial, caracterizada pela globalização.

Lopes (2008 *apud* CIAVATTA; RAMOS, 2012) ajuda-nos a reconhecer a relação entre a reforma curricular empreendida no Brasil e o movimento internacional correspondente, ao referir-se à crescente subordinação dos Estados nacionais às exigências das agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e os Bancos Mundial e Interamericano de Desenvolvimento (BIRD e BID). Conforme a referida autora:

> […] parte-se do reconhecimento de que, com o advento das políticas econômicas genericamente denominadas neoliberais, há acentuada submissão das políticas educacionais aos mecanismos de definição e de avaliação dos conteúdos curriculares pelo Estado, bem como aos mecanismos de regulação do mercado. (LOPES, 2008, *apud* CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 17).

É nesse cenário, marcado pelo desenvolvimento do mundo e da sociedade produzidos pelo trabalho capitalista, que, conforme apontado por Damis (2002), a exigência social da escola e de profissionais adequadamente preparados para desempenhar funções pedagógicas específicas, é evidenciado, o que nos faz entender a conciliação entre o discurso governista brasileiro e as determinações desses organismos multilaterais.

Charlot (2013) nos ajuda a perceber os efeitos de tais políticas na profissão docente, ao evidenciar que todas essas transformações,

> [...] têm consequências sobre a profissão docente, desestabilizada não apenas pelas exigências crescentes dos pais e da opinião pública, mas também na sua posição profissional, nos seus públicos de alunos, nas suas práticas. Hoje em dia, o professor já não é um funcionário que deve aplicar regras predefinidas, cuja execução é controlada pela sua hierarquia; é, sim, um profissional que deve resolver os problemas. (CHARLOT, 2013, p. 99).

Assim, no Brasil dos anos 1990, conforme assinalado por Fonseca e Couto (2008), profundos e marcantes avanços e recuos nas políticas educacionais se fizeram presentes, no cenário nacional, como o processo de discussão, aprovação e promulgação da

nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB n. 9.394/96). A partir daí, a legislação em vigor passa a regulamentar a educação brasileira.

Como mostram as referidas autoras, a reforma política educacional advinda da LDB é abrangente, pois atingiu diversos setores, níveis e modalidades; envolvendo vários profissionais e especialistas na elaboração de pareceres, parâmetros, referenciais, avaliações etc. Contudo, nesta pesquisa, limitaremos nossa atenção aos instrumentos advindos da Lei 9.394/96 no tocante às diretrizes para os cursos de graduação, especialmente, os cursos de História; assim como, osaspectos concernentes à formação de professores, especificamente, professores de história.

4.2 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA FECLESC/UECE

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC)[12] foi encampada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) em 1983. Contudo sua gênese antecede a essa data, como veremos a seguir.

Ao realizarmos uma leitura no livro *Retalhos da história de Quixadá*, (2002), de João Eudes Cavalcante Costa, descobrimos que a década de 1970 marca o início da luta travada por um grupo de pessoas lideradas por Luiz Oswaldo Santiago Moreira de Souza, juntamente com asociedade quixadaense e o governo local em busca de realizar um antigo sonho que era o funcionamento de uma escola superior, evitando que a juventude de Quixadá, ao concluir o segundo grau, fosse forçada a estudar em Fortaleza, se quisesse ingressar numa faculdade. (COSTA, 2002). Sobre o assunto, Souza comentou: "A FECLESC começou de uma queixa que havia na cidade, ou melhor, no município de Quixadá com relação a sermos a única região do Estado que não tinha curso superior para formação de professores [...]". (2012 *apud* HAIASHIDA, 2014, p. 184)

Por sermos historiadores e sabedores da situação política brasileira na década de 1970, consideramos importante destacar, que o cenário local não era favorável à realização desse sonho, tendo em vista que, os governos estaduais, em sua maioria, estavam vinculados à Aliança Renovadora Nacional (ARENA), partido do Governo Federal e do Governo do Ceará, cujo apoio se estendia aos seus correligionários nos municípios cearenses. Nesse sentido,

[12] A Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), está localizada em Quixadá, município cearense que pertence a Mesorregião dos Sertões Cearenses e a Microrregião do Sertão de Quixeramobim. A Mesorregião dos Sertões Cearenses é formada pela união de trinta municípios agrupados em quatro microrregiões (Sertão de Crateús, Sertão de Inhamuns, Sertão de Quixeramobim e Sertão de Senador Pompeu).

ciente de que não iria receber recursos do Estado nem da União por ter sido eleito pelo Movimento Democrático Brasileiro (MDB), partido de oposição, o governo municipal de Quixadá, como bem salientou Costa (2002), em maio de 1973, conseguiu que a Câmara Municipal aprovasse a lei que criava a Faculdade Municipal de Filosofia.

Diante das dificuldades em manter uma faculdade com recursos financeiros exclusivos da arrecadação municipal, o governo local conseguiu que a Câmara aprovasse a Lei nº 842/76, que criava a Fundação Educacional do Sertão Central (FUNESC), com o objetivo de ser a mantenedora da Faculdade de Filosofia João XXIII. A partir daí teve início o processo que culminaria com a implantação do ensino superior em Quixadá.

Consultando o livro *Retalhos da história de Quixadá,* de Costa (2002), encontramos vestígios de que, em outubro de 1976, realizou-se a primeira reunião para traçar os destinos da nova entidade criada. Na sede social da Associação Comercial de Quixadá, na então Rua Joaquim Nabuco (Basílio Pinto), estiveram presentes: o professor Luiz Oswaldo, Dom Joaquim Rufino do Rego, Padre Vicente Gonçalves de Albuquerque, João Eudes Cavalcante Costa, Irmã Ana Valdênia Costa, Francisco Airton Lira Arruda, Francisco de Assis Rodrigues Filho, José Edison de Araújo. A reunião foi presidida pelo prof. Oswaldo e João Eudes como secretário *ad hoc*. O referido autor destacou, ainda, que:

> Outras reuniões ocorreram nas dependências do Ginásio Valdemar Alcântara até ser escolhida a primeira diretoria que teve a seguinte constituição: Presidente: Luiz Oswaldo Sant'Iago Moreira de Souza; Vice-Presidente: Dom Joaquim Rufino do Rego; 1º Secretário: Pe. Vicente Gonçalves de Albuquerque; 2º Secretário: Dr. Joacir Medeiros de Freitas; Tesoureiro: José Edison de Araújo; Suplentes: Irmã Ana Valdênia Costa, Ana de Oliveira Barros, João Eudes Cavalcante Costa, Francisco Airton Lira Arruda, Luiz Evanildo de França; Conselho Curador: Dr. Antônio Ailson da Silveira Medeiros, Dr. Antônio Moreira Magalhães e Dr. José Everardo Silveira, Heitor Mesquita Aires, Francisco de Assis Rodrigues Filho e Aziz Okka Baquit. (COSTA, 2002, p. 268).

Entretanto, apesar do êxito na escolha provisória da diretoria, Costa (2002) destaca que os envolvidos na criação da faculdade foram surpreendidos pela decisão do governo federal que proibia a criação de novas escolas superiores pelo prazo de 02 (dois) anos. Passado o impacto dos primeiros momentos, foi encetado um movimento para a construção do prédio, que nas palavras de Costa, "deveria satisfazer as exigências legais para que nele pudesse funcionar uma escola de nível superior"(2002,p. 268), posto que,o terreno à disposição não oferecia condições de acomodar as dependências, haja vista que em suas dependências funcionava um matadouro. Então, o Sr. Joaquim Gomes da Silva (conhecido como Quinzinho) doou o equivalente a dez mil metros quadrados de um terreno ao lado da área onde se pretendia construir a faculdade. Já mencionamos anteriormente, que Kastrup (2015), em seu texto *O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo*, assinala que a

entrada do aprendiz de cartógrafo no campo da pesquisa coloca imediatamente a questão de onde pousar sua atenção. Seguindo essa diretriz, ao vasculharmos o acervo de fotografias da FECLESC/UECE, "pousamos" o nosso olhar nessa imagem que registra o momento em que a faculdade de Quixadá estava sendo construída.

Foto 1 - Construção da faculdade de Quixadá em meados da década de 1970



Fonte:HAIASHIDA (2014, p. 192).

Tendo em mente que na perspectiva cartográfica, tudo caminha até que a atenção do cartógrafo, numa atitude de ativa receptividade, é tocada por algo, ou, se considerarmos, ainda, a explicação de Kastrup (2015, p. 42) "O toque é sentido como uma rápida sensação, um pequeno vislumbre, que aciona em primeira mão o processo de seleção"; podemos dizer que nossa atenção, foi tocada pelo significado que essa imagem teve/tem para a comunidade de Quixadá, que a partir daquele momento estava enxergando a possibilidade de ver seu sonho sendo realizado. Quantos de seus filhos iriam usufruir dessa instituição? Quantos não alcançariam tal realização, tendo em vista a demora entre o processo de construção do prédio e o processo de efetivação das aulas? Esses e outros questionamentos povoaram a nossa mente enquanto apreciávamos essa imagem.

Inseridos na leitura de *Retalhos da história de Quixadá*, constatamos que, em agosto de 1978, foi lançada a pedra fundamental da futura sede da Faculdade João XXIII de Filosofia e Ciências Humanas de Quixadá, criada e mantida pela Fundação Educacional do Sertão Central (FUNESC). O ato solene, segundo Costa (2002), teve a bênção da Igreja Católica, através do bispo Dom Joaquim Rufino e contou com as presenças do professor Luiz Oswaldo (que falou da importância daquele dia histórico não só para a juventude de Quixadá, mas para toda a região do Sertão Central), de autoridades locais, inclusive do prefeito, o Sr. Renato de Araújo Carneiro, do Sr. Joaquim Gomes da Silva (Quinzinho), a quem foi entregue

o titulo de membro benemérito da FUNESC, e pessoas da comunidade.Toda a solenidade festiva foi transmitida pela Rádio Uirapuru de Quixadá (atual Monólito) e Amadeu Filho (radialista na época), fez a cobertura do evento.

Ocupando o *território documental* vislumbramos paisagens que foram surgindo em meio a tantos documentos encontrados. Destes, é oportuno mencionar a tese de doutoramento de Angélica Maria Pinheiro Ramos, de 1990, na qual avistamos indícios de que, em prol da concretização do sonho de ter uma escola de ensino superior em Quixadá, além da doação do terreno e materiais de construção; os custos com a mão de obra foram financiados por empresários locais.Sobre o assunto, Costa (2002, p. 270) reitera:

> A comunidade ajudava, contribuindo não só com a participação em promoções como rifas, bingos, jantares, chás, doações de materiais de construção, abatimento concedido pelo comercio nas aquisições feitas, mas, sobretudo, incentivando, apoiando e solidarizando-se com o grande empreendimento que era a FUNESC.

O referido autor acrescenta, ainda, que estudantes de escolas públicas também colaboraram, deixando de merendar alguns dias para economizar e doar à FUNESC, iniciativa reconhecida pela comunidade escolar e que nos fez refletir acerca do sacrifício desses estudantes em prol do futuro que se delineava: faríamos o mesmo, em situação semelhante? Ao mesmo tempo em que o prédio era construído, medidas foram tomadas para enfrentar a burocracia e conseguir a aprovação dos cursos que deveriam ser oferecidos, o que se constituiu num processo lento e demorado. (COSTA, 2002). Enquanto isso, Ramos (1990) destaca que dois cursos de Especialização foram ofertados aos professores da região, em convênio com a Faculdade de Filosofia de Fortaleza (FAFIFOR): Metodologia do Ensino Superior e Tecnologia Educacional no Ensino Superior.

Prosseguindo na leitura de *Retalhos da história de Quixadá*, descobrimos que, com a ajuda do governo estadual[13] o prédio foi concluído em 1980. Entretanto, a luta pela autorização de funcionamento dos cursos, continuava, apesar da negativa do Conselho Federal de Educação (CFE). Assim sendo, diante dos obstáculos na aprovação do projeto (trâmites burocráticos, informações incompletas e reivindicações ignoradas), a direção da FUNESC começou a pensar na possibilidade de agregar a recém-criada faculdade a uma das universidades do estado. Duas instituições demonstraram interesse: a Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e a Universidade Estadual do Ceará (UECE).

[13]Conf. Costa (2002), Waldemar de Alcântara, governador do Ceará, garantiu uma contribuição pessoal à FUNESC, valor suficiente para que a entidade solvesse todas as dívidas contraídas.

Em 1983, ano em que, mesmo sem estrutura, várias unidades no interior foram criadas pela UECE[14], o governador Luiz Gonzaga Fonseca da Mota autorizou a encampação da faculdade de Quixadá pela UECE, que não manteve a denominação Faculdade João XXIII, nem o nome da FUNESC, e sim, de Unidade de Quixadá.

A partir da encampação da Unidade de Quixadá pela UECE, realizou-se o primeiro vestibular para Licenciatura Plena em Pedagogia e Licenciatura Curta em Ciências, no primeiro semestre de 1983. No segundo semestre, conforme apontado por Costa (2002) houve vestibular para História, repetindo-se, no ano seguinte, a admissão para os três cursos. De acordo com o referido autor, as aulas foram iniciadas com professores contratados enquanto aguardava-se a realização de concurso público de provas e títulos.

Encontramos vestígios dessa história, também, no trabalho de Zaida Maria Cavalcanti Camelo (1992), no qual ela assinala que a realização do concurso para professores da UECE no interior do estado ocorreu em 1983, sendo aprovados 182 candidatos. Destes, 80 foram nomeados de imediato, e os demais foram chamados de acordo com a carência, atendendo a ordem classificatória, processo que se estendeu até 1986. Contudo, como bem salientou Costa (2002, p. 272), "[...] as carências continuaram. Enquanto um professor era nomeado, outro era transferido para Fortaleza mediante apradrinhamento político", problema que foi resolvido com a criação dos Departamentos, em 1991 e realização do concurso de 1992.

Considerando a perspectiva de Kastrup (2015, p. 36) de que o cartógrafo deve "prestar igual atenção a tudo", encontramos o Parecer 82/88, disponível na *internet* e realizamos a leitura desse documento. Descobrimos que em 1986, após denúncia do Conselho Estadual de Educação (CEE) ao Conselho Federal de Educação (CFE), a Universidade Estadual do Ceará foi orientada a suspender a realização de vestibulares,sob o argumento de que os cursos que funcionavam fora da sede estavam irregulares[15], provocando grande mobilização nas Unidades do interior. Sobre o assunto, Ramos (1990, p. 75) destacou:

> [...] os anos de 1986 e 1987 foram de muita tensão em Quixadá e nos municípios vizinhos. A suspensão de 03 (três) vestibulares consecutivos angustiou a todos. Foram realizados atos, abaixo-assinados, passeatas e assembleias, não só em Quixadá, mas também em Crateús e Itapipoca, que viviam as mesmas inquietações. Comissões quase que diárias procuravam o Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão

[14]Sobre a criação de várias unidades no interior, vinculadas à Universidade Estadual do Ceará (UECE), ver RAMOS (1990); COSTA (2002); ALVES (2007).

[15]Conf. relatório do Parecer 82/88, a UECE criou, sem a prévia autorização do Conselho de Educação competente, os cursos de Licenciatura Plena em Pedagogiae História, em Quixadá e, Licenciatura Plena em Pedagogia, no município de Itapipoca,fato que levou à conclusão denegatória do seu reconhecimento exarado no Parecer 742/86-CFE de 04.11. 86.

> (CEPE), o Reitor (da UECE) e as autoridades do Estado em busca de solucionar o problema. (Grifo nosso).

Em face dessa mobilização, que segundo Ramos (1990), envolvia diferentes setores e categorias, quais sejam: associações comerciais, professores, estudantes, sindicatos rurais, deputados, prefeitos, clube de serviços, igreja, etc., a UECE, submeteu ao Conselho Federal de Educação (CFE), o pedido de reconhecimento de seus cursos fora de sede. O respectivo órgão federativo reconsiderou o Parecer 742/86, contrário ao funcionamento dos cursos.

Desviando o olhar para outras paisagens, avistamos o *Relatório de Atividades* da FECLESC (1988-1991), no qual constava que os impasses que envolveram o reconhecimento dos cursos foram acompanhados pela população quixadaense, que ao menor sinal de conquista, festejavam e celebravam. De acordo com o respectivo documento, as Portarias Ministeriais 316/88 e 464/88 homologaram os Pareceres 81/88 e 82/88 e os cursos superiores de Quixadá foram definitivamente reconhecidos, possibilitando a abertura de inscrições para o vestibular.

Costa (2002) ressaltou que em decorrência da não realização de quatro vestibulares, houve esvaziamento de alunos nos cursos de Quixadá. Contudo, o autor mencionado evidencia que a luta naquele momento era pela transformação da unidade em Faculdade, processo que ocorreu após a aprovação do Conselho Universitário (CONSU)e doConselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) da UECE. Assim, em 1990, a unidade de Quixadá foi transformada em Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC).

Tendo em vista a importância dessa narrativa para compreendermos a trajetória histórica do curso de História da FECLESC/UECE, é importante mencionar que até 1988 não havia uma coordenação de curso, nem departamento acadêmico, nem Vice-Diretor, o Diretor centralizava toda a administração. Conforme Alves (2007), essa problemática foi resolvida, ainda naquele ano, quando foram criadas as coordenações de cursos e o cargo de vice-diretor, pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UECE.

Como visto anteriormente, o problema da estabilização do quadro de professores foi resolvido com a criação dos Departamentos em 1991 e, com a realização do concurso de 1992. Conforme Alves (2007), trinta e cinco (35) vagas foram preenchidas, sendo sete (07) no Departamento de Ciências da Natureza e vinte e oito (28) no Departamento de Ciências Humanas, renovando o quadro de professores da Faculdade. Sobre o assunto, o respectivo autor reitera:

> A partir de então, os professores passaram a pertencer ao quadro permanente da Faculdade e aos seus respectivos departamentos. Além desta vinculação, todos os candidatos assumiram um termo de compromisso de residirem na cidade ou nas cidades vizinhas e de colocarem dois expedientes, durante cinco dias da semana à disposição da Faculdade. (ALVES, 2007, p. 90).

Após esse concurso, que nas palavras de Alves (2007, p. 91) "foi histórico", os outros que se seguiram foram realizados para suprir vagas ociosas em um ou outro Departamento. Habitando o território da pesquisa documental encontramos indícios dessa constatação, posto que os concursos realizados desde então, tanto para professor efetivo, como para professor substituto, tinham como objetivo suprir essas vagas.

A varredura nos documentos encontrados nos permitiu chegar aos anos de 1990 e constatar, que estes, foram marcados pela ampliação e modernização da área física da FECLESC/UECE, com a construção dos laboratórios de ensino de Física, Química e Biologia, a construção da primeira etapa da Residência Universitária e, asreformas empreendidas para acomodar os Departamentos Acadêmicos, Vice-Diretoria, Controle Acadêmico e Graduação. No aspecto concernente à área de Extensão, foram realizados cursos de qualificação profissional, seminários, encontros, feira de ciências, entre outros. Sob a ótica da expansão é válido mencionar que o período supracitado também é caracterizado pela aprovação da instalação de *campi* avançados. De acordo com Haiashida (2014) no final dos anos 1990 foram criados o Campus Avançado do Sertão Central II, em Senador Pompeu e o Campus Avançado do Maciço de Baturité, em Baturité, com oferta de cursos de graduação vinculados à FECLESC.Todavia, a pesquisadora destaca em seu trabalho, que os cursos deixaram de ser ofertados em virtude do não cumprimento, por parte das prefeituras, do convenio firmado entre a UECE e as respectivas administrações municipais.

A exploração no *território documental* se estendeu, e os achados apontaram para o início dos anos 2000, caracterizados pelos cursos de Especialização como os de Metodologia de Ensino de 1º e 2º grau, História do Ceará, Informática na Educação e Psicopedagogia e Saúde Pública, implantados na FECLESC. No âmbito da Licenciatura Plena, a referida instituição passou a ofertar os cursos de Ciências, Pedagogia, História e Letras e a coordenar o Programa de Licenciaturas Breves em algumas cidades da circunvizinhança, firmando convênios com as prefeituras municipais da região, através do programa de formação de professores.

Atualmente a FECLESC mantém oito cursos de graduação: Pedagogia, História, Letras (Português e Inglês), Química, Matemática, Física e Ciências Biológicas e conforme apontado por Costa (2002), sua atuação abrange a região do Sertão Central e Maciço de

Baturité, beneficiando os municípios de Acarape, Aratuba, Aracoiaba, Baturité, Barreiras, Banabuiú, Capistrano de Abreu, Chorozinho, Choró, Deputado Irapuan Pinheiro, Guaramiranga, Horizonte, Ibicuitinga, Itapiúna, Mombaça, Milhã, Mulungu, Pacajus, Palmácia, Pedra Branca, Piquet Carneiro, Quixadá, Quixeramobim, Redenção, Senador Pompeu e Solonópolis.

Levando em conta a atuação da FECLESC/UECE na região do Sertão Central e Maciço de Baturité no tocante à formação de professores, acreditamos que essa investigação acerca da constituição dos saberes, práticas e formação dos docentes que compõem a área de "História e Ensino", concebida como aquela que contempla as disciplina voltadas à formação para a docência dos futuros professores de História, pode desvelar (mesmo que minimamente, posto que, se trata de um único curso) como se delineia a formação docente desses futuros professores de História no âmbito do Estado cearense, evidenciando os aspectos relacionados aos saberes e práticas pedagógicas que estão sendo difundidas nesses cursos de licenciaturas. Daí ser necessário igualmente investigar que percurso formativo esses professores formadores tiveram e, a partir dessa via, compreender a constituição dos saberes que são mobilizados em suas práticas pedagógicas.

A FECLESC constitui, na perspectiva de Alves (2007), uma importante experiência de interiorização do ensino superior no Ceará. Sua importância é reconhecida pela comunidade, que vê na realização de um antigo sonho (o funcionamento de uma escola superior na região), a possibilidade de superação das limitações impostas à região do Sertão Central, especificamente em relação à educação, ao formar profissionais na área da docência, contribuindo para a formação intelectual, profissional, social e cultural de sua população.

O material obtido no *território documental* adquiriu relevância, tendo em vista que, compartilhamos do pensamento de Tardif e Lessard (2007), ao reconhecerem a importância de se analisar os contextos cotidianos nos quais atuam os agentes da educação, para melhor descrever e compreender sua atividade, com suas particularidades, dificuldades e seus pontos fortes. Deste modo, entendemos que conhecer a trajetória histórica da FECLESC, posto que, trata-se do local da realização da pesquisa, igualmente, conhecer as especificidades do curso de História que ela oferece, ajuda a compreendermos o contexto no qual os sujeitos investigados estão desenvolvendo suas atividades docentes.

Desta feita, avançando na leitura do projeto pedagógico do curso de História da FECLESC, em vigor até o momento dessa pesquisa (2016.1), localizamos a parte que diz que o curso é denominado Licenciatura Plena em História, e é de natureza presencial, sendo quatro as formas de ingresso regular: 1) Vestibular semestral; 2) Ingresso como graduado; 3)

Transferência interna ou externa e 4) Mudança de Curso. A cada vestibular é constituída uma turma, alternadamente, para o turno da manhã e para o turno da noite. O respectivo curso tem duração regular de quatro anos e, desde 2014, o ingresso de novas turmas (que até então era anual) passou a ser semestral, havendo uma previsão para a total semestralização do Curso em 2018.

Atualmente[16], o corpo docente do Curso de História da FECLESC é composto por dezesseis (16) professores, sendo doze (12) efetivos e quatro (04) substitutos. Dentre os efetivos, dez (10) tem a titulação de Doutor, o que representa, segundo o texto expresso no PPC de 2015, um efetivo avanço na melhoria geral do Curso nos últimos anos, embora o documento reconheça que esse total seja insuficiente, principalmente em vista da perspectiva de crescimento do Curso[17].

Consultando o PPC de 2015, por considerarmos as informações nele contido mais atualizadas, encontramos a seguinte afirmação:

> [...] pode-se dizer que o Curso de História tem uma presença cultural marcante, não somente no interior da FECLESC como na cidade de Quixadá e municípios vizinhos; assim como, no estado do Ceará. Estabelecendo diálogos acadêmicos e políticos com outras instituições – através da publicação em periódicos científicos, participação em encontros, seminários, colóquios e simpósios, aprovações de graduados em programas de pós-graduação (especialmente em História e Educação) –, contribuindo com agências de natureza educativa e cultural (como museus, centros culturais, arquivos etc.), além de formar professores, o Curso de História é uma referência no cenário local, estadual e nacional. (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2015, p. 7).

Contudo, em relação à estrutura física e equipamentos, as paisagens que visualizamos mostraram que, no tocante ao suporte à formação de novos professores de História, a biblioteca da FECLESC conta com um acervo reduzido (tanto no que diz respeito à produção historiográfica clássica quanto à atual); possui uma hemeroteca com um acervo razoável de periódicos reunidos pelo curso de História sob a guarda da Biblioteca; além de títulos de revistas e jornais da grande imprensa e uma volumosa série dos jornais *Diário do Nordeste* e *O Povo* (números que cobrem desde os anos 1980 até a atualidade). Entretanto, o armazenamento desse material não permite que a consulta seja feita em condições favoráveis, como mostram as imagens a seguir:

---

[16] Como já mencionamos anteriormente, nesta pesquisa, consideramos como recorte temporal limite, o período 2016.1.

[17] O PPC de 2015 justifica que o número de profissionais é insuficiente, tendo em vista o número crescente de turmas com a semestralização e com a progressiva participação dos docentes em programas de pós-graduação, sem contar a diversificação das atividades através de projetos de pesquisa e extensão, atuação em grupos de pesquisa, participação em missões administrativas e acadêmicas etc.

Foto 2 - Parte do acervo da hemeroteca da FECLESC/UECE



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Pela fotografia à esquerda percebemos revistas e periódicos amontoados em prateleiras, separadas por datas que variam dos anos 1970 aos anos 2000; na foto da direita, visualizamos jornais do Diário do Nordeste e *O Povo*, armazenados em pacotes, também separados por data, porém, tais condições de armazenamento dificulta a realização de consulta por parte dos estudantes e pesquisadores.

Em relação à estrutura da FECLESC/UECE, encontramos, ainda, vestígios das paisagens supracitadas, nas falas das professoras Rachel de Queiróz, Francisca Clotilde e Emília de Freitas[18].

> Somos uma Universidade; um *campus* no interior e, pra gente fazer uma aula de campo, pra levar os meninos, tipo pra Fortaleza - para o arquivo público, para o Museu do Ceará - é uma burocracia muito grande, né, pra poder conseguir ônibus, conseguir articular. Os próprios alunos tem dificuldade de participar de eventos. E isso acaba, na verdade, também, fragilizando o curso. Quando a gente quer trazer algum professor convidado de fora, muitas vezes não tem recurso. Então, as discussões acabam sendo muito do que nós levamos, do que nós conseguimos levar de texto pra socializar, né? Que bom seria se a gente pudesse levar uns convidados com discussões mais atualizadas, ao vivo, né, pra fazer um debate. Aí a gente se depara com a dificuldade financeira mesmo, estrutural. (PROFESSORA RAQUEL DE QUEIRÓZ, em 10/10/2016)

A dificuldade em realizar aulas fora do espaço acadêmico foi mencionada também pela professora Emília de Freitas: "[...] sempre é muito difícil realizar aulas de campo aqui; todas as aulas de campo que eu fiz aqui foram a pé... todas foram a pé" (Em 19/10/2016). A professora Francisca Clotilde, por sua vez, destacou:

[18]Atendendo a uma dimensão ética, optamos pela preservação da identidade dos sujeitos, portanto, recorremos a nomes de personalidades ilustres da história cearense, conforme explicaremos no item (4.5).

> A estrutura da Faculdade é muito limitada. Então, você tem problema com xerox, você tem ausência de espaço pra trabalhar... é... fora do horário das aulas por que não se tem salas. A gente tem dificuldade pra fazer uma orientação, porque não tem uma sala de orientação, porque não tem gabinete; a biblioteca é muito limitada no que diz respeito ao acervo, né, de títulos... é... sobre o ensino e teoria da História. É... os alunos até têm acesso a internet; a grande maioria tem, mas só tem pelo celular. Então, assim, às vezes, pegar mesmo uma coisa mais elaborada... fica mais complicado... por que o acesso é limitado, por que é realmente difícil, eu sei, que você ficar lendo um texto pelo celular não é fácil, mesmo a pesquisa, né, é complicado [...] (PROFESSORA FRANCISCA CLOTILDE, em 15/12/2016).

A problemática da falta de espaço foi ressaltada, também, pela professora Emília de Freitas:

> [...] a FECLESC é uma universidade pública, no interior, né? [...] em termos de espaço, de local pra trabalho, de estrutura... é uma outra realidade, pelo menos pra mim, foi. Aqui não tem uma sala pra orientar o aluno; eu não tenho sala pra dar aula, por exemplo, de Estágio (que eu só tenho três ou quatro alunos). Geralmente, a minha disciplina de Estágio tem quatro alunos. Como são poucos alunos, não tem sala. Como aqui abrange vários cursos... as salas são disponibilizadas para as disciplinas que têm um maior número de alunos. Então, eu tenho que me virar pra arranjar um lugar pra dar minha aula. Isso pra mim, por exemplo, foi um choque. Aí, no primeiro dia de aula, era uma disciplina de Estágio que eu tinha quatro alunos. Eu tive que dar uma aula no LAPEM que é o Laboratório da gente. Só que o professor, coordenador do LAPEM estava lá orientando os bolsistas deles e esses bolsistas estavam fazendo suas atividades. Eu tive que dar aula com um monte de bolsistas assistindo minha aula e trabalhando no computador. Aí... eu achei que tinha sido um problema porque eu tinha sido contratada o semestre já tendo começado, mas aí no semestre seguinte [riso] aconteceu a mesma coisa. (PROFESSORA EMÍLIA DE FREITAS, em 19/10/2016).

Conforme já exposto, reconhecemos, como Tardif e Lessard (2007), a importância de se conhecer os contextos cotidianos nos quais atuam os agentes da educaçãoa fim de compreender sua atividade, com suas particularidades e dificuldades. Nesse sentido, entendemos que destacar aspectos do cotidiano no qual os professores da área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE estão desenvolvendo suas atividades docentes auxilia nessa compreensão.

Na busca pelas paisagens que compõem essa etapa da pesquisa, recorremos, também, às orientações prescritas nas DCN do curso de História, destacadamente, o Parecer CNE/CES 492/2001 e a Resolução CNE/CES 13/2002 e, a proposta formativa prevista nas DCN para a formação de professores da educação básica. Contudo, a análise desses documentos; assim como, das informações avistadas no projeto pedagógico do curso de História da FECLESC/UECE, em relação aos princípios norteadores do curso, campo de atuação do profissional, objetivos do curso, a estrutura curricular e o processo de construção das propostas formativas prescritas nesse documento serão contemplados nos tópicos 4.3 e 4.4.

Em relação à estrutura curricular do curso de História da FECLESC/UECE, este está organizado em 04 áreas (como veremos adiante), dentre as quais, a área de "História e Ensino", selecionada como foco de nossa análise. Desta feita, os achados no PPP de 2006, apontam para um componente curricular que engloba as seguintes disciplinas: Didática do Ensino de História; Metodologia do Ensino de História; Oficina de Instrumentos Didáticos; Estágio Curricular Supervisionado I – Ensino Fundamental; Estágio Curricular Supervisionado II – Ação Educativa Patrimonial; Estágio Curricular Supervisionado III – Ensino Médio; Estágio Curricular Supervisionado IV – Pesquisa e Ensino na Comunidade.

A leitura na parte relacionada à organização curricular nos fez perceber que a FECLESC/UECE procurou atender aos requisitos fundamentais, previstos em lei, no tocante à concretização da formação do professor pesquisador ou profissional de história, como veremos nos tópicos seguintes. Desta feita, para cumprir 400 horas previstas na legislação referentes ao Estágio Curricular Supervisionado, o PPP de 2006 prevê a realização de atividades em instituições socioeducativas a partir da segunda metade do curso e organizada da seguinte forma: Estágio Curricular Supervisionado I – Ensino Fundamental, a partir do 5º semestre, em escolas de Nível Fundamental; Estagio Curricular Supervisionado II – Ação Educativa Patrimonial, a partir do 6º semestre, em instituições socioculturais; Estágio Curricular Supervisionado III – Ensino Médio, a partir do 7º semestre, em escolas de Nível Médio; Estágio Curricular Supervisionado IV – Pesquisa e Ensino na Comunidade, a partir do 8º semestre, na comunidade local.

Ao colocar nossa atenção no Estágio como componente curricular, percebemos que este, ao propor a ida às escolas de ensino fundamental e médio, respectivamente, por meio da realização do Estágio I e III, deveria[19] colaborar com a construção da prática docente do futuro professor de História ao passo que, o cumprimento do Estágio II, mediante a participação na disciplina *Ação Educativa Patrimonial*, e do Estágio IV, através da efetivação da disciplina *Pesquisa e Ensino na Comunidade*, contribuiria para consolidar o ensino de História como prática social, uma vez que, a proposta prevê duas idas à comunidade.

No tocante às disciplinas que compõem a área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE, as paisagens visualizadas no Ementário do PPP de 2006 mostraram que a *Didática do Ensino de História* deve ser ofertada a partir do terceiro semestre e contemplar os seguintes assuntos: 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

[19]Optamos por usar o verbo no futuro do pretérito em virtude das contradições encontradas no âmbito do texto da matriz curricular e nos relatos dos professores entrevistados, como veremos a seguir.

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.

Metodologia do Ensino de História, que tem como pré-requisito a Didática do Ensino de História, deve ser ministrada a partir do quarto semestre e contemplar os seguintes temas: 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 e Planejamento de Ensino.

Oficina de Instrumentos Didáticos, cuja oferta deve ocorrer no quinto semestre,abrangendo as especificidades e limites dos instrumentos didáticos em História (documentos escritos, visuais, orais), livros didáticos, músicas, jogos, poemas, iconografias, documentários, dinâmicas, etc. e, a produção e utilização apropriadas de instrumentos didáticos de ensino e avaliação em História (confecções de painéis, transparências, produção de textos didáticos, sínteses, resumos, roteiros de aula, oficinas temáticas, mapas, plantas, seminários, questionamentos, prova escrita, etc.).

Estágio Curricular Supervisionado I: Ensino Fundamental deve ser ofertado a partir do quinto semestre. Tem como pré-requisito, *Metodologia do Ensino de História*, e abordar os fundamentos dos saberes da docência: acadêmico, escolar e da experiência e, a função do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental no processo de formação docente do historiador-educador; *Estágio Curricular Supervisionado II: Ação Educativa Patrimonial* (pré-requisito Oficina de Instrumentos didáticos), a ser ministrado no sexto semestre, deve trabalhar o ensino de história a partir dos objetos da cultura material; assim como, objetos e lugares de memória (museus, arquivos, centros de documentação e de cultura, monumentos, praças etc.), como espaços de ensino de história e Educação Patrimonial na esfera da história local; *Estágio Curricular Supervisionado III: Ensino Médio*, cujo pré-requisito recai sobre o Estágio Curricular Supervisionado I, deve ser ofertado no sétimo semestre e abordar a importância do Estágio Supervisionado no Ensino Médio no processo de formação docente do historiador-educador; tratar de temas como a juventude, a educação, a História e o mundo; *Estágio Curricular Supervisionado IV - Pesquisa e Ensino na Comunidade*, a ser ministrado no último semestre, deve propor os seguintes temas: Atividade docente - articulação pesquisa e ensino; Pressupostos da linguagem didática; Socialização supervisionada do conhecimento monográfico em múltiplos espaços socioculturais; Memorial temático: formação acadêmica, experiências e perspectivas.

As paisagens capturadas até aqui evidenciaram o perfil do estudante que o curso de História da FECLESC/UECE pretende formar na região do Sertão Central, revelando, também, as possibilidades de saberes que os professores investigados precisam mobilizar em suas práticas pedagógicas ao ensinar as disciplinas constituintes da área de ensino de História.

4.3 AS DCN DO CURSO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DOCENTE DO HISTORIADOR: UMA ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES PRESCRITAS

Durante o trajeto percorrido no *território documental,* vimos que a década de 1990 sinalizou uma série de mudanças para a educação brasileira, resultando em reformas que se consubstanciaram em diferentes políticas e ações. No bojo dessas mudanças, vários documentos[20] foram elaborados pelo Estado brasileiro objetivando a reestruturação da educação desde o nível básico até o nível superior.Destes, nos interessanesse capítulo, os documentos do Ministério da Educação (MEC), relativos à formação docente, posto que, são os documentos produzidos pelo Estado brasileiro que norteiam a formação dos professores da educação básica e, em particular, a do professor de História, foco de nossas análises, tendo em conta o nosso objetivo, qual seja: cartografar o percurso formativo e os saberes mobilizados nas práticas pedagógicas dos docentes que atuam na área de ensino de História.

Com a publicação da LDB n. 9.394/96, em dezembro de 1996, foram propostas alterações para as instituições formadoras e os cursos de formação de professores.A partir dessa lei um modelo de formação docente foi definido, logo, um novo perfil de professor, especificamente do professor de História, passou a ser exigido pelo Estado brasileiro para atuar na educação básica.

Como vimos no território da pesquisa bibliográfica, os modelos de formação mais difundidos entre nós eram pautados no paradigma da racionalidade técnica, que, consoante Souza Santos (1997 *apud* SILVA; GUIMARÃES, 2012, p.29):

> [...] constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes, basicamente no domínio das ciências naturais. Ainda que com alguns prenúncios no século XVIII, é só no século XIX que esse modelo de racionalidade se estende às ciências sociais emergentes.

[20]Estamos nos referindo a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96; os Pareceres do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Superior (CNE/CES) n. 776/97, e n. 583/2001, que promoveram orientações para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação e para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores; os Pareceres do Conselho Nacional de Educação do Conselho Pleno (CNE/CP) n. 09/2001 e n. 27/2001 e, os Pareceres CNE/CP n. 21 e n. 28, ambos de 2001, que determinam a 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.

Vale lembrar, que as problemáticas envolvidas nesse modelo contemplavam, entre outros aspectos, a fixação da divisão do conhecimento em campos especializados; a consolidação dos territórios disciplinares nos diferentes níveis de ensino; a justificação da hierarquização entre os que pensam e os que executam; ou seja, entre os pesquisadores e os professores, a teoria e a prática.

No esteio desse modelo, a formação de professores de História era materializada a partir da licenciatura curta em Estudos Sociais, (assunto abordado no capítulo 03) e, conforme apontado por Silva e Guimarães (2012), habilitava e qualificava o professor de História para desempenhar o papel de instrutor de uma perspectiva de formação técnica.

Direcionando o olhar para a LDB n. 9.394/96, percebemos que esta lei dá um novo direcionamento à formação docente no país, implicando na necessidade de se reformular os currículos dos cursos de graduação, especificamente, das licenciaturas em História. No âmago desse movimento, o Ministério da Educação designou uma comissão de especialistas de História, que juntamente com representantes da Associação Nacional de História (ANPUH) elaboraram o documento das Diretrizes dos cursos de História, aprovado pela Câmara Superior de Educação, em 03 de abril de 2001, sob a denominação de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de História.

Na concepção de Ciavatta e Ramos (2012, p. 19):

> As DCN constituíram peças textuais que apresentam a concepção orientadora do currículo nos respectivos níveis e modalidades de ensino, reunidas em um parecer denso e circunstanciado jurídica, histórica e filosoficamente, o qual se objetiva na forma de uma resolução, com efeito de lei, que visa dar operacionalidade às orientações conceptuais dispostas no parecer.

As palavras das autoras supracitadas nos remetem aos questionamentos feitos por Fonseca (2003) em seu texto *Como nos tornamos professores de História: a formação inicial e continuada* dentre os quais: O que propõe o texto/documento das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História, produto das novas políticas educacionais do MEC, para a formação inicial de professores? O que o documento nos diz sobre a formação do professor de história? Ao compartilharmos das indagações formuladas pela autora mencionada, selecionamos para essa análise, os documentos constituintes das DCN para os cursos de graduação em História, destacadamente o Parecer CNE/CES 492/2001, aprovado em 03 de abril de 2001 e publicado no Diário Oficial da União em 09 de julho de 2001, e a Resolução CNE/CES n. 13, de 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de História.

Como vimos anteriormente, Kastrup (2015), argumenta que na perspectiva cartográfica, olhos, ouvidos ou outros órgãos são chamados a funcionar para tatear, explorar e rastrear aquilo que ainda não se sabe ao certo o que é, ou melhor, que a atenção do cartógrafo deve ser como uma antena parabólica e realizar uma exploração assistemática do terreno, até que a atenção seja tocada por algo, portanto, podemos dizer que foi isso que ocorreu quando vimos pela primeira vez o Parecer CNE/CES 492/2001, fomos tocados por esse documento quediz respeito a um parecer de maior amplitude, cuja validade se estende a diversos cursos de graduação, dentre eles, o de História, escolhido como objeto de análise nessa investigação.

Conforme Fonseca e Couto (2008), além de expressar como foi elaborado o documento, os autores das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em História situam historicamente o problema e expõem a proposta no texto oficial; em seguida explicitam as diretrizes consubstanciadas em oito itens: o perfil dos formandos, as competências e habilidades, a estruturação dos cursos, os conteúdos curriculares, a duração dos cursos, os estágios e atividades complementares, a formação continuada e a conexão com a avaliação institucional.

Atentos à redação do texto oficial, observamos que na *Introdução*, o Parecer CNE/CES 492/2001 destaca a sua importância na qualidade de dispositivo legal, apresentando-se como proposta cuja finalidade é a substituição do currículo mínimo dos cursos de Graduação em História, que fornecia os parâmetros básicos a sua organização curricular no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024/61. Na perspectiva dos relatores:

> 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).

Os relatores do Parecer CNE/CES 492/2001 justificam, ainda, que a elaboração de tais orientações se deu em virtude das mudanças ocorridas no seio da área de conhecimento e de transformações institucionais importantes (surgimento e expansão do regime de dedicação exclusiva, implantação progressiva de um sistema nacional de Pós-Graduação em História, aparecimento de um sistema consistente e permanente de bolsas de pesquisa para professores

e alunos, mais tardiamente uma proliferação das revistas e outras publicações especializadas), resultando na transformação do antigo currículo mínimo em instrumento ultrapassado diante dessas mudanças.

O documento supracitado, ao procurar superar o perfil reducionista de formação dos profissionais em História previsto no antigo currículopropõe um novo perfil dos formandos em História:

> O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação dopatrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.). (BRASIL, 2001a, p. 7-8).

Consoante Fonseca e Couto (2008), o texto das DCN enfatiza a formação de um profissional qualificado para o exercício da pesquisa, em consonância com as novas tecnologias, que domina competências e habilidades para o exercício da profissão de historiador e seja capaz de atuar no mundo globalizado, logo, a preocupação central incide na formação do historiador, que estará apto para atuar em diferentes campos, inclusive no magistério.

Fonseca (2003) já denunciava o fato de que o texto das DCN sequer menciona a palavra "professor" (p. 60), evidenciando um silêncio acerca do papel dos cursos superiores de história na formação do professor. Assim sendo, corrobora com a definição desses cursos como *locus* privilegiado da formação do bacharel, omitindo o compromisso político e pedagógico dos historiadores não apenas com a construção de um novo paradigma de formação, mas com o ensino de história no Brasil.

Percorrendo o texto das DCN para o curso de História encontramos a parte que apresenta as Competências e Habilidades, divididas em Competências Gerais e Específicas para a licenciatura, estabelecidas da seguinte forma:

> 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 interrelação; 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.
> 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).

Para Fonseca (2003), as diretrizes propostas para os cursos de Históriasimplificam as chamadas competências profissionais a uma competência específica, qual seja, o conhecimento de uma determinada disciplina, e com isso, demonstram que para atuar no mercado de trabalho (entenda o magistério), basta "dominar, problematizar, conhecer, transitar e desenvolver a pesquisa" no campo da história e da historiografia, revelando o carácter aplicacionista da racionalidade técnica, ou seja, posicionando-se na contramão da formação docente numa perspectiva que contemple a complexidade da realidade na qual se processam o ensino e a aprendizagem.

Na busca por mais esclarecimentos em relação às orientações prescritas voltadas à formação inicial do professor de história, fixamos nosso olhar para os conteúdos básicos e complementares, que na perspectiva das DCN do curso de História, devem se organizar em torno de:

> 1) Conteúdos histórico/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).

Na perspectiva de Fonseca (2003), o documento, ao fazer a separação entre o que é elementar e o que é complemento na formação do profissional de História, situa os saberes pedagógicos no campo da "instrumentação" para o mercado; da aplicação prática das teorias, haja vista que esses saberes são concebidos como "complementares", ou seja, sem relação com os conhecimentos específicos da disciplina. Outro problema mencionado pela autora diz respeito ao fato de que os saberes experienciais construídos pelos futuros profissionais ao longo da vida não são mencionados, reafirmando, mais uma vez, o paradigma aplicacionista,

portanto, as DCN para os cursos de História desconsideram o ensino e os saberes que os professores mobilizam em sala de aula[21].

Outro aspecto importante percebido nestas diretrizes refere-se à questão dos estágios e atividades complementares. Afirma-se, textualmente, que "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". (BRASIL, 2001a, p. 9). Aqui, percebemos que o documento não é claro em relação a quem deve assumir a prática de ensino, deixando apenas a cargo dos cursos a responsabilidade sobre a prática pedagógica dos futuros professores, o que para Fonseca (2003), torna-se um dos dilemas políticos no interior das instituições universitárias.

O último item abordado nas DCN dos cursos de História trata da "Conexão com a Avaliação Institucional" e defende que os cursos "deverão criar seus próprios critérios para avaliação periódica, em consonância com os critérios definidos pela IES à qual pertencem". (BRASIL, 2001, p.9). Subsequentemente, a Resolução CNE/CES 13, de 13 de março de 2002, estabelece que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História devem também orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

> 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 quenormatiza 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, 2002f, p. 33).

Percebemos que tais diretrizes estão voltadas às orientações referentes à formulação dos Projetos Pedagógicos dos cursos; assim como, a nominação de cada parte que este deve compor, e a diferenciação de carga horária entre bacharelado e licenciatura, nos

[21]Conforme Tardif (2011), os saberes que os professores mobilizam em sala de aula são provenientes de diversas fontes: saberes da formação profissional, saberes da experiência e saberes pessoais, portanto, são plurais e heterogêneos, e devem ser levados em consideração.

termos de suas resoluções específicas. O Art. 4º é meramente atributivo de força de lei a resolução.

Se considerarmos que essa documentação foi elaborada visando à reestruturação dos cursos de graduação no país, compartilhamos das preocupações de Fonseca (2003) ao concluir que tal documentação preserva o modelo "3+1", e reforça mais uma vez a necessidade de assegurar a formação do historiador.

Diante do que foi evidenciado, e tendo em conta que os documentos supracitados e analisados nesse tópico são concebidos como norteadores dos cursos de preparação dos professores de história no Brasil, nossa preocupação recaiu sobre o modo como a FECLESC/UECE (escolhida como local dessa investigação) se apropriou das definições legais presentes nessas Diretrizes;como estaria dialogando, ou não, com as DCN para os cursos de graduação, especificamente, para os cursos de História, na construção de seus Currículos, entendido aqui com base em Pacheco (2005), como uma construção social e cultural, evidenciando concepções divergentes, inclusive, sobre o ensino de História e o professor de História que se deseja formar.

Inicialmente, é importante mencionar, que em relação ao Perfil do Profissional a ser formado, o PPP em vigor no curso de História da FECLESC/UECE (versão de 2006), segue os seguintes princípios norteadores:

> 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. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2006, p. 12).

Tais princípios evidenciam conformidade com o ideal formativo prescrito nas DCN dos cursos de História, porém, ao tratar das competências e habilidades exigidas a esse profissional, o PPP de 2006 traz a expressão "historiador-educador"; não apenas "historiador" (evidenciado no texto das DCN), e defende que o ensino e a pesquisa historiográfica ocupam lugar exponencial, pois entende que são estas competências que fazem dele um profissional especializado no passado. A fala do coordenador do curso[22] reforça essa compreensão. Ao ser questionado acerca de qual o profissional que o curso de História da FECLESC/UECE visa

[22]Formado em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC), é professor efetivo da FECLESC/UECE, atuando na área de Teorias da História. Assumiu a coordenação do curso de História da FECLESC/UECE em 2015.

formar, respondeu: “Formamos o professor de História, que também é historiador, não o contrário;o professor de História comprometido com o ensino e a pesquisa, principalmente, para que ele possa atuar tanto na educação básica, quanto no ensino superior” (Em 09/06/2016).

Em relação ao campo de atuação do profissional, o PPP de 2006 prevê ao profissional de História:

> [...] o exercício da atividade docente na Educação Básica, em nível fundamental, médio e superior, bem como em outras áreas cuja demanda pelo profissional em História se configura. Escolas, universidades, museus, meios de comunicação, teatros, arquivos e centros de documentação escrita, de imagens, sons e memória são instituições que - ao lado de assessorias políticas e acadêmicas, levantamento histórico em pesquisas arqueológicas, políticas de preservação patrimonial, turismo histórico e cultural, elaboração de livros didáticos, paradidáticos, CD-ROM e consultoria em produção de filmes e documentários - compõem espaços e serviços antes pouco imagináveis em sua profissão. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2006, p. 13).

A leitura atenta a esse fragmento nos permitiu entrever que o texto expresso no PPP de 2006, evidencia uma primazia pela docência, o que nos fez pensar que a preocupação do curso é formar professores de história para atuar na educação básica. Contudo, o relato de dois professores entrevistados (detalharemos no capítulo 05) mostrou que falta a compreensão da parte de colegas que não são da área de ensino de que eles estão atuando num curso de licenciatura.

No que diz respeito aos objetivos, o PPP de 2006 estabelece:

> Possibilitar ao professor de História em formação a compreensão da dimensão tempo e espaço no desenvolvimento das ações humanas; Propiciar ao graduando domínio teórico/metodológico para o reconhecimento e problematização das principais correntes historiográficas; Estimular nos graduandos a aproximação com outras áreas do conhecimento, sem prejuízo da particularidade do ofício próprio do historiador; 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; Capacitar o graduando para atuar no âmbito acadêmico e em instituições de ensino, de memória e do patrimônio cultural. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2006, p.14-15).

Aqui percebemos a intenção de aproximar-se das “Competências e Habilidades” definidas nas DCN dos Cursos de História, principalmente no que diz respeito ao “[...] pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão” (BRASIL, 2001a, p. 7). Porém, a presença do termo “Professor de História”, expresso na redação do PPP de 2006, fez-nos refletir acerca das colocações de Pacheco (2005), que toda proposta curricular é uma construção social historicizada, dependente de inúmeros condicionalismos e de conflituosos interesses, portanto, procuramos atentarmos

para o que está prescrito nas propostas curriculares e o vivido nas salas de aula do curso de História da FECLESC/UECE.

Com referência à estrutura curricular, o Projeto Político-Pedagógico, vigente nos cursos de História da FECLESC/UECE prevê o estatuto de licenciatura, embora exija o cumprimento de 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. Ao argumentar que estaria seguindo as orientações presentes nas DCN dos Cursos de História, o PPP de 2006 determina:

> 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"; Flexibilização do currículo de História, estimulando a interdisciplinaridade e 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. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2006, p. 15).

Com essas disciplinas, o PPP de 2006 justifica a intenção em cumprir a meta sugerida nas DCN dos Cursos de História em relação aos *Conteúdos Básicos e Complementares da Área de História*[23], embora apresentem em sua proposta curricular, pistas que evidenciam a disposição em formar o historiador-educador, mediante a oferta de um curso de licenciatura, que prevê uma proposta que contempla a dimensão formativa do professor pesquisador.

No tópico a seguir, iremos explicar o processo de construção das propostas formativas prescritas nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em História da FECLESC/UECE, especificamente, o PPP de 2006 e a proposta de mudança no Projeto Pedagógico de Curso (2015), à luz da análise nas Diretrizes para a formação de professores da educação básica, na intenção de entendermos o processo constitutivo dessas propostas

[23]O Parecer CNE/CES nº 492/2001, no aspecto concernente aos Conteúdos Curriculares, ressalta que sua organização deve priorizar: 1) Conteúdos histórico/historiográficos e práticas de pesquisa que, sob diferentes matizes econcepções 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.

formativas, especificamente, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico de 2006, cuja matriz, em vigor desde 2008.2, prevalece em 2016.1, como orientação geral do funcionamento dos cursos supracitados.

4.4 AS DCN PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO DE HISTÓRIA DA FECLESC/UECE: AS PROPOSTAS FORMATIVAS EM DESTAQUE

Na busca pelos aspectos históricos da formação docente encontramos em Gatti e Barreto (2009), registros que apontam que a formação de professores em cursos específicos foi inaugurada no Brasil, no século XIX, com as Escolas Normais destinadas à formação de docentes para as "primeiras letras". Saviani (2009) reforça esse pensamento ao assinalar que: "No Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita a organização da instrução popular" (2009, p. 143). Contudo, devemos lembrar que nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era precária e destinada a poucos e, não havia exigência legal de formação docente para o ensino escolar, conforme apontado por Scheibe (2008, p. 41): "Derivada de uma concepção empirista (na qual bastava que o professor dominasse o conteúdo a ser ensinado), a concepção de docência restringia sua formação à observação dos mestres mais experientes".

Seguindo as pistas deixadas pela historiografia, evidenciamos que nas primeiras décadas do século XX, um novo modelo de formação de professores começa a ser constituído no Brasil, com a organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais. De acordo com Saviani (2009), uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação (as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal e o Instituto de Educação de São Paulo), concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa. O referido autor destaca ainda, que "os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico" (2009, p. 146).

Nesse contexto, como mostram Vicentini e Lugli (2009), organizaram-se os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, mediante o estabelecimento do "padrão federal" em 1939, pelo governo autoritário do Estado Novo como forma de "disciplinar" a formação de professores com a criação da Universidade do Brasil, que instituiu como nuclear a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, objetivando a formação

de professores para os cursos secundário e normal. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o modelo que ficou conhecido como "esquema 3+1" adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia,se estendeu para todo o país. Sobre esse assunto, Saviani (2009, p. 146) destaca:

> Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou "os cursos de matérias", na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática.

Esse modelo,pautado na formação com foco na área disciplinar específica, com um espaço mínimo para a formação pedagógica passou a ser questionado, resultando em ajustes feitos aqui e ali pela legislação, nos anos posteriores. Borges (2013) menciona, também, que estudos denunciam os problemas de formação docente, no Brasil, nos períodos compreendidos entre 1950 e 1986. De acordo com a respectiva autora, esses estudos reconhecem os currículos dos cursos como sendo enciclopédicos, descontextualizados, elitistas e idealistas, posto que, o desenho curricular dos cursos privilegiava a formação na área específica, e a complementação pedagógica ficava somente no final do curso. Silva *et al* (1991, *apud* BORGES, 2013) também revelam que as diferentes reformas empreendidas no período acabavam por aligeirar cada vez mais esses currículos, tornando-os, na maioria, currículos de formação geral diluída e formação específica cada vez mais superficial.

Ao avançarmos na história, chegamos aos anos 1980, caracterizado por Ciavatta e Ramos (2012) como o momento no qualo debate sobre uma formação de novo tipo, que incorporasse dimensões políticas comprometidas com a cidadania, ganha destaque na sociedade. Em meio a esse cenário de discussões e debates, surgem políticas neoliberais que se caracterizam pela diminuição do papel do Estado e que acabam por trazer consequências para a atividade docente.

É a partir dessa lógica que, no início do século XXI, o Estado brasileiro formulou documentos visando o direcionamento à formação docente no País, dentre os quais o Parecer CNE/CP 09/2001, que trata das Diretrizes Nacionais para Formação de Professores para a Educação Básica; o Parecer CNE/CP 21/2001, complementar ao primeiro, dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e os Pareceres CNE/CP 27/2001 e 28/2001; o primeiro dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, especificamente em relação aos estágios supervisionados e o segundo dá nova redação ao

Parecer CNE/CP 21/2001, redimensionando-o em relação às conceituações de *Duração*, *Carga Horária*, *Licenciatura*, *Prática como Componente Curricular*, dentre outras.

É oportuno esclarecer que asDiretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, (Resolução CNE/CP n. 01, de 18 de Fevereiro de 2002), apresenta os princípios orientadores para uma política de formação de professores e apontam as competências, conhecimentos e eixos norteadores da formação dos docentes que atuam na educação básica em nosso país (BRASIL, 2002). Consoante Freitas (2002), esse documento configura-se na forma material, na expressão objetiva do "novo" perfil que se desenha para a formação de professores para a educação básica, por isso,

> Seu conteúdo aborda desde as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos futuros professores; carga horária, passando pela questão da avaliação – de curso e dos professores – até a organização institucional e pedagógica das instituições formadoras. (FREITAS, 2002, p.150).

De acordo com o Parecer 09/2001 (BRASIL, 2002c), a formação de professores deverá observar princípios norteadores da preparação de professores para o exercício profissional específico que considerem a competência como capacidade "de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal para responder às diferentes demandas das situações de trabalho"(p. 30).

O documento, como lembram Fonseca e Couto (2008), objetiva regular e orientar a formação dos futuros professores da educação básica em nível nacional. Para tanto, propõe:

> Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (BRASIL, 2002c, p. 4).

Contudo, as autoras ressaltam que mesmo o documento expressando a preocupação com a aprendizagem dos estudantes articulada à compreensão da realidade social mais ampla, esta, só fará sentido se a formação dos docentes for levada em consideração, logo, ao examinarmos o conteúdo expresso nas DCN para a formação de professores, encontramos indícios dessas preocupações ao conceberem que os modelos formativos vigentes precisam passar por uma revisão a fim de:

> Fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras;fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores; atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica; dar relevo à docência como base da

> formação, relacionando teoria e prática; promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação. (BRASIL, 2002c, p. 4).

Tais concepções reforçam a compreensão de que os cursos de formação de professores devem promover uma formação que seja capaz de garantir os conhecimentos da escolaridade básica. Para tanto é imprescindível que

> [...] o professor em preparação para trabalhar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da educação básica, tais como estabelecidas na LDBEN e nas diretrizes/parâmetros/referenciais curriculares nacionais da educação básica. Isto é condição mínima indispensável para qualificá-lo como capaz de lecionar na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio. Sendo assim, a formação de professores terá que garantir que os aspirantes à docência dominem efetivamente esses conhecimentos. (BRASIL, 2002c, p. 37).

Dessa forma, conforme atestam Fonseca e Couto (2008), as diretrizes reafirmam as competências profissionais que os futuros professores necessitam para atuar na educação básica: competências e conhecimentos indispensáveis para uma educação de qualidade, portanto, reafirmadas no texto da Resolução CNE/CP 01/2002:

> Art. 6º - Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas: I - Competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II - Competências referentes à compreensão do papel social da escola; III - Competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; IV - Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V - Competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI - Competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2002a, p. 2).

Essa noção de competência expressa no documento das Diretrizes é criticada por Fonseca e Couto (2008, p. 116), que explicam: “a ênfase é na formação de um professor qualificado, competente, que domine os conteúdos, metodologias e que saiba fazer”, portanto, revela um modelo de formaçãocom base na racionalidade técnica, ou seja,numa perspectiva aplicacionista. Tal modelo (como vimos a priori) baseia-se na instrumentalização da função docente e, como bem salientou Tardif (2011), além de ideológico, epistemológico e institucionalizado, configura-se em um modelo que comporta certo número de problemas.

Em nossas pesquisas acerca das críticas concernentes à noção de competência expressa nas diretrizes, encontramos os escritos de Freitas (2002) que argumenta que essa noção de competência definida para o perfil do novo profissional face às exigências postas pela reforma educativa brasileira desloca a discussão dos conteúdos e métodos das disciplinas que caracterizam atualmente a formação no campo da educação a fim de reduzi-la a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas e os instrumentais

do ensino (tecnologia) e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem, incluindo a visão instrumental da investigação e da pesquisa. Na perspectiva da referida autora, tal modelo de competência contrapõe-se à dimensão conceitual de qualificação profissional defendida por Ramos (2001 *apud* FREITAS, 2002). Nas palavras dessa autora:

> A competência passa a estar no princípio da organização do trabalho, no lugar da qualificação/profissão. Enquanto o domínio de uma profissão, uma vez adquirido, não pode ser questionado (no máximo pode ser desenvolvido), as competências são apresentadas como propriedades instáveis dentro e fora do exercício do trabalho. Significa dizer que uma gestão fundada na competência encerra a ideia de que um assalariado deve se submeter a uma validação permanente, dando constantemente provas de sua adequação ao posto, de seu direito a uma promoção ou a uma mobilidade promocional. (RAMOS 2001, *apud* FREITAS, 2002, p. 155).

Nessa procura, localizamos, também, os estudos de Veiga (2003 *apud* FONSECA; COUTO, 2008), para quem a perspectiva de formação centrada nas competências é restrita e prepara, na realidade, o prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer (2008, p. 117). Portanto, os achados em relação às críticas à noção de competência expressa nas DCN para a formação de professores nos leva a pensar, que tal noção, rege a formação dos professores da educação básica em nosso país, reafirmando o tecnicismo e preconiza um novo perfil de professor licenciado: aquele que sabe fazer, mediante o domínio de conteúdos e técnicas para ensinar.

Cientes, da importância das políticas de formação de professores, por pensarmos como Fonseca e Couto (2008), que estas, representam um direcionamento da formação dos futuros professores, as considerações aqui demonstradas acerca das orientações previstas nas DCN para a formação de professores da educação básica, foram necessárias, sobretudo (como já mencionamos anteriormente) para entendermos o processo constitutivo das propostas formativas para os cursos de Licenciatura em História da FECLESC/UECE, especificamente, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico de 2006, cuja matriz, em vigor desde 2008.2, prevalece como orientação geral do funcionamento dos cursos supracitados.

Na busca pelos documentos que evidenciam o processo constitutivo do projeto pedagógico em vigor no curso de História da FECLESC/UECE, encontramos vestígios de sua trajetória. Contudo, antes de caracterizarmos a proposta curricular prevista no PPP de 2006, consideramos importante descrever o processo de discussão e elaboração do Projeto que o antecedeu. Nessa perspectiva, iniciamos com o Projeto, pensado no primeiro semestre de 2001, por uma Comissão de Reforma Curricular[24], cuja atribuição recaiu sobre a organização

[24]Conforme o PPP (2006), a Comissão de Reforma Curricular do Curso de História da UECE era formada pelos professores BereniceAbreu de Castro Neves, Gisafran Nazareno Mota Jucá, Isaíde Bandeira Timbó, Cláudia Freitas de Oliveira, Gledson Ribeiro de Oliveira, Antônio Germano Magalhães Júnior e Francisco José Gomes

e encaminhamento das atividades inerentes à construção de nova proposta pedagógica para os cursos de História ofertados naUniversidade Estadual do Ceará (UECE), tendo em vista às orientações constantes nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de História (homologadas em abril daquele ano), e consequentemente, os problemas observados no currículo de História anterior as reformulações curriculares pretendidas[25].

As pistas evidenciadas em nossa busca documental dão conta, que após uma reunião com a representante da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) os trabalhos de discussão e elaboração do projeto pedagógico, iniciaram-se no primeiro semestre de 2001, estendendo-se ao segundo semestre de 2003. Para tanto, foi elaborado um planejamento de atividades compreendido em seis momentos. Primeiro, foram lidos os textos constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação e Diretrizes Curriculares do Curso de Históriana intenção de compreender o processo de reforma em que se encontravam as universidades brasileiras naquele momento. Posteriormente, foi feito um levantamento das propostas pedagógicas de outras universidades, inclusive das unidades da UECE no interior, em especial, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC). Em seguida, foi realizada a leitura do Currículo de História em vigor na UECE antes das reformulações, haja vista a necessidade refletir acerca de aspectos como: *Histórico*, *Limites de Legislação*, *Princípios* e *Perfil* dos formandos. Na sequência foi realizada reunião em Fortaleza com os professores das unidades de Quixadá (FECLESC) e Limoeiro do Norte (FAFIDAM), com o objetivo de discutir as experiências e especificidades de cada curso. Depois, realizou-se o I Seminário de Reformulação Curricular do Curso de História, nos dias 10 e 11 de outubro de 2001, momento no qual, uma mesa redonda foi organizada para discutir as realidades da UECE e dos cursos de História da capital e do interior; bem como, debater com o corpo discente temas como: Recorte espaço-temporal; Prática de ensino – estruturação; Ensino pesquisa extensão; e Prática da pesquisa. Por fim, antes de finalizar a proposta realizaram-se reuniões abertas a todos os professores dos cursos de História da UECE,com representante da FECLESC e da FAFIDAM com o objetivo de ajustar a proposta de grade curricular, tendo em conta as sugestões trazidas por essas unidades do interior.

Damasceno, pela coordenadora do curso na época, professora Maria Eroneide Alexandre Maia. Também faziam parte da comissão, inicialmente, os professores Petrus e HanryRaldel, que tiveram de sair por motivos de força maior. Em fevereiro do ano de 2003, a comissão da Reforma Curricular foi reestruturada, pois saíram da comissão ativa as professoras Berenice Abreu e Cláudia Freitas, em virtude de afastamento para doutorado e término de contrato respectivamente, e passaram a fazer parte da comissão mais quatro professores, aprovados no último concurso para professor efetivo, realizado em 2002: Gisele Martins Venâncio, Antônio de Pádua Santiago de Freitas, Gleudson Passos Cardoso e Francisco Carlos Jacinto Barbosa.

[25]O currículo de História vigente na UECE em 2001 datava de 1992.

Conforme expresso no Projeto Pedagógico[26] da UECE (2003), a proposta final foi encaminhada para a apreciação da Coordenadoria Técnico-Pedagógica – CTP da PROGRAD, em junho de 2003, que solicitou ajustes através do Parecer n. 11/2003, de 18 de junho de 2003. Após atender ao pedido de ajustes e enviar a documentação devidamente circunstanciada em agosto de 2003, a proposta foi aprovada pela referida coordenadoria mediante Parecer n. 16/2003, de 23 de outubro de 2003. A partir de então a proposiçãotramitou e foi aprovada pelos colegiados dos cursos de História da UECE, pelo Centro de Humanidades e pelas Faculdades do interior (FECLESC) e (FAFIDAM). Cumpridas todas as etapas, a aprovação foi concedida pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE),mediante a Resolução nº 2667, em 10 de dezembro de 2003.

É importante ressaltar que essa proposta curricular foi implantada nos cursos de História da Universidade Estadual do Ceará em Fortaleza, Quixadá e Limoeiro, tendo em vista que a sua elaboração contou com a presença de professores dos três *campi* da UECE, através de representantes da Comissão de Reforma Curricular. Portanto, a proposta de Matriz Curricular e Ementas para os cursos de História da UECE foram pensadas e construídas de forma conjunta, ou seja,realizadas de modo *intercampi*, entre 2001 e 2003, logo, contemporâneas à divulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de História e do Parecer CNE/CP 9/2001 que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, o que justifica nosso "pouso", como diria Kastrup (2015), nessa documentação, a fim de mapearmos, como dito anteriormente, os elementos constitutivos dessa etapa investigativa, quais sejam:o curso de História da FECLESC/UECE, a área de "História e Ensino" deste curso e osprofessores que a compõem, pois como dito a priori, essas três dimensões são constituídas de espaços e sujeitos que integram e interagem ao mesmo tempo entre si e com a documentação supracitada em suas práticas docentes cotidianas.

O PP de 2003 justifica, que a denominação de "Curso de Graduação em História", com o duplo estatuto de licenciatura e bacharelado estaria em conformidade com a ideia de formação ampla do historiador defendida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de História, uma vez que prevê a formação do professor pesquisador, do licenciado/bacharel, ou simplesmente do profissional de história.

No que concerne à dimensão formativa, o PP de 2003 reconhece que o diálogo da História com outras áreas do conhecimento, como a Antropologia, Arqueologia, Economia,

[26] Conforme a denominação constante na proposta curricular de 2003, para os cursos de História da Universidade Estadual do Ceará.

Sociologia e a Filosofia, entre outras, é fundamental na formação acadêmica, sendo necessária a atenção nas particularidades epistemológicas da natureza do saber histórico em relação a cada um destes saberes; bem como, admite que a contínua atualização nos debates historiográficos, como das recentes metodologias de ensino em História, constitui partes tanto do perfil como da competência do profissional.

De modo geral, a proposta curricular do Curso de História da UECE (Fortaleza – Limoeiro do Norte – Quixadá) foi estruturada de modo a atender uma carga horária total de 2.820 horas/aulas, equivalentes a 188 créditos, sendo: 1800 - *Conteúdo Curricular de Natureza Científico-Cultural*; 400 - *Prática como Componente Curricular*; 420 - *Estágio Curricular Supervisionado*; 200 - *Atividades Acadêmico-Científico-Culturais*.Portanto, em conformidade com as orientações previstas no Art. 1º, da Resolução CNE/CP nº 2/2002, que prevê para os cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena,a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito ao surgimento de "áreas" no curso. Em seu trabalho de pesquisa, Miranda (2016) analisou as matrizes curriculares do curso de História da UECE desde a sua criação nos anos 1950. Desta feita, o referido pesquisador evidenciou, que foi a partir da matriz curricular presente no PP de 2003 que surgiu a divisão da grade curricular em "áreas". Na intenção de facilitar a compreensão acerca das mudanças ocorridas em relação às propostas formativas e estrutura do curso, nos projetos pedagógicos posteriores ao de 2003, elaboramos o Quadro 2.

Quadro 2 - Quadro-síntese da Matriz Curricular do curso de História da UECE, conforme o Projeto Pedagógico de 2003

(Continua)

Área	Disciplinas
Teoria da História	Introdução aos Estudos Históricos; Metodologia da Pesquisa Histórica I; Historiografia Brasileira; Teoria da História I; Teoria da História II; Metodologia da Pesquisa Histórica II; Prática da Pesquisa Histórica I; Prática da Pesquisa Histórica II.
Área Introdutória	Introdução à Filosofia; Introdução à Sociologia; Introdução à Antropologia; Introdução à Geografia.

Quadro 2 - Quadro-síntese da Matriz Curricular do curso de História da UECE, conforme o Projeto Pedagógico de 2003

(Conclusão)

Área	Disciplinas
Área de Brasil/Ceará	História do Brasil I (Séc. XVI-XVIII); História do Brasil II (Séc. XIX); História do Brasil III (1889-1930); História do Brasil IV (1930 aos dias atuais); História do Ceará I; História do Ceará II.
História Geral	História Antiga I; História Antiga II; História Medieval; História Moderna; História Contemporânea I; História Contemporânea II; História Contemporânea III; História da América I; História da América II.
Área de Estágio Curricular Supervisionado	Estágio Curricular Supervisionado I: Metodologia do Ensino em História (60h/a); Estágio Curricular Supervisionado II: Oficina de Instrumentos Didáticos (60h/a); Estágio Curricular Supervisionado III: Ação Educativa Patrimonial (90h/a); Estágio Curricular Supervisionado IV: Prática Docente (90h/a); Estágio Curricular Supervisionado V: Prática Docente II (120h/a).
Área Pedagógica	Didática do Ensino de História; Estrutura e Funcionamento da Educação Básica; Psicologia Evolutiva (adolescência); Psicologia da Aprendizagem.
Área Tópicos Especiais	Pesquisar e aprofundar conteúdos da História, através de uma abordagem temática, que será desenvolvida pelos Grupos de Pesquisa existentes nos cursos de História, respeitando as particularidades das linhas de pesquisa nos diferentes Campos da UECE: Fortaleza, Limoeiro do Norte (FAFIDAM) e Quixadá (FECLESC).

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao expor a síntese da matriz curricular do curso de História da UECE prevista no PP de 2003, o quadro coloca em evidência a preocupação com os conhecimentos historiográficos, evidenciando o caráter bacharelesco do curso. Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o fato de que a Área Pedagógica até contempla a formação em ensino de História, no entanto, esta aparece desvinculada das disciplinas historiográficas propriamente ditas, o que reforça nosso entendimento em Gatti (2010) de que ainda prevalece nos cursos de licenciatura, o modelo consagrado no início do século XX para esses cursos.

Considerando que um novo currículo foi implantado nos cursos de História da UECE, a partir do primeiro semestre de 2004, e em virtude da necessidade de renovar o reconhecimento do Curso perante o Conselho Estadual de Educação (CEE), a PROGRAD solicitou alguns ajustes no PP *intercampi*, no sentido de atender as exigências legais referentes à distribuição da carga horária do Estágio Supervisionado, conforme o previsto na Resolução do CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002; incluir a obrigatoriedade da disciplina de LIBRAS nos cursos de Licenciatura, de acordo com Decreto Federal n. 5.626, de

dezembro de 2005; Estabelecer nova correspondência entre carga horária/crédito no sentido se adequar às exigências da Lei de Diretrizes e Base n. 9394/96 que determina o ano letivo de 200 dias. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2006).

Explorando o PPP de 2006 localizamos o trecho indicativo de que a partir de junho de 2006, uma nova comissão[27] passou a se reunir periodicamente para analisar e promover os ajustes necessários. O Projeto Pedagógico dos cursos de História da UECE foi aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão CEPE, mediante a Resolução nº 3026, de 20 de setembro de 2007. A proposta curricular prevista no Projeto Político-Pedagógico (denominação para o Projeto *intercampi*) foi seguida pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), configurando-se no documento específico para os cursos de História. Por esse documento, ficou estabelecido que a denominação para o curso de História seria Curso de Licenciatura Plena em História.

Como vimos no tópico 4.3, o PPP de 2006, em vigor desde o semestre de 2008.2 até o presente momento (semestre 2016.1), definido como recorte temporal limite dessa investigação, prevê para o curso de História da FECLESC/UECE o estatuto de licenciatura, embora exija o cumprimento de disciplinas em geral ligadas ao bacharelado. Portanto, "[...] o duplo estatuto de licenciatura e bacharelado" previsto na redação do PP de 2003 foi alterado. Desse modo, a organização curricular procurou atender aos requisitos fundamentais, previstos em lei, para concretizar a formação consistente do "Historiador-educador" (PPP, 2006, p. 15), e não mais, o "professor pesquisador, o licenciado/bacharel, ou simplesmente o profissional de História", como previsto no projeto anterior (PP, 2003, p. 19).

Em nossa conversa com o coordenador do curso de História da FECLESC/UECE acerca da organização curricular do PPP de 2006, descobrimos que no esteio de sua elaboração foi levado em consideração os debates no âmbito da licenciatura, da legislação e demandas da própria instituição. De acordo com ele, tal diálogo interferiu,

> [...] para que a gente não deixasse de pensar que é uma licenciatura, que é o professor de história que está sendo formado, e que a gente ao mesmo tempo não perdesse a questão da pesquisa [...] então a gente procurou fazer essa mescla do professor e pesquisador sem deixar perder de vista a realidade, pois nossos alunos serão futuros professores de história nas escolas de fundamental e médio, portanto pensamos num currículo que tem essa identidade do professor de história, mas que leva em consideração o ensino e a pesquisa por que esses dois aspectos não pode passar um sem o outro. (COORDENADOR DO CURSO DE HISTÓRIA DA FECLESC/UECE, em 09/06/2016).

[27]Formada pelos coordenadores dos cursos de História dos três campi da UECE (Fortaleza, Limoeiro do Norte- e Quixadá), professores Carlos Jacinto, Manoel Carlos e Olivenor Chaves, e a profa. Isaíde Bandeira.

No âmbito da análise do PPP de 2006, constatamos que a carga horária geral do curso de História da FECLESC/UECE sofreu alterações. De um total de 2.820 horas/aulas, equivalentes a 188 créditos (PP, 2003) foi para 3.056 horas/aulas, equivalentes a 180 créditos, ficando assim distribuída: 2.040 – Conteúdo Curricular de Natureza Científico-Cultural; 408 – Prática como Componente Curricular; 408 – Estágio Curricular Supervisionado; 200 – Atividades Acadêmico-Científico-Culturais. O Quadro 3 ajuda na compreensão dessas mudanças.

Quadro 3 - Quadro-síntese das disciplinas que correspondem ao Conteúdo Curricular de Natureza Científico-Cultural, dos cursos de História da UECE, conforme o PP de 2003 e o PPP de 2006

(Continua)

Projeto Pedagógico (2003)	Projeto Político-Pedagógico (2006)
1. Introdução aos Estudos Históricos (60 h/a)	1. Introdução aos Estudos Históricos (68 h/a)
2. Historiografia Brasileira (60 h/a)	2. Historiografia Brasileira (68h/a)
3. Teoria da História I (60 h/a)	3. Teoria da História I (68 h/a)
4. Teoria da História II (60 h/a)	4. Teoria da História II (68 h/a)
5. História Antiga I (60 h/a)	5. História Antiga I (68 h/a)
6. História Antiga II (60 h/a)	6. História Antiga II (68 h/a)
7. História Medieval (60 h/a)	7. História Medieval (68 h/a)
8. História Moderna 60 h/a	8. História Moderna (68 h/a)
9. História Contemporânea I (60 h/a)	9.História Contemporânea I (68 h/a)
10. História Contemporânea II (60 h/a)	10.História Contemporânea II (68 h/a)
11. História Contemporânea III (60 h/a)	11.História Contemporânea III (68 h/a)
12. História da América I (60 h/a)	12.História da América I (68 h/a)
13. História da América II (60 h/a)	13.História da América II (68 h/a)
14. História do Brasil I (60 h/a)	14.História do Brasil I (68 h/a)
15. História do Brasil II (60 h/a)	15.História do Brasil II (68 h/a)
16. História do Brasil III (60 h/a)	16. História do Brasil III (68 h/a)
17. História do Brasil IV (60 h/a)	17.História do Brasil IV (68 h/a)
18. História do Ceará I (60 h/a)	18.História do Ceará I (68 h/a)
19. História do Ceará II (60 h/a)	19.História do Ceará II (68 h/a)
20. Tópicos Especiais I (60 h/a)	20.Tópicos Especiais I (68 h/a)
21. Tópicos Especiais II (60 h/a)	21.Tópicos Especiais II (68 h/a)
22. Tópicos Especiais III (60 h/a)	22.Didática do Ensino de História (68 h/a)
23. Didática do Ensino de História (60 h/a)	23.Organização da Educação Brasileira (68h/a)

Quadro 3 - Quadro-síntese das disciplinas que correspondem ao Conteúdo Curricular de Natureza Científico-Cultural, dos cursos de História da FECLESC/UECE, conforme o PP de 2003 e o PPP de 2006

(Conclusão)

Projeto Pedagógico (2003)	Projeto Político-Pedagógico (2006)
24. Estrutura e Funcionamento da Educação Básica (60 h/a)	24.Psicologia Evolutiva-Adolescência (68 h/a)
25. Psicologia Evolutiva - Adolescência (60 h/a)	25.Psicologia da Aprendizagem (68 h/a)
26. Psicologia da Aprendizagem (60 h/a)	26.Introdução à Filosofia (68 h/a)
27. Introdução à Filosofia (60 h/a)	27. Introdução à Sociologia (68 h/a)
28. Introdução à Sociologia (60 h/a)	28.Introdução à Antropologia (68 h/a)
29. Introdução à Antropologia (60 h/a)	29.Fundamentos da Geografia (68 h/a)
30. Introdução à Geografia (60 h/a)	30. LIBRAS (68 h/a)
1. 800 h/a	**2.040 h/a**

Fonte: Elaborado pela autora.

Pelo exposto no quadro e considerando as análises dos respectivos projetos (PP de 2003 e PPP de 2006), podemos inferir que as mudanças superam o acréscimo de disciplinas e a ampliação da carga horária. O ingresso de Língua Brasileira de Sinais (Libras) diz respeito aos ajustes sugeridos pela PROGRAD (por ocasião da renovação do reconhecimento do curso de História perante o Conselho Estadual de Educação) face às exigências do cumprimento do Decreto Federal nº 5.626, de dezembro de 2005 (que trata da obrigatoriedade da disciplina de Libras, entre outros espaços, nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério). Em relação às disciplinas de Tópicos Especiais é importante destacar que na proposta curricular de 2003 o objetivo de tal disciplina era

> [...] possibilitar o envolvimento dos graduandos nos Grupos de Pesquisa existentes nos Cursos de História da UECE (Fortaleza, Limoeiro do Norte ou Quixadá), auxiliando na construção do conhecimento histórico e execução de trabalhos monográficos, gerando uma flexibilização curricular, sendo, portanto, estudos de aprofundamento temático.(PROJETO PEDAGÓGICO, 2003, p. 21)

O PP de 2003 sugere, ainda, que professores pesquisadores é que devem ministrar a disciplina de Tópicos Especiais, a partir do 5º semestre, uma vez que neste período, "o aluno já teria condições de pensar e amadurecer o tema de sua pesquisa" (p. 21) e, que os temas selecionados devem versar sobre gênero, poder, religião, movimentos sociais, linguagens, ensino de história, entre outros.

O PPP de 2006, por sua vez, pontua que o objetivo dos Tópicos Especiais é incentivar o aluno de História a iniciar seu trabalho de pesquisa, tendo em vista que ele deve, ao final do curso, apresentar e defender uma monografia para uma banca examinadora,

composta de três professores. Contudo, o texto apresenta a carga horária ampliada para 68 horas/aulas, mas não especifica os temas a serem trabalhados, nem o semestre em que as atividades devem iniciar.

No aspecto concernente à "Prática como Componente Curricular" a proposta curricular prevista no PP de 2003 já procurava atender as orientações presentes no Art. 12, (que trata da prática no currículo de formação inicial, em licenciatura), da Resolução CNE/CP 1/2002:

> § 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso; § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor; § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (BRASIL, 2002a, p. 4).

Desse modo, a articulação entre teoria e prática descrita no PP *intercampi* (2003), do curso de História da UECE, deveria ocorrer através das disciplinas de natureza histórico/historiográficas, distribuídas ao longo do curso. Desta feita, as disciplinas de metodologia e prática de pesquisa foram pensadas a partir de dois núcleos: o Núcleo 01 que era constituído de *Laboratório com disciplinas de Conteúdo histórico/historiográfico*[28]; e Núcleo 02, composto de: *Metodologia da Pesquisa Histórica I; Metodologia da Pesquisa Histórica II; Prática da Pesquisa Histórica I; Prática da Pesquisa Histórica II*, ou seja, esse núcleo teria um caráter essencialmente prático, onde o graduando poderia exercitar-se no ofício de pesquisador de História em atividades como oficinas de documentação, produção de projetos de pesquisa e monografia de finalização do curso.

De acordo com o PP de 2003, a proposição dessas atividades tinha como objetivo seguir as diretrizes para a formação de professores da educação básica (Parecer CNE/CP 09/2001) no tocante à flexibilização do currículo. Para tanto, a cada semestre a coordenação pedagógica apresentaria ao colegiado de professores e aos estudantes a proposta das disciplinas que ofertariam laboratórios, acompanhando o cumprimento dessas atividades pelos estudantes.

---

[28]Conforme explicitado no PP (2003, p. 23), esses laboratórios de história seriam organizados a critério do professor das disciplinas podendo ser sugerido as seguintes atividades:Produção de material didático (filmes, peças teatrais, textos, dentre outros) concernente às áreas de estudo correspondentes, a fim de serem utilizados nas salas de aula tanto do ensino fundamental e médio, quanto do ensino superior; Exploração de exposições museológicas que retratem temáticas relacionadas aos conteúdos ministrados nas respectivas disciplinas; Atividades de campo, como: visitas a antigos engenhos, fábricas, Patrimônio Histórico, etc.; Participação em Conferências, palestras e mesas redondas relacionadas ao conteúdo da disciplina; Participação em grupos de estudos de áreas correlatas aos conteúdos históricos/historiográficos; Oficinas de documentação, em arquivos e demais instituições de memória do estado; Elaboração de projetos de pesquisa; Redação da monografia.

Todavia, o PPP de 2006, para seguir em conformidade com o estabelecido no Art. 1º, da Resolução CNE/CP 02/2002 (carga horária efetivada de modo a garantir a articulação teoria-prática) propôs a articulação entre teoria e prática organizada em um único núcleo, de modo a relacionar metodologias e práticas de pesquisa à arte de ensinar. Nessa lógica, considerou-se a saída dos Laboratórios (que configurava o Núcleo 01 do PP de 2003), e foram acrescentadas as disciplinas de Metodologia do Ensino em História e Oficina de Instrumentos didáticos, ambas com carga horária de 68 h/a, às disciplinas constantes no projeto anterior, quais sejam: Metodologia da Pesquisa Histórica I; Metodologia da Pesquisa Histórica II; Prática da Pesquisa Histórica I; Prática da Pesquisa Histórica II, perfazendo um total de 408 horas/atividades.

Em relação ao Estágio Curricular Supervisionado, o PP de 2003 esclarece:

> Para atender a 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 cinco disciplinas, com o objetivo de favorecer subsídios práticos necessários para a reflexão da arte de ensinar, consequentemente instrumentalizar os futuros profissionais em História com relação à prática docente.(PROJETO PEDAGÓGICO, 2003, p. 24).

Avançando na leitura desses documentos, observamos que o PP de 2003 não apresenta um Plano de Estágio, elemento pensado no PPP de 2006 pela Comissão de Reforma Curricular do PPP de 2006. Ao seguir as sugestões previstas na Resolução CNP/CP nº 02/2002, a Comissão resolveu diluir a carga horária exigida em quatro disciplinas, e apresentar um plano de estágio. Desta feita, para cumprir 400 horas previstas na legislação referentes ao Estágio Curricular Supervisionado, o PPP de 2006 prevê a realização de atividades em instituições socioeducativas a partir da segunda metade do curso e organizada conforme demonstrado no Quadro 4.

Quadro 4 - Organização da distribuição da carga horária das disciplinas do Estágio Curricular Supervisionado prevista no PPP de 2006, dos cursos de História da FECLESC/UECE

(Continua)

Disciplina	Semestre	Carga horária	Créditos	Campo de atividade
Estágio Curricular Supervisionado I – Ensino Fundamental.	5º	102 h/a	06 Cr	Escola do Nível Fundamental
Estagio Curricular Supervisionado II – Ação Educativa Patrimonial.	6º	102 h/a	06 Cr	Instituição Sociocultural

Quadro 4 - Organização da distribuição da carga horária das disciplinas do Estágio Curricular Supervisionado prevista no PPP de 2006,dos cursos de História da FECLESC/UECE

(Conclusão)

Disciplina	Semestre	Carga horária	Créditos	Campo de atividade
Estágio Curricular Supervisionado III – Ensino Médio.	7º	102 h/a	06 Cr	Escola de Nível Médio
Estágio Curricular Supervisionado IV – Pesquisa e Ensino na Comunidade.	8º	102 h/a	06 Cr	Comunidade local
Total		**408 h/a**	**24 Cr**	

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro4 nos ajuda a perceber que a proposta de Estágio apresentada no PPP de 2006 tenciona contemplar a inserção do graduando em múltiplos espaços socioculturais da sua área de atuação como escolas, museus e comunidade em geral; possibilitando aos graduandos a realização de atividades de observação, planejamento e regência em escolas de diferentes níveis de formação; ao propor a inserção do graduando em instituições culturais na esfera da História local (museus, arquivos, centros de documentação e de cultura, monumentos, praças, etc.) como espaços de ensino de História, vislumbrando, assim, o comprometimento com o fortalecimento do papel social do trabalho acadêmico, por meio da construção e socialização do conhecimento, consolidando a relação entre universidade/comunidade e colocando em prática a indissociabilidade entre ensino e pesquisa[29].

Contudo, ao questionarmos os professores que ministraram/ministram essas disciplinas acerca de como se dá a sua efetivação na prática cotidiana, nos cursos de História da FECLESC/UECE, ouvimos os seguintes relatos:

> Pra mim o Estágio IV é a disciplina mais equivocada do nosso curso. Eu tenho muita dificuldade em trabalhar com ela; não gosto; detesto essa disciplina. Porque assim, se eu já tenho dificuldade no Estágio III, que é para o ensino médio, e a gente tem poucas escolas de ensino médio; essa já é uma grande questão, né? [...] por que, assim, especialmente, se eu pedir pra todos os estagiários estagiarem em Quixadá, vai ser uma grande dificuldade porque o universo de escolas que ficam próximas a FECLESC, não ia comportar por que elas não recebem somente os alunos da História, mas também, da Letras, da Matemática, Pedagogia... então, o menino ia acabar tendo aula só com esses estagiários e a escola, normalmente, não tem interesse que isso aconteça.Então, se esse já é um problema, o Estágio IV, dobra isso porque é uma disciplina em forma de minicurso e ela ainda ocorre no contra turno. No fundamental, pra você conseguir que o aluno vá pro minicurso, você

[29]Conforme o PPP (2006, p. 25), nesta modalidade, o estagiário escolheria um espaço para apresentação, numa linguagem didática, dos resultados da sua pesquisa monográfica. Ao final desta modalidade, o estagiário produziria um memorial temático em que articulasse reflexões sobre sua formação e as experiências social, acadêmica e docente às perspectivas profissionais.

> convencendo o pai do aluno, pode ser que você consiga; no ensino médio você tem que convencer o próprio aluno. E além dele ter que fazer esse deslocamento, já que ocorre no contra turno, as escolas do médio são mais sobrecarregadas ainda que as do fundamental, e ainda tem a questão do espaço, não tem espaço mesmo e, muitos trabalham; se não trabalham formalmente, esses alunos, trabalham nos afazeres de casa. Então... eu tinha aluno que, às vezes, dizia: "eu vou pro minicurso, mas só vou poder chegar tal hora porque eu tenho que deixar o almoço feito". Ou "eu tenho que sair mais cedo, porque sou eu quem pego os meus irmãos, sou que faço isso..." Então, são alunos; são adolescentes, que trabalham né? Ou trabalham em casa, ou trabalham com o pai na roça. Então, ela é muito problemática. Outra coisa é a questão do estagiário ter que desenvolver na escola um minicurso sobre aquilo que ele pesquisa na faculdade. E acontece que muitos estagiários chegam ao Estágio IV, sem ter sua monografia concluída. Aí resumindo, o quê que acontece? Olha, resumindo, por exemplo, o menino quer pesquisar a municipalização de determinado município, a intenção dele é pesquisar isso na monografia, aí o quê que a gente faz? A gente tenta montar uma aula de estágio, que pegue um pouco da história do município, que pegue um pouco da história politica. Outro exemplo: tinha uma menina que pesquisava a presença de mulheres na orquestra de Quixadá, ou seja, um assunto desse não darpra você ir trabalhar num minicurso. Aí a gente pensava: Vamos ver o que é a participação feminina...? Vamos ver o que é gênero...? Qual é o papel da mulher na sociedade...? Trabalhar as visões de gênero. E aí você vai ilustrando e exemplificando com essa coisa da experiência das mulheres na música em Quixadá... E vai caminhando assim. (PROFESSORA FRANCISCA CLOTILDE, em 15/12/2016).

Ao especificar o modo como foram ministradas, na prática, as disciplinas de Estágio, a professora Emília de Freitas destacou, especificamente, o Estágio IV. Em suas palavras:

> [...] a maneira como ele está organizado, eu, particularmente, discordo. Por exemplo: a gente tá pegando o aluno de Estágio IV. O que é o Estágio IV aqui?... É o menino, o aluno aplicar a pesquisa dele, da Monografia, da Prática, né, durante a formação dele, na escola, mas é aquilo[...] tu vai pegar, três, quatro alunos que tão chegando no Estágio IV, pouquíssimos são aqueles que continuaram, vieram os oito semestres seguidos.... então, muitos chegam no Estágio IV e não tem pesquisa nenhuma, aí, o que é que ele vai aplicar no Estágio IV?... Aí, sabe o que é que acontece? Você vira a orientadora dele no Projeto de Monografia e junto com a orientação da monografia você acaba construindo a prática docente com ele porque ele não sabe, ele num tem nem pesquisa, como é que tu vai ensinar ele a aplicar a parte… esse saber na escola, se ele não tem nem esse saber, nem essa pesquisa ainda? [...] Aí fica que você vai construir com ele. Aí você vai ajudar, dando ideia do que ele vai pesquisar, indicando as leituras pra ele, tá entendendo? Aí, você pede pra ele fazer com o orientador, se não for você... o orientador ajuda... e você dá uma olhada pra ver o que é que ele tá passando. E aí você vai tentar ver, dentro do que ele tá fazendo, como é que ele vai fazer isso na escola. Mas, aí... tu imagina o tipo de coisa que sai, entendeu? Então, pra mim, o Estágio IV é uma coisa que, se eu tivesse aqui quando o PPC foi elaborado, eu, inclusive, tinha dito: "não tem condição". (PROFESSORA EMÍLIA DE FREITAS, em 19/10/2016).

Face aos relatos, depreendemos que há fatores que se colocam como desafios na realização desta disciplina resultando na distância entre o que está prescrito e o vivido na prática. Outro aspecto evidenciado nas falas dos professores entrevistados diz respeito à dificuldade no acompanhamento dessas disciplinas. Vejamos o que dizem os professores:

> [...] a primeira coisa que talvez seja bom já colocar é que a maior parte dos nossos alunos mora em outros municípios, eles não moram em Quixadá. Eles moram em municípios vizinhos. Então, eles vêm e vão para a faculdade. Essa é a primeira coisa

> [...] por meu desejo todos os alunos estagiariam em Quixadá porque eu poderia acompanhá-los de forma mais presente... indo à escola, conversando com o gestor, com a professora, assistindo as aulas, enfim, fazendo trabalhos mais permanentes, né, de continuidade com cada um. E aí ainda tem a questão de às vezes, é na zona rural do outro município, que é outra realidade. Quixadá hoje tem 13 distritos. Então, por exemplo, eu já fui visitar; fazer a observação de estagiário em lugares que se distanciam 40 minutos da sede. (PROFESSORA FRANCISCA CLOTILDE, em 15/12/2016).

> [...] eu não tenho carro. Então, por exemplo, pra acompanhar um menino lá em Senador Pompeu, como é que vou? Então, muitas vezes, eu tenho que acreditar no que ele está dizendo... Agora, no semestre 2016.1 eu tenho duas alunas de fora. Mas, nos outros eu ainda peguei alunos daqui. Então, eu tive como ir. Mas, a grande maioria, até pra [...] se você for entrevistá-la, ela também vai dizer que tem dificuldade de acompanhar todas as escolas fora daqui, da sede. (PROFESSORA EMÍLIA DE FREITAS, em 19/10/2016).

> [...] eu até acompanhei... mas, por exemplo, teve alguns que eu não pude acompanhar porque teve estágio que era em Milhã e a gente não tinha carro, mas eu me lembro que o mais distante que eu fui, eu acho que eu cheguei a ir pra Ocara, que é cento e tantos quilômetros, eu ainda cheguei a ir. Os mais pertos daqui eu fui. Tinha uns que eram mais distantes, como por exemplo, Solonópolis, Milhã, esses não deu pra ir. (PROFESSOR ARARIPE JÚNIOR, em 19/10/2016).

Diante da situação descrita, entendemos que as propostas de Estágios previstas nos projetos pedagógicos do curso de História da FECLESC/UECE (PPP de 2006 e PPC de 2015), revelam-se idealizadas, refletindo a necessidade de se repensar o que está prescrito, considerando-se os aspectos da realidade vivenciada pelos estudantes e professores do respectivo curso.

Analisando o Projeto Político-Pedagógico de 2006, percebemos que, teoricamente, há uma compreensão de Estágio mais abrangente que no Projeto Pedagógico de 2003, haja vista, que para além do que está postulado na legislação e as especificidades de atuação do profissional de História nos diferentes níveis da educação básica e em instituições socioeducativas culturais, a proposta curricular de 2006 defende:

> [...] 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. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2006, p. 23).

Na perspectiva da Comissão que formulou a proposta curricular de 2006 para os cursos de História da UECE, a natureza do estágio curricular supervisionado pressupõe 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

socioculturais, visando favorecer o seu desenvolvimento profissional não só na dimensão da sala de aula. Nesse sentido, o Estágio Curricular Supervisionado teria como objetivo, especificamente:a) propiciar a inserção do graduando de História na escola e na comunidade em geral; b) criar condições para uma interrelação 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.

Em conformidade com essas concepções de Estágio Curricular Supervisionado, o estágio a ser ofertado pelo curso de História da FECLESC/UECE deve compreender um conjunto de atividades para a atuação do historiador-educador (termo evidenciado no PPP de 2006), envolvendo interação com diferentes espaços socioeducativos, compreensão da organização, e o planejamento, a execução e a avaliação de atividades. Pensado dessa forma, o estágio obrigatório deve possibilitar ao graduando um espaço privilegiado de articulação entre conhecimentos teóricos e a prática no exercício da docência.

Entretanto, os relatos dos professores revelaram que as condições vividas no cotidiano dos estudantes e professores das disciplinas que compõem o Estágio Curricular Supervisionado contribuem para dificultar a obtenção dos objetivos almejados nesse componente curricular.

Tendo em vista que o Ementário corresponde à parte do projeto pedagógico no qual são apresentadas as ideias gerais sobre os assuntos que deverão ser abordados ao longo da disciplina, é importante mencionar as mudanças referentes às áreas do curso. Nesse sentido, começamos por lembrar que o PP de 2003 previa seis áreas, quais sejam: Teoria da História, Área Introdutória, Área de Brasil/Ceará, Área de Estágio Curricular Supervisionado, Área Pedagógica e Área de Tópicos Especiais, evidenciando uma proposta formativa com vistas a formar o historiador, mediante a oferta de um curso com o duplo estatuto de licenciatura e bacharelado. O PPP de 2006, no entanto, como vimos anteriormente, apresenta uma proposta para formar o historiador-educador, mediante a oferta de um curso de licenciatura. Para tanto, foi pensado uma proposta que contemplasse a dimensão formativa do professor pesquisador, embora aspectos referentes à missão, objetivos, perfil do profissional a ser formado e as habilidades/competências do curso, permanecessem quase os mesmos.

Assim, de acordo com o PPP de 2006, a matriz curricular do curso de Licenciatura em História da FECLESC/UECE passou a ser estruturada conforme exemplificado abaixo.

Quadro 5 - Quadro-síntese da Matriz Curricular do curso de História da FECLESC/UECE, conforme o PPP de 2006

Área	Disciplinas
Teorias da História	Introdução aos Estudos Históricos; Metodologia da Pesquisa Histórica I; Historiografia Brasileira; Teoria da História I; Teoria da História II; Metodologia da Pesquisa Histórica II; Prática da Pesquisa Histórica I; Prática da Pesquisa Histórica II.
História do Brasil/Ceará	História do Brasil I (Séc. XVI-XVIII); História do Brasil II (Séc. XIX); História do Brasil III (1889-1930); História do Brasil IV (1930 aos dias atuais); História do Ceará I; História do Ceará II.
História e Ensino	Didática do Ensino de História; Metodologia do Ensino de História; Oficina de Instrumentos Didáticos; Estágio Curricular Supervisionado I – Ensino Fundamental; Estagio Curricular Supervisionado II – Ação Educativa Patrimonial; Estágio Curricular Supervisionado III – Ensino Médio; Estágio Curricular Supervisionado IV – Pesquisa e Ensino na Comunidade.
História Geral	História Antiga I (da história ágrafa ao Séc. XII antes da era comum); História Antiga II (Séc. XII antes da era comum ao Séc. V da era comum)História Medieval (Séc. V da era comum ao Séc. XIV); História Moderna (Séc. XV ao Séc. XVII);História Contemporânea I (Séc. XVII e XIX);História Contemporânea II (Séc. XIX a II Guerra Mundial);História Contemporânea III (do pós-1945 ao tempo presente);História da América I (das comunidades pré-históricas ao Séc. XIX);História da América II (Séc. XIX ao tempo presente).
Disciplinas de Tópicos Especiais	Pesquisar e aprofundar conteúdos da História, através de uma abordagem temática, que será desenvolvida pelos Grupos de Pesquisa existentes nos cursos de História, respeitando as particularidades das linhas de pesquisa nos diferentes *campi* da UECE (Fortaleza, Quixadá e Limoeiro do Norte).
Disciplinas Introdutórias	Introdução à Filosofia; Introdução à Sociologia; Introdução à Antropologia; Fundamentos da Geografia.
Disciplinas Pedagógicas	Didática do Ensino de História; Organização da Educação Brasileira; Psicologia do Desenvolvimento;Psicologia da Aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das informações, é possível formular algumas considerações: 1º) as áreas de Teorias da História e História do Brasil/Ceará permaneceram na Grade Curricular do curso, agrupando os conteúdos histórico/historiográficos e práticas de pesquisa conforme o sugerido no tópico referente aos "Conteúdos Curriculares" constante nas DCN dos Cursos de História (ParecerCNE/CES 492/2001); 2º) foram excluídas as áreas Introdutórias, Pedagógica e de Tópicos Especiais, que passaram a ser concebidas como Disciplinas; 3º) a área de Estágio Curricular Supervisionado foi extinta, e este componente curricular passou a integrar a área de "História e Ensino", criada a partir do PPP de 2006.

Na perspectiva da proposta curricular de 2006, os Estágios e as demais disciplinas formadoras dos saberes da ação pedagógica foram pensados com vista a enriquecer a

formação em Ensino de História, ou seja, para além das práticas docentes previstas nos Estágios IV e V, respectivamente, no PP de 2003. Assim, Didática do Ensino de História, Metodologia do Ensino de História e Oficina de Instrumentos Didáticos, associadas àspráticas efetivadas através dos Estágios Supervisionados I e III, nas escolas de ensino fundamental e médio, respectivamente,surgem como componentes da área de "História e Ensino". Ação Educativa Patrimonial elencada ao Estágio Supervisionado II; assim como, Pesquisa e Ensino na Comunidade, parte integrante do Estágio Supervisionado IV configuram-se em um momento formativo no qual se deve priorizar a vivência nos múltiplos espaços de atuação do profissional de História, portanto, em conformidade com o previsto nas diretrizes curriculares nacionais para formação de professores da educação básica (Resolução CNE/CP 01/2002).

Na intenção de compreendermos a funcionalidade do curso, tendo em vista que a leitura do projeto pedagógico não deu conta desse aspecto, questionamos o coordenador acerca do cumprimento da proposta formativa prescrita no PPP de 2006, ao que ele prontamente respondeu que os professores cumprem a ementa. Contudo, esclareceu que o programa da disciplina é por conta da trajetória, das orientações, dos critérios que os professores estabelecem para a disciplina, considerando-se a vivência deles, os conhecimentos e os objetivos de cada disciplina, e que por isso, tais documentos deveriam ser compartilhados entre os pares. Sobre o assunto argumentou:

> A grande preocupação que eu vejo é que falta uma troca de experiência, de reflexões, eu acho que cada um segue muito seu próprio caminho, e mesmo seguindo uma ementa que é discutida de forma coletiva, acaba que as práticas ficam um pouco isoladas ou então ficam muito restritas a parcerias mesmo, por afinidade de amizades, de história em comum e tal. Então, isso pra mim gera uma carência maior, essa questão de não ter um debate mais efetivo [...] eu vejo como muito importante cada um ter sua autonomia, eu gosto muito disso, porém acho que essa autonomia tem que ser também atrelada a um debate mais cotidiano, até pra ajudar o outro mesmo, pra ter uma troca; nas reuniões de colegiado isso até acontece, mas ela só ocorre uma vez por mês e o espaço não é tão amplo a ponto de favorecer o aprofundamento dessas questões. As reuniões por áreas (acredito) vão ajudar a melhorar essa situação... pra que as disciplinas da área de Teoria, da área de Ensino, da área de Geral, da área de Brasil elas possam ser melhor compartilhadas... então, eu acho que esse é um problema a ser enfrentado com mais cuidado. (COORDENADOR DO CURSO DE HISTÓRIA DA FECLESC/UECE, em 09/06/2016)

Embora o PPP de 2006 tenha sido tomado como referência para análise, nessa investigação, tendo em vista que está em vigor, ainda, no semestre 2016.1, é oportuno mencionar que uma nova proposta curricular foi aprovada para os cursos de História da FECLESC/UECE: o Projeto Pedagógico de Curso (assim denominado na versão de 2015), aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), mediante a Resolução n. 3.872, em 03 de agosto de 2015.

Com base no PPP de 2006, o PPC (2015) foi criado para servir como documento de referência básico para estudantes, professores e servidores do Curso de História da FECLESC/UECE, assim como para outros membros da comunidade acadêmica, constituindo-se em instrumento para a orientação geral do funcionamento do Curso. Por esse documento, fica estabelecida uma carga horária distribuída conforme ilustrado no Quadro 6.

Quadro 6 - Organização da distribuição da carga horária total dos cursos de História da FECLESC/UECE, prevista no PPC de 2015

Conteúdo Curricular de Natureza Científico-Cultural	2040 h/a	120 créditos
Prática como Componente Curricular	408 h/a	24 créditos
Estágio Curricular Supervisionado	408 h/a	24 créditos
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	204 h/a	12 créditos
Total	**3060 h/a**	**180 créditos**

Fonte: Elaborado pela autora.

O demonstrativo acima ajuda na compreensão de que além do acréscimo de 04 h/a na carga horária total das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, o PPC de 2015 apresenta uma série de modificações no texto do PPP de 2006. Em relação ao objetivo do curso, a proposta curricular de 2006 evidenciava: "Propiciar ao licenciado uma visão humanista e crítica acerca da sociedade e da história e, ao mesmo tempo, instrumentalizá-lo para atuar com competência nos vários campos de trabalho do historiador" (2006, p. 14). O texto do PPC (2015), no entanto, traz a seguinte redação:

> Formar em nível superior professores de História através de uma visão geral humanista e crítica acerca da sociedade e da história, instrumentalizando-os para atuar com competência na Educação Básica e em vários campos de trabalho historiográfico. (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2015, p. 9).

Em uma leitura desses objetivos entendemos que mesmo sendo norteados pelas DCN para os cursos de História e DCN para a formação dos professores da educação básica, o PPP de 2006 evidencia, mais fortemente, as orientações sugeridas por aquelas, em relação ao perfil do profissional a ser formado. Logo, a preocupação está voltada à formação do historiador-educador, considerando os vários campos de atuação desse profissional; por outro lado, no PPC (2015), as apropriaçõesdas DCN para a formação dos professores da educação básica são mais evidentes, haja vista a preocupação em formar o professor de História, não o "historiador", ou "historiador-educador".

Outros aspectos merecem destaques. Para além da utilização do termo "professor de História" ao longo do texto, o PPC de 2015 altera a estrutura curricular do curso. Na perspectiva da nova proposta curricular, a formação do estudante se dará através do cumprimento de 40 (quarenta) disciplinas, alinhadas em sete áreas de concentração que são: 1) História Geral (10 disciplinas); 2) História do Brasil (06 disciplinas); 3) Teorias e Metodologias da História (07 disciplinas); 4) História e Ensino (08 disciplinas); 5) Introdutórias (04 disciplinas); 6) Pedagógicas (03 disciplinas); 7) Optativas (02 disciplinas), além de realizar Atividades acadêmico-científico-culturais, mediante o cumprimento de carga horária específica. O Quadro 7 apresenta uma síntese dessas alterações.

Quadro 7 - Quadro-síntese das disciplinas que correspondem ao Conteúdo Curricular de Natureza Científico-Cultural constantes no PPC (2015), dos cursos de História da FECLESC/UECE

(Continua)

Conteúdo Curricular de Natureza Científico-Cultural:	Carga Horária	Créditos
1. Introdução aos Estudos Históricos	68 h/a	04
2. Teoria da História I: Conceitos e Fundamentos	68 h/a	04
3. Teoria da História II: Tendências e AbordagensContemporâneas	68 h/a	04
4. História Antiga I: As Civilizações do Antigo Oriente Próximo	68 h/a	04
5. História Antiga II: A Civilização Greco- Romana	68 h/a	04
6. História Medieval: O Nascimento do Ocidente Cristão	68 h/a	04
7. História Moderna: Absolutismo, Renascimento e Reformas.	68 h/a	04
8. História Contemporânea I: A Ascensão Burguesa	68 h/a	04
9. História Contemporânea II: A Expansão Imperialista	68 h/a	04
10. História Contemporânea III: O Mundo Pós-Segunda Guerra Mundial	68 h/a	04
11. História da América Pré-Colombiana e Colonial	68 h/a	04
12. História da América Pós-Independência	68 h/a	04
13. História do Brasil Colonial (sec. XVI-XIX)	68 h/a	04
14. História do Brasil Monárquico (1822-1889)	68 h/a	04
15. História do Brasil Republicano (1889-1930)	68 h/a	04
16. História do Brasil Republicano (do pós-30 ao tempo presente)	68 h/a	04

Quadro 7 - Quadro-síntese das disciplinas que correspondem ao Conteúdo Curricular de Natureza Científico-Cultural constantes no PPC (2015), dos cursos de História da FECLESC/UECE

(Conclusão)

Conteúdo Curricular de Natureza Científico-Cultural:	Carga Horária	Créditos
17. História do Ceará Colonial e Provincial	68 h/a	04
18. História do Ceará Republicano	68 h/a	04
19. Disciplina Optativa I	68 h/a	04
20. Disciplina Optativa II	68 h/a	04
21. Didática do Ensino de História	68 h/a	04
22. Organização da Educação Brasileira	68 h/a	04
23. Psicologia do Desenvolvimento	68 h/a	04
24. Psicologia da Aprendizagem	68 h/a	04
25. Introdução à Filosofia	68 h/a	04
26. Introdução à Sociologia	68 h/a	04
27. Introdução à Geografia	68 h/a	04
28. História da África	68 h/a	04
29. Ensino de História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira	68 h/a	04
30. LIBRAS	68 h/a	04
	2.040 h/a	**120**

Fonte: Elaborado pela autora.

Pelo exposto, podemos perceber que os conteúdos histórico/historiográficos que compõem a grade curricular do PPC (2015) sofreram alterações em relação à matriz curricular constante no PPP de 2006, especificamente, em relação à nomenclatura de algumas disciplinas e ingresso de outras, dentre as quais: Disciplina Optativa I e II[30], História da África(a ser ofertada a partir do 3º semestre) e Ensino de História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira (a ser ministrada no 8º semestre). Ademais, a proposta curricular de 2015, objetiva à formação de professores de História, o que justifica as modificações na redação do texto em

[30] Conforme o PPC (2015), para integralizar a carga horária do Curso de História da FECLESC, ocurrículo prevê o cumprimento de duas Disciplinas Optativas. A intensão é que o estudante possa, de acordo com seu interesse próprio de especialização, matricular-se em disciplinas que direcionem sua formação para alguma temática, campo de saber ou abordagem específica dentro do amplo universo do conhecimento histórico. Determina-se que as Disciplinas Optativas do Curso de História tenham cada uma, uma carga horária de 68 h/a, ou seja, 04 créditos. Ademais, o PPC (2015) argumenta que a oferta das diferentes Disciplinas Optativas dependerá das possibilidades doCorpo Docente em assumir a quantidade de horas que elas requeiram sem que isso comprometa a oferta das Disciplinas Obrigatórias do Curso. Fica a ressalva, porém, de que no período de 04 (quatro) anos todas as Disciplinas Optativas deverão ser ofertadas ao menos uma vez.

relação ao perfil do profissional a ser formado e as habilidades e competências exigidas. O PPC de 2015 também apresenta um plano das atividades acadêmico-científico-culturais e um programa de estágio mais detalhado; assim como, redireciona a prática como componente curricular, ao organizar as disciplinas que a compõem, de forma processual, a partir da segunda metade do Curso, de modo a

> [...] proporcionar ao licenciando um progressivo domínio sobre as situações reais da profissão do professor de História, tentando eliminar as barreiras que separam o ambiente universitário da vida cultural na sociedade, de um modo geral, e nas escolas, em particular. (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2015, p. 52).

Percorrendo o texto do PPC de 2015,do curso de História da FECLESC/UECE, observamos, ainda, que além do cumprimento de disciplinas curriculares, o respectivo documento prevê atividades de Monitoria, a participação em programas institucionais de Iniciação Científica, a participação em Projetos de Extensão, em Grupos de Estudo, Grupos de Pesquisa e Laboratórios, haja vista o entendimento de que essas atividades acadêmicas são constituintes da formação do professor de História.

Face ao enunciado, entendemos que a proposta curricular prevista no PPC de 2015 representa um avanço em relação às propostas anteriores, especificamente, no que diz respeito ao ensino de História e à formação docente do historiador. Contudo, é importante lembrar, pelo que foi exposto nessa etapa investigativa, que há divergência entre o que está prescrito nas propostas curriculares e o vivido cotidianamente nas salas de aula do curso de História da FECLESC/UECE.

4.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA: OS PROFESSORES DA ÁREA DE "HISTÓRIA E ENSINO"

Os últimos momentos vivenciados no *território documental* foram marcados pela intenção de apresentarmos o perfil dos professores, sujeitos dessa investigação, na intenção de situá-los em relação ao lugar de onde eles estão falando. Nesse sentido, (já mencionamos no capítulo 2) para identificarmos os sujeitos que poderiam participar da pesquisa, fizemos um levantamento junto à Coordenação do curso de História da FECLESC/UECE em busca dos docentes que compõem a área de "História e Ensino", respeitando os critérios escolhidos, quais sejam: ter ministrado e/ou estar ministrando as disciplinas que compõem a respectiva área na vigência do fluxo 2008.2 até o semestre 2016.1 (recorte temporal limite), independentemente de ser efetivo ou substituto, porém, deveria estar vinculado à IES no

momento da pesquisa. Nessa perspectiva, mapeamos o total de nove professores; destes, verificamos que, um se aposentou e dois professores substitutos encerraram o vínculo com a instituição, em 2015, restando seis professores. Destes, cinco concordaram em participar da entrevista. O Quadro 8 apresenta dados gerais desses profissionais[31].

Quadro 8 - Perfil geral dos professores que estão vinculados à FECLESC/UECE em 2016.1 e que ministraram/ministram as disciplinas da área de "História e Ensino" na vigência do fluxograma 2008.2

Professor	Formação em nível de Graduação	Maior Titulação	Vínculo Institucional	Tempo de magistério no Ensino Superior	Tempo de magistério na Educação Básica
Raquel de Queiróz	História Licenciatura (UECE)	Doutorado em Educação	Profa. Adjunta	16 anos	12 anos
Antônio Sales	História Licenciatura e Bacharelado (UFC)	Doutorado em Sociologia	Prof. Assistente[32]	12 anos	00 ano
Francisca Clotilde	História Licenciatura (UFC)	Doutorado em História	Profa. Assistente	10 anos	02 anos
Araripe Júnior	História Licenciatura (UECE)	Doutorado em História	Prof. Assistente	04 anos	07 anos
Emília de Freitas	História Licenciatura (UFC)	Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio	Profa. Substituta	02 anos	02 anos
Rodolfo Teófilo	História Licenciatura (UECE)	Mestrado em História	Prof. Assistente	06 anos	00 ano

Fonte: Elaborado pela autora.

A princípio, é oportuno esclarecer, que atendendo a uma dimensão ética, optamos pela preservação da identidade dos sujeitos, portanto, recorremos a nomes de personalidades ilustres da história cearense, como Rachel de Queiróz, Antônio Sales, Francisca Clotilde,

[31]As informações descritas no quadro 07 foram encontradas no *Currículo Lattes* dos professores investigados, disponível na Plataforma Lattes, no endereço eletrônico: http://lattes.cnpq.br; no PPP do curso de História e validados na entrevista.

[32]O uso do termo está em conformidade com o edital do concurso público de provas e títulos para provimento do cargo de professor classe assistente do quadro do magistério superior da FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (FUNECE).

Araripe Júnior, Emília de Freitas e Rodolfo Teófilo. É importante mencionar que essa escolha se deu sem um critério específico. No entanto, priorizamos nomes referentes à literatura cearense cujas obras perpassaram a trajetória pessoal, escolar, acadêmica e profissional da pesquisadora.

Face ao perfil mostrado no quadro, uma das primeiras características observadas diz respeito ao gênero: um grupo misto, 03 homens e 03 mulheres. Em relação à formação em nível de graduação, 100% dos professores que compõem a área de "História e Ensino" são formados em História por instituições públicas de ensino superior. Quanto à experiência com a educação básica, o quadro evidenciou que 02 docentes não possuem experiência em escolas de educação básica, 02 professores possuem reduzida vivência nesse âmbito da educação brasileira (de 01 a 02 anos de experiência) e 02 vivenciaram entre 07 e 12 anos, fato que consideramos relevante, uma vez que atuam na qualidade de formadores de futuros professores dessa modalidade de ensino. Nota-se, ainda, que mais de 80% do corpo docente (05 professores), que compõem a respectiva área têm vínculo efetivo, o que significa dizer que o número de professores substitutos diminuiu.

Quanto à experiência no Ensino Superior, percebemos que três professores têm entre 10 e 16 anos de experiência; dois, têm entre 04 e 06 anos de experiência; um, possui 02 anos de experiência. Tomando como parâmetro os estudos de Huberman (2000), no qual ele aponta os ciclos na vida profissional de professores, com base nos anos de experiência, podemos depreender que três professores da área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE estão na fase denominada de *A fase daexperimentação e diversificação*, marcada pela busca de atualização e de melhores expectativas profissionais; assim como, pelas interrogações peculiares da metade da carreira; dois professores estariam na fase classificada pelo autor supracitado como *A fase da estabilização*, apontada como sendo aquela no qual se consolida as habilidades, o compromisso com as escolhas profissionais, a autonomia e segurança no enfrentamento das situações e principalmente, consolida-se a prática pedagógica e a forma de ser professor; e, por fim, um professor estaria no que Huberman (2000) denomina de *A fase de início da carreira*, fase caracterizada pela "sobrevivência" e "descoberta", e que envolve os três primeiros anos de docência.

Tomando como referência à necessidade da titulação em nível de mestrado/doutorado para obtenção de bolsas de iniciação científica na UECE e em outras instituições, construção de projetos de cursos de pós-graduação em níveis *Lato Sensu e Stricto*

Sensu, articulação com órgãos financiadores, entre outros[33], é oportuno destacar, que mais de 60% (04 professores), que compõem a respectiva área possuem o grau máximo de formação acadêmica que a legislação vigente[34] exige para o exercício da docência no ensino superior, com o detalhe de que uma professora está afastada para estudo pós-doutoral. Desse modo, os dados sobre a formação dos professores evidenciam o que Morosini (2000) já destacava, em seus estudos sobre o professor do ensino superior: o predomínio dos docentes com formação *stricto sensu* nas universidades, especificamente, nas públicas, e a tendência acentuada para percentuais de doutores similares aos de mestres.

Enquanto habitávamos esse território que denominamos documental, visualizamos um elemento que consideramos importante ressaltar: mais de 60% (04 docentes) que compõem o universo da investigação adentraram na FECLESC/UECE, especificamente para atuar no curso de História, por meio de Seleção Pública para Professor Substituto da FUNECE, realizada entre 2011 e 2014, sendo que, 50% desse total, (03 professores), realizaram o I concurso público de provas e títulos para professor classe adjunto de 2012, edital nº 10 – FUNECE, de 08 de agosto de 2012, sendo aprovados e nomeados posteriormente.

Pesquisando na *internet*, encontramos os editais constituintes destas seleções públicas para professor substituto da UECE. Numa leitura apurada, encontramos as exigências para o preenchimento de vagas por Unidade e Setor de Estudos, dentre os quais, o Setor de História. De acordo com os dispositivos expressos nesses documentos, para atuar na área de Ensino de História, foram exigidos conhecimentos acerca de: Diretrizes Curriculares de formação do historiador; O uso de documentos no ensino de história; Livro didático; Educação patrimonial; Tendências historiográficas no ensino de história; Estágio Supervisionado; Parâmetros Curriculares Nacionais; Profissionalização do historiador; O ensino e a pesquisa na formação do historiador; As DCN e outras normas concernentes à formação do historiador[35].

Encontramos o edital do I concursopúblico de provas e títulos para professor classe adjunto de 2012, edital nº 10 – FUNECE, de 08 de agosto de 2012, que especificava,

[33]Conforme expresso no PPP de 2006, p. 9.
[34]Conforme estabelecido no Art. 66, da Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9.394/96 a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de Pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado(Art. 66), e em Parágrafo Único, justifica, que o notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a existência de título acadêmico.
[35]Conforme expresso no edital nº 09/2011 - FUNECE, de Seleção Pública Simplificada para contratação deprofessor substituto; Edital nº18/2012- FUNECE, de 27 de agosto de 2012, que trata da XVII Seleção Pública para professor substituto; Edital nº05/2014 - FUNECE, de 07 de fevereiro de 2014, que trata da XX Seleção Pública para professor substituto/temporário.

entre outros aspectos, que os candidatos deveriam optar por Unidade de Ensino e por Setor de Estudos/Área, e cumprir três etapas, a saber: a 1ª etapa foi composta de uma prova escrita dissertativa, destinada a avaliar o grau de conhecimentos do candidato em relação ao programa do Setor de Estudos/Área; a 2ª etapa foi constituída de uma prova didática, através de aula, com duração mínima de 50 (cinquenta) e máxima de 60 (sessenta) minutos, sobre um único ponto do programa do respectivo Setor de Estudos/Áreas; e a 3ª etapa foi realizada, mediante a análise de Títulos, de caráter apenas classificatório. O conteúdo exigido para a realização da prova escrita constava de dez itens, entre os quais: 1) Ensino de História como objeto de pesquisa; 2) O Livro Didático e as políticas públicas; 3) Diferentes Linguagens e fontes no Ensino de História; 4) O professor de História e saberes docentes: temas atuais; 5) Didática do Ensino de História: trajetória e perspectivas; 6) A formação inicial do professor de História: ensino e pesquisa; 7) Educação Patrimonial e Ensino de História; 8) Prática Docente: estágio em História na Educação Básica; 9) A Lei n. 10.639/2003: a obrigatoriedade da questão afro-brasileira; 10) A Lei n. 11.645/2008: a obrigatoriedade da questão indígena[36].

Tais documentos promoveram o entendimento de que para atuar no ensino superior a competência profissional exigida advém do domínio da área de conhecimento na qual o docente vai atuar; raciocínio encontrado nas normas complementares para concurso público para provimento do cargo de professor (classe assistente) do quadro do magistério superior da Fundação Universidade Estadual do Ceará, (Resolução n. 886/CONSU,de 06 de agosto de 2012), ao exigir, no mínimo, o grau de Mestre para concorrer ao cargo. Esta situação nos fez lembrar, de imediato, a crítica formulada por Pimenta e Anastaciou (2002) à Lei n. 9. 394/96 no tocante à formação e o perfil esperado do professor universitário, tendo em mente o argumento das autoras mencionadas de que essa lei não concebe a docência universitária como um processo de formação, mas sim como preparação para o exercício do magistério superior, o que nos fez refletir acerca da nossa própria experiência como futuros docentes universitários, tendo em vista que logo mais teremos, também, o título de Mestre.

Tendo em vista que tencionamos compreender a constituição dos percursos formativos e dos saberes que são mobilizados nas práticas pedagógicas dos professores da área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE, julgamos importante ilustrar, através de um quadro geral, as disciplinas ministradas por esses profissionais do ensino ao longo da vigência do fluxograma 2008.2, em vigor até o presente momento (2016.1) nos cursos de História da

[36]Conforme expresso no Edital nº10 - FUNECE, de 08 de agosto de 2012, que torna público o I Concurso Público de Provas e Títulos para provimento do cargo de professor classe assistente do quadro do magistério superior da FUNECE.

referida instituição, pois entendemos que tal visualização auxilia na análise dessas informações.

Quadro 9 - Disciplinas ministradas pelos professores da área de "História e Ensino" na vigência do fluxograma 2008.2 e que estão vinculados à FECLESC/UECE em 2016.1

(Continua)

Professor	Disciplinas ministradas	Período
Rachel de Queiróz	Didática do Ensino de História; Oficina de Instrumentos Didáticos.	2010.2
	Metodologia do Ensino de História; Estágio Supervisionado II.	2011.1
	Oficina de Instrumentos Didáticos; Didática do Ensino de História.	2011.2
	Metodologia do Ensino de História; Estágio Supervisionado II.	2013.1
	Oficina de Instrumentos Didáticos;Estágio Supervisionado III.	2013.2
	Metodologia do Ensino de História; Prática da Pesquisa Histórica I.	2014.1
	Didática do Ensino de História;Estágio Supervisionado I.	2014.2
	Estágio Supervisionado II.	2015.1
	Didática do Ensino de História; Estágio Supervisionado III.	2015.2
Antônio Sales	Estágio Supervisionado I	2010.2
	Estágio Supervisionado I.	2011.2
Francisca Clotilde	Estágio Supervisionado I; Estágio Supervisionado II; Estágio Supervisionado IV.	2014.1
	Estágio Supervisionado II;Estágio Supervisionado III; Oficina de Instrumentos Didáticos.	2014.2
	Didática do Ensino de História; Estágio Supervisionado IV.	2015.1
	Estágio Supervisionado I; Estágio Supervisionado IV.	2015.2
	Estágio Supervisionado II;Estágio Supervisionado I.	2016.1
Araripe Júnior	Oficina de Instrumentos Didáticos	2012.2
	Estágio Supervisionado IV	2013.2
	Estágio Supervisionado IV.	2014.1

Quadro 9 - Disciplinas ministradas pelos professores da área de "História e Ensino" na vigência do fluxograma 2008.2 e que estão vinculadosà FECLESC/UECE em 2016.1

(Conclusão)

Professor	Disciplinas ministradas	Período
Emília de Freitas	Metodologia do Ensino de História;Estágio Supervisionado III.	2015.1
	Oficina de Instrumentos Didáticos; Metodologia do Ensino de História;Estágio Supervisionado II.	2015.2
	Metodologia do Ensino de História; Oficina de Instrumentos Didáticos;Estágio Supervisionado III.	2016.1
Rodolfo Teófilo	Didática do Ensino de História.	2013.2
	Estágio Supervisionado II.	2014.1
	Estágio Supervisionado IV.	2014.2
	Estágio Supervisionado IV; Didática do Ensino de História.	2016.1

Fonte: Elaborado pela autora.

O panorama ilustrado, no Quadro 9, juntamente com o Quadro 8, responde aos nossos questionamentos iniciais em relação à: Quem são os professores da FECLESC que atuam na área de "História e Ensino"?Qual a formação inicial acadêmica dos professores da área de "História e Ensino"? Como chegaram à condição de professores do curso de História da FECLESC/UECE? Entretanto, a resposta à pergunta central desta investigação, qual seja: Como são constituídos os percursos de formação e os saberes mobilizados na prática pedagógica dos professores da área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE? - tencionamos encontrar no território da pesquisa de campo, evidenciado no próximo capítulo, denominado de *O Ponto de Chegada*.

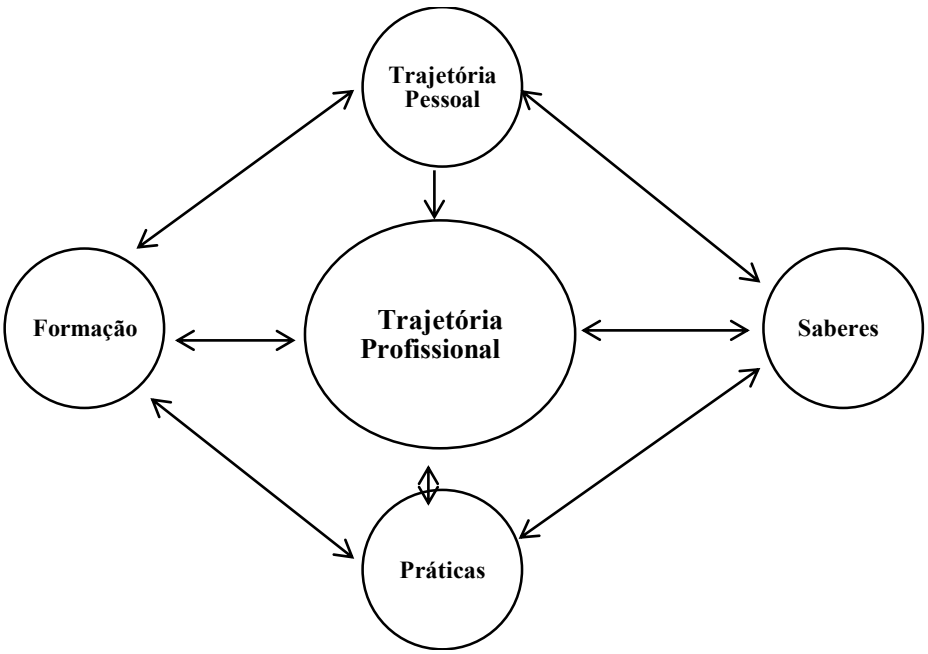
Diante do que foi evidenciado e, considerando-se que pretendemos traçar um desenho cartográfico dos percursos de formação e dos saberes que são mobilizados nas práticas pedagógicas dos docentes da área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE, acreditamos que esse capítulo contribuiu para vislumbrarmos as paisagens cartografadas no *território documental*.

5 O PONTO DE CHEGADA: UMA CARTOGRAFIA DOS PROFESSORES DA ÁREA DE "HISTÓRIA E ENSINO" DA FECLESC/ UECE

Tendo em mente que na perspectiva cartográfica, o cartógrafo é parte integrante da investigação, e que este é o capítulo no qual iremos, a partir da análise bibliográfica edocumental realizada nos capítulos anteriores, cruzar informações com o material encontrado no campo, especificamente, com as entrevistas realizadas, pretendemos adentrar esse território, denominado de *O Ponto de Chegada*, em busca do movimento engendrado entre a análise bibliográfica e documentalacerca das dimensões que compõem a profissão docente (formação, saberes e práticas) e a constituição destas dimensões na perspectiva dos sujeitos investigados.

Começamos por lembrar que o estudo separado dessas dimensões é algo de caráter didático, haja vista que entendemos como Tardif (2011), que no decorrer do processo de desenvolvimento profissional, elas estão em constante interação, uma vez que, as práticas docentes são constituídas de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais, ou seja, gerados "pelo amálgama, mais ou menos coerente desses saberes" (p. 36). O diagrama abaixo ajuda a ilustrar esse entendimento.

Figura 1 - Diagrama ilustrativo de nosso entendimento acerca da aquisição dos saberes docentes com base em Tardif (2011)

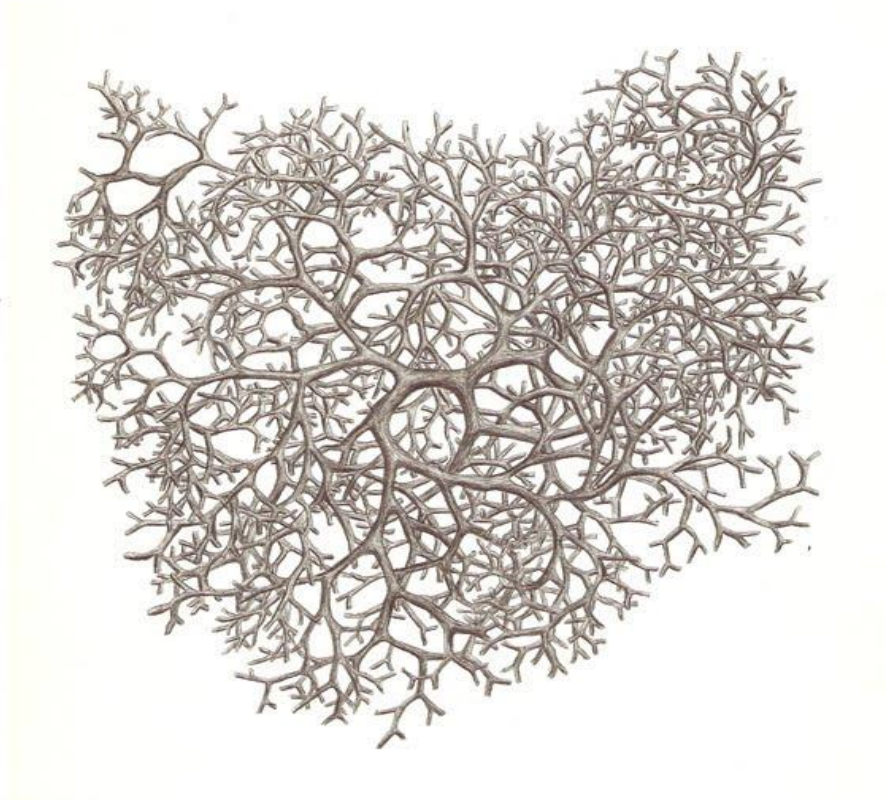


Fonte: Elaborado pela autora.

É no entendimento desse amálgama que encontramos fundamentação para a premissa de Almeida (2012, *apud* MIRANDA, 2016, p. 208), de que os professores universitários 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.

Essa perspectiva nos fez lembrar o modelo *rizomático* de Deleuze e Guattari (1995) em que os elementos não seguem uma hierarquia, qualquer elemento pode implicar qualquer outro, posto que, um rizoma é constituído de multiplicidades. Nesse sentido, ao concordarmos com Tardif (2011) que os saberes docentes são gerados pelo amálgama, mais ou menos coerente de saberes oriundos de diferentes fontes e, que as práticas docentes são constituídas desses saberes, encontramos ressonância no pensamento *deleuziano* de multiplicidade, haja vista que os saberes docentes são produzidos na e pela diversidade, isto é, na família, na escola, nos estabelecimentos de formação acadêmica, na prática cotidiana de sala de aula, portanto, capazes de conexões entre si, como na perspectiva *rizomática*, ilustrada na figura a seguir:

Figura 2 - Rizoma



Fonte: Blog Razão Inadequada, disponível em: http://razaoinadequada.com/2013/09/21/deleuze-rizoma.

Seguindo a sugestão de Deleuze e Guattari (1995), que no rizoma as linhas tortas se ligam, se confundem, se espalham, alastram-se;qualquer elemento pode implicar qualquer outro, produzindo agenciamentos múltiplos, configurando um mapa que a toda hora está em mudança; pensamos na formação, saberes e práticas - dimensões do processo de desenvolvimento profissionaldocente – também como agenciamentos em constante mudança, considerando-se a história de vida individual, as relações estabelecidas na/com a sociedade e com outros atores educativos, a instituição escolar, os lugares de formação, o ambiente de trabalho, enfim, o contexto no qual estão inseridos esses profissionais.

Por isso, na perspectiva de compreendermos a constituição dos percursos formativos e dos saberes que são mobilizados nas práticas pedagógicas dos professores do ensino de História, objetivo central desta investigação, organizamos esse capítulo da seguinte forma: a priori,escrevemos sobre o nosso encontro com o campo, evidenciando sentimentos vividos nesse território; seguimos traçando um mapa dos percursos formativos dos sujeitos da pesquisa, a partir de suas falas, de informações encontradas no *Currículo Lattes* e edital de concursos; em seguida, fazemos um desenho cartográfico da constituição dos saberes dos sujeitos investigados com base nos estudos de Tardif (2011); Gauthier*et al* (1998), e, por fim, partindo das falas dos professores da área de "História e Ensino", discutimos a construção e efetivação de suas práticas pedagógicas, ancorados na análise bibliográfica discutida no terceiro capítulo.

5.1 O ENCONTRO COM A PESQUISA DE CAMPO

O Ponto de Chegada neste texto representa o recorte espacial, o *locus* da pesquisa; o universo pesquisado, qual seja: a Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), incluindo os professores da área de "História e Ensino" da referida instituição.

Considerando-se como Barros e Silva (2013) que não sabemos de antemão o que vamos encontrar nas situações concretas de pesquisa, adentramos o território da pesquisa de campo seguindo a premissa apontada por esses autores de que a realidade a ser pesquisada se apresenta como mapa móvel, portanto, faz-se necessário exercer a inventividade em meio aos desafios que o campo empírico coloca.

A primeira vez que estivemos em Quixadá para uma visita exploratória, foi em junho de 2016, após uma viagem de ônibus que durou aproximadamente três horas[37]. A princípio, pensamos que essa visita fosse ocorrer em fevereiro de 2016 por ocasião da XII Semana de História organizada pelos professores e alunos dos cursos de História da FECLESC/UECE, porém, os contratempos advindos da elaboração do Projeto de Qualificação, contribuíram para que esse momento fosse adiado. Em abril de 2016 tornamos a planejar a visita. Contudo, adiamos mais uma vez em decorrência do movimento de greve deflagrado pelos professores[38]. Por fim, no dia 1º de junho de 2016, a visita aconteceu.

Ao chegarmos à cidade experimentamos imediatamente seu clima quente e seco. Procuramos pelo serviço de moto-táxi e ao nos direcionarmos ao endereço pretendido, fomos percebendo a paisagem ao nosso redor: trânsito com um fluxo intenso de carros, caminhões, motos e bicicletas; calçadas estreitas; casas de todos os tamanhos e cores as mais variadas; escolas; supermercado, enfim, o que nossa visão foi tateando, pois como diria Kastrup (2015, p. 40):

> A atenção tateia, explora cuidadosamente o que lhe afeta sem produzir compreensão ou ação imediata. Tais explorações mobilizam a memória e a imaginação, o passado e o futuro numa mistura difícil de discernir. Todos esses aspectos caracterizam o funcionamento da atenção do cartógrafo durante a produção dos dados numa pesquisa de campo.

Na perspectiva da autora mencionada, as experiências vão então ocorrendo, muitas vezes fragmentadas e sem sentido imediato.Nessa direção, ao chegarmos à Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), faltando cinco minutos para as dez da manhã de uma quarta-feira avistamos um prédio, com as paredes pintadas de verde, cercado por uma grade de ferro, e não mais por um muro de tijolos (visualizado nas fotos antigas) e uma faixa de indicativo de greve, o que justificava a ausência de estudantes nos corredores. Já indicamos em outro momento dessa dissertação que Kastrup (2015) desperta o interesse do aprendiz de cartógrafo em relação ao local onde ele deve pousar sua atenção ao adentrar o campo da pesquisa. Nesse sentido, podemos dizer, que o nosso olhar foi acompanhado do desejo de registrarmos esta paisagem, tão logo a avistamos:

[37] Considerando a saída do terminal rodoviário João Tomé, em Fortaleza.
[38]Os professores da Universidade Estadual do Ceará (UECE) deflagraram greve no dia 29 de abril de 2016, durante uma assembleia geral realizada no auditório da Reitoria da instituição. A paralisação foi aprovada por ampla maioria da categoria e após respeitar o prazo de 48h úteis após a decisão exigido pela legislação,teve início na terça-feira, 3 de maio de 2016.

Foto 3 - Fachada do prédio da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), vislumbrada pela pesquisadora, em junho de 2016



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Em um primeiro olhar para o espaço nossa primeira impressão foi de nostalgia: o prédio suscitou em nossa memória a lembrança dos tempos de escola, haja vista a sua estruturação física. Logo ao entrar no prédio, avistamos três jovens (duas meninas e um menino) que conversavam e, pedimos informações acerca do curso de História. Um dos jovens se apresentou como bolsista de uma professora do referido curso e prontamente nos conduziu a sala onde funciona a coordenação dos cursos de graduação da referida instituição, inclusive o de História.

Andamos alguns metros e em seguida entramos em uma sala pequena, porém organizada, climatizada, com armários e birôs devidamente dimensionados para o ambiente. Todas as coordenações dos cursos de graduação da FECLESC/UECE funcionam nesse espaço. Ao nos apresentarmos fomos prontamente atendidos por um jovem rapaz, que juntamente com a pessoa responsável pelo Controle Acadêmico, nos forneceram os documentos solicitados, embora com algumas pendências (mencionadas no capítulo 04). Fomos apresentados ao funcionário responsável pela biblioteca, que educadamente nos conduziu ao seu local de trabalho no intuito de nos mostrar as instalações. Entretanto, como o horário de almoço se aproximava, combinamos de retornar após as 14 horas, o que ocorreu de forma satisfatória, conforme relatado no tópico 4.1.

A segunda visita ao campo ocorreu em outubro de 2016 por ocasião das entrevistas agendadas com os professores Araripe Júnior e Rodolfo Teófilo. Tendo em conta o que nos sugerem Pozzana e Kastrup (2015, p. 61) "[...] nos aproximamos do campo como estrangeiros visitantes de um território que não habitamos [...] o território vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos", chegamos à FECLESC/UECE atentos a essas orientações.

O contato inicial com o professor Rodolfo Teófilo aconteceu no final de agosto de 2016. Na ocasião, foi-nos solicitado o envio do projeto desta pesquisa para leitura. Enviamos por e-mail e ficamos no aguardo de sua confirmação em participar da entrevista, o que ocorreu sem problemas. Contudo, por estarmos envolvidos na conclusão do terceiro capítulo, só conseguimos agendar a conversa para outubro de 2016, ocorrida com êxito. Numa conversa de quase uma hora e quarenta minutos, o professor Rodolfo Teófilo falou de sua formação escolar e acadêmica, e de sua experiência, como professor da área de ensino de História na FECLESC, contudo, foi o único, dos cinco professores entrevistados, que não fez menção às dificuldades encontradas no exercício da profissão.

O professor Araripe Júnior,mesmo não mais fazendo parte da área de ensino[39], tendo em vista a sua migração para a área de História Geral, concordou em participar desta pesquisa, haja vista, a sua contribuição na área de ensino, na vigência do fluxograma de 2008.2. Agendamos a conversa, via aplicativo *Whatsapp*, para o mesmo dia em que íamos entrevistar o professor Rodolfo Teófilo, em virtude do deslocamento para a cidade de Quixadá. Em seu relato, o professor Araripe Júnior reconheceu que a sua passagem pela área de ensino contribuiu para a tomada de consciência de que seu trabalho é desenvolvido numa licenciatura, o que o faz procurar sempre realizar suas atividades docentes na perspectiva do ensino de História, fato desconsiderado por outros colegas. Nos dizeres do referido professor: "[...] eu acho que tem alguns professores que não entendem isso, eles querem formar pesquisadores [...] incentivam os alunos a fazerem pesquisas monográficas perfeitas, mas só que eles esquecem que estamos formando professores para a educação básica" (Em 19/10/2016).

A professora Emília de Freitas se mostrou solícita em participar desta pesquisa tão logo entramos em contato. Havíamos agendado nossa conversa para a semana subsequente às entrevistas com os professores Araripe Júnior e Rodolfo Teófilo, em um dos espaços do

[39]Em conformidade com o PPP de 2006 e mencionado no capítulo 04, o professor Araripe Júnior fazia parte da área "História e Ensino", tendo ministrado as disciplinas: Oficina de Instrumentos Didáticos (2012.2) e Estágio Supervisionado IV (2013.2; 2014.1).

Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, localizada no bairro Benfica, em Fortaleza. Entretanto, ao encontrá-la na FECLESC/UECE no dia da entrevista com os demais professores e, tendo em vista a sua disponibilidade em antecipar nossa conversa para aquele momento e, principalmente, para aquele local, a entrevista ocorreu ali mesmo. A professora não teve receio nenhum de apontar as fragilidades formativas que o curso apresenta e de revelar a sua insatisfação com a falta de estrutura da universidade.

A entrevista com a professora Rachel de Queiróz ocorreu em sua residência, em Fortaleza. Chegamos pontualmente às 15 horas de uma segunda-feira, conforme combinado por telefone. Conversamos por alguns minutos e logo em seguida iniciamos a entrevista, que durou mais do que o esperado: 1 hora e 40 minutos. Em sua narrativa, Rachel de Queiróz destacou a dificuldade em conseguir a parceria dos demais colegas que não são da área do ensino na formação do futuro professor de História. Em suas palavras: "[...] pelos debates que a gente tem, pelas discussões em reuniões, muitos acreditam que estão formando historiadores; a preocupação em formar o professor, passa largo.Eles não se assumem como formadores de professores" (Em 10/10/2016). A professora Rachel de Queiróz ressaltou o fato de que eles estão trabalhando em um curso de licenciatura, e que, portanto, significa formar professores.

No caso dos professores Antônio Sales e Francisca Clotilde, as dificuldades em obtermos as entrevistas foram maiores. A princípio ele não retornou o nosso contato inicial, em agosto de 2016, fato que nos deixou apreensivos, haja vista que considerávamos sua participação importante. Como não obtivemos êxito via aplicativo *Whatsapp*, tentamos por meio da intermediação da professora Francisca Clotilde, que prontamente nos forneceu o seu e-mail. Três dias após o envio do correio eletrônico obtivemos a resposta de que ele aceitaria participar desta pesquisa. Contudo, a data agendada para a entrevista de ambos, 03 de novembro de 2016, não se confirmou. Dessa vez, por motivo de saúde da pesquisadora, o encontro foi cancelado. A professora Francisca Clotilde, que desde o início se mostrou atenciosa, concordou em agendar outra data para novembro de 2016. Entretanto, o retorno das aulas colaborou para que nosso encontro fosse adiado mais uma vez. Por outro lado, o professor Antônio Sales, alegando incompatibilidade de horário, não confirmou outra data disponível.

Face aos imprevistos, a entrevista com a professora Francisca Clotilde ocorreu em dezembro de 2016, em uma das salas da graduação em Geografia, na Universidade Estadual do Ceará, em Fortaleza. Numa conversa de quase duas horas a professora falou, dentre outros

aspectos, das peculiaridades que a FECLESC/UECE (instituição pública no interior cearense) apresenta, demandando de sua parte um processo de adaptação.

Por intermédio da professora Francisca Clotilde, tentamos, mais uma vez, agendar uma data com o professor Antônio Sales, contudo, não obtivemos sucesso. Em dezembro de 2016, o professor nos enviou um e-mail justificando sua ausência, fato lamentado por nós.

Na composição das trilhas que foram se constituindo ao longo do caminho, julgamos pertinente destacar que o semestre letivo da FECLESC/UECE que delimitamos como cronologicamente começou em 29 de março 2016, foi paralisado em 03 de maio de 2016 devido à deflagração de greve por parte da categoria, retornando em novembro de 2016 e findando em 31 de janeiro de 2017, repercutindo no redimensionamento do percurso pretendido a priori, que era conhecer a rotina das atividades realizadas nas turmas de História e aproximar-se mais dos sujeitos da pesquisa.

Uma vez que não foi possível acompanharmos a rotina dos professores, nos atentamos aos aspectos revelados nas entrevistas. Tal procedimento fomentou em nós a vontade de voltarmos ao campo, o que fizemos em janeiro de 2017, antes do término do semestre 2016.1.

Chegamos à FECLESC/UECE no final da tarde de uma terça-feira. Propositadamente, ficamos sentados em um dos bancos de cimento localizados na entrada do prédio, aguardando o horário de funcionamento do expediente noturno. Passados uns vinte minutos uma cena nos chamou a atenção: a chegada dos estudantes, que desciam dos ônibus escolares de seus respectivos municípios[40], o que nos causou um sentimento de satisfação, posto que, havíamos vislumbrado esse aspecto da realidade da FECLESC/UECE quando habitávamos o território da pesquisa documental, portanto, algo distanciado do nosso olhar, que naquele momento permaneceu atento. Aos poucos, os corredores vazios, presenciados por nós nas visitas anteriores, foram sendo preenchidos por jovens, que conversavam em grupos, namoravam e que pareciam preocupados em realizar alguma atividade antes que o expediente começasse.

Aguardamos o início das atividades e nos direcionamos a sala da coordenação dos cursos. Fomos avistados pelo coordenador do curso de História, que nos recebeu e nos mostrou como era distribuída, na prática, a oferta das disciplinas do curso. Descobrimos,

[40] Conforme relatamos no tópico 4.2, a atuação da FECLESC/UECE abrange a região do Sertão Central e Maciço de Baturité, beneficiando mais de 25 municípios.

então, a existência de um mapa de sala[41], constando a oferta de todas as disciplinas dos cursos oferecidos pela FECLESC/UECE, inclusive, as disciplinas da área de "História e Ensino".

Aproveitamos, também, para conhecermos outros espaços, como o Laboratório Pesquisa em História, Ensino e Memória do Sertão Central (LAPHEM)[42]; o Núcleo Histórico e Arqueológico do Sertão Central (NHASC)[43] e, a sala da xerox (sempre fechada nas visitas anteriores, em virtude do movimento de greve). Ao adentrarmos o espaço, fomos instigados a perguntar pelo material deixado pelos professores para ser copiado pelos estudantes e encontramos uma variedade de pastas, nomeadas pelos professores da disciplina. Analisando atentamente o material encontramos elementos que nos auxiliaram na interpretação da fala dos professores entrevistados, acerca de suaspráticas cotidianas em sala de aula.

No tópico a seguir, iremos mapear os percursos formativos dos professores da área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE, partindo das informações encontradas no PPP de 2006 e no *Currículum Lattes* e, outros documentos[44], complementadas através das falas dos sujeitos entrevistados.

5.2 MAPEANDO OS PERCURSOS FORMATIVOS DOS PROFESSORES DA ÁREA DE "HISTÓRIA E ENSINO" DA FECLESC/UECE

Ao tencionarmos construir um mapa dos percursos formativos dos professores da área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE, fomos além das informações encontradas no PPP de 2006 e no Currículo *Lattes* desses professores, o que resultou a realização de entrevistas semiestruturada com cinco, dos seis professores que ministraram/ministram as disciplinas que compõem a respectiva área no recorte temporal selecionado nesta investigação.

---

[41]Documento no qual é demonstrado a oferta de todas as disciplinas, de todos os cursos oferecidos pela FECLESC/UECE, por salas, em cada dia da semana epor turno. O respectivo documento é válido para todo o semestre. Por exemplo, descobrimos que a disciplina de Estágio I, ministrada pela professora Francisca Clotilde, na terça-feira à noite,foi ofertada na sala 05, durante todo o semestre 2016.1.

[42] Conforme o trecho explicitado no PPC de 2015, no LAPHEM ocorre um conjunto de atividades, sendo o principal espaço de atividades de pesquisa de bolsistas e professores do Curso de História da FECLESC. Possui uma sala climatizada, com computadores, aparelhagem audiovisual, mesa de reuniões e espaços de armazenamentos como estantes e gaveteiros, sendo, também, utilizado para a realização de reuniões ordinárias do colegiado do Curso e aquelas dos diversos Grupos de estudo.

[43]Conforme o PPC de 2015, o NHASC tem como objetivo desenvolver a pesquisa e a extensão no campo daarqueologia, estudando sítios arqueológicos e históricos do Sertão Central, principalmente nos municípios de Quixadá e Quixeramobim.

[44]Na intenção de compreendermos melhor os aspectos da formação de nossos interlocutores, mapeados através de suas narrativas acerca de suas trajetórias pessoais e profissionais, recorremos às outras fontes como, por exemplo, dissertações, editais de seleção e concursos para o provimento do cargo de professor da UECE.

Nesta etapa investigativa, analisamos as narrativas de nossos interlocutores, estabelecendo diálogo entre a literatura visualizada no território da pesquisa bibliográfica e a documentação encontrada no território da pesquisa documental, numa perspectiva hermenêutica e dialética. Deste modo, ao buscarmos os sentidos de suas falas e ações, intencionamos perceber como eles explicam suas escolhas, suas percepções acerca da constituição de seus saberes, mobilizados em suas práticas pedagógicas, à luz da interpretação de sentidos, indicado por Gomes (2015), ou seja, perceber, através de seus relatos, o que dizem saber e o que demonstram praticar.

Tendo em mente que o passado estabelece uma relação com o presente e com o futuro, conforme nos ensina Cunha e Cardôzo (2011), ao nos reportar à memória de nossos interlocutores, levamos em consideração que cada sujeito busca sentido em experiências passadas, mas com a visão acerca do que ocorreu no momento em que é elaborada a narração, isto é, atrelada a ideias, opções e imagens do presente; de forma que, consoante os respectivos autores, "identificar a percepção do depoente sobre a sua profissão é entrar em contato com as dimensões passadas, presentes e futuras para constituir a imagem que este inventa de si" (2011, p. 146).

Já demos pistas que concordamos com os argumentos de Schmidt e Cainelli (2004), de que a maneira de ensinar história está atrelada às concepções de História constituída na formação dos professores em diferentes momentos e instituições, portanto, acreditamos ser relevante para a compreensão das práticas efetivadas no cotidiano da sala de aula, conhecermos os percursos formativos trilhados pelos professores da área de "História e Ensino".

Conforme ilustrado a priori[45], os partícipes desta pesquisa têm formação em História e concluíram a graduação em universidades públicas cearenses; três professores obtiveram suas formações acadêmicas na Universidade Estadual do Ceará (UECE), portanto, na mesma instituição onde atuam profissionalmente e dois se formaram na Universidade Federal do Ceará (UFC), no período compreendido entre a década de 1990 e a subsequente - uma professora concluiu em 1998 e os demais concluíram entre 2002 e 2008. Quanto ao período em que frequentaram os bancos escolares, a variação é maior, vai da segunda metade dos anos 1970 à segunda metade dos anos 1990. Ao falarem de aspectos de suas formações (escolar, acadêmica inicial e continuada) os professores revelaram o que está no plano do

[45]Ver quadro demonstrativo no tópico 4.5.

invisível na documentação, contribuindo, assim, para compreendermos como constituíram seus percursos de formação.

Sem seguirmos uma sequência pré-definida, iniciaremos pela narrativa da professora Emília de Freitas. Licenciada em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC), tendo concluído o curso em 2008; antes de chegar ao ensino superior estudou em escolas públicas e particulares, em decorrência da profissão do pai, médico do Programa de Saúde da Família (PSF). Contudo, ela destacou queda oitava série ao terceiro ano do ensino médio estudou, na condição de bolsista, em uma escola particular de grande porte em Fortaleza.

Ao partilharmos da ideia de Souza (2004) de que as experiências das trajetórias de escolarização oferecem pistas sobre diferentes processos educativos que marcam as aprendizagens, julgamos importante mencionar que o período de escolarização (07 aos 14 anos), vivenciados pela professora Emília de Freitas, vai do início dos anos 1990 ao ano 2000, o que nos fez presumir que o ensino de História já havia passado por uma série de transformações que resultaram na elaboração de novas propostas metodológicas para o ensino dessa disciplina nas escolas fundamental e média. A professora confirma:

> [...] no primeiro ano do ensino médio, eu tive um professor de História do qual eu gostava muito; as aulas eram aquelas aulas que me prendiam e ele era um professor muito dinâmico, usava uma linguagem muito da minha época, não era aquela coisa que a gente chamava de sacal, né? Ele era aquele que usava uma linguagem mais condizente com a nossa idade e trazia vários exemplos atuais, colocava filmes. Então, ele era um professor que usava várias metodologias pra ensinar. (PROFESSORA EMÍLIA DE FREITAS, em 19/10/2016).

O interesse em ser professora manifestou-se ainda na infância, em suas brincadeiras infantis, conforme relatou:

> [...] desde criança eu tinha a coisa da docência, assim, de querer ensinar. Gostava muito. Sempre achei muito... essa coisa de falar, de passar pras pessoas, né? De querer… Eu até lembrei muito esses dias... eu ensinando as minhas irmãs... gostava de passar tarefinha, muito daquela coisa alfabetizadora, sabe? Tarefinha de vogais, num sei quê [...] (PROFESSORA EMÍLIA DE FREITAS, em 19/10/2016).

Apesar de brincar de ser professora desde criança, a escolha pelo magistério foi se delineando mais claramente no final do ensino médio e reafirmada ao eleger, por influência de um professor, o vestibular de História como primeira opção, mesmo contrariando os pais.

> [...] eu tinha a dúvida entre História e Psicologia porque eram duas áreas que eu gostava, mas eu acabei optando pela História porque no terceiro ano do ensino médio eu tive um professor que... assim... ele era o "ban-ban-ban", né, dos professores de ensino médio de Fortaleza e ele era muito conhecido por ser um professor muito crítico. Ele fazia você refletir muito, e ele trouxe questionamentos que eu lembro que até então, por mais que o professor do 1º ano fizesse... enfim, ele era muito bom. [...] Então, foi ele que me fez ter um outro olhar pra história, pra além daquela coisa do livro... a crítica, o pensar, sabe?... pra além das coisas dadas, e aí eu decidi fazer História. E foi um tiro mesmo... assim... porque... eu não tinha, na

> época, por mais que meu pai fosse médico, nesse período, foi o processo de separação dos meus pais e eu não tinha nem condições de fazer vestibular... assim... de tá pagando vestibulares... Então, eu só fiz o vestibular da UFC e foi minha primeira opção mesmo, foi História, tipo assim... que... normalmente, as pessoas tentavam o curso que elas queriam na UFC e História na UECE, né?... Não, eu fui pra UFC... só me inscrevi pra História na UFC, não tinha dinheiro pra me inscrever na UECE. E foi isso: passar, passei, não passar, vou tentar de novo, mas fui. E aí passei pra História, na UFC. (PROFESSORA EMÍLIA DE FREITAS, em 19/10/2016).

A fala da professora Emília de Freitas nos fez reconhecer em Valle (2006) que a escolha profissional é influenciada, no âmbito social, por todo o capital cultural que o aluno adquiriu ao longo de seu crescimento e formação, inclusive, pela própria escola, que também participa dessa delimitação; e do ponto de vista afetivo, pelainteração entre a incorporação de características e atitudes encontradas nos pares, nos professores, nos familiares e nas demais pessoas que passam a vida do estudante, com a bagagem de caráter subjetivo que ele já carrega em sua vida.

Tomando como base as formulações de Tardif (2011) de que os saberes adquiridos nos estabelecimentos de formação dos professores são incorporados à prática profissional dos professores, julgamos pertinente conhecer aspectos do currículo prescrito, vivenciado pela Emília de Freitas, na sua graduação, o que ela descreve:

> [...] na graduação, no primeiro semestre, eu já tinha uma disciplina voltada para o ensino que era uma disciplina chamada Livros Didáticos. Foi uma das disciplinas que eu mais gostei do primeiro semestre (apesar de ter reprovado por que não gostava muito da maneira como a professora dava aula); mas foi uma disciplina que ela trazia muito texto, textos da Circe Bittencourt questionando os livros didáticos, aquela coisa da homogeneização dos livros, da, vamos dizer assim, das tendências dentro dos livros didáticos. E essa discussão estava muito forte, né, da discussão dos livros didáticos. Então, de cara eu já tive essa disciplina. Embora eu não tenha concluído, mas eu fiz quase toda. Depois, eu tive várias outras disciplinas. Tive uma disciplina ligada ao museu (do museu como metodologia); tive uma de linguagem (que foi muito voltada pra imagem; o uso das imagens); fiz as disciplinas que, hoje, a gente chama de estágios, na época, eram as práticas, né? Eu fiz a Prática I e a Prática II. Prática Docente I, Prática Docente II. Prática Docente I no Ensino Fundamental e Prática Docente II no Ensino Médio, né? E fiz várias disciplinas da Pedagogia, né? Estrutura e Funcionamento das escolas, Didática, Psicologia I, Psicologia II. Então, assim, algumas disciplinas também ligadas ao ensino na Pedagogia. **Acho até que, se somar, tem mais disciplinas ligadas a Educação, na Educação, do que na própria História** [...] (Entrevista realizada em 19/10/2016, grifo nosso).

O relato traz à tona elementos que nos possibilita vislumbrar indícios da constituição dos saberes da formação profissional e dos saberes disciplinares obtidos pela professora Emília de Freitas no âmbito da licenciatura em História. Entretanto, em relato posterior a professora Emília de Freitas revela aspectos de sua formação, que contradiz o

trecho em negrito, haja vista que reconhece fragilidades no que diz respeito à formação para a docência.

Tendo em mente que o período de formação inicial da professora entrevistada corresponde ao quadriênio 2004-2008, poderíamos presumir que o formato curricular do curso de História da UFC já havia sofrido alterações, tendo em vista a aprovação, em 2001, das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação e as Diretrizes Curriculares Nacionais da formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, repercutindo na reformulação dos projetos curriculares das instituições de ensino superior que ofereciam cursos de licenciatura, inclusive a UFC. Contudo, a professora Emília de Freitas relatou:

> [...] eu digo, que o que eu acabei aprendendo da minha formaçãode docente pra dar aula foi muito mais com leituras extra sala, conversando com outros colegas, com outros professores, vendo um pouco deles, do que nas minhas, vamos dizer assim, disciplinas realizadas durante a minha formação acadêmica. Eu digo muito, que se fosse depender da minha formação acadêmica pra está dando aula, eu num teria preparo nenhum. [...] (Entrevista realizada em 19/10/2016).

O relato reforça nosso entendimento em Nóvoa (1991, *apud* COSTA, 2004)de que é no cotidiano que o profissional da educação aprende, desaprende, realiza descobertas e sistematiza novas posturas na sua práxis.

Além de reconhecer as fragilidades da formação inicial,a professora ainda falou sobre a experiência vivida nos Estágios:

> [...] a professora era formada em História, mas ela era uma senhora de idade avançada, então, assim, a metodologia dela, a didática dela, era bem... tanto que eu terminei em 2008, eu acho que ela se aposentou em 2009, 2010. Então, eu peguei o final da carreira profissional dela. Então, as aulas dela eram expositivas, só ela falando, ela praticamente não discutia textos, era mais relato de experiências. Ela fazia assim: ela tinha uma didática muito... ela pegava os nossos relatórios de estágio e nos humilhava, assim, na frente de todo mundo. Ela mostrava tudo que não prestava nesse relatório na frente de todos. [...] fazia todas as críticas, mas, por exemplo, ela não apontava o caminho. Uma vez ou outra ela apontava um caminho para aquele plano que ela criticava. Mas, a maioria das vezes era mesmo só reprovação. Uma vez ou outra é que ela dizia: "você poderia ter olhado isso, olhado aquilo...". Então, assim, a prática era mesmo na cara e na coragem, você ia pra escola e, muitas vezes, o professor da escola era quem te ajudava, te orientava como se portar dentro da sala, dava dica de leitura, de uma atividade, de como conduzir os alunos [...] (PROFESSORA EMÍLIA DE FREITAS, em 19/10/2016).

Com base nas reflexões de Imbernón (2011) de que o futuro professor precisa desenvolver a capacidade de refletir sua própria ação docente, tendo como intuito compreender e elaborar estratégias para criar e recriar sua prática educativa dentro ou fora da escola e, sobretudo, de pensar sempre a prática como um processo coletivo e nunca individual, o mais destacável nesse relato diz respeito à ausência de articulação entre a teoria e a prática, elemento fundamental do fazer docente.

Seguindo as trilhas, do percurso formativo da professora Emília de Freitas, encontramos em sua narrativa, vestígios de sua participação, durante a graduação, em grupo de pesquisa sobre História, Memória e Patrimônio (GPPM), cujos desdobramentos resultaram no ingresso no mestrado profissional em Preservação do Patrimônio Cultural. Sobre o assunto a professora pontuou:

> [...] na época, eu não queria pesquisar nada de patrimônio, eu pesquisava jornais, eu queria pesquisar o movimento abolicionista nos jornais, mas participava do grupo sobre patrimônio. E aí... só que assim... eu já trabalhava (eu dava aula de reforço); eu sempre tive essa coisa de gostar de dar aula, eu não trabalhava em escolas, mas eu dava aula de reforço durante a graduação, pra me manter financeiramente. Então, eu não tinha tempo disponível para participar das atividades acadêmicas, eu não tinha o tempo livre que os outros colegas tinham. Mas, eu gostava da temática. Então, eu tentei fazer um projeto com a ajuda da professora Ana Carla, que hoje é da área de ensino da UFC. Eu passei no projeto, passei na prova e, fiquei na entrevista. [...] E eu soube que estava havendo uma seleção do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). O IPHAN tinha um curso de especialização e esse curso de especialização estava formando um mestrado. A seleção deles era uma seleção muito simplificada porque, nesse mestrado, eles é que indicavam a temática que você ia pesquisar. Então, não precisava ter projeto, era mais leitura, um pouco de conhecimento da área e a entrevista. Um pouco de conhecimento da área eu tinha por causa do grupo de estudo, então eu fui tentar a seleção... (nessa eu fui mais desacreditada ainda, porque era só uma vaga pro Ceará; uma vaga por estado) e eu imaginava que tinha um monte de inscritos. E, realmente, tinha. Eu me saí bem na prova e me chamaram pra entrevista. Na época, eu estagiava na Coordenadoria de Patrimônio da SECULT, do governo do Estado, então, eu já tinha o mínimo de conhecimento. Só que quando eu vi que tinha gente de Minas, né? (que querendo ou não a gente chama que é o lugar do patrimônio), então, eu fiz achando que, talvez, nem passasse. Mas, graças a Deus, passei e foi, realmente, um momento muito bom porque o mestrado era um mestrado profissional, um mestrado interdisciplinar, e aí eu aprendi muita coisa, inclusive, tive umas noções muito legais da parte de ensino [...] (PROFESSORA EMÍLIA DE FREITAS, em 19/10/2016).

Ao falar dessa experiência, a professora nos forneceu indícios de que o mestrado profissional em Preservação do Patrimônio Cultural se configurou como um momento formativo para a profissão docente.

> [...] eu fiz uma disciplina ligada a Educação Patrimonial, que foi onde eu ouvi falar em alguns, vamos dizer assim, grandes pensadores da Educação e tal. E aí eu tive uma experiência mais legal, por que no Patrimônio tem um momento que ele fala muito daquela coisa da educação patrimonial, voltada pra educação, essa coisa da escola, dos lugares de ensino, pra poder fazer as atividades de sensibilização para a preservação do patrimônio. (PROFESSORA EMÍLIA DE FREITAS, em 19/10/2016).

Mesmo reconhecendo que a experiência das aulas de reforço, durante a graduação, foi importante para a formação docente, a professora Emília de Freitas admitiu, que foi a partir da aprovação em seleção para professor temporário, na prefeitura de Fortaleza, e consequentemente, do ingresso na carreira de magistério, que entendeu o sentido da expressão "dar aula". Em suas palavras:

> Eu fiquei dez meses na prefeitura sendo professora do ensino fundamental, que aí eu digo que foi ali que eu entendi o que era dar aula, porque ali foi onde eu, realmente,

> tipo assim, o que eu não sabia eu aprendi na marra, né? Porque eu dava aula aos meninos do 6º ao 9º ano, em comunidades da messejana e lagoa redonda. E aí, foi lá que eu fui realmente ter noção dessa coisa da docência na escola, de como é que seria… (PROFESSORA EMÍLIA DE FREITAS, em 19/10/2016).

Esse trecho permitiu que vislumbrássemos pistas dos saberes da experiência, fundamentais, na concepção de Tardif (2011), à profissão docente; fragmentos de experiências pessoais, vividas no cotidiano da própria prática, experiências que não estão nas leituras, como bem ressaltou a professora Emília de Freitas.

Em nossa conversa, a professora Emília de Freitas evidenciou elementos de sua trajetória profissional que a levaram à docência superior, especificamente, à FECLESC/UECE.

> [...] eu ainda estava dando aula na prefeitura de Fortaleza, como temporária, quando eu fui chamada pra cá (referindo-se à FECLESC). Na verdade, era pra eu ter sido chamada para Limoeiro porque eu fiz o concurso pra lá. Só que lá eles chamaram o primeiro lugar e como não precisaram do segundo e aqui, eles sabiam que tinha tido o concurso e podia solicitar o professor, eles perguntaram se eu tinha interesse de vir pra cá, e eu aceitei. E aí foi tudo novo por que aí agora era o ensino superior.(PROFESSORA EMÍLIA DE FREITAS, em 19/10/2016).

Cruzando essas informações com dados da pesquisa documental, encontramos vestígios de que a professora Emília de Freitas ingressou na FECLESC/UECE após ser aprovada em seleção pública para professor substituto/temporário, na qual foi avaliado o seu grau de conhecimentos em relação ao programa exigido para a área de Ensino de História, mediante a realização de uma prova dissertativa e considerando-se os seguintes critérios: a) domínio dos conteúdos, evidenciando a compreensão do tema, objeto da prova (zero a cinco pontos); b) domínio e precisão no uso de conceitos (zero a dois pontos); c) coerência no desenvolvimento das ideias e capacidade argumentativa (zero a dois pontos); d) clareza, coerência e coesão textual com uso correto da língua portuguesa (zero a um ponto). Na sequência, a professora realizou uma prova didática na qual foi julgada pela capacidade relativa às seguintes habilidades: a) domínio do assunto e coerência com o tema (zero a cinco pontos); b) distribuição do tempo de aula em relação aos conteúdos (zero a um ponto); c) atualização, sistematização e síntese (zero a um ponto); d) comunicação, clareza e fluência verbal (zero a um ponto); e) metodologias e técnicas de ensino adotadas (zero a um ponto); f) qualidade e coerência na execução do plano de aula (zero a um ponto).

Uma leitura atenta ao edital desta seleção nos fez perceber que, em relação às "Exigências Específicas", ou seja, no que diz respeito às exigências específicas de formação acadêmica e outras exigências relativas à contratação para a área de Ensino de História, o respectivo certame não especificou qual seria a exigência para atuar na área de Ensino de

História, o que nos fez concluir como Pimenta e Anastaciou (2002) que concernente à contratação e atuação desses profissionais nas universidades públicas ou particulares, muitas vezes, "não são questionados, nem nos editais nem no cotidiano, os elementos que possibilitam ao profissional que domina uma área de conhecimento ser também capaz de trabalhá-la em situação especifica de ensinar" (p. 142).

Em relação ao aspecto destacado pela entrevistada, de que o ensino superior era "algo novo" em sua experiência como docente, concordamos com Farias *et al*. (2014) de que, de fato, as especificidades da experiência universitária remodelam as experiências docentes escolares, posto que, o docente, mesmo que tenha a docência escolar, constitui uma outra lógica formativa ao atuar na universidade, premissa confirmada pela professora Emília de Freitas:

> Eu tinha tido uma experiência muito rápida no ensino técnico - eu dei uma disciplina de Introdução a Sociologia e Introdução a História do trabalho, no curso de técnico de segurança do trabalho e, tinha dado duas disciplinas: Introdução a Sociologia e Introdução a Ética Profissional numa faculdade privada de menor porte. Mas, nunca tinha sido uma universidade pública, na minha área mesmo. Então, realmente, quando eu vim pra cá, foi o começo do zero, né? (PROFESSORA EMÍLIA DE FREITAS, em 19/10/2016).

A professora ressaltou, também, o processo de adaptação, ao que ela chama de "choque de realidade", haja vista a sua experiência formativa vivida na UFC. Na perspectiva da professora Emília de Freitas:

> [...] foi um processo de adaptação, de aprendizagem também porque aqui (referindo-se à FECLESC/UECE) é outra dinâmica, Por exemplo, aqui é completamente diferente da dinâmica da UFC, em termos de espaço, de local pra trabalho, de estrutura, aqui é outra realidade [...] Eu estudei na UFC, meus professores, por exemplo, pra me orientar tinham as suas salas, aqui não tem; aqui não tem uma sala para orientar o aluno. [...] (PROFESSORA EMÍLIA DE FREITAS, em 19/10/2016).

A visão em relação à FECLESC/UECE, concebida como uma instituição cuja estrutura oferece condições limitadas de trabalho ficou evidenciada na fala da professora. Contudo, o mais destacável é a frustação, haja vista, que na concepção da professora Emília de Freitas, as condições limitam, muito, o que ali poderia ser realizado.

> Eu não vou mentir, quando eu vim pra cá, eu fiquei muito em choque. A coisa de você ter que arranjar um lugar pra dar aula, até hoje me revolta muito […] Então, o que é que eu faço? Eu não dou uma aula... aquela aula de cumprir o tempo, de fazer um exposição no *data show*, mostrandopra eles um plano de aula… é mais um diálogo mesmo... a gente senta ali naquela sala (aponta na direção da sala), faz uma roda... ainda tem a questão de ter que falar baixo porque não pode incomodar os outros colegas e fica nisso, entendeu? Fica assim... Então, restringe muito [...] (PROFESSORA EMÍLIA DE FREITAS, em 19/10/2016).

Monteiro (2007) já dizia, que as visões dos professores acerca da instituição onde trabalham possibilitam algumas reflexões e questionamentos, o que concordamos, uma vez

que compartilhamos da compreensão de que, para analisarmos a relação dos professores com os saberes é preciso considerar, entre outros elementos, as experiências vividas face às condições concretas em que ocorre o seu trabalho.

Como já indicamos anteriormente, a questão do "entre" proposta por Deleuze (1998) repercutiu em nossa postura cartográfica de prestarmos atenção ao que se passa nos intervalos, portanto, ficamos atentos aos aspectos da trajetória pessoal e profissional dos professores entrevistados que não foram mencionados por estes. Pensando nisso elaboramos um quadro-síntese, a ser apreciado ao final do percurso narrado por cada um dos participantes, a começar pela professora Emília de Freitas.

Quadro 10 - Quadro-síntese contendo aspectos referentes à trajetória pessoal e profissional da professora Emília de Freitas

Momento formativo	Dados da pesquisa de campo e da análise documental
Formação Escolar	Escolas públicas e particulares; Escolarização durante a década de 1990, período marcado poravanços e recuos nas políticas educacionais; Ensino de História crítico;
Formação Inicial	Licenciatura em História em universidade pública; Proposta curricular em sintonia com as DCN para os cursos de graduação e formação de professores da educação básica; Currículo prescrito divergente do currículo real; Participação em grupo de estudo; Fragilidade na formação para a docência.
Formação Continuada	Mestrado Profissional; Estudos de Cultura Material; Ausência de Especialização *Lato Sensu*; Integrante de grupo de estudo; Produção bibliográfica nascenteem relação à área de ensino; Participação em eventos e congressos voltados à História e/ou Educação.
Formação Profissional	Estagiária voluntária no Arquivo Público do Estado do Ceará (APEC); Estagiária na Hemeroteca do Curso de História da UFC; Estagiária na Coordenadoria de Patrimônio (COPAHC) da Secretaria de Cultura do Estado do Ceará (SECULT); Experiência na educação básica como professora de História e Religião; Aprovação em seleção para professor substituto da FUNECE; Envolvimentos em projetos ligados à História e Memória; Experiência no ensino superior na área de ensino; Realização de pesquisas nas áreas de Patrimônio Cultural, História, Memória e Políticas Públicas.

Fonte: Elaborado pela autora.

O histórico supracitado nos forneceu elementos para pensarmos que apesar da fragilidade na formação para a docência, os saberes adquiridos na formação inicial, associados aos saberes provenientes das leituras e discussões aprofundadas no âmbito de sua

participação em grupos de estudos, aos saberes oriundos da pós-graduação e de sua experiência de sala de aula, possibilitaram à professora Emília de Freitas, o desenvolvimento de práticas para além da reprodução.

Dando continuidade ao mapeamento dos percursos formativos dos professores da área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE, traçamos as linhas percorridas pela professora Rachel de Queiróz. A começar pelo indicativo de que sempre estudou em escola pública e o seu período de escolarização corresponde à primeira metade dos anos 1980 e a primeira metade dos anos 1990, nos atentamos para as peculiaridades desse momento: ao mesmo tempo em que era caracterizado pela vigência da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus,também eramarcado pelasinalização de diretrizes inovadoras para a organização e a gestão dos sistemas de ensino da educação básica, especificamente para o ensino de história, conforme salientaram Schmidt e Cainelli (2004, p.12).

> Em meados da década de 1980, em vários estados brasileiros, foram organizadas reestruturações curriculares. Esse momento foi marcado por discussões e debates em torno do ensino de História, as quais giravam, principalmente, sobre as novas concepções que deveriam servir de referência para os conteúdos e as metodologias de ensino. O grande marco dessas reformulações concentrou-se na perspectiva de recolocar professores e alunos como sujeitos da história e da produção do conhecimento histórico, enfrentando a forma tradicional de ensino trabalhada na maioria das escolas brasileiras [...]

Mesmo sem detalhar a discussão de como as transformações no ensino de história (ocorridas entre os anos 1980 e 1990) se refletiram no seu contexto escolar, a professora Rachel de Queiróz destacou a sua aproximação com a respectiva disciplina escolar durante o 2º grau pedagógico, realizado na primeira metade dos anos 1990, em decorrência de um professor que estimulava à reflexão, momento do qual ela gostava e participava.

Seguindo a premissa de que o encaminhamento profissional relaciona-se com a nossa trajetória de vida, a professora Rachel de Queiróz deixou claro que as suas experiências pessoais contribuíram para a escolha da profissão docente, especificamente, pelo fato de sua mãe ser professora. No que diz respeito à relação com o ensino, a professora Rachel de Queiróz reconhece que surgiu antes da universidade. Em suas palavras:

> Eu fui aprendendo a ensinar ainda no pedagógico. Porque no pedagógico eu já vi Didática, já vi Psicologia, prática, então eu já queria muito ensinar. É tanto que eu comecei a ensinar em escolinhas de bairro, na educação infantil, na época era o jardim. [...] Eu comecei a ensinar com 14 anos, na verdade, eu comecei como professora logo quando eu entrei no pedagógico, em 1992, como professora do Jardim II, do Instituto Imaculada Conceição. Então eu comecei a me constituir professora na prática, com 14 anos. E, pronto, daí em diante, eu nunca mais parei de ensinar. (PROFESSORA RACHEL DE QUEIRÓZ, em 10/10/2016).

O trecho é significativo para vislumbrarmos os saberes experienciais, apontados por Tardif (2011) como sendo aqueles, que têm origem na prática cotidiana dos professores, em confronto com as condições da profissão. Portanto, considerando-se que a professora Rachel de Queiróz ensina desde os 14 anos de idade, ou seja, sua experiência se inicia antes mesmo do seu ingresso na universidade e, a julgar que sua experiência perpassou toda a educação básica, haja vista que ensinou desde a educação infantil ao ensino médio, presumimos que a variedade de escolas e de públicos com os quais conviveu, colaborou para que aprendesse a se adaptar as mais diversas situações e as diferentes condições sociais dos discentes, contribuindo sobremaneira para ampliar o leque de saberes necessários ao ofício docente.

Ao relatar acerca da experiência formativa vivida na graduação, especificamente, no curso de Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), entre 1994 e 1998, a professora Rachel de Queiróz nos permitiu visualizar pistas dos saberes da formação profissional:

> Eu tinha disciplina de Prática de Ensino I, Prática de Ensino II e tinha Didática Geral, que era dada por um professor da pedagogia e podia fazer com alunos de outras graduações; tinha Psicologia da Aprendizagem que também podia ser feita com outros cursos por que o professor vinha também da pedagogia; assim como, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia da Adolescência eEstrutura e Funcionamento do Ensino também vinham da pedagogia. Eu não recordo se a gente já tinha Metodologia do Ensino... acho que não [...] Prática de Ensino I e Prática de Ensino II eram dadas no penúltimo e no último semestre do curso. Então assim, eu sabia, tinha consciência que estava fazendo um curso de licenciatura, mas as minhas disciplinas elas eram de âmbito no conteúdo mesmo, pouca reflexão com relação ao mundo da escola, a formar o professor. (PROFESSORA RACHEL DE QUEIRÓZ, em 10/10/2016).

A professora ressaltou a ausência de uma preparação específica para o magistério ao revelar:[...] se dependesse da minha graduação, eu não me formaria professora, de fato; eu não teria adquirido as ferramentas adequadas para exercer a minha profissão. Porém, justifica que a experiência na docência, antes mesmo de se formar, foi significativa para a própria formação, haja vista que, pela estrutura curricular do curso o contato com a escola só acontecia no penúltimo semestre.

> Porque quando eu entrei no curso de História da UECE em 1994, eu já dava aula nas escolas do bairro. Então eu comecei a dar aula de História quando ainda estava na graduação.Então a minha formação... eu acredito que o meu cotidiano profissional me ajudava a transformar o que eu recebia no âmbito teórico, em prática. Agora, o meu curso em si, dizer que ele me preparou pra ser professor, isso não, talvez porque no curso a gente tinha poucas reflexões relacionadas ao que é ser professor, principalmente de escola pública, por que a gente sabe que são outros desafios, é uma perspectiva diferenciada quando você assume uma escola pública. (PROFESSORA RACHEL DE QUEIRÓZ, em 10/10/2016).

Fonseca (2003) já alertava que no contexto dos anos 1990, a formação inicial de professores de história, era bastante heterogênea e diversificada, caracterizada pela acomodação de diferentes forças e interesses e, marcada pela dicotomia teoria/prática, desarticulação entre a preparação em história e a preparação pedagógica e a separação ensino/pesquisa, existentes no interior dos próprios cursos de licenciatura e entre licenciaturas e bacharelados, aspectos confirmado pela professora Rachel de Queiróz:

> [...] nós estudamos com professores remanescentes ainda da realidade da ditadura militar que entraram sem concurso. Então eu tive aulas com coronéis, com padres [...] Cheguei a estudar com um coronel que era professor do colégio militar, que ele dava aula pra gente com uma apostila amarelada e gente tinha que tirar a xérox e decorar essa apostila pra poder fazer a prova dele. An... a gente estudava, também, com padre que não questionava, era aquelas coisas bem na perspectiva da História tradicional Positivista mesmo; era bem Von Ranke mesmo, tipo, os documentos falam por si e só é documento, o oficial. Eu lembro que eu não tirava nota ruim, mas a gente chegou (eu e um grupo de colegas chegamos a tirar nota ruim) porque a gente não decorou a apostila; porque a gente começou a responder da forma que tinha entendido e tinha que responder igual estava na apostila. Aí lá vai a gente decorar a bendita apostila das folhas amareladas. Porque embora fosse com a xérox, dá pra perceber quando tira xérox por folha amarelada. Não é? Esses professores já estavam em via da aposentadoria, mas ainda foram nossos professores. [...] Então a gente não teve contato com leituras de História Social, Escola dos Annales, a gente não teve essa perspectiva na graduação. A gente veio ter algum contato em 1998, quando entrou o Gisafran, quando entrou o Damasceno, e quando entrou, se eu não me engano, o Pádua. Entrou um grupo de novos professores que trouxeram uma nova perspectiva de leitura, que pra gente tudo era novidade.(Entrevista realizada em 10/10/2016).

O que se pode deduzir desse fragmento é que os saberes historiográficos adquiridos no âmbito da graduação em História pela UECE foram ressignificados pela professora Rachel de Queiróz, tendo em vista o modo como ela concebe, hoje, a formação do professor de História:

> [...] Eu busco, no decorrer das minhas disciplinas e, juntamente com os meus colegas de outras áreas, seja de Brasil, seja de Geral, seja de Teoria, dialogar na perspectiva de que todos nós, que somos professores do curso de licenciatura, estamos formando professores, independente da disciplina que estamos dando. Portanto, seja Brasil, seja Contemporânea, seja isso, seja aquilo, é um curso de licenciatura, você tá formando um profissional, então todas essas disciplinas precisam ter espaço para à reflexão de ordem prática na escola, num saber ensinável. [...] Como transformar esse saber teórico em um saber a ser ensinado? (PROFESSORA RACHEL DE QUEIRÓZ, em 10/10/2016).

A professora destacou que a sua experiência na monitoria das disciplinas de práticas de ensino, durante a graduação, foi significativa para a sua aproximação com a área de ensino de História.

> [...] quando eu estava cursando história, tive a oportunidade de ser monitora das disciplinas de práticas de ensino com o professor Guerra, que ainda hoje dá aula lá na UECE. E aí participando da monitoria, dessas práticas de ensino de história na disciplina de estágio, os alunos iam pra escola pra fazer os minicursos e eu acabei me encantando por essa área, é tanto que quando conclui o curso de história em 98, eu entrei na especialização em Metodologias do Ensino. E eu ainda estava na

> especialização quando apareceu um concurso na UECE pra professor substituto na área de ensino de história e aí eu prestei esse concurso e passei. (PROFESSORA RACHEL DE QUEIRÓZ, em 10/10/2016)

Ademais, a professora Rachel de Queiróz, considera as experiências adquiridas no decorrer de sua vida, significativas para a sua formação docente. Contudo, destaca que foi participando da monitoria, das práticas de ensino, na disciplina de Estágio do curso de História, que acabou se encantando pela área de ensino, tanto que, quando concluiu o curso de História em 1998, ingressou na Especialização em Metodologias do Ensino.

> Então assim, quando a gente terminou; quando eu e um grupo de colegas terminamos o curso de história em 1998, a gente sabia que queria continuar, nossa ideia era fazer um mestrado. Só que a gente reconhecia as nossas fragilidades teóricas. Na época aqui no Ceará, o mestrado que tinha, que eu me lembro, era o da UFC. Só que a gente não tinha as leituras que eles já estavam trabalhando por lá porque nós estudamos (como eu te falei antes) com professores remanescentes ainda da realidade da ditadura militar que entraram sem concurso.Mas, enfim, a gente sabia que queria continuar estudando e só estava tendo curso de especialização na UVA. Então, eu e mais três colegas nos inscrevemos no curso de especialização em Metodologias do Ensino, na UVA, que acontecia aos finais de semana.Então a gente fez esse curso, mesmo cientes que queríamos fazer mestrado. Só que a gente teve uma sorte de ter alguns professores que já eram professores da Educação na UFC, como o professor Ari de Andrade, que nos incentivava muito. É tanto que, de quatro, eu e no caso Silvana, fizemos a seleção para o Mestrado em Educação pra UFC. Silvana passou, eu não passei. E aí eu fiquei muito arrasada, mas decidi fazer as disciplinas como aluna especial durante um semestre. [...] E aí no finalzinho de 2001 eu fiz a seleção de novo e passei para o Mestrado em História da UFC.(PROFESSORA RACHEL DE QUEIRÓZ, em 10/10/2016).

Entretanto, a professora não teve receio nenhum de apontar suas fragilidades formativas, justificada pelas lacunas de sua formação inicial e, acrescentou que, no mestrado, recorria aos colegas sempre que precisava. A professora alegou, também, que o mestrado se tornou difícil porque não era na área de ensino. Isso é revelador de aspectos que marcaram a formação da professora Rachel de Queiróz, especificamente na sua relação com a área de ensino, o que nos fez compreender o seu interesse em pesquisar a prática de ensino em História, resultando na sua dissertação de mestrado.

Sobre a sua caminhada rumo ao doutorado a professora Rachel de Queiróz relatou:

> No decorrer de 2006, eu tive a oportunidade de participar, como parecerista, de um projeto do MEC, que era o Programa Nacional do Livro Didático. Lá eu tive a chance de conhecer a professora Inês Stamatto, da UFRN. **Eu queria fazer o Doutorado em Educação** e ela era professora do PPGE em Educação. E aí, na hora do cafezinho, eu comecei a conversar com a professora Inês e disse que havia feito o mestrado em História Social, mas na área do ensino e que queria dar continuidade ao projeto. E aí no meio da conversa, ela me indagou: "Você não está achando essa experiência interessante, não? Essa questão de análise de livro didático? Por que você não pensa em algo ligado ao livro didático? Porque é mais próximo do que eu trabalho". Aí eu disse: É mesmo! Quem sabe... E aí, em virtude do projeto do MEC, a gente se encontrava uma vez por mês. No mês seguinte eu levei uma espécie de

> esboço do que poderia ser. Aí ela disse: "É uma ideia viável, desenvolva". E aí eu desenvolvi, prestei seleção no final de 2006 e deu certo. Eu entrei no Doutorado em Educação da UFRN pra ser orientanda da professora Inês Stamatto porque lá, eles abrem a vaga exclusiva para o orientador. (Entrevista realizada em 10/10/2016, grifo nosso).

O trecho em negrito é significativo para compreendermos que a escolha da professora Rachel de Queiróz pelo doutorado em Educação foi uma escolha consciente, principalmente se levarmos em consideração o fato de que a sua relação com o ensino, construída desde os tempos de estudante do 2º grau pedagógico, foi corroborada na experiência de sala de aula na educação básica e superior e, reforçada no âmbito das pesquisas realizadas na pós-graduação.

Importa ressaltar, ainda, que o período formativo do mestrado e doutorado da professora Rachel de Queiróz foi permeado pelas experiências docentes na educação básica e no ensino superior. Em virtude da aprovação em concurso para professora efetiva da rede municipal e estadual, realizados ainda na década de 1990, a professora Rachel de Queiróz atuou nesta modalidade de ensino concomitantemente a sua atuação no ensino superior, a partir de 2000, como professora substituta, na UECE. Em 2006, ano em que foi selecionada para o doutorado, foi aprovada no concurso para professor efetivo, iniciando suas atividades na área de ensino no curso de História da FECLESC/UECE.

Já demos pistas de que acreditamos ser relevante para a compreensão das práticas pedagógicas efetivadas no cotidiano da sala de aula, conhecermos os percursos formativos trilhados pelos professores da área de "História e Ensino". Nesse sentido, julgamos pertinente revelar, que quando habitávamos o território da pesquisa documental, encontramos vestígios de que a professora Rachel de Queiróz ingressou na FECLESC/UECE, como professora efetiva, após aprovação no Concurso Público de Provas e Títulos para provimento do cargo de Professor Classe Auxiliar, da Carreira de Docência Superior da Fundação Universidade Estadual do Ceará (FUNECE), regulado pelo Edital nº 15, de 20 de maio de 2005, que determinava, entre outras normas e condições, que a prova escrita dissertativa, 1ª fase (de caráter eliminatório), destinada a avaliar o grau de conhecimentos dos candidatos em relação ao programa da área de ensino de História, constaria de dissertação sobre um único ponto sorteado no momento da aplicação da prova, entre os seguintes assuntos definidos no edital:

> 1) As concepções historiográficas e o ensino da História; 2) A história do ensino da História; 3) A formação docente do historiador; 4) O ensino de História como objeto da pesquisa histórica; 5) A interdisciplinaridade e o ensino da História; 6) O ensino da História e o uso dos documentos; 7) As novas linguagens no ensino de História; 8) O ensino de História e o livro didático; 9) O ensino de História e a educação patrimonial; 10) Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de História. (CEARÁ, 2005, p. 14-19).

Em relação à prova didática, correspondente à 2ª fase (também eliminatória), o respectivo certame estabelecia o cumprimentode aula, com duração mínima de 50 (cinquenta) e máxima de 60 (sessenta) minutos, sobre um único ponto do programa da área de ensino de História (excetuando-se o ponto selecionado para a prova escrita), sorteado com 24 (vinte e quatro) horas de antecedência; no tocante à avaliação, cada examinador atribuiria sua nota à prova didática, na escala de 0 (zero) a 10 (dez), em números inteiros, imediatamente após o seu término, julgando a capacidade do candidato relativamente à habilidade de comunicação demonstrada e às técnicas de ensino adotadas, bem como avaliando seu domínio do assunto abordado e suas condições para o desempenho da atividade docente; no que concerne às exigênciasrelativas à contrataçãopara atuar no ensino de História, determinava como critério, a conclusão de curso reconhecido de bacharelado ou licenciatura plena, oferecido por instituição de ensino superior brasileira credenciada ou regularmente revalidado, se obtido em instituição de ensino estrangeira; e, ter o título de Mestre obtido em curso nacional credenciado ou recomendado pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), que é o órgão do Ministério da Educação responsável pelo reconhecimento e a avaliação de cursos de pós-graduação stricto-sensu (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado) em âmbito nacional ou, se obtido em curso estrangeiro, devidamente revalidado ou reconhecido institucionalmente.

A leitura do Edital supracitado nos possibilitou interpretar dois aspectos concernentes à dimensão formativa: 1º) Tendo em mente que o concurso foi realizado visando o preenchimento de vaga exclusiva para o ensino de História, nos chamou atenção a passagem referente àsexigências relativas à contratação, haja vista a ausência de critérios mais específicos em relação ao título de mestre e, a permissão de bacharéis num curso de formação de professores; 2º) Ao mesmo tempo em que não especifica claramente o perfil do profissional para atuar na área de ensino, ao expor as exigências relativas ao grau de conhecimentos dos candidatos em relação ao programa da área de ensino de História, nos ofereceram pistas dos saberes que a professora Rachel de Queiróz precisou mobilizar para obter êxito no processo seletivo.

Se considerarmos, também, a participação da professora Rachel de Queiróz em eventos e/ou congressos, visualizados na plataforma *Lattes*, podemos inferir, que as discussões sobre o ensino de História e a formação docente; o livro didático de História; Estágio Supervisionado, dentre outros temas apresentados nesses eventos, tiveram/tem um papel relevante na aquisição de seus saberes pedagógicos, e da sua ação pedagógica. O

Quadro 11 ajuda na visualização do mapeamento de aspectos referentes à trajetória pessoal e profissional da professora Rachel de Queiróz.

Quadro 11 - Quadro-síntese contendo aspectos referentes à trajetória pessoal e profissional da professora Rachel de Queiróz

Momento formativo	Dados da pesquisa de campo e da análise documental
Formação Escolar	Escola pública; Escolarização durante a década de 1980 a1990, momento caracterizado pela vigência da Lei nº 5.692/71; 2º grau pedagógico; Ensino de História na transição do ensino tradicional para o ensino crítico;
Formação Inicial	Licenciatura em História em universidade pública; Proposta curricular com ênfase na pesquisa histórica; Predominância do viés Positivista no ensino de História; Participação em monitoria das disciplinas de práticas de ensino; Fragilidade na formação para a docência.
Formação Continuada	Especialização *Lato Sensu* em Metodologias do Ensino; Mestrado em História Social; Doutorado em Educação; Participação em grupo de pesquisa; Formação complementar via participação em cursos de extensão universitária; Participação em eventos e congressos nacionais e/ou internacionais voltados à História e/ou Educação; Produção bibliográfica vastaem relação à área de ensino; Estágio pós-doutoral em andamento.
Formação Profissional	Experiência como docente em escolas de bairro; Experiência na educação básica, do ensino fundamental I ao ensino médio; Aprovação em seleção para professor substituto da FUNECE; Aprovação em concurso para professor efetivo da rede municipal e estadual de ensino; Aprovação em concurso para professor efetivo da FUNECE; Experiência no ensino superior na área de ensino; Experiência no ensino superior em Programa de Pós-Graduação em Educação; Realização de pesquisas na área de ensino de História; Orientação de monitoria acadêmica; Participação em bancas de trabalhos de conclusão de cursos (Mestrado, Especialização e Graduação); Orientação de trabalhos de conclusão de curso (Mestrado, Especialização e Graduação).

Fonte: Elaborado pela autora.

Pelo histórico, pudemos constatar, que a formação inicial da professora Rachel de Queiróz foi pautada na historiografia tradicional, perpassada pela atuação de professores padres e militares; e que a formação continuada, no âmbito do mestrado e doutorado em Educação, por sua vez, foi mais direcionada para a área de ensino. Acrescente-se a esses aspectos formativos, a aproximação com a área de ensino, via uma vasta experiência docente e o desenvolvimento de pesquisas voltadas à área, levou-nos a concluir que a professora

Rachel de Queiróz é uma profissional, como diriamPimenta e Anastaciou (2002, p. 142), "capaz de trabalhar em situação específica de ensinar".Nossa constatação encontra respaldo, ainda, se considerarmos as falas de dois dos interlocutores nesta pesquisa, (Araripe Júnior e Rodolfo Teófilo) na condição de estudante da respectiva professora no período formativo da formação inicial em História.

Seguindo as trilhas do mapeamento dos percursos formativos dos professores da área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE, nos deparamos com a trajetória pessoal e profissional da professora Francisca Clotilde. Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC), ao falar de suas experiências escolares (singulares, em relação aos outros, estudou em escolas de diferentes estados e até mesmo, fora do Brasil), a professora se reportou à diversificação da formação escolar:

> [...] eu sempre estudei em escolas particulares [...] eu estudei em uma escola de bairro, na verdade eu estudei em muitas escolas quando eu era criança, meu pai era jogador de futebol e a gente se mudava com regularidade, então eu morei em vários estados do Brasil, até fora do Brasil, morei em Portugal. [...] eu tive uma formação, assim, até o fundamental II, muito diversificada: escola de bairro, escolas maiores dependendo da onde a gente estava morando, mas a partir da 5º série, eu fui estudar no Colégio Nossa Senhora das Graças, aqui em Fortaleza. (PROFESSORA FRANCISCA CLOTILDE, em 15/12/2016).

Em conformidade com o relato da professora Francisca Clotilde,foi na escola Nossa Senhora das Graças, de formação católica, que, estudando da 5º série até o 3º ano, ou seja, do 1º ao 2º grau, teve contato com uma professora de História que a inspirou muito, a professora Dayse Bessa, já falecida, mas que nos dizeres de nossa interlocutora,

> [...] era uma professora muito à frente (hoje eu consigo ver muitas diferenças entre ela e os outros professores da escola). Ela levava uma literatura para dentro sala de aula que ia além do livro didático. Pra você ter ideia, o livro do Le Bloch[46] ela levava para a sala de aula [...] Ela era uma professora que tinha um pulso firme no sentido de ter uma organização disciplinar, de cobrar muito do aluno, de fazer provas difíceis, estimular muito o debate e muito o pensamento, mas fugia daquela rotina da aula [...] As aulas dela eram diferentes, ela gostava de trazer muita coisa, gostava de trazer documento para a sala de aula, eu me lembro até hoje de uma aula que ela deu sobre o feudalismo. A gente não conseguia entender o que era feudalismo, a lógica da distribuição das terras, dos movimentos, aí, eu lembro que ela pediu para afastar todas as cadeiras da sala de aula, desenhou no chão da sala, com o giz, como se fosse os feudos, fazendo aquela separação, e colocou a gente distribuída e falava "você vai sair desse ponto e ir para o outro feudo", ai a gente trocava a moeda, trocava gênero alimentício, quando chegava ao castelo, o que tinha que fazer diante do rei, o imposto que eu tinha que dá, daí é que eu entendi o que era feudalismo... eu me lembro de outras coisas, mas isso era típico das aulas da Dayse, de fazer coisas com o teatro, eu me lembro da gente encenar sobre as Missões religiosas no Brasil, para entender o processo de colonização... (PROFESSORA FRANCISCA CLOTILDE, em 15/12/2016).

[46]Referindo-se ao historiador francês e um dos fundadores da Escola dos *Annales*, ou seja,um dos grandes responsáveis por importantes inovações no pensamento histórico.

Esse trecho, revelador de aspectos do ensino de História vivenciado pela professora Francisca Clotilde, foi interpretado por nós da seguinte forma: 1º) o fato de ser uma escola de formação religiosa nos faria pensar que o ensino factual do conhecimento histórico seria predominante; 2º) tendo em mente, que o seu período de escolarização entre a 5ª série do 1º grau e a 3ª série do 2º grau corresponde à segunda metade dos anos 1980 e a primeira metade dos anos 1990, de imediato, nos reportamos ao fato de que, naquele momento, o ensino de História seguia, oficialmente, os princípios defendidos na Lei 5.692/71, ou seja, o ensino dessa disciplina escolar seguia o sentido contrário da criticidade, principalmente se levarmos em conta o aspecto formativo dos professores; 3º) considerando-se a atuação profissional docente nesse período, a julgar pela formação que tiveram, em anos anteriores, era de se esperar a perspectiva tradicional de ensino, centrada na figura do professor como transmissor e o aluno como receptor passivo do conhecimento.

Encontramos vestígios na narrativa da professora Francisca Clotilde, de que a sua escolha profissional se deu a partir desse momento da experiência escolar, por influência da professora mencionada, associado ao fato de que sempre participava de reuniões como representante estudantil junto à direção da escola, resultando em uma relação de proximidade muito forte com os professores e com o funcionamento da escola e, com o fato de sua mãe ter atuado na direção de uma escola pública, refletindo na sua percepção dos problemas e da rotina escolar. Somado a esses aspectos, a palestra ocorrida na sua escola, acerca de como funcionava o vestibular, proferida pela professora Simone de Sousa, integrante da comissão do vestibular da Universidade Federal do Ceará (UFC), quando estava na 3º série do 2º grau, foi decisiva para escolher História, como opção no vestibular. Contudo, a professora revela que se sentia atormentada por uma cobrança social, até mesmo familiar, de que ser professor:

> [...] "não era bom, era morrer de fome, era ser um eterno sofredor", então assim, era muito difícil para mim, aliar esse desejo pela licenciatura, e ao mesmo tempo querer ter uma condição de vida melhor, ter um emprego com a remuneração maior, mais confortável [...] (PROFESSORA FRANCISCA CLOTILDE, em 15/12/2016).

Apesar de ter ingressado no ensino superior em 1998, portanto, no contexto pós-Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que insistiam no discurso de valorização do magistério, a percepção do trabalho docente como algo desvalorizado, que não traria uma condição financeira favorável no futuro pode ser justificada pelas condições reais em que a professora Francisca Clotilde estava inserida, haja vista que, dados de 1997 informava, que os docentes da educação básica da região Nordeste recebiam menos que os professores de outras regiões brasileiras. (Brasil, 2000).

A professora considera que teve uma boa formação no curso de História na UFC, embora reconheça, em outro momento da entrevista, que pensou em desistir do curso, face à realidade encontrada.

> Eu fui uma pessoa que descobri o curso de História na metade do curso. Assim que eu entrei no curso de História a Faculdade estava em greve. Quando eu cheguei lá eu me lembro do coordenador, o professor Ari, dizendo pra gente voltar para casa porque estava em greve, aquilo pra mim foi um choque, uma decepção né, porque eu estudava em escola particular, escola de porte-médio, com a estrutura física muito agradável, com professores muito acessíveis, e ter chegado em uma universidade pública, no curso de História, onde eu tinha colegas trabalhadores, tinha aqueles professores que colocam um distanciamento muito grande com os alunos, uma estrutura física muito precária, então assim, aquilo me decepcionou bastante, eu pensei muito desistir no meio do ano [...] (PROFESSORA FRANCISCA CLOTILDE, em 15/212/2016).

Ingressar na profissão docente, como professora temporária, da prefeitura de Fortaleza, e atuar em escolas de periferia, no expediente noturno, concomitantemente a formação inicial ajudaram na construção do curso. Em suas palavras:

> [...] eu tinha que dar aula, então eu precisava estudar, e aí, passei a dedicar mais atenção às aulas do curso de História. Nesse processo, também, já no finalzinho do meu contrato com a prefeitura, eu me candidatei a uma bolsa de pesquisa, que estava sendo desenvolvida pelo Sebastião Rogério e pela professora Simone de Sousa lá da UFC, no qual eles pesquisavam a hostilização do cotidiano em Fortaleza, e eu acabei entrando. Daí em diante, o meu vínculo com a Universidade se intensificou, por que eu tive que ficar mais tempo na universidade; eu comecei a realizar pesquisa, consultar arquivo, realizar entrevistas orais. Eu também participei de um projeto chamado História da Educação no Ceará, onde a gente fazia entrevistas com ex-reitores das universidades, grandes educadores, então, acabei também pesquisando a vida desses educadores, elaborando as entrevistas, depois participando também das entrevistas e isso criou mais apego, né, criou mais relação, intensificou o meu interesse pela Educação e pelo Ensino. (PROFESSORA FRANCISCA CLOTILDE, em 15/12/2016).

Nossa interlocutora reconhece que a sua relação com a professora Simone de Sousa foi significativa para a constituição de saberes próprios à docência, tendo em vista que:

> [...] as disciplinas de ensino eram reduzidas, em comparação a proposta curricular atual, e os professores eram mais conteudistas, mais da teoria. Dificilmente eles traziam literatura, textos de autores que fugissem de historiadores, sociólogos, antropólogos. E aí, como bolsista da professora Simone [...] eu acompanhava, também, o trabalho dela nas disciplinas de ensino. Então eu cheguei a viajar com ela para eventos, cheguei a acompanhar a professora Simone indo supervisionar estágios, até mesmo fora de Fortaleza [...] E eu estagiei na épocae aprendi a fazer muita coisa no estágio porque a professora Simone exigia muito [...] (PROFESSORA FRANCISCA CLOTILDE, em 15/12/2016).

Com esse relato, a professora Francisca Clotilde nos forneceu elementos para deduzirmos que há fatos que são determinantes na vida das pessoas, posto que, mesmo cursando a graduação em História na mesma instituição formativa que a professora Emília de Freitas, as experiências de estágios se distinguiram, o que nos fez concluir com Nóvoa (1992) que a formação docente relaciona-se com as experiências vividas ao longo da vida, portanto,

podemos inferir que nossos interlocutores possuem experiências de vida própria e diferenciada.

Sobre o percurso trilhado na direção da pós-graduação, visualizamos pistas do caminho percorrido rumo ao mestrado em História Social, também pela Universidade Federal do Ceará (UFC), tendo desenvolvido pesquisa no âmbito da história da juventude e, o doutorado em História, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), entre 2009 e 2013, seguindo a mesma linha de pesquisa. Sobre essa experiência formativa, a professora Francisca Clotilde destacou:

> [...] eu fazia parte da pesquisa sobre a hostilização do cotidiano em Fortaleza, tinha feito um projeto sobre como se dava essa coisa do casamento, de gênero, e aí me candidatei ao Mestrado. No principio, pensei que eu não ia passar, não tinha uma pretensão de alcançar isso tão rápido, era mais naquele sentido de tentar, mas eu fui, muito bem, na prova escrita e no projeto. [...] Então, assim, eu mal terminei a graduação, foi uma diferença muito pequena, já emendei com o Mestrado. [...] O doutorado, em tentei a primeira vez a seleção pra UFBA, em 2008, mas não passei, fiquei em 13º, 15º lugar, alguma coisa assim. [...] No ano seguinte eu preparei o projeto e eu mandei para 05 Universidades: Universidade de Brasília, Federal de Pernambuco, Federal de Santa Catarina (o meu maior desejo era ter ido para Santa Catarina),Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro e PUC de São Paulo. Acabei escolhendo a PUC. Por que a PUC? Porque a UFC tem uma grande quantidade de professores que concluíram seus estudos de pós-graduação na PUC, a presença do professor da PUC na UFC; de textos... os temas tratados na PUC parecia muito com o curso de História daqui de Fortaleza, muitos professores diziam que estavam indo para a PUC, para o seminário alguma coisa, então, era uma instituição que eu sempre imaginei que eu poderia ir estudar, já tinha uma tradição dos alunos da UFC, fazer o curso de pós-graduação lá... (Entrevista realizada em 15/12/2016).

A professora Francisca Clotilde, assim como a professora Rachel de Queiróz, também intercalou o momento formativo da pós-graduação com a experiência de sala de aula, ingressando no ensino superior, tão logo terminou o mestrado. Assim, em 2005, fez a seleção para professor substituto na UFC, na área de ensino e, ficou ministrando as aulas até entrar no Doutorado, em 2009. Chegou a ministrar disciplinas da área de História Geral, mas admitiu que a identificação com área de ensino já existia desde a graduação, em virtude da sua relação com a professora Simone de Sousa.

Sobre o certame em que a professora Francisca Clotilde participou, importa destacar que os professores Araripe Júnior e Rodolfo Teófilo tambémparticiparam, tendo sido aprovado em 1º lugar, o professor Araripe Júnior, em virtude da titulação. Considerando-se os aspectos relacionados às exigências requeridas para assumirem o cargo de professores, classe Assistente, exclusivamente para atuarem na área de ensino de História da FECLESC/UECE, previstas no Edital nº10, de 08 de agosto de 2012, julgamos pertinente mencionar, que diferentemente do certame que a professora Rachel de Queiróz realizou, especificava que a atuação profissional deveria ser voltada às disciplinas de Didática do Ensino de História;

Metodologia do Ensino de História; Oficina de Instrumentos Didáticos; Ação Educativa Patrimonial; Prática Docente I; e, exigia Graduação em História e Mestrado em História ou áreas afins, o que correspondia à formação acadêmica dos respectivos professores.

Na prova escrita, correspondente à 1ª fase, os professores foram avaliados em relação ao grau de conhecimentos concernentes à área de ensino de História, considerando-se os seguintes temas: 1) Ensino de História como objeto de pesquisa; 2) O Livro Didático e as políticas públicas; 3) Diferentes Linguagens e fontes no Ensino de História; 4) O professor de História e saberes docentes: temas atuais; 5) Didática do Ensino de História: trajetória e perspectivas; 6) A formação inicial do professor de História: ensino e pesquisa; 7) Educação Patrimonial e Ensino de História; 8) Prática Docente: estágio em História na Educação Básica; 9) A Lei nº 10.639/2003: a obrigatoriedade da questão afro-brasileira; 10) A Lei nº 11.645/2008: a obrigatoriedade da questão indígena[47].

Na prova didática (2ª fase) os professores foram julgados, assim como a professora Rachel de Queiróz, em relação às seguintes habilidades: a) domínio do assunto; b) domínio do tempo; c) sistematização e síntese; d) originalidade de pensamento; e) coerência com o Setor de Estudos/Área; f) comunicação, clareza e fluência verbal; g) controle emocional; h) nas técnicas de ensino adotadas.

Ademais, a professora Francisca Clotilde revela ser uma pessoa que tem experiência no ensino de História. Nas suas palavras:

> [...] Eu acho que hoje, eu sou uma pessoa que tem experiência na área do Ensino de História, no sentido de quê eu tenho referências, eu trabalhei na escola básica, eu pude trabalhar na editoração de um livro didático, eu trabalhei com disciplina de ensino na formação de professores, né, então, assim, eu consegui transitar por vários espaços que pensam o Ensino de História. (PROFESSORA FRANCISCA CLOTILDE, em 15/12/2016).

Essa percepção é confirmada, também, por outros professores[48] e pelo coordenador do curso, que reconhecem a professora Francisca Clotilde, como uma referência na área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE, haja vista a sua trajetória nessa respectiva área. O Quadro 12 ajuda a vislumbrar elementos que possam confirmar essa percepção individual (da professora) e coletiva.

---

[47] Trecho do Edital nº 10, publicado no Diário Oficial do Estado, série 3, ano IV, nº 183, Fortaleza, 25 de setembro de 2012, p. 27-38.

[48] Em conversas, na sala da coordenação do curso, em virtude de nossas visitas à FECLESC/UECE, registradas em nosso Diário de Campo, alguns professores do curso de História e o coordenador do curso, expressaram que a professora Francisca Clotilde é uma referência na área de ensino.

Quadro 12 - Quadro-síntese contendo aspectos referentes à trajetória pessoal e profissional da professora Francisca Clotilde

Momento formativo	Dados da pesquisa de campo e da análise documental
Formação Escolar	Escolas particulares em diferentes estados brasileiros; Escolarização durante a década de 1980 a1990; Participação em reuniões como representante estudantil junto à direção da escola; Ensino de História na contramão dos princípios defendidos na Lei 5.692/71;
Formação Inicial	Licenciatura em História em universidade pública; Proposta curricular formulada anteriormente às orientações previstas nas DCN para os cursos de graduação e formação de professores da educação básica; Experiência como bolsista/pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq);
Formação Continuada	Ausência de Especialização *Lato Sensu*; Mestrado em História Social; Doutorado em História; Formação complementar mediante realização de cursos de curta duração voltados à História e à Educação; Produção bibliográfica incipiente em relação à área de ensino.
Formação Profissional	Curta experiência na educação básica; Aprovação em seleção para professor substituto da UFC; Aprovação em seleção para professor substituto da FUNECE; Aprovação em concurso para professor efetivo da FECLESC/UECE; Envolvimento em projeto de pesquisa voltado à prática de ensino de História; Participação em eventos e/ou congressos nacionais e internacionais em História e/ou Educação; Experiência no ensino superior na área de ensino; Orientação de monitoria; Participação em bancas de trabalhos de conclusão de cursos (Mestrado, Especialização e Graduação); Orientação de trabalhos (Graduação).

Fonte: Elaborado pela autora.

Acreditamos que o histórico supracitado oferece subsídios para esta pesquisa, principalmente por que pensamos como Tardif (1999 *apud* MONTEIRO, 2007) que é preciso conhecer um pouco melhor os professores como pessoas para podermos realizar pesquisas voltadas para a mobilização dos saberes pelos professores no ensino, haja vista que os saberes profissionais são "saberes difíceis de dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho" (p. 80).

No que diz respeito à trajetória do professor Araripe Júnior, o quarto, dos cinco entrevistados, começamos por destacar que sua escolarização básica se deu em escolas particulares, entre a década de 1970 e 1980, período no qual, consoante os estudos de Fonseca (1993) o currículo oficial previu a disciplina de Estudos Sociais no lugar de História e

Geografia, "no sentido de controlar e reprimir as opiniões e os pensamentos dos cidadãos, de forma a eliminar toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário" (p. 25).

Em sua pesquisa de mestrado, Pinheiro (2017), também ressalta que no período em destaque, o panorama da educação cearense, de uma maneira geral, reproduzia o que ocorria, em termos nacionais, ou seja, o sistema educacional cearense refletia os postulados do projeto educacional imposto pela Ditadura Militar. Assim, em 1973, o sistema de educação no Ceará foi oficialmente reestruturado a fim de se adequar as orientações da Lei 5.692/71, resultando nos dizeres de Melo (2006 *apud* PINHEIRO, 2017), na tipificação da Ditadura Militar no Ceará.

Apesar de mencionar que sempre estudou em escolas particulares, o professor Araripe Júnior revela que teve uma educação deficitária.

> Eu fiz o primeiro e o segundo grau sempre em escola particular. Eu estudei até a sétima série no colégio Cearense, depois eu fui pro colégio João Pontes, que ficava pertinho do colégio Cearense, depois eu fui para o Farias Brito, (primeiro e segundo ano do segundo grau), depois fui para o colégio Capital, colégio que tinha acabado de inaugurar em Fortaleza, e meu irmão pagava os meus estudos e ele quis me colocar em um colégio bom, era tido como colégio bom lá [...] (PROFESSOR ARARIPE JÚNIOR, em 19/10/2016).

Na percepção do respectivo professor, a troca de colégio no decorrer do ensino médio, ou seja, o fato de feito o 1º e o 2º ano em uma escola e o 3º, em outra, teria prejudicado a sua aprendizagem, em decorrência da ausência de conteúdos que deveriam ter sidos contemplados, repercutindo na dificuldade em acompanhar os conteúdos do curso de Física na graduação.

A percepção de que o vestibular era o "caminho natural", após terminar o 2º grau, ficou evidenciado na fala do professor Araripe Júnior, contudo, dos cinco entrevistados, é o que menos explicita aspectos de sua escolarização, fornecendo, portanto, elementos insuficientes para compreendermos os motivos de sua escolha pelo curso de História. Pelo que pudemos perceber, sua escolha recaiu sobre o curso de História e Física porque gostava das respectivas disciplinas escolares.

> [...] Eu gostava muito de Ciências e de História, então, em 87 eu fiz o vestibular pra História na UECE e pra Física na UFC e eu passei. Comecei nos dois cursos, mas acabei abandonando o curso de História porque o currículo chamado básico era extremamente "indigesto". Tinha inglês instrumental, português no sei o quê, você estudava francês instrumental, acho que até matemática tinha no currículo de História, disciplinas muito estranhas, então eu fui perdendo o gosto, porque eu queria já começar estudando a história [...] E depois de dois anos, eu abandonei o curso de Física porque eu tinha uma deficiência muito grande na parte de eletricidade... (da época do ensino médio) e era mais complexo o estudo e eu não consegui acompanhar [...] (PROFESSOR ARARIPE JÚNIOR, em 19/10/2016).

O professor Araripe Júnior prestou vestibular para o curso de História da UECE em 1987, momento no qual a proposta formativa do curso seguia as orientações previstas na matriz curricular de 1979.2 a 1991, conforme apontado por Miranda (2016), em sua pesquisa de mestrado. Em suas análises, esse pesquisador pontua, que a partir dessa matriz curricular,

> Ocorre um 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. (MIRANDA, 2016, p. 172).

Após desistir dos cursos de História e de Física, o professor Araripe Júnior resolveu fazer Economia no período noturno (tendo em vista que começou a trabalhar num banco), concluindo em 1994. Dessa experiência o professor destaca o currículo do curso, haja vista a proximidade com a história, em virtude do antigo currículo do curso de Economia. Em suas palavras: "a gente estudava muita história Econômica, ou seja, logo no começo você já estudava história", reforçando a ideia de que retomar o curso de História era uma possibilidade.

Ao ficar desempregado, no final dos anos 1990, pensou em voltar a estudar, o que o fez procurar a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e tentar reabrir a matrícula no curso de História, o que ocorreu no ano 2000.

> O currículo já tinha sido modificado, tinham tirado as disciplinas "sem noção" e assim, quando eu voltei, eu estava querendo fazer História, então, eu aguentaria. Eu já estava mais maduro, mais paciente, ai eu pensei: "agora eu vou aguentar". Eu me lembro de ter tido algumas modificações, por exemplo, para me aceitarem eu tive que migrar para o currículo novo (o meu currículo era de 87). Eles fizeram todo o negócio para terminar em tantos anos, eu concordei com eles e tudo mais [...] (PROFESSOR ARARIPE JÚNIOR, em 19/10/2016).

Cruzando essa informação com os dados coletados por Miranda (2016), encontramos referência à matriz curricular correspondente ao período em que o professor Araripe Júnior realizou o curso. Conforme o respectivo pesquisador, a matriz curricular vigente nos cursos de História da UECE entre 1992 e 2004.1, seguia as orientações previstas na sexta matriz curricular.

> 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. (MIRANDA, 2016, p. 172)

Todavia, Timbó (2004 *apud* MIRANDA, 2016, p. 172) indica que "[...] essa grade trouxe uma preocupação com a pesquisa, até então desconsiderada [...]", mas "[...] as disciplinas teórico/metodológicas ofertadas no currículo, porém, não proporcionava um efetivo embasamento para o desenvolvimento das ações de pesquisa", posição defendida pela Comissão de Reforma Curricular por ocasião das discussões e elaboração do projeto pedagógico, aprovado em 2003 e vigorado a partir de 2004.2.

Conforme vimos no quarto capítulo, especificamente, no tópico 4.4 (em que analisamos as propostas formativas dos cursos de História da UECE e FECLESC), a Comissão de Reforma Curricular reconheceua existência de diversos problemas na matriz curricular de 1992, que puderam ser identificados e avaliados devidamente, dentre eles, a ausência do processo de pesquisa no decorrer do curso, uma vez que as disciplinas *Metodologia da Pesquisa Histórica* e *Prática de Pesquisa Histórica* eram oferecidas apenas no final do curso, provocando grande ansiedade e aflição tanto em professores/orientadores como nos estudantes, tendo em vista o reduzido tempo para maturação do projeto de pesquisa, para o processo de pesquisa, propriamente dito, e para a redação final da monografia; assim como, a problemática que envolvia as disciplinas de *Prática de Ensino de História* (I e II), posto que, era delegada a estas, a totalidade do Estágio Supervisionado para suprir o que determinava a Resolução CNE/CP nº 2/2002, acarretando uma sobrecarga de créditos e exigências também no final do curso, quando as mesmas eram ofertadas.

Assim, na concepção dos professores à frente da Comissão de Reforma Curricular, o que deveria colaborar de forma indispensável para a formação do licenciado em Historia, muitas vezes, era deixado em último plano, levando-os a sugerir que a obrigatoriedade de 400h para Estágio Supervisionado fosse diluída em disciplinas afins no decorrer da formação acadêmica. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2003).

Tais elementos nos ajudaram a vislumbrar particularidades da formação em História vivenciada pelo professor Araripe Júnior, permitindo-nos compreender o trecho da entrevista em que ele destacou: "eu fiz o curso de licenciatura na UECE, mas eu admito a você que mesmo fazendo uma licenciatura eu sempre me preocupei mais com a área da pesquisa do que com a área de ensino".

Quando ainda estava cursando História (mas já tinha formação em Economia), o professor Araripe Júnior foi aprovado na seleção para o mestrado em História Social da Universidade Federal do Ceará (UFC), realizando pesquisa acerca das diferentes percepções

em torno dos fenômenos ocorridos na década de 1950, no estado do Ceará, cuja repercussão se dera de forma controversa na imprensa local.

Ao final do mestrado tentou o doutoradona Faculdade do Rio de Janeiro, sem êxito. No ano seguinte foi aprovado na Federal Fluminense do Rio de Janeiro, tendo a oportunidade de fazer o que ele chama de "doutorado misto",realizando uma pesquisa nos EUA. Ao descrever essa experiência o professor Araripe Júnior relatou:

> Eu passei quatro meses lá, como o auxílio de uma bolsa. Hoje eles chamam de sanduiche, mas antes era PDE- Programa de Doutorado com Estágio no Exterior, um programa da CAPES, no qual eu fui contemplado. Passei um tempo pesquisando lá, vinculado ao Programa de Mestrado e Doutorado dos Estados Unidos. Assistia e dava aula, fazia pesquisa, assistia uma disciplina ministrada pelo professor que me orientava lá, mas eu tinha mesmo era que fazer pesquisa, o meu objetivo foi esse [...] (Entrevista realizada em 19/10/2016).

Quando se observa o percurso formativo trilhado pelo professor Araripe Júnior na pós-graduação, encontramos elementos para pensar que essa formação foi voltada à pesquisa, evidenciando o que anunciam Pimenta e Anastaciou (2002) que a ênfase formativa nos programas de pós-graduação está centrada na formação do pesquisador,não garantindo, portanto, que estes profissionais sejam preparados para o ensino superior.

Após o doutorado, o professor Araripe Júnior fez o concurso para professor substituto na UECE, sendo aprovado. No âmbito da pesquisa documental, encontramos o documento no qual foi estabelecida as normas e condições para a contratação de nosso entrevistado. Em relação aos dez pontos a serem estudados, importa destacar que se trata dos mesmos elencados no certame realizado pela professora Emília de Freitas, contudo, o certame no qual o professor Araripe Júnior participou, não especificava os critérios a serem julgados pela banca examinadora em relação à prova escrita.

Ao lermos o documento, nos atentamos para o fato de que, assim como o edital de seleção para professor substituto, realizado pela professora Emília de Freitas, em relação às exigências específicas de formação acadêmica e outras exigências relativas à contratação para a área de ensino, o respectivo certame também não especificava qual seria as exigências para atuar na área de "História e Ensino", dos cursos de História da FECLESC/UECE, o que nos fez concluir que, em se tratando de contratação temporária de professores para atuar na área de ensino de História, não são levados em consideração os aspectos formativos dos candidatos.

O ingresso na FECLESC/UECE como professor efetivo ocorreu em 2013, em decorrência de sua aprovação no I concurso público de provas e títulos para professor classe adjunto de 2012, mencionado a priori. Sobre a experiência, o professor relatou:

> Eu já estava trabalhando na FECLESC como professor temporário quando apareceu um concurso para ser efetivo na área de ensino de História. Então, eu me preparei. Durante quatro meses, 8 horas de estudo muito disciplinado, de segunda a domingo, fiquei estudando todos os dias da semana até o dia do concurso, que era em dezembro. Então, a partir de julho, eu peguei muito material [...] (PROFESSOR ARARIPE JÚNIOR, em 19/10/2016).

Em nossa conversa, o professor deu a entender, que o seu conhecimento acerca do ensino de História devia-se ao fato de, na época da graduação, ter feito as disciplinas de estágio, o que para ele "foi uma experiência gratificante", pois a professora "estimulava muito a gente", associado ao fato de ter estudado para a seleção de professor substituto, ocorrido no ano anterior. Em suas palavras: "o estudo que eu fiz para aquele concurso me serviu muito para ser efetivo em Quixadá" (Em 19/10/2016).

O período formativo do mestrado e doutorado foi intercalado com a experiência de sala de aula na educação básica, como professor de Inglês, em turmas de supletivo e pré-vestibular. Questionado acerca dessa experiência, o professor Araripe Júnior relatou:

> [...] uma vez eu trabalhei, durante um ano, em uma escola de educação básica, no ensino médio, dando aula de Inglês. Eu tinha um contrato, porque eu tinha feito um curso básico de Inglês de 400 horas, então eu era habilitado, eu tinha um "notável" saber como dizem agora aí. Então, eu dava as aulas de Inglês. Sendo assim, eu trabalhei, mas não como historiador e nem como formado, graduado em Letras inglês, mas só pelo conhecimento que eu tinha adquirido por conta do curso que eu tinha feito [...] (Entrevista realizada em 19/10/2016).

Ao cruzarmos essa informação com os dados documentais, percebemos discordância, haja vista que encontramos na plataforma *Lattes*, referência a sete anos de experiência na educação básica, fazendo-nos lembrar da dicotomia que pode existir entre a história vivida e a história contada.

A seguir, elaboramos um quadro-síntese contendo aspectos da trajetória pessoal e profissional do professor Araripe Júnior, conforme justificado a priori.

Quadro 13 - Quadro-síntese contendo aspectos referentes à trajetória pessoal e profissional do professor Araripe Júnior

(Continua)

Momento formativo	Dados da pesquisa de campo e da análise documental
Formação Escolar	Escolas particulares; Escolarização durante a década de 1970 a1980, período no qual o ensino de História fora marcado pelos fundamentos da Lei 5.692/71;
Formação Inicial	Licenciatura em História em universidade pública; Proposta curricular formulada antes da promulgação das DCN para os cursos de graduação e formação de professores da educação básica; Proposta curricular com ênfase na pesquisa histórica.

Quadro 13 - Quadro-síntese contendo aspectos referentes à trajetória pessoal e profissional do professor Araripe Júnior

(Conclusão)

Momento formativo	Dados da pesquisa de campo e da análise documental
Formação Continuada	Ausência de Especialização *Lato Sensu*; Mestrado em História; Doutorado em História; Formação complementar mediante realização de cursos voltados à História e à Educação; Produção bibliográfica incipiente em relação à área de ensino.
Formação Profissional	Experiência na educação básica como professor de Inglês; Aprovação em seleção para professor substituto da FUNECE. Aprovação em concurso para professor efetivo da FECLESC/UECE; Envolvimento em projeto de pesquisa na área de História Geral; Participação em eventos e/ou congressos nacionais e internacionais em História e/ou Educação; Participação em bancas de trabalhos de conclusão de cursos (Especialização e Graduação); Orientação de trabalhos de conclusão de curso (Graduação); Experiência no ensino superior na área de ensino.

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando-se as pistas evidenciadas dos caminhos que possibilitaram ao professor Araripe Júnior ministrar as disciplinas da área de "História e Ensino", na FECLESC/UECE, caberia aqui perguntar: O que é necessário saber para ensinar as disciplinas que compõem a respectiva área? Conhecer apenas o conteúdo específico da matéria é suficiente? Gauthier*et al* (1998, p. 20) argumentam que "para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental.

Mapeando a trajetória pessoal e profissional do professor Rodolfo Teófilo encontramos referência à sua escolarização básica em escolas públicas. Suas memórias são carregadas de lembrança de uma época marcada pela mudança de cidade e de escola. No início dos anos 1990 saiu de uma escola pequena, situada no interior cearense para uma escola na capital, experiência que marcou a sua formação básica.

> Então, eu tinha o quê? Nove anos. Chegando à Fortaleza, eu estava numa gigantesca escola "imaginada", né, eram doze salas. Era muita coisa, né? De quatro salas, pessoas todas conhecidas, pra doze? Inacreditável. Eu num sabia nem pra onde ir, na hora do intervalo, assim... E aí, tive essa experiência lá... Como havia um tráfego mais urbano, de relações mais urbanas, era possível encontrar nessa escola várias pessoas que faziam parte de… de bando, né? Por exemplo, tinha rebelde de rua... arte proibida, né? Então, quer dizer, já era uma nova experiência… e eu me identificava bastante, né? ... (PROFESSOR RODOLFO TEÓFILO, em 19/10/2016).

Pelo que se pode perceber, o professor Rodolfo Teófilo enfatiza essa experiência para nos fazer compreender que o lugar no qual se desenrola a sua formação escolar foi

determinante para a sua aproximação com o conhecimento, haja vista que, a cultura prevalecente no interior onde morava, concebia o conhecimento como algo que tornava as pessoas loucas. Em suas palavras:

> [...] quando eu morava aqui [...] o pessoal brincava dizendo para o meu irmão: "Eu acho que se tu estudar demais, tu vai ficar doido", ou seja, as pessoas associavam o conhecimento com a loucura. Então, esse estranhamento desses olhares, na minha memória, parece que tá muito mais atrelado a um distanciamento com o mundo das letras, onde você pensar, né, que estudar muito é enlouquecer e essa distância com a coisa do estudo. [...] por mais que eu gostasse de uma determinada matéria, eu não queria estudar de jeito nenhum. Eu estou falando de alfabetização e primeira série [...] (PROFESSOR RODOLFO TEÓFILO, em 19/10/2016).

Encontramos indícios na fala do professor Rodolfo Teófilo que nos fez pensar que estudar em outra escola, em outra cidade foi decisivo para a continuidade de seus estudos; e uma vez chegando ao ensino médio, em uma escola pública de Fortaleza, começou a se identificar com a perspectiva de fazer o vestibular, embora não acreditasse que fosse possível, haja vista sua realidade escolar.

> A gente não tinha um livro, eu não conhecia a cara do livro e nem atentava pra isso. [...] o pessoal falava que eu era inteligente, que eu gostava de estudar. [...] eu me identificava com a disciplina de Sociologia, me identificava com a disciplina de Filosofia e não achava ruim História. Então, eu já sabia de algumas questões, gostava de geografia humana, gostava do que algum professor ou outro falava do livro de literatura. Então, eu me identificava com os professores [...] Mas, tinha muito receio em não passar, em fazer o vestibular e não passar... e também,não tinha essa prática na família, né, de você estudar para o ensino superior. (PROFESSOR RODOLFO TEÓFILO, em 19/10/2016).

O professor Rodolfo Teófilo situa em seu depoimento, o lugar e as reais condições em que se dava a sua aprendizagem na formação escolar para justificar a sua escolha, ao final do ensino médio, não pelo vestibular, mas pelo cursinho, caracterizado por ele, como a sua primeira experiência na instituição particular. Ao contrário do professor Araripe Júnior, que ao final do ensino médio vislumbrava o vestibular porque era o "caminho natural", o professor Rodolfo Teófilo acreditava ser algo distante da sua realidade.

A percepção de que havia fragilidade na sua formação escolar o levou a prestar o vestibular para História, na FECLESC/UECE por acreditar que era menos concorrido do que em Fortaleza. Após a euforia da aprovação iniciou o curso. Apesar de reconhecer que foi a melhor decisão, revela que a sua identificação com o curso foi um processo, haja vista que:

> […] quando eu chego aqui em Quixadá, para sobreviver, eu ainda vendia roupa com a minha irmã, eu já não tinha mais pai. Só que aí eu descobri que não dava pra vender roupa e fazer as atividades da FECLESC, os trabalhos... [...] Então, eu fui me identificando com a FECLESC, fui fazendo as disciplinas, estudando, trabalhando, dentro das limitações... Eu sempre fui muito tímido e isso era um desafio muito grande porque como é que eu ia falar? Como é que eu ia me expor vestido todo com a timidez, né? Mas, aí eu fui encontrando várias pessoas bacanas no próprio grupo de estudantes, fui me identificando na graduação cada vez mais, a gente ia fazendo uns trabalhos juntos e, tinha a questão de ter bons professores, também, que iam

> estimulando a escrever, a ler e, também, a falar. (PROFESSOR RODOLFO TEÓFILO, em 19/10/2016).

Na busca por compreender os aspectos da formação inicial acadêmica do professor Rodolfo Teófilo, haja vista que este não nos forneceu elementos referentes à organização curricular do curso, recorremos ao projeto pedagógico de 2003, em vigor no período formativo de nosso interlocutor. Neste sentido, consideramos pertinente relembrar (haja vista que mencionamos em nossa análise, no capítulo 4) que a proposta de Matriz Curricular e Ementas para os cursos de História da UECE, válidas para Fortaleza, Quixadá e Limoeiro do Norte, foram pensadas e construídas no contexto da divulgação das DCN para os cursos de História e do Parecer CNE/CP nº 9/2001, portanto,procurou se adequar às orientações previstas no Art. 1º, da Resolução CNE/CP nº 2/2002, no que diz respeito à carga horária total, respeitando o mínimo estabelecido, que era 2800 (duas mil e oitocentas) horas, distribuídas em 1800 horas de Conteúdo Curricular de Natureza Científico-Cultural, 400 de Prática como Componente Curricular, 420 de Estágio Curricular Supervisionado e 200 de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais.

No entanto, a hipótese de que a formação do professor Rodolfo Teófilo tenha sido voltada à formação do professor pesquisador, tendo em vista a proposta de formação do historiador, prevista no PP de 2003, foi questionada. Um trecho de sua fala nos levou a concluir que o seu encontro com o professor Manoel Alves (da área de ensino e, atualmente aposentado) e a professora Rachel de Queiróz (uma de nossas entrevistadas e, integrante do corpo docente da FECLESC/UECE desde a aprovação no concurso para professor efetivo, em 2006), foi significativo para a sua identificação com a área de ensino.

> Então, o professor Manoel Alves, por exemplo, de oito semestres, cinco ele fez parte da minha formação, né? E ele era da área de ensino, hoje ele tá aposentado. Então, assim, ele fazia os textos dele, ia pra sala de aula, falava com muito gosto, com muita apropriação, no espaço da sala, e isso, foi gerando uma identificação. Depois eu me encontro com a professora Rachel de Queiróz, uma grande amiga e com outra postura em relação ao professor Manuel Alves, mas tão importante quanto, porque aí você já vê outra forma de abordar, você já vê outro posicionamento em sala de aula, né? [...] Tudo isso foi gerando um processo de identificação, de aproximação e de formação, inclusive, com o ensino, na licenciatura. (PROFESSOR RODOLFO TEÓFILO, em 19/10/2016).

Esse trecho nos forneceu elementos para considerarmos como Tardif (2011) que as relações com os estudantes constituem o espaço onde são validados, em última instância, a competência e os saberes dos professores, principalmente, se considerarmos que a formação inicial da professora Rachel de Queiróz (como vimos anteriormente), fora marcada pela ausência de uma preparação específica para o magistério.

Mapeando a trajetória do professor Rodolfo Teófilo, encontramos as trilhas que o conduziram ao mestrado. Sua experiência como bolsista de Iniciação científica, num projeto sobre migração foi o ponto de partida. As leituras realizadas no âmbito do desenvolvimento da pesquisa, associado a sua história de vida, haja vista a sua vivência no interior cearense, permeado de histórias de pessoas que migravam para São Paulo, resultaram no seu trabalho de conclusão de curso na graduação. Essas experiências foram significativas para o seu ingresso no mestrado em História, na Universidade Estadual do Ceará, e, posteriormente, ao doutorado (em andamento) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, seguindo a perspectiva de pesquisa sobre migração e memória.

Considerando-se que a sua experiência docente na educação básica se deu em virtude dos Estágios, e que a única experiência antes de ingressar no ensino superior foi com uma criança de nove anos, mediante aulas particulares, podemos presumir que o professor Rodolfo Teófilo se constituiu como docente como sugere Nogueira (2003 *apud* FERREIRA, 2014, p. 97):

> Não nascemos professor. Vamos nos tornando professor ao longo dos anos por meio das experiências, vivências e interações. O professor vai sendo forjado na prática cotidiana, no contato com centro de formações, teorias, autores, Os caminhos para (...) ser professor (...) passam pelos cursos de magistério, pelas universidades e continuam nos encontros pedagógicos, em reuniões no próprio espaço de trabalho, enfim, na formação continuada.

Assim, pelo que compreendemos, as experiências vividas no âmbito da docência superior pelo professor Rodolfo Teófilo forneceram-lhe as ferramentas para a construção de sua identidade profissional. Suas experiências no ensino superior são marcadas, a princípio, pela vivência, como professor colaborador, na Universidade Vale do Acaraú (UVA), nos cursos de licenciatura em História, quando ainda estava no mestrado, seguido da experiência na área de ensino, por ocasião de aprovação na seleção para trabalhar na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), após a conclusão do mestrado. Seu ingresso como professor efetivo, na UECE, se deu a partir da realização do concurso no qual os professores Araripe Júnior e Francisca Clotilde participaram, conforme mencionamos.

Ademais, somos levados a concordar com Cunha e Cardôzo (2011) que a nossa trajetória pessoal e profissional incidem na maneira de ser e estar na docência. O Quadro 14 auxilia-nos na visualização de pistas acerca da trajetória do professor Rodolfo Teófilo.

Quadro 14 - Quadro-síntese contendo aspectos referentes à trajetória pessoal e profissional do professor Rodolfo Teófilo

Momento formativo	Dados da pesquisa de campo e da análise documental
Formação Escolar	Escolas públicas; Escolarização durante a década de 1990; Ensino de História marcado pela ausência do livro didático;
Formação Inicial	Licenciatura em História em universidade pública; Proposta curricular formulada no contexto das DCN para os cursos de graduação e formação de professores da educação básica; Preocupação com os conhecimentos historiográficos; Participação em monitoria das disciplinas de Teoria I, Teoria II, Teoria da História I e Teoria da História II; Bolsista de Iniciação Científica; Experiência, como professor do curso de extensão, durante a graduação.
Formação Continuada	Ausência de Especialização Lato Sensu; Mestrado em História; Doutorado em História (em andamento); Formação complementar via participação em cursos de curta duração na área de História; Participação em eventos e congressos nacionais e/ou internacionais voltados à História; Participação em grupos de pesquisa; Produção bibliográfica vastaem relação à História; Produção bibliográfica nascente na área de ensino de História.
Formação Profissional	Experiência na educação básica como estudante, durante as disciplinas de Estágio; Experiênciacomo professor formador em curso de extensão universitária; Aprovação em seleção para professor substituto da FUNECE; Aprovação em concurso para professor efetivo da FUNECE; Experiência no ensino superior na área de ensino; Envolvimento em projetos de pesquisa na área de História e Ensino de História; Orientação de Iniciação Científica; Participação em bancas de trabalhos de conclusão de cursos de Especialização e Graduação; Orientação de trabalhos de conclusão de curso (Especialização e Graduação).

Fonte: Elaborado pela autora.

Tais elementos da trajetória pessoal e profissional dos interlocutores desta pesquisa nos levaram a concluir que: apesar de terem sidos formados para serem professores, haja vista que todos fizeram licenciatura, três, dos cinco professores entrevistados, deixaram claro que a formação pedagógica do curso de graduação não foi capaz de oferecer orientações sobre como ensinar, como abordar os temas nas salas de aula com os seus alunos, lacuna superada por eles na prática, vivenciando situações concretas de ensino, mostrando, assim, o que Tardif (2011, p. 86) já anunciava: “que muita coisa da profissão docente se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho”.

Mapeamos os percursos de formação trilhados pelos professores da área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE por que acreditamos em sua relevância para compreendermos a constituição dos saberes, mobilizados em suas práticas pedagógicas, efetivadas no cotidiano da sala de aula. Além de que, como já mencionamos a priori, concordamos com a premissa de que é na formação inicial que ocorre a transmissão de saberes e a constituição de posturas teóricas, ou seja, é o momento de construção de identidade do docente, portanto, entendemos como Moita (1995 *apud* SANTOS, 2010) que compreender como cada pessoa se formou é "ter acesso à singularidade da sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos" (p. 115).

Após vislumbrarmos as paisagens presentes no mapa dos percursos formativos dos interlocutores desta pesquisa, discutiremos a seguir, a constituição de seus saberes, mobilizados em suas práticas pedagógicas.

5.3 A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOS PROFESSORES DA ÁREA DE "HISTÓRIA E ENSINO" DA FECLESC/UECE

Começamos por evidenciar, que concordamos com a premissa de que é necessário conhecer os saberes construídos na trajetória docente do professor formador. Desta feita, assumimos com Gauthier*et al* (1998) a necessidade de revelar e validar os saberes da experiência docente a fim de que essas não permaneçam circunscritas às práticas individuais dos professores; que os saberes da experiência docente precisam ser socializados, pois por seu caráter individual e privado, poderão ter pouca utilidade nos processos de formação docente.

Importa destacar, também, que estamos de acordo com Zamboni e Fonseca (2008) quando afirmam que existem múltiplos lugares, tempos e processos de formação para se tornar professor de História. Interessa-nos, portanto, todo e qualquer tipo de saber que os professores possuem, pois, reconhecemos em Nóvoa (1992), a concepção de que não há como separar o *eu* pessoal do *eu* profissional.

Seguindo na direção do pensamento do respectivo pesquisador, nesta pesquisa, procuramos compreender como são constituídos os saberes mobilizados pelos professores da área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE, em suas práticas pedagógicas, através das explicações para a constituição de seus saberes, evidenciadas em suas falas, à luz da análise hermenêutica e dialética. Para tanto, ao conversarmos com os sujeitos desta investigação seguimos as sugestões de Barros e Silva (2013) e instigamos os nossos interlocutores a

pensarem como adquiriram os saberes necessários ao ofício docente. Encontramos os seguintes relatos:

> Eu fui reforçando, os saberes que eu acredito, já entrei em sala com eles: o saber acadêmico, o saber pedagógico, o saber social, ou seja, eu fui aprimorando. A gente vai fortalecendo e vendo de formas diferentes. Né? Porque eu percebo assim, que pra ser professor não basta realmente você saber só o conteúdo, mas também sem saber o conteúdo não dá pra ser professor porque na verdade a função social do professor é a socialização dos conhecimentos adquiridos de geração em geração, da disciplina que você tá trabalhando. Não pode deixar de trabalhar o conteúdo. Né? Mas como você vai trabalhar, acredito que faz muita diferença, que é aonde entra a perspectiva pedagógica e social. (PROFESSORA RACHEL DE QUEIRÓZ, em 10/10/2016).

Ao relatar que já adentrou a sala de aula, trazendo consigo saberes adquiridos anteriormente, a professora Rachel de Queiróz permite-nos deduzir que a sua trajetória pessoal e profissional forneceram-lhe elementos para fundamentar tal percepção, o que nos ajuda a compreender como Tardif (2011) que os saberes profissionais são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e, que carregam consigo as marcas da sua história de vida. São, portanto, apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que são difíceis de dissociar das pessoas, de suas experiências e situação de trabalho.

A professora Francisca Clotilde soube identificar prontamente as situações que deram origem ao que Tardif (2011) denomina de "saberes disciplinares".

> Olha, o que a gente pode chamar de saberes disciplinares, esses saberes da cultura histórica, da teoria da história, eles se deram muita na minha formação de graduação e pós-graduação. Então eu posso dizer que eu tenho um "certo" conhecimento da própria história, da historiografia.[...] e também, a própria cultura histórica, né, ela se deu na minha formação e se dá pelas minhas leituras, eu gosto muito de ler sobre história, determinados livros e determinadas reportagens, coisas que vão saindo, eu gosto de tá me atualizando, acompanhando, né. [...] (PROFESSORA FRANCISCA CLOTILDE, em 15/12/2016).

Em relação à constituição dos saberes experienciais, encontramos indícios na fala da professora Francisca Clotilde que nos levaram a pensar que se deu a partir dos estágios e pela própria experiência como professora,

> Eu aprendi a fazer muita coisa no estágio [...] eu mudei as minhas práticas de como eu trabalhava nas escolas. Eu era uma professora mais tradicional quando eu estava dando aula nas escolas, então o estágio, não deixou de ser uma crítica do fazer, porque a professora Simone exigia muito que a gente trouxesse coisas novas pra dentro da sala de aula, então, a gente fazia maquete, a gente fazia aquelas transparências com o retroprojetor, filme, então assim, eu tive a chance de, durante o estágio, vivenciar métodos, que eu não realizava quando eu era professora da prefeitura, ou se eu realizava, era muito pouco. [...] Então, assim, muitas vezes, no meu fazer, no dia-a-dia da sala de aula, às vezes quando um aluno me pede uma questão ou quando ele pergunta alguma coisa, ou eu tenho que fazer alguma indicação, eu recorro também às minhas experiências [...] (PROFESSORA FRANCISCA CLOTILDE, em 15/12/2016).

A professora aponta, ainda, como elemento constituinte de seus saberes da experiência todo um universo cultural que chega às suas aulas através de:

> [...] coisas da minha experiência como pesquisadora; daquilo que eu assisto; daquilo que eu consumo em termos de cultura, isso também acaba chegando e eu acabo utilizando muito na minha experiência docente, eu gosto muito de ilustrar as coisas que eu estou falando e eu acabo encontrando muitos exemplos naquilo que eu realizei como docente e naquilo que eu realizei na minha vida social, e eu acho que é por ai... (PROFESSORA FRANCISCA CLOTILDE, em 15/12/2016).

Esta fala demanda pensar como Miranda (2008) que tornar-se professor e agir como professor pressupõe trazer para dentro da sala de aula um grande quadro de referências de um sujeito – que é também consumidor – que se encontra no mundo. Portanto, há um conjunto social de elementos formativos, constitutivos de valores, que transcendem os espaços de formação profissional, propriamente ditos, e trazem marcas importantes, e diferenciais, para a ação pedagógica desenvolvida por esses espaços e professores.

Ao contrário da professora Francisca Clotilde, o professor Araripe Júnior demonstrou dificuldade em expressar a sua percepção da constituição de seus saberes. Em suas palavras: "Eu não sei, quais são esses saberes que eu tinha que de repente me ajudaram, eu não sei... o que eu sei, é que eu já tinha experiência em sala de aula", revelando com isso um dos problemas apontados por Gauthier*et al* (1998) em seus estudos, de que a profissão docente exige saberes específicos, portanto, não basta ter experiência.

Contudo, apesar de declarar não conhecer a procedência de seus saberes, o professor Araripe Júnior nos revelou:

> Eu me lembrei das coisas que a gente trabalhava, por exemplo, na parte de Estágio, com a professora Rachel de Queiróz, foi isso... O que eu trouxe à tona foram os conhecimentos adquiridos na graduação. Eu tentei resgatar aquela coisa toda que estava na minha memória (como é que a gente vai trabalhar isso daqui?) eu conversei muito com a professora Rachel de Queiróz, agora eu admito, que não é minha formação, assim, basilar. A minha formação basilar não foi na área de ensino, definitivamente não, mas, eu nunca perdi a dimensão do ensino; que foi tudo aquilo que eu falei para você... [...] mas, assim, quais foram os saberes que eu tive que mobilizar... essa discussão... (pausa) [...] além do domínio do conteúdo, eu não tive... [...] eu li muito a teoria porque os concursos, né, a gente viu um monte de autores e tal, mas, assim, habilidade, dessa vez eu não sei te dizer... (pausa)(Em 19/10/2016).

Em seu relato, o professor Araripe Júnior permite-nos deduzir que foi incorporando em suas práticas conhecimentos adquiridos na formação inicial. Contudo, não consegue perceber de que modo foi articulando esses saberes. Deixou transparecer em seu depoimento, que na sua formação a premissa: "para ensinar, basta ter o domínio de conteúdo" foi recorrente, o que justifica o fato de admitir: "a minha formação não foi na área de ensino".

Isso nos levou a assumir com Monteiro (2007) a importância da formação para a apropriação e mobilização desses saberes na prática docente.

Em outro momento da entrevista o professor Araripe Júnior declarou:

> Na graduação, a gente tinha várias disciplinas. Eu sempre acompanhava, sempre fui um aluno, assim, muito cabeçudo e eu acompanhava muito bem as disciplinas, eu pegava o material, eu realmente lia o material para participar das aulas por que eu entendia que tinha necessidade de participar, porque não tinha sentido você pegar o material e não ler (tinha pessoas que fazia isso, mas eu me sentia mal em pegar o material e não ler), eu achava que realmente tinha que ler o material, tinha que discutir aquele material. [...] De maneira mais profissional, eu reuni um monte de livro dentro dessa área, por exemplo, Circe Bittencourt, esse pessoal todo, e aí eu lia e relia aqueles materiais várias vezes, fazia fichamento, a gente estudava escrevendo, porque a gente estudava para concurso. Eu comprava um caderno de 12 matérias e ia de capa a capa, frente e verso, era copiando, repetindo, pensando, relendo, fazendo o resumo direto. Foi assim que eu consegui... e foi bom por que eu fiz uma revisão, assim, de coisas [...] (Em 19/10/2016).

Apoiados em nossa interpretação acerca de como o professor Araripe Júnior percebe a constituição de seus saberes, somos instigados a pensar, que os saberes adquiridos na sua formação profissional e os saberes provenientes de sua trajetória pessoal foram sendo articulados de modo inconsciente, haja vista que, concordamos com Monteiro (2007) que a mobilização de saberes implica "uma síntese criativa, na qual os saberes da formação se mesclam com os saberes a ensinar, recontextualizados pela dimensão educativa, processo este que envolve o antes, o durante e o pós-ação". (p. 24). Outro trecho da fala do professor Araripe Júnior foi significativo para essa constatação, tendo em vista a sua concepção de formação do professor de História, na FECLESC/UECE.

> [...] eu tento sempre trazer o meu trabalho para a perspectiva do ensino de História, ou seja, tomar a consciência que eu estou numa licenciatura, porque eu acho que tem alguns professores que não entendem isso. [...] eles esquecem que estamos formando professores para a educação básica, quer dizer, eu incentivo muitos os meus alunos para isso também, agora eu sempre trago eles para a realidade: "olhem, vocês estão em um curso de licenciatura", a minha preocupação tem sido uma preocupação constante em não perder essa noção que é a formação dos professores... mas, assim, eu não sei como é que eu desenvolvi isso... (PROFESSOR ARARIPE JÚNIOR, em 19/10/2016).

Apesar de ter sido formado num curso de licenciatura que priorizava a pesquisa em sua proposta formativa e, considerando-se que o professor demonstrou dificuldade em identificar a procedência dos saberes que mobiliza em suas práticas cotidianas de sala de aula, percebemos que o professor Araripe Júnior, mesmo inconscientemente, incorporou e ressignificou os saberes provenientes da formação profissional.

Acerca da constituição dos saberes da professora Emília de Freitas, esta revelou:

> Bom, como eu te disse, alguns saberes, eu acabei constituindo na minha formação acadêmica pra além das disciplinas, desses eventos que eram ligados ao ensino. Muitos também foram frutos mesmo de leituras, de autodidata mesmo, de saber quem eram os referenciais teóricos, como Selva Guimarães, Circe Bittencourt e, eu

> mesma fazer a pesquisa bibliográfica da área. Participar de eventos e dialogar com outros professores... (Em 19/10/2016).

Entretanto, é na sua experiência como professora temporária, na educação básica, que situa a procedência de seus saberes experienciais:

> [...] eu fiquei dez meses sendo professora temporária no Ensino Fundamental. [...] E foi aí, que eu realmente tive noção dessa coisa da docência na escola, de como é que seria, porque quando você está no estágio o professor tá lá, né, acompanhando, então os alunos se comportam, ou seja, quando o professor tá lá, né, você tem toda uma ajuda, a responsabilidade dos problemas disciplinares, não é toda sua, vamos dizer assim, o professor é quem resolve (você tá ali pra dar sua aula bonitinha onde eles não bagunçam tanto, não são tão inquietos porque você é a figura externa), e aí, [riso] quando eu passei, peguei logo várias turmas de 6º ano porque ninguém quer o 6º ano, né? Porque são os mais novos, são os mais inquietos, e aí você tem que ter muito jogo de cintura, tem que ter muitas metodologias e muita didática pra poder prender a atenção deles porque eles são muito fáceis de se dispersarem... E aí, eu fui vendo que era legal ensinar, sabe? [...] Os alunos pediram para eu ficar quando terminou o contrato e foi aí que... porque eu não vou mentir... eu achava, exatamente, que, como eu não tinha tido essa formação tão boa, principalmente nos estágios, eu me achava, assim, talvez, uma péssima professora. E aí, quando eu vi esse retorno deles, dizer que entendia mais comigo do que com a professora anterior, que agora que eles estavam entendendo um pouco história, que eles estavam gostando de história e eu estava saindo, eu percebi que eu sabia dar aula. (PROFESSORA EMÍLIA DE FREITAS, em 19/10/2016).

Como a professora dá a entender, a sua transição da vida de estudante para a vida mais exigente do trabalho exigiu-lhe saberes constituídos para além da formação inicial; saberes esses, ressignificados no confronto das situações concretas encontradas na realidade do exercício da profissão.

O professor Rodolfo Teófilo, por sua vez, situou em sua experiência no ensino superior, a origem de saberes próprios ao ensino:

> Quando eu já estou na UESPI, retomando as leituras que já tinham me mostrado na graduação, leituras que eu já tinha feito para passar no concurso, mas aí, eu vou ter uma nova experiência de fazer a leitura não para escrever, mas para trabalhar em sala de aula, então, são várias leituras sobre o mesmo autor e texto, e aí acontece sim a mudança social mesmo, na própria experiência com as disciplinas de ensino na Estadual do Piauí. E aí eu tive a oportunidade de ministrar as disciplinas de Metodologia da História ao mesmo tempo em que eu estava trabalhando as disciplinas de pesquisa e foi maravilhoso, porque foi um aprendizado legal pra pensar a questão da teoria, prática e a própria licenciatura. Acho que é isso. (PROFESSOR RODOLFO TEÓFILO, em 19/10/2016).

Face ao enunciado, compreendemos como Fonseca (2003, p. 244), que "é na ação que os saberes do professor são mobilizados, reconstruídos e assumem diferentes significados", corroborando com a nossa compreensão da importância de uma formação que possibilite a articulação entre os saberes históricos e historiográficos e os saberes pedagógicos, concebidos por Pimenta e Anastaciou (2002, p. 41-42) como sendo "os conhecimentos necessários às atividades de ensinar".

A professora Rachel de Queiróz, ao referir-se à constituição de seus saberespedagógicos, reporta-se ao trabalho docente de sua a mãe, a forma como ela se dedica, organiza, trabalha em casa as coisas da escola. Na percepção de nossa entrevistada o fato de sua mãe ser professora, associado ao 2º grau pedagógico, realizado ainda na adolescência, contribuíram para a constituição desse saber.

> [...] eu acredito assim, que eu aprendi a ser professora na educação infantil, dando aula na educação infantil, ou seja, na prática. Com 14 anos, quando eu estava cursando o pedagógico comecei a ensinar. Eu acredito que eu fui me constituindo professora, lembrando que minha mãe é professora, eu já tinha um exemplo dentro de casa. Então, pelo o que eu vejo: o empenho, a dedicação da minha mãe, eu acredito que isso me ajudou e me ajuda a ser o profissional que eu sou; que estou me constituindo... (PROFESSORA RACHEL DE QUEIRÓZ, em 10/10/2016).

Esse fragmento é elucidativo para compreendermos as escolhas teóricas da professora Rachel de Queiróz, na elaboração dos materiais a serem utilizados em suas disciplinas, conforme veremos a seguir.

A percepção da professora Francisca Clotilde acerca de como relaciona os saberes da experiência, os saberes disciplinares e a atuação na área de "História e Ensino" é justificada pelo fato de ter transitado por vários espaços que pensam o ensino de História. Em suas palavras:

> [...] hoje, eu sou uma pessoa que tem experiência na área do Ensino de História. [...] se eu vou orientar um aluno de estágio que vai trabalhar com a história do Brasil, ou que vai trabalhar com a escravidão, eu consigo indicar pra eles autores que pensam, eu consigo mostrar pra ele qual era a interpretação feita sobre esses temas, no passado e agora. [...] às vezes quando um aluno me pede uma questão ou quando ele pergunta alguma coisa ou eu tenho que fazer alguma indicação eu recorro também às minhas experiências, o quê que funcionou na minha experiência de vida, né, que eu consegui adaptar nas minhas experiências, não só fazendo indicação bibliográfica. (PROFESSORA FRANCISCA CLOTILDE, em 15/12/2016).

O relato é significativo para pensarmos que nossa interlocutora é uma professora que, embora em sua formação continuada (mestrado e doutorado) não tenha atuação de pesquisa em ensino de História (conforme visualizamos no tópico 5.2), construiu elementos de formação contínua e saberes da experiência, para atuar como formadora de futuros professores de História.

Tal ideia nos remeteu aos estudos de Tardif, (2011) ao colocar em evidência que é nos saberes da experiência que os demais saberes são amalgamados. Nesse sentido o autor explica:

> Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se sobrepõem a prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas

> dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2011, p. 49).

A assertiva nos reportou ao pensamento de Forquim (1993 *apud* MIRANDA, 2008) de que o professor refaz caminhos, ressignifica, em sua prática cotidiana, o que lhe chega de múltiplas fontes sociais e, desse modo, compõem seu repertório de saberes e práticas pedagógicas, fazendo-nos concordar com Fonseca e Couto (2008, p. 117)de que "fazer-se professor é permanentemente construído, é fruto de uma trajetória social e profissional circunscrita na história de cada um".

Se, é bem verdade que ensinar História, conforme apontado por Fonseca (2003) requer um diálogo permanente com diferentes saberes, produzidos em diferentes níveis e espaços, a professora Rachel de Queiróz expressou essa preocupação ao concordar que o professor deve possuir clareza, tanto das tendências historiográficas, quanto das opções metodológicas para a sala de aula.

> Não existe professor de disciplina nenhuma sem saber o conteúdo. Ele tem que saber o conteúdo, mas isso não basta pra ser professor, seja de História ou qualquer um; ele precisa de outros saberes. Que aí entra os saberes pedagógicos. Não é? De como transpor esse conteúdo para a sua turma, compreendendo que cada turma, é uma turma. E tem também além desse saber acadêmico, saber pedagógico, tem o saber social, a sensibilidade, que eu acredito que pra ensinar é necessário. Você perceber como é que tá a turma, né? Saber como introduzir um assunto. Como desenvolver? Como problematizar? Como na verdade, fazer com que a turma se interesse pelo assunto e participe do assunto, e vá construindo o conhecimento histórico que se deseja naquela aula. (PROFESSORA RACHEL DE QUEIRÓZ, em 10/10/2016).

O relato da professora Raquel de Queiróz exemplifica e amplia nosso olhar sobre essa relação, tendo em vista que, entendemos que o domínio de conteúdo já não é mais suficiente, sendo preciso ao professor, principalmente do ensino superior, conhecer os discentes, saber lidar com a diversidade, posto que, o acesso à universidade trouxe grupos de alunos bem diversificados, do ponto de vista econômico, social, religioso etc., o que requer do deste profissional, o conhecimento acerca das novas modalidades de ensino-aprendizagem; saber lidar com as novas tecnologias, ser capaz de refletir sobre seu próprio trabalho, produzir pesquisas e, muitas vezes, ainda se preocupar em conseguir financiamentos para os seus projetos.

Essas reflexões nos levaram a questionar a nossa própria relação com os saberes que ensinamos em sala de aula e percebermos que os saberes adquiridos na formação inicial, associados aos saberes provenientes de nossa formação continuada e experiências vividas em outros espaços (conforme ilustramos na *Introdução* deste trabalho), também foram por nós incorporados e ressignificados.

Face aos depoimentos apresentados, acreditamos que estes, ofereceram subsídios para pensarmos que os saberes aqui revelados contemplam os saberes formais adquiridos nos cursos de licenciatura, os saberes disciplinares, desenvolvidos na prática de sala de aula, porém, importa destacar queos saberes pedagógicos,"imprescindível à formação dos profissionais para a docência no ensino superior", como defendem Therrien, Dias e Leitinho (2016, p. 16) não foram contemplados em todas as falas. Tal constatação merece atenção, principalmente, se levarmos em consideração os relatos anteriores de que a formação pedagógica do curso de graduação deixou lacunas, e consoante Junges e Behrens (2015), é a formação pedagógica que permite ao professor universitário olhar para sua prática pedagógica, interpretá-la e recriá-la, tornando-a também uma fonte de aprendizagem numa perspectiva de mudança e de inovação.

De todo modo,concordamos com Tardif (2000, p. 15), que o professor "tem uma história de vida [...] e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem", ou seja, uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e, sobretudo, de sua história de vida escolar, acadêmica e profissional.

5.4 OS SABERES MOBILIZADOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA ÁREA DE "HISTÓRIA E ENSINO" DA FECLESC/UECE

Iniciamos este tópico destacando, que a leitura do livro *Os professores e a sua formação*, organizado por Antônio Nóvoa (1992), no qual os autores defendem que a voz do professor, sobretudo as que dizem respeito aos componentes da complexa estrutura da prática docente que é efetivada por eles, constitui um meiode conhecermos o saber oriundo da experiência pedagógica destes profissionais, foi o ponto de partida para o delineamento das reflexões que se seguem.

Tomamos como referência, os ensinamentos de Goodson (1992 *apud* FONSECA, 2003), de que os ambientes socioculturais nos quais somos criados "são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos; do nosso sentido do *eu*; e que de acordo com o quanto investimos o nosso *eu* no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, concebemos a nossa prática" (2003, p. 78-79), portanto, analisamos as narrativas acerca da construção e efetivação das práticas dos professores entrevistados e, o material produzido e utilizado em suas aulas, levando em conta a premissa defendida pelo o

autor supracitado, de que oambiente e as experiências de vida são únicos e fundamentais na dinâmica da prática educacional.

Consideramos, também, a concepção defendida por Fonseca (1997, p.14-15) de que:

> [...] sendo o professor uma pessoa, a maneira como cada um de nós ensina está diretamente ligada a nossa maneira de ser, aos nossos gostos, vontades, gestos, rotinas, acasos, necessidades, práticas religiosas e políticas. Assumo então a proposição de que a análise do modo de ensinar deve ser feita considerando fundamentalmente a pessoa- professor, o seu desenvolvimento pessoal e profissional ao longo do tempo.

Começamos por lembrar que durante muito tempo, foi exigido do professor universitário, apenas o curso de pós-graduação. Corroborou para esse processo, a inexistência de uma formação específica como professor universitário, tendo em vista que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 1996) estabelece que essa formação se realize, preferencialmente, em programas de mestrado e doutorado e, que é conhecido o fato de que esses cursos têm foco maior na formação do pesquisador, em detrimento da formação pedagógica, consoante os estudos de Pimenta e Anastaciou (2002).

Contudo, de acordo com Veiga (2006) o Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção (PNG), um documento elaborado e pensado no âmbito do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD) está estruturado em torno de princípios e fundamentos, diretrizes, metas e parâmetros, cuja ênfase recai sobre a exigência de um perfil docente que tenha formação científica na área de conhecimento; pós-graduação *stricto sensu* preferentemente, no nível de doutorado; domínio do complexo processo histórico de constituição de sua área; ampla e crítica compreensão dos métodos que produziram o conhecimento acumulado; mas, sobretudo, que tenha competência pedagógica.

O livro *Docência universitária* (2016), organizado pelos professores/pesquisadores Jacques Therrien, Ana Maria Iório Dias e Meirecele Calíope Leitinho, encontrado por nós quando habitávamos o território da pesquisa de campo, reforçou nosso entendimento acerca dessa problemática. No que diz respeito aos requisitos para a formação docente para a educação superior, tanto em nível nacional como internacional, os professores/pesquisadores supracitados defendem que se deve considerar, além da formação para a pesquisa, o domínio do campo pedagógico. Ao justificarem a importância da formação pedagógica dos profissionais para a docência no ensino superior, alegaram que a preocupação maior da pós-graduação é com a pesquisa e não com a ação docente, o que repercute em profissionais,

> Detentores de um corpo de conhecimentos específicos, quando alçados à docência nem sempre apresentam os atributos pedagógicos específicos, necessários e desejados para esta outra profissão – a de ser docente. Dessa forma, o exercício da docência tem por base muito mais a imitação da docência que tiveram quando da sua formação do que propriamente a incorporação do que de fato significa ser docente na educação superior hoje. (THERRIEN; DIAS; LEITINHO, 2016, p. 16).

Desta forma, os professores/pesquisadores mencionados denunciam a carência de uma política pública de formação docente para a educação superior, principalmente porque constataram em suas pesquisas, que os docentes estão sendo contratados por suas habilidades como pesquisadores simplesmente; há um número bastante reduzido de programas de pós-graduação que, pelo menos, tenham componentes curriculares voltados para a docência; é notável a ausência de recursos financeiros voltados especificamente para pesquisas sobre docência para a educação superior. (THERRIEN; DIAS; LEITINHO, 2016).

Cientes destas reflexões, e depois de analisarmos os percursos formativos trilhados por nossos interlocutores; assim como, a constituição de seus saberes docentes, aqui nos interessa entender como esses saberes são mobilizados em suas práticas pedagógicas, para também percebermos que tipo de ensino de História vem se delineando nos cursos de História da FECLESC/UECE.

A priori, indagamos os professores acerca de suas concepções sobre a construção de suas práticas pedagógicas na docência superior. Desta feita, ao refletir sobre esse aspecto, o professor Rodolfo Teófilo nos revelou:

> [...] as minhas práticas pedagógicas na área de ensino, eu posso dizer que, existe um "eu" antes e depois da Selva Fonseca, é claro que as leituras de Maria Auxiliadora Schimidt, Marlene Cainelli, Circe Bittencourt, Socorro Lucena, entre outras, foram importantes, mas é possível perceber um "eu" cansado na aula por falar tanto [risos] e um "eu" se descobrindo, né?... o pessoal se inscrevendo pra falar.... e aí, é uma influência duma concepção da própria Selva Fonseca... Como é que eu vou fazer essa discussão? Eu vou lá? Eu sou um dador de aula? Então, tem essa mudança, sim. Eu vou fazendo uso desse material; estou falando especificamente da Selva Fonseca, em Didática e Ensino de História, né? Vou aprendendo com as orientações dos PCN, das DCN, né…? A própria teoria e prática, né? A história como objeto de estudo. Todas essas discussões naquele livro, por exemplo, vão me ajudar muito e isso vai marcar a discussão que eu vou procurar fazer, os trabalhos que eu vou procurar fazer em as aulas didáticas [riso] tá tudo marcado por essas discussões [...] As discussões teóricas também com as leituras do Paulo Freire... Então, eu vou encontrar reflexão sobre o ensino, projeto de ensino e a compreensão entre teoria e prática. Aí isso vai marcar o meu olhar sobre o que é ser professor, como é estar sendo professor e como é que é estabelecer um diálogo numa sala de aula. (Entrevista realizada em 19/10/2016).

Nesse sentido é oportuno mencionar o que aponta Fonseca (2003) fundamentada nos ensinamentos de Schön, que os professores a partir de uma reflexão na e sobre a prática, e uma reflexão sobre a reflexão na prática, possam constituir-se professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam.

A professora Emília de Freitas percebe a construção de suas práticas relacionadas à sua experiência de sala de aula, na educação básica. Em seu relato, ela exemplifica situações vividas que contribuíram para essa construção.

> [...] eu até brinco assim: eu queria ver a Circe Bittencourt dando aula, como eu dei, com água na canela, água no meio da minha canela e os meninos tudo com as pernas em cima da cadeira porque a escola estava alagada. Então, eu brinco muito que a teoria é linda, mas a prática é só ele vivendo e a gente passando a nossa experiência, que nisso é que eu acho que eu contribuo muito pra eles. Eu conto essas experiências que não tá nas leituras, né? Que eu passei, do que eles podem encontrar. E que eles vão, né, já pensando na possibilidade de como lidar com tudo isso... (PROFESSORA EMÍLIA DE FREITAS, em 19/10/2016).

Tal relato levou-nos a concordar que a prática docente envolve não somente a reelaboração dos saberes adquiridos nas instituições formadoras, mas decisões pessoais nas situações concretas, inusitadas até, com que o professor se depara no âmbito da sala de aula. A professora Emília de Freitas admitiu, também, que a ajuda dos pares foi fundamental na construção de suas práticas pedagógicas na docência superior.

> [...] eu não vou negar que muitas coisas eu não tinha o menor conhecimento. Então, quando eu cheguei aqui, coisas que eu tinha dúvida, eu perguntava a professora Rachel de Queiróz. Por exemplo, o que é que regimentava a UECE, em termos do Estágio porque a dinâmica do Estágio da UECE é diferente do da UFC, onde eu estudei. [...] Eu conversei com a minha ex-professora Ana Carla, que também é minha amiga e ela me disse: "[...] hoje, na UFC funciona assim, assim, assim". Então, quando cheguei aqui eu fui conversar com a professora Rachel de Queiróz, peguei as ementas, o Plano de Curso, o PPC e fui estudar para conhecer. Então foi isso, diálogo, muito diálogo com outros professores, de realmente, o que eu não sei, pedir ajuda e saber como é que funciona pra poder ir incorporando na minha prática, né, ir me adequando também, leituras, tentando ler o máximo, de coisas possíveis da área, pra também num tá falando sem pé nem cabeça pros meninos, construir, realmente, conhecimento com eles e tudo. Então, eu vou conversando mesmo, trocando diálogo com as pessoas que já trabalhavam na área, vou pedindo ajuda delas também com a coisa da bibliografia. As professoras Francisca Clotilde e Rachel de Queiróz me ajudaram muito na montagem do material, a minha ex-professora da graduação, Ana Carla... E aí, foi assim que eu fui montando. Pegando leituras que fui encontrando nas referências bibliográficas e resoluções, nas coisas mais internas da UECE, pedindo sempre auxílio dos professores que trabalham comigo na área em relação à documentação exigida, essas coisas todas. Então, muita coisa eu fui aprendendo fazendo, vendo e pesquisando, né? Muita coisa pesquisando. E acho que, assim, que ainda tenho várias coisas a aprender, mas muitas coisas eu acho que já dei vários passos, até porque eu tenho muito a humildade de pedir quando não consigo ou não sei, e também sou muita aberta a trabalhar em conjunto. [...] e muito também eu aprendi com as experiências mesmo, do cotidiano, muita coisa (como eu te disse) eu aprendi na minha prática na escola, né, eu tive experiência de usar vários métodos, e aí, assim, várias experiências dando certo, dando errado. Então, vamos dizer assim, eu construí uma bagagem, de certa forma, e eu vivi o que eles vão viver nas escolas. Eu não sou uma professora que só vim pra academia e nunca tive experiência em sala de aula, então, muitas coisa eu tenho como dizer pra eles. (PROFESSORA EMÍLIA DE FREITAS, em 19/10/2016).

O relato é significativo para percebermos um aspecto bastante comum, principalmente no início da carreira do professor universitário, que é a reprodução do exercício da docência, ou seja, repetir métodos, utilização de recursos pedagógicos e características de outro professor, ou ainda, recorrendo à interpretação da visão de docência que teve enquanto estudante, assertiva corroborada por Benedito (1995 *apud* PIMENTA E ANASTACIOU, 2002, p. 36):

> [...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos "outros". Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente.

Esse aspecto é evidenciado, também, por Soares (2009) ao destacar a inexistência de uma formação do professor universitário que contemple os saberes específicos da docência, como os relacionados aos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, ao planejamento das atividades de ensino, condução da aula nas suas múltiplas possibilidades.

Respondendo sobre a maneira como percebe a construção de suas práticas docentes, o professor Araripe Júnior, admitiu, também, a recorrência aos seus pares mais experientes para auxiliá-lo.

> A minha experiência era mais teórica, eu tinha muitos conhecimento teóricos e a professora Rachel de Queiróz me ajudou muito para formar a disciplina, ela foi me dando elementos, né, mais práticos da disciplina, me dizendo como é que eu deveria trabalhar e tal,me ajudava no planejamento, na elaboração da apostila, dizendo quais materiais que era melhor, os textos que poderiam ser trabalhados e tal... (PROFESSOR ARARIPE JÚNIOR, em 19/10/2016).

Para nós, o professor Araripe Júnior justifica a sua concepção acerca da construção de sua prática pedagógica na docência superior fundamentado na premissa de que para atuar no ensino superior, como vimos a priori, não se exigia uma formação especificamente pedagógica, ou como bem salientou Masetto (2003), a titulação de mestres e doutores continua sendo considerada um requisito para a docência no ensino superior. Contudo, é valido lembrar que, a cada dia novos desafios são impostos ao professor do ensino superior, no exercício profissional, o que demanda pensar que esse profissional precisa ampliaro leque desaberes específicos da docência.

Se considerarmos como Tardif (2011) que as relações determinantes com professores contribuem para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático, encontramos na fala do professor Rodolfo Teófilo respaldo para essa assertiva.

> [...] você vai pensando como é que ele produz o texto, né? Como é que ele ensina? E você vai vendo o retorno da produção que você tá fazendo. [...] e a professora

> Rachel de Queiróz quando ela chega, ela vai me orientar [...] vai ter essa coisa da confiança da gente dividir a sala, como professor do curso de extensão juntamente com ela. Então, a gente planejava as aulas juntos, a gente planejava mesmo! Sentava e tal, escolhia os textos... (PROFESSOR RODOLFO TEÓFILO, EM 19/10/2016).

Na percepção do professor Rodolfo Teófilo, essa experiência, ainda na graduação, contribuiu para a construção de sua prática docente, haja vista, que sua experiência em sala de aula se deu no ensino superior. Em relato posterior ilustrou a influência dessa relação:

> Eu tive a oportunidade de ministrar a disciplina de Didática do Ensino de História. Aí, depois, teve a disciplina de Metodologia doEnsino de História, com a professora Rachel de Queiróz. Aí, tinha uns alunos que falavam: Ah… parece o professor Rodolfo Teófilo! Então, assim, essa fala deles me faz suspeitar, "de com força", né, [risos] que eu me inspiro sim, e eu tenho muito orgulho, eu acho que isso é um elogio, né? E eu acho que eles recebem muito bem, até porque é um constante diálogo e a gente vem aprendendo, né? [...] Agora, claro, não é algo fechado, necessariamente tem que dialogar com os anseios de cada turma. Eu penso qual foi a turma que eu trabalhei, então, quê que eles/elas falaram que eu não discuti? O quê que eu posso somar com isso? Então, eu acho que é isso, é um constante processo. (PROFESSOR RODOLFO TEÓFILO, em 19/10/2016).

A percepção do professor Rodolfo Teófilo nos remeteu ao pensamento de Cunha e Zanchet (2010) de que os docentes universitários iniciantes, ao conviver com professores em sua vida de estudantes, aprenderam algo sobre "dar aulas" e conheceram alguns recursos pedagógicos que lhe foram apresentados, construindo representações sobre o que é ensinar e aprender, e essas orientações, muitas vezes orientam o processo de docência que instituem.

A professora Rachel de Queiróz também reconheceu a influência de professores em suas práticas docentes, revelando, inclusive, que ainda usa na abertura de suas aulas de Estágio, o texto de um professor, da época em que fazia a Especialização, confirmando o que Cunha (2006), anunciava: que "o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores" (p. 259).

A premissa de que a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, é confirmada pela professora Francisca Clotilde em seu relato:

> A minha formação profissional eu sempre atuei profissionalmente na área de Ensino de História, mas eu sempre pesquisei outras coisas que não o Ensino de História. Então assim, o quê que eu vou observando? Que eu era uma pesquisadora e **pra complementar trabalhava com o ensino**. Hoje, cada vez mais, eu estou seguindo as duas coisas que eu não fazia, ou seja, ser quem atua nessa área do ensino, que pensa e que provavelmente pode pesquisar, realizar, pode produzir um conhecimento nessa área, eu acho que essa é a principal mudança. Antes eu sempre distanciava isso muito claro, meu fazer historiadora é pesquisando os anos 50, 70, as minhas revistas, os meus jornais, não é pensando o ensino, ou trazendo essa questão para o ensino. E ai eu dou aula de Ensino de História, tá entendo? Eu fazia essa distância. Atualmente não, eu consigo pensar em realizar pesquisas na área de ensino, em coisas que eu quero dizer sobre o ensino de história, né, que eu quero criar, que eu quero publicizar. É uma coisa que eu percebo, assim, no meu fazer docente, outra coisa, talvez, seja... eu estou me adaptando muito a FECLESC né, que é a instituição que eu trabalho agora, porque é uma instituição do interior que tem

> muitas peculiaridades, que logo quando eu fui dar aula, eu meio que ignorava, assim, apesar do meu marido trabalhar lá, mas eu não queria aceitar.Eu sabia como funcionava, mas eu discordava e ai, eu queria ignorar essas questões. Hoje eu percebo que é importante para melhorar o serviço que eu faço, então, assim, a ideia de conhecer melhor o aluno, conhecer melhor a realidade dele, o lugar onde ele trabalha, o tipo de docente que ele quer ser, é uma preocupação que vem se identificando comigo, eu busco cada vez mais, adaptar as minhas aulas ao grupo de alunos que eu tenho. Então uma turma eu trabalho de um jeito o estágio, porque eu entendo que eles querem um determinado tipo de trabalho e às vezes a mesma disciplina de estágio com outra turma eu faço de outro jeito, porque eu estou entendendo que para eles são outras questões que interessa. (Entrevista realizada em 15/12/2016, grifo nosso).

O trecho em destaque nos levou a refletir com Cunha (2006) que a formação do professor universitário, por seu caráter atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino, coloca o ensino como uma decorrência das demais atividades, explicando em parte, a percepção de nossa entrevistada. Contudo, ao revelar um novo olhar sobre o seu fazer docente, nos forneceu indícios para pensarmos que vem refletindo a sua prática profissional, ressignificando sua prática docente.

Como vimos anteriormente, a docência é vista como um conjunto de funções múltiplas e complexas que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas, repercutindo na interligação de saberes e práticas. Pensada dessa forma, a racionalidade técnica (pautada no paradigma que prescrevia normas para o fazer-docente) não encontra suporte. De acordo com os novos pressupostos teóricos, a docência é uma prática profissional situada, complexa e socialmente produzida e o professor um sujeito ativo que ressignifica e intervém nos fazeres de sua profissão, sendo, portanto, sujeito ativo da prática.

Assim, considerando-se que é o professor quem escolhe os materiais básicos de trabalho e as atividades a ser desenvolvidas; quem orienta o conjunto dessas atividades e avalia o aproveitamento de seus alunos, acreditamos ser importante conhecer a forma como ele diz efetivar a sua ação pedagógica. Partindo desse pressuposto analisamos as falas e o material produzido por nossos interlocutores, na intenção de conhecermos os saberes mobilizados em suas práticas pedagógicas pelo o que ele diz praticar. Iniciamos com a fala da professora Rachel de Queiróz, que nos diz:

> Eu sigo o plano de curso [...] Mudo, na verdade, os objetivos, os conteúdos, metodologia, avaliação, mas, vou tentando seguir, da melhor forma possível, o plano de curso. Quando eu entrego o plano de curso tem lá as referências dos textos apostilados.Então eu tento separar pra cada disciplina uma média de 10 textos. Tento colocar os textos mais clássicos e tento colocar, pelo menos, a metade de textos de congressos com discussões que estão no calor da hora,ligados temática, seja da Didática do Ensino de História, seja de Metodologia, seja de Estágio. Então, normalmente eu faço apostilas com textos. No primeiro dia de aula, os meus alunos já recebem o plano de curso e o programa da disciplina porque eu pego o calendário mesmo, na ponta do lápis. Conto quantas aulas tem, o dia que é ferido, o que não é, e quais são os textos que nós vamos trabalhar no dia tal, no dia x, y. Já sabem o dia que irão me entregar um trabalho ou uma prova, tudo direitinho. E junto com esses

> dois documentos, que são oficiais, que a gente tem que entregar também na secretaria da faculdade, o plano de curso e a programação, eu apresento já a apostila. Sugiro que tirem xérox da apostila, mas quem não puder, a cada aula que a gente for trabalhando, tira uma cópia do texto. Não sei se cada aula vai ser um texto, mas a gente pode explorar em uma aula, em duas, em três, contanto que ele vá acompanhando esses textos. É isso. (PROFESSORA RACHEL DE QUEIRÓZ, em 10/10/2016).

Na fala da professora Rachel de Queiróz, é interessante notar como esta destaca a organização de seu trabalho pedagógico, revelando, assim, as marcas de uma formação pedagógica ao longo de seu percurso formativo, evidenciando, portanto, a mobilização de saberes pedagógicos, saberes disciplinares e da formação profissional, em suas práticas docentes.

A professora Francisca Clotilde, por sua vez, descreveu:

> Eu seleciono, por exemplo, em Estágio I, eu vou priorizar mais textos sobre o que é Estágio; sobre o que é o professor; sobre como dar aula no fundamental. Estou lendo um pouco de legislação. No Estágio II, eu vou pra questão mesmo de patrimônio, a coisa mais formal. No Estágio III, eu vou pros desafios do ensino médio. Então, quais são os conteúdos do ensino médio? O quê que eu vou trabalhar no ensino médio, essa coisa de fazer uma discussão mais complexa. Né? Então, alguns temas que eles podem tratar no ensino médio. E no Estágio IV, que é o mais difícil, porque aí, como normalmente, os alunos não tem pesquisa, eu acabo esgotando todo o tempo pra construir com eles, um tema pra cada estágio. Então, eu ministro de pouquinho o texto, e vou pegando. Essa semana vai ser você e você. O quê que você pesquisa? Isso. E você? Então, vamos pensar aqui. Você vai fazer assim, isso aqui... (Entrevista realizada em 15/12/2016).

Percebemos aqui, que a professora Francisca Clotilde mobiliza para além de saberes específicos das diferentes áreas do conhecimento, saberes curriculares e saberes disciplinares, conforme sugerido por Tardif (2011).

A professora Emília de Freitas admitiu seguir os planos passados pela coordenação. Ao se reportar a maneira como se dá a efetivação de sua prática pedagógica no âmbito da disciplina Metodologia do Ensino de História, descreveu:

> [...] no primeiro semestre, nos dois semestres que eu pude pegar, trabalhei com vários textos, né, ligados a metodologia de ensino de História. Textos da Circe *Fundamentos do Método*. Texto da Selva, *Didática do Ensino de História*; e alguns textos daquele livro do Leandro Karnal. Então, eu trouxe textos e aí fiz alguns seminários pra ver o que é que eles estavam entendendo. Desses textos, então, vou pedindo pra eles usarem as metodologias que a gente apresentou. Então, a gente falou do cinema, de música, de literatura, então, eu queria que eles me dessem uma aula utilizando essas metodologias, que era uma das formas de avaliação. E eu também busquei levar eles em lugares, lugares que tinham haver, que eles poderiam ir pra além da sala de aula, mas que nos possibilita uma prática docente. E aí, levei no museu, e questionei como seria dar aula no museu… Levei no Chalé da Pedra, né, que tem o memorial da Rachel, né, pra eles trabalharem com essa coisa do memorial e a gente concluiu a nossa disciplina numa visita a um sítio que tem obras de arte de um escultor daqui, conhecido. (PROFESSORA EMÍLIA DE FREITAS, em 19/10/2016).

Considerando-se que entre os objetivos específicos da disciplina (conforme indicado no programa da disciplina fornecido pela professora), encontra-se a elaboração de um planejamento de aula utilizando diferentes linguagens da História e a discussão da relação teoria e prática no ensino de História e, tendo em vista que o material selecionado para a efetivação de suas práticas inclui os textos de Leandro Karnal, Circe Bittencourt e artigos acadêmicos sobre a temática, depreendemos que a professora Emília de Freitas demonstra mobilizar um leque de saberes, dentre os quais vale destacar os saberes históricos e curriculares, associados aos saberes da experiência, haja vista que a professora nos revelou em outro momento da entrevista que teve experiência (em relação aos métodos), na educação básica.

Oficinas de Instrumentos Didáticos (que tem como objetivo: desenvolver habilidades de análise e de produção de material didático de ensino e avaliação enquanto instrumento mediador da aprendizagem histórica e como referência bibliográfica textos de autores que tratam as diferentes fontes e linguagens no ensino de História, e metodologias do ensino de História) ao ser ministrado pela professora Emília de Freitas, teve como material selecionado, artigos de revistas que abordavam a temática da produção de materiais didáticos voltados ao ensino de História, haja vista a sua concepção de que "[...] o pessoal aqui não tem muito claro o que é isso e aí é muito isso: de leitura e de tentativas. É mais de tentativa, de construir isso. Eu estou construindo isso agora, né?" (Em 19/10/2016), o que explica o seu discurso de que a disciplina foi um desafio, portanto, fomos levados a concluir que os saberes da formação profissional e os saberes da experiência tiveram que ser mobilizados.

Por ter atuado como professor da área de "História e Ensino" o professor Araripe Júnior foi questionado sobre o modo como ministrou a disciplina Oficina de Instrumentos Didáticos, ao que ele relatou:

> Vixe! Agora você me pegou... Eu estou com um problema tão sério de memória... Mas, eu lembro que eu selecionei com a ajuda da própria professora Rachel de Queiróz, teve um material que eu peguei dela, eu já peguei o material pronto, como referência, alguns textos eu mantive, outros eu tirei e tal, fiz aquela coisa toda, eu fui pegando coisas que eu já tinha de material de ensino (da época do concurso), tirei xérox e tal, comprei livros e tal [...] e a gente discutia texto e eu lembro que a gente tentava produzir um material que pudesse ser utilizado na educação básica e eu me lembro que nessa turma, eu botei pra gente trabalhar com material do ensino fundamental II e ensino médio. Mas eu era muito criterioso com o material na questão da utilização, da efetividade do material, por exemplo, se era um jogo, quanto tempo seria necessário na utilização daquele jogo? Ou então, quanto tempo eles queriam pra exibir alguma coisa? Enfim, eu tinha muito esse cuidado né, é que eu queria ter certeza que aquele material ia ser aplicado de uma maneira eficiente para ter um resultado, e não ficar só uma coisa (como eu observava nas escolas do estado, uma coisa, assim, só para preencher o tempo) [...] porque eu pensava em humanizar, pegar a cabecinha dos alunos, colocar para pensar o que eles queriam em uma aula de história... Eu sempre partia assim, da experiência deles. Como é que

> foram as aulas de história de vocês? E a gente tentava construir algo mais atrativo, né, dentro daquele espaço limitado que o professor tem. [...] Quando terminava os conteúdos tinha que ter uma meta e o objetivo da gente era trabalhar o conceito, por exemplo, o conceito de escravidão no Brasil colonial, certo, mas como é que a gente pode trabalhar esse conceito, como a gente trabalha isso, né, então a gente tentava desenvolver um tipo de atividade pensando nisso... (PROFESSOR ARARIPE JÚNIOR, em 19/10/2016).

O nosso entrevistado justificou a falta de memória alegando que faz tempo que ministrou essa disciplina. Diante da situação, solicitamos o programa da disciplina, mas o professor revelou que não tinha mais esse material. Na ausência desta análise e, com base no seu depoimento, entendemos que o professor Araripe Júnior precisou mobilizar saberes próprios à docência.

O discurso da professora Rachel de Queiróz, ao contrário da professora Emília de Freitas, é revelador da ausência de problemas na efetivação de suas práticas pedagógicas ao ministrar esta disciplina curricular. Em suas palavras:

> Normalmente a disciplina de Oficina de Instrumentos Didáticos é bem prática. É uma disciplina gostosa. Ela tem textos também, mas são textos mais curtos. Mas aí, é a questão prática da gente fazer materiais. A gente faz jogos pedagógicos para História, onde os alunos vão pensar em como trabalhar determinado assunto de história a partir de um jogo. [...] Na disciplina de oficina são pouquíssimos textos, uns cinco textos, que ai eu tento ver com eles textos ligados a jogos no ensino, no aprendizado da História, na questão da dinâmica no ensino, coisas muito básicas. E aí tem mais ou menos um mês pra eles pensarem em fazer o material. A condição é que seja um material de sucata. Eles têm que trabalhar com um material de sucata. Tipo, boliche com garrafas pet, baralho com papelão. Pescaria também, com caixa, areia e tal. Saem coisas muito bacanas, bem bacanas mesmo. E aí depois de um mês, normalmente pra produção, a gente tem a segunda metade da disciplina, que são eles apresentando esses jogos. Então, em cada aula uma equipe fica com a condução. (Pra explicar como foi feito o jogo e jogar a turma toda, como se fosse à turma deles).Jogar aquele jogo. Uma disputa e tal. E aí questionar: qual conhecimento histórico é possível se construir naquela aula? Normalmente é assim. (PROFESSORA RACHEL DE QUEIRÓZ, em 10/10/2016).

Percebemos aqui, a necessária mobilização de saberes pedagógicos e experienciais, por parte de nossa interlocutora, principalmente, se considerarmos a ausência de textos voltados à produção de material didático, na apostila (produzida e elaborada pela professora Rachel de Queiróz para as aulas) e cedida para nossa análise. Contudo, diante do percurso formativo de nossa entrevistada (mapeado no tópico anterior), entendemos que os saberes experienciais são essenciais na condução desta disciplina da área de ensino de História.

Na realização de suas atividades nas disciplinas de Estágio, a professora Francisca Clotilde nos deu indícios de que suas práticas pedagógicas são afetadas, haja vista a realidade cotidiana em que essa disciplina se efetiva, conforme relatado por nossa interlocutora e

registrado notópico 4.4 (p. 48). Face à problemática apontada, a professora reconheceu suas limitações, ao justificar:

> [...] Esse semestre (2016.1) eu tenho uns 22 alunos. Eu não consegui observar a aula de nenhum desses alunos. Além de ser uma turma muito grande, se eu não me engano, a gente dividiu em duplas, mas alguns fizeram o estágio sozinho... não deu pra acompanhar. (PROFESSORA FRANCISCA CLOTILDE, em 15/12/2016).

Contudo, a professora Francisca Clotilde nos mostrou o seu potencial criativo ao declarar:

> Aí o quê que a gente fez? Eu criei um grupo no *Whatsapp* e eu tenho duas bolsistas que me ajudam nessa disciplina. Nesse grupo a gente trocava informações mais formais, indicações e, eles ficavam me passando o plano de aula por e-mail. E eu deixei também material com as bolsistas, livros, e mesmo algum documento e tal. Porque eu tentei fazer com eles o seguinte, pra facilitar: que a gente pegasse, mais ou menos as mesmas turmas, porque os conteúdos ficariam parecidos. Então, eles pegaram uma turma do 7º e uma turma do 9º ano. E aí a gente tem uma semelhança no cronograma de conteúdos, então, por exemplo, a gente estava discutindo o nazismo, era uma discussão, um plano de aula, que a gente problematizava e que servia pra mais de uma dupla. Então, isso eu faço. Eles me mandam alguma coisa, e eu digo: "olha, tu não fezessa sugestão, tu também não (vou apontando os nomes). Estou indicando esse texto pra fulano, que também serve pra você". Né? Olhando os documentos, como é que seria interessante fazer um trabalho? E tento aproximar as duplas que estão com o mesmo conteúdo. Agora, ir para a sala de aula, não. Assistir o estágio deles não foi possível. Aí também, o quê que eu faço. Eu fiz um material que o professor preenche, mais ou menos umas 20 questões, que ele preenche de 0 à 5. Eu peço pra eles entregarem isso ao professor da disciplina, o professor da disciplina responder, colocar num envelope, lacrar e colocar a assinatura dele. Por quê? Porque eu entendo que com um documento aberto o professor da disciplina possa se sentir constrangido de fazer uma observação mais critica. Né?Aí eu faço isso. Quando eu tenho alguma dúvida, eu entro em contato por e-mail com o professor da escola. [...] Agora, se eu disser pra você que eu fico confortável com esse modelo, eu não fico. Porque ainda que exista toda uma discussão, né, que se a presença do professor que está supervisionando o estágio na escola cria uma situação artificial, por outro lado, é muito difícil você tentar problematizar uma experiência do estágio, sem que você mesmo tenha acompanhado. (Entrevista realizada em 15/12/2016).

Para Tardif e Lessard (2007), são dimensões presentes nas tarefas dos professores: multiplicidade, simultaneidade, imediatez, rapidez, imprevisibilidade, visibilidade, historicidade, interatividade e significação, requerendo, portanto, a constante mobilização de determinados e variados saberes, não só os adquiridos nas formações acadêmicas, como também aqueles forjados na e pela prática cotidiana.

Tendo em conta que os objetivos específicos da disciplina Estágio II é: 1º) Propor experiências de Ensino de História a partir dos objetos da cultura material; 2º) Desenvolver práticas educativas em lugares e com objetos que problematizam a memória histórica; 3º) Identificar através de ações educativas a relação entre o patrimônio cultural e a história local, e que a estratégia explicitada no programa refere-se à realização das atividades em forma de minicursos, preferencialmente nas escolas de ensino fundamental, indagamos a professora

Emília de Freitas em relação à efetivação de suas práticas pedagógicas ao ministrar esta disciplina. Contudo, os problemas relatados pela professora nos despertou atenção, haja vista que, como ela, somente a professora Francisca Clotilde admitiu dificuldades na realização de atividades nos moldes do que sugere a Ementa desta disciplina.

> [...] Aí, como é que você pega e aplica isso na escola? A escola tem a dinâmica dela, a cultura dela... [...] a escola não quer liberar quatro dias, por exemplo, de aula para o menino aplicar um minicurso. Aí vai ficar no contra turno, mas aí tem o problema da maioria das pessoas que não fica no contra turno porque são meninos que moram longe, da zona rural, num sei o quê [...] Então, assim, se torna muito difícil você fazer... Você faz porque tem que fazer. Mas, você faz, como eu te falei, remando contra a maré, por que vai remar contra a maré da escola, contra o cotidiano dos meninos, entendeu? Você conseguir na escola, três dias... é complicado. [...] as escolas, elas não querem disponibilizar a carga horária porque ela tem a carga horária a cumprir, há todo um planejamento, ela até concorda em ceder para os minicursos porque é um tema transversal e tudo e são atividades que ela tem que ter mesmo, mas e aí? Ela não tem sala, porque as salas já estão tudo ocupadas pelas turmas normais e a maioria das escolas não tem nem auditório, tá entendendo? Então, onde é que você vai fazer isso? Aí quando tem uma sala, não tem um Datashow, não tem uma televisão pra você passar um filme. [...] Como é que vou trabalhar com Patrimônio sem passar uma imagem, me diz? O menino vai ficar imaginando? No mundo da imaginação? [...] para o pessoal da noite, fica mais complicado ainda porque é isso... (PROFESSORA FRANCISCA CLOTILDE, em 15/12/2016).

A narrativa de nossa entrevistada nos levou a pensar como Azzi (2009) que o professor, na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas, e estas, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade. Portanto, requer a mobilização de saberes oriundos de sua vivência pessoal e profissional.

Sobre a efetivação de sua prática pedagógica na disciplina Didática do Ensino de História, o professor Rodolfo Teófilo revelou que vai montando a disciplina dialogando com os colegas da História e da Pedagogia. Na sua perspectiva, esse diálogo propicia o surgimento de novos textos. O professor acrescentou em sua fala que observa quando o uso de um determinado texto precisa de uma nova discussão e se questiona acerca de como fazer para complementar essa discussão. Ao descrever o seu fazer prático, relatou:

> Em Didática do Ensino de História eu faço apostila.[...] a concepção de Didática eu estou dialogando com o Oldimar Cardoso. Então, a minha compreensão de Didática, tá mais próxima das teorias da História do que, necessariamente, com a educação. Todavia, tem um autor que eu não tinha discutido ainda, que era o Paulo Freire, na disciplina de Didática. Tem também a parte da metodologia, aí eu pego a Circe Bittencourt, entende? Aí tem a parte dos PCN, então, eu vou montando dessa forma. E tem uma coisa assim, todo encontro ter um texto de acolhida. Aí, agora, eu estou usando *Pedagogia da Autonomia*, todo encontro os alunos têm uma responsabilidade de mostrar um pouco do que eles leram sobre *Pedagogia da Autonomia*. Então, no momento tem esse diálogo com Edmar Cardoso, tem o diálogo com a Circe Bittencourt, continuo trabalhando com a Selva Fonseca e agora tá aparecendo o Paulo Freire.No primeiro encontro é aquela coisa de procurar saber o quê é que eles entendem por Didática, né? Eu tenho uma compreensão que é

> baseada na leitura que eu vou apresentar pra eles, né? Então, coloco Didática, pergunto pra eles o que é que eles entendem aí a gente entra naquela discussão: é teoria? É pra dar aula? O quê que vocês vão aprender na disciplina Didática? Vocês vão sair da disciplina de Didática aprendendo a dar aula? Então, se você vai aprender a dar aula na disciplina de Didática pra quê aquela disciplina de Metodologia do Ensino, por exemplo? Pra quê que serve as outras? E a gente vai pensando um pouco a disciplina de Didática dentro duma organização curricular, dentro duma estrutura curricular. Então, é preciso situar, né? Qual o uso que é feito da disciplina de Didática, mas no curso de História licenciatura, na organização curricular e tal, ajudar os outros alunos a ver as outras disciplinas como Instrumentos Didáticos, Metodologia do Ensino, Estágios, né? Então, pra quê que vai servir, se essas já vai te ensinar a ensinar, então pra quê que vai servir outras? Então, no primeiro momento, eu procuro situar a disciplina no currículo e saber o quê que o pessoal pensa, quais os conceitos, quais as concepções que eles têm sobre Didática. E aí começa a discussão.Aí, eu vou trabalhando os textos,medianteexposição dialogada. Eu faço o seminário, mas não é aquele seminário que você vai dar aula e cada um ler sua parte não, é mais ter essa responsabilidade. Eu faço parte de todas as equipes. Quero ver qual a leitura que eles têm do texto lido, comentar o diálogo mesmo, porque se não fica eu falando... [...] Então, eu puxo a discussão, mas, é a partir da distribuição dos fragmentos de texto para o pessoal que, em tese, é pra ter lido, mas, às vezes, não leram. Então, como é que eu faço para o pessoal fazer a discussão? Eu vou pensando alguns meios... Aí, às vezes eu trabalho com algumas imagens, eu caminho por aí, as vezes, uma canção, mas no momento, tenho passado não... (PROFESSOR RODOLFO TEÓFILO, em 19/10/2016).

Assim, a fala do professor Rodolfo Teófilo nos levou a concluir que suas escolhas teóricas tem aproximação com a perspectiva defendida por Rüsen (2006) de considerar a Didática mais próxima da História do que da Educação, contudo, a influência de sua formação (via relação com a professora Rachel de Queiróz) tem conduzido o diálogo com pressupostos teóricos da Pedagogia, evidenciando, assim, a mobilização de saberes históricos, das Ciências da Educação e curriculares.

A professora Rachel de Queiróz, que também ministra a disciplina supracitada, foi por nós indagada, ao que descreveu:

> Em Didática do Ensino de História, eu faço uma discussão dos textos apostilados primeira parte da disciplina. Retrospectiva da Didática. O que é didática? Avaliação. Relação professor-aluno, pá-pá-pá. Na segunda etapa da disciplina normalmente, a gente divide a turma para dar seminários. Onde um fica com Vygotsky, outro fica com Piaget, outro fica com Wallon, que são os teóricos que normalmente se trabalham na pedagogia. Só que são teóricos fundamentais para qualquer professor, em qualquer disciplina. Aí a orientação que eu dou é que no seminário, ele tem que apresentar as ideias principais desses autores e, mostrar como esses autores poderiam contribuir com o ensino de História. Por isso, essa parte aí você não vai encontrar em livro nenhum. Porque nenhum deles pensou o ensino especifico de História. Mas você é que tá se formando em História. Né? Então você é que tem, que na verdade, ver como, vamos supor, da perspectiva social de Vygotsky pode ajudar no ensino de História. Como é que a questão dos estágios de aprendizagem de Piaget pode ajudar a ensinar melhor História? Então isso normalmente é desafiador, mas sai coisas belíssimas depois nas apresentações. (Entrevista realizada em 10/10/2016).

Nas análises feitas através do material produzido pela professora Rachel de Queiróz foi possível constatar, que suas escolhas teóricas (pensadas para a execução da

disciplina de Didática do Ensino de História)estão intimamente ligadas às concepções formadas no âmbito de sua formação pedagógica, portanto, fomos levados a deduzir que os saberes das Ciências da Educação, da tradição escolar e dos pedagógicos propriamente ditos são mobilizados pela professora Rachel de Queiróz, em suas práticas pedagógicas.

Estágio IV, que tem como objetivo geral - Possibilitar ao graduando em História a reflexão, elaboração e socialização didática do conhecimento monográfico em forma de minicurso para diferentes segmentos sociais em múltiplos espaços educativos, (conforme consta no programa da disciplina cedida pelo professor Rodolfo Teófilo) apontada pela professora Francisca Clotilde como uma disciplina "equivocada" e pela professora Emília de Freitas como uma disciplina "problemática", (visualizada no tópico 4.4) foi concebida como uma disciplina cuja efetivação se deu com uma "certa" facilidade, assim descritapelo professor Araripe Júnior: [...] era relativamente fácil acompanhar os estágios "[...] por que o estágio você tentava dar uma orientação, conversava-se antes [...]" (Em 19/10/2016), levando-nos a seguinte reflexão: Mesmo admitindo a dificuldade em acompanhar os estagiários fora da sede (explicitado no tópico 4.4), julgamos importante lembrar que o professor Araripe Júnior não teve experiência docente na educação básica regular, o que nos fez pensar que poderia ser um aspecto relevante, considerando-se a formação docente dos estudantes numa disciplina de estágio.

Ao nos reportarmos ao seu modo de trabalhar com a disciplina Estágio IV, o professor Rodolfo Teófilo referiu-se a sua experiência como estudante do curso de História. Nesse caso, insistimos na pergunta: Como se dá a efetivação de suas práticas pedagógicas nessa disciplina? Ele relatou, portanto, numa perspectiva teórica, referindo-se a como pensava ministrar a disciplina, justificando que a greve suspendera suas atividades na turma de Estágio IV, no semestre 2016.1. Nessa perspectiva, o professor Rodolfo Teófilo descreveu que a disciplina Estágio IV, seria assim ministrada:

> Na disciplina Estágio IV eu procuro fazer uso, como é sugerido, da pesquisa que eles já vêm desenvolvendo, essa é a teoria, é o que tá prescrito. Na prática, muitos deles não têm a monografia. Eu até suspeito que eles têm, mas, eles dizem que não tem, não sabem o que é que vai pesquisar na monografia. Então, como é que vai dar certo?E ele é no último período. Por isso que eu estou dizendo pra você que eu suspeito. Então, aí eu começo a trabalhar com a ideia de: "E se você fosse fazer a monografia, você já deve ter pensando alguma coisa". Então, em cima desse diálogo que a gente estabelece, orientado, principalmente, pelos textos da Selva Fonseca que vai falar sobre a produção do projeto, a teoria, ela tem dois textos: Didática e Prática de Ensino de História que fala sobre essa experiência de trabalhar com minicurso, porque o Estágio IVé voltado pra comunidade, só que aí, o que é que acontece? A base de pesquisa da monografia ele vai ter que rearticular pra pensar no ensino, na escola. Então, é mais nesse sentido, a gente estabelece um primeiro diálogo pra falar da disciplina, apresentar o plano, apresentar o cronograma, saber o quê que o pessoal tá pesquisando, falar da proposta, como é que tá na ementa, como é que tá no PPP e

> aí, faz o desafio de aquele projeto que foi pensado, que era pensado, que vai ser pensado, né? [riso] pra monografia, agora, ele vai se transformar num projeto de ensino. Então... Eu vou trabalhar com comida? História da comida? Uma coisa é colocar no papel, na monografia, outra coisa... (e aí é uma experiência até mais gostosa, né?) outra coisa é você pensar o sabor, ir numa comunidade, dar os temperos e tal. Então, há uma aproximação do estudante com a própria comunidade e a comunidade com a escola num projeto desse molde. [...] a pessoa trabalha com história da religião, festa religiosa, num sei o quê, trabalha com fotos... então a gente trabalha nesse projeto de monografia só que pensando agora para o ensino. (PROFESSOR RODOLFO TEÓFILO, em 19/10/2016).

Além de reconhecer que Estágio IV é uma disciplina problemática, a professora Emília de Freitas acrescenta que a falta de estrutura física da instituição colabora para que a sua prática pedagógica seja prejudicada.

> Eu não vou mentir, quando eu vim pra cá, eu fiquei muito em choque. A coisa de você ter que arranjar um lugar pra dar aula, até hoje me revolta muito porque são quatro alunos, mas eu num estou aqui pra dar aula? Então o quê que eu faço? Eu num dou uma aula... aquela aula de cumprir o tempo, de fazer um exposição no Datashow pra eles, mostrando um plano de aula, é mais um diálogo mesmo. A gente senta ali naquela sala (aponta na direção), faz uma roda (que tem que falar baixo porque não pode também incomodar os outros colegas e fica nisso, entendeu?). Então, assim, restringe muito.[...] eu sinto que eu ainda tenho que aprender mais, ler mais, tentar acompanhar mais, eu me sinto limitada, me limita mais, pronto, eu acho que é a palavra. Eu me sinto mais limitada com os Estágios, principalmente, até a maneira como eles estão organizados, que eu, particularmente, eu discordo, né? (PROFESSORA EMÍLIA DE FREITAS, em 19/10/2016).

Esses trechos são reveladores para percebermos como Woods (1995 *apud* OLIVEIRA, 2016), que o professor se defronta em sua vida profissional com uma multiplicidade de situações para as quais não existem respostas pré-elaboradas e que não são passíveis de serem analisadas pela investigação científica clássica, o que demanda a mobilização de um repertório de saberes, como sugerem Gauthier *et al* (1998).

Reconhecemos em Tardif (2011) que a reconstrução das relações entre os saberes adquiridos na formação universitária e a complexidade dos saberes mobilizados no cotidiano da sala de aula, requer a ruptura com o paradigma de formação aplicacionista a favor de uma epistemologia da prática, pois, assim, será possível "revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho". (2011, p. 11).

Ao longo de nossa conversa, o professor Araripe Júnior reconheceu que a sua passagem pelo ensino foi importante para a sua tomada de consciência do seu papel na Universidade e hoje, mesmo atuando em outra área do currículo, assume a preocupação com a formação para a docência.

> [...] eu acho que a professora Rachel de Queiróz e os outros professores que eu tive da área de ensino, eles sempre tentaram trazer que isso aqui é um curso de formação de professores. [...] e aqui você precisa ter bons profissionais e eu tenho essa preocupação em formar esses profissionais. Então, eu sempre mostro. Quando eu passo um filme ou um documentário, a primeira pergunta que eu faço é que como podemos levar isso para a sala de aula? Como é que a gente poderia fazer uma seleção e levar um trecho para os alunos do ensino médio e fundamental, onde seria, onde se encaixaria? Eu tenho essa preocupação porque hoje eu acho isso muito importante, eu acho que às vezes a gente peca por perder um pouco essa dimensão e eu não quero perder essa dimensão, porque se eu perco essa dimensão eu perco o sentido de está aqui na UECE. Eu sempre digo isso para os colegas da Física (tenho muitos amigos na Física que querem construir laboratórios aqui de num sei o quê, e eu digo: "gente calma, vocês não estão no bacharelado de Física lá na UFC não, vocês estão no curso licenciatura..." "ah... mas é porque eu quero fazer umas pesquisas..."). Tem que entender né? [...] e às vezes eu acho que isso causa um prejuízo na formação dos futuros professores, porque o que acaba acontecendo no fundo, no fundo, é que você forma o aluno, que é licenciado, mas ele vai derivar logo no mestrado, vai querer fazer doutorado e ele não vai querer voltar a ser professor da educação básica, vai querer ser professor universitário, um pesquisador. Eu acho que esse profissional tem que ser formado, mas a gente precisa entender qual é a nossa missão, qual é a missão da FECLESC? Aqui, é formar professores, a gente não pode se furtar a isso. É uma visão minha, que quando eu falo, eu sou criticado [...] mas a gente não pode perder a missão da Universidade, ela tem uma missão a cumprir, que é formar professores, professores da educação básica. (PROFESSOR ARARIPE JÚNIOR, em 19/10/2016).

O professor reforça a sua percepção de que seu trabalho é desenvolvido na perspectiva do ensino de História, ou seja, de que está numa licenciatura, ao explicar sua preocupação com a realização de seminários na sala de aula:

> Eu faço seminários porque eu acho que ele cumpre uma função muito importante, pois, se você imaginar o professor e o aluno se preparando para a educação básica e você colocar ele para trabalhar como docente... então vamos lá... Como é que você apresentaria isso para os alunos do fundamental? Isso é bom pra ele, vai engrossando o couro dele um pouco, essa questão de dar aula, eles gostam disso, alguns não gostam, odeiam. Mas eles têm que entender que isso é uma maneira de prepará-los para a vida e eu não quero (como eu disse para você), perder a dimensão que eu estou trabalhando numa licenciatura... [...] a minha preocupação é se ele tem essa capacidade de trabalhar, né, de preparar um plano de aula, de ver as dificuldades que é, você planejar, e na hora não conseguir executar, passar por essa experiência. Eu sei que ele vai ter essa experiência no estágio, mas eu já quero ir preparando o aluno nesse universo, né, de como é se preparar. Eu tenho esse conteúdo e ele vai ter que ser ministrado pelo discente para outros alunos, então, aqui... vamos lá... Como é que vai ser? Que instrumentos didáticos eles vão utilizar? Vai utilizar o Datashow? Uma dinâmica? Como é que ele vai trabalhar isso? Mas, assim, de modo que eles entendam, eu procuro estabelecer um entendimento, se não fica uma coisa muito básica né, então, é um esforço que eu tento fazer com eles... (PROFESSOR ARARIPE JÚNIOR, em 19/10/2016).

Em sua fala, o professor Araripe Júnior realça os significados atribuídos a sua prática docente ao justificar como realiza metodologicamente o seu trabalho pedagógico.

Tardif (2011) nos lembra, que com o passar do tempo, os professores aprendem a compreender melhor os alunos, suas necessidades, suas carências, etc., postura assumida pelo professor Araripe Júnior, ao justificar a sua atitude em sala:

> [...] talvez por que quando eu estava na graduação eu queria alcançar os professores e às vezes eu não conseguia e o cara não estava preocupado com isso e eu me inquietava. [...] então, eu me coloco muito na situação do aluno. Eu consigo identificar quando eles não estão me entendendo e eu entendo um pouco até as dificuldades que eles têm. Então eu estou falando uma coisa aqui, de uma palavra que está no livro, que a gente está usando, né, e eu sei que ninguém entendeu essa palavra porque ninguém pesquisou no dicionário, às vezes até palavras mais simples, aí eu falo assim: "vocês não sabem né? Alguém viu no dicionário?". Eu sei que eles não viram, e nem sei como é que eles conseguiram ler sem procurar no dicionárioaquela palavra, e outras coisas também, tipo, às vezes conceito até simples, como o conceito de revolução francesa, por exemplo, eu sei que eles não sabem. Aí eu sei que eu tenho que trazer pra eles de uma maneira mais [...] eu sei que a formação deles na educação básica não foi boa, então eu acho que passa muito por essa capacidade que eu tenho de tentar identificar onde é que a coisa tá pegando dentro da sala de aula por que não adianta você querer avançar se eles não tiverem com você (têm que tá comigo) todo mundo comigo pra gente caminhar junto, por que se você ficar naquela coisa e só jogar aquele negócio, eu acho que não dá certo [...] (PROFESSOR ARARIPE JÚNIOR, em 19/10/2016).

Considerando-se, também, que com o tempo, os professores aprendem a conhecer e aceitar seus próprios limites, como nos sugere Tardif (2011); e que esse conhecimento torna-os mais flexíveis, encontramos explicação para o depoimento da professora Rachel de Queiróz acerca da percepção de sua postura, atualmente, em sala.

> Eu acho que eu era mais rígida. Eu lembro que algumas disciplinas que eu ministrei, eu cobrava demais. Tem o texto, então tem que chegar com ele lidona sala. Eu passava muito conteúdo. E eu creio que hoje, eu sou mais flexível com relação a isso. Eu já percebo que não precisa ter excesso de textos pra ter uma boa disciplina. Você pode ter um texto e explorar bem esse texto e ir amadurecendo com a turma os conceitos que aparecem naquele texto, as ideias e, refletir. Eu acredito que hoje eu escuto mais, porque antes eu acredito que eu falava mais, eu era a que mais falava. Então hoje eu dou mais tempo pra falar. E também tem outro aspecto: sempre fiz avaliação desde quando estava como substituta na UECE, no final das disciplinas. E quando apareciam os pontos negativos (e apareciam), isso me deixava arrasada. Né? Um dia, dois dias, eu ficava arrasada. E hoje eu já encaro isso de uma forma muito natural, assim, sem equívoco. Não somos perfeitos. É importante que se diga o quê que não foi legal para que na próxima a gente possa ficar atento e não cometer os mesmos erros, mas, assim, hoje, se eu receber um elogio ou uma critica, tem o mesmo peso. (PROFESSORA RACHEL DE QUEIRÓZ, em 10/10/2016).

Diante dos relatos,entendemos que a prática pedagógica é rica de possibilidades para se forjar e mobilizar saberes e o cotidiano é uma dimensão da realidade vivida, no qual os professores podem criar/recriar oportunidades para a construção do conhecimento junto com seus estudantes, em um processo ensino/aprendizagem dinâmico.

Por tudo isso, encontramos indícios nos relatos proferidos, que na área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE, os saberes dos professores entrevistados são mobilizados de modo diferenciado. Considerando-se que todos fizeram o curso de licenciatura em História, a articulação entre a formação, os saberes e as práticas, foi percebida de modo particular, por cada um destes sujeitos, o que nos fez concluir que: a professora Rachel de Queiróz se destaca dos demais por possuir um vasto repertório de saberes pedagógicos; a

professora Francisca Clotilde acentuou a mobilização de saberes disciplinares ressignificados em suas práticas; a professora Emília de Freitas, mesmo substituta, revelou-nos a importância de sua experiência na educação básica para a mobilização de saberes experienciais para ministrar as disciplinas de Estágio; o professor Araripe Júnior, mesmo não atuando mais na área de ensino, evidenciou os problemas de se realizar um ofício sem saberes; e, por fim, o professor Rodolfo Teófilo realçou a mobilização de saberes históricos e curriculares.

Contudo, é válido lembrar que, considerando-se o recorte temporal limite (2016.1), a área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE, é constituída pelos professores efetivos Rachel de Queiróz, Rodolfo Teófilo e Francisca Clotilde, haja vista que o professor Araripe Júnior migrou para a área de História Geral e a professora Emília de Freitas foi contratada temporariamente, em virtude do afastamento para o estudo pós-doutoral da professora Rachel de Queiróz, que retorna em breve, e, tendo em vista os elementos encontrados na pesquisa de campo, confrontados com as falas de nossos entrevistados, podemos inferir, que esses profissionais se reportam a um repertório de saberes a serem mobilizados em suas práticas pedagógicas, contudo, nem todos privilegiaram os saberes pedagógicos.

6 AS PAISAGENS VISUALIZADAS NA VIAGEM: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a diretriz cartográfica de considerar os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados, conforme sugerido por Passos e Barros (2015), podemos inferir que um mar de informações foi ganhando significado ao longo dessa investigação. Dados lidos, relidos e remoídos no consciente e subconsciente, dias e noites por um considerável tempo, resultando na compreensão do significado da expressão "cartografar é estar, e não olhar de fora", conforme sugerido por Costa (2014, p. 75), posto que, acompanhamos o desenvolvimento desta pesquisa e compartilhamos nosso caminhar desde o princípio.

Nesta caminhada, ou melhor, nessa viagem imaginária, a bordo de um veículo automotor conduzido pela pesquisadora e seu orientador revelamos os caminhos trilhados e as escolhas que nos levaram ao ponto de chegada, qual seja a cartografia dos professores da área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE, mediante o mapeamento de seus percursos formativos e de seus saberes mobilizados em suas práticas pedagógicas.

Iniciamos a viagem mostrando a nossa trajetória pessoal e profissional, tendo em vista que, julgamos importante esclarecer a relação entre a pesquisadora e objeto, concebidos por nós como uma relação de encontro (conforme explicamos na Introdução); em seguida, apresentamos a nossa proposta de pesquisa (capítulo 2), momento no qual explicitamos a nossa ligação com as perspectivas de pesquisas qualitativas em educação, com o paradigma Interpretativo e o estudo de caso, selecionado entre as abordagens qualitativas, como metodologia desta investigação. No terceiro capítulo, recorremos às dimensões históricas e conceituais das categorias centrais (formação, saberes e práticas), considerada como relevante para fundamentarmos as nossas análises na pesquisa de campo, o que resultou no ponto de partida de nossa viagem e a inserção na pesquisa bibliográfica em busca das perspectivas históricas e conceituais da formação docente, especificamente da formação do professor de História; dos aspectos concernentes aos saberes dos professores, destacadamente, dos professores de História e, os elementos constituintes das práticas docentes no ensino superior, especificamente, as práticas pedagógicas desenvolvidas por esses professores no exercício profissional.

Entendemos que para construirmos um mapa subjetivo dos percursos formativos e de saberes, mobilizados pelos professores investigados, em suas práticas pedagógicas, seria necessário, também, conhecer o contexto e o lugar da investigação; a história da instituição e dos sujeitos investigados; as orientações prescritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais

(DCN) para as graduações, especificamente, para o curso de História; assim como, a proposta formativa prevista nas DCN para a formação de professores e nos projetos pedagógicos do curso de História da FECLESC/UECE, atividade realizada no capítulo 4, configurando-se no ponto de parada da viagem.

Adentrando o território documental encontramos indícios de que o curso de História da FECLESC/UECEsegue as orientações presentes nas DCN dos Cursos de História, haja vista que, evidencia um perfil profissiográfico em conformidade com o ideal formativo prescrito nas DCN, contudo, o PPP de 2006 (documento norteador dos cursos até o semestre 2016.1, tomado como recorte temporal limite desta investigação), tem como objetivo, possibilitar ao professor de História (e não ao historiador) em formação, a compreensão da dimensão tempo e espaço no desenvolvimento das ações humanas. No que concerne aos aspectos formativos, o PPP de 2006 preocupa-se em formar o professor de História, embora alguns de nossos entrevistados reconheçam que falta esta compreensão da parte de colegas que não são da área de ensino, ou seja, de que eles estão atuando num curso de licenciatura, portanto, formando professores. Outro achado importante diz respeito ao cumprimento de 400 horas previstas na legislação referentes ao Estágio Curricular Supervisionado, no qual o PPP de 2006 prevê a realização de atividades organizadas em Estágio Curricular Supervisionado I (Ensino Fundamental), Estagio Curricular Supervisionado II (Ação Educativa Patrimonial), Estágio Curricular Supervisionado III (Ensino Médio) e Estágio Curricular Supervisionado IV (Pesquisa e Ensino na Comunidade). Entretanto, conforme vislumbramos nas falas de nossos interlocutores, a efetivação destes componentes curriculares se dá em meio às adversidades, quer seja porque os professores não conseguem acompanhar de perto o desenvolvimento das atividades dos estagiários, quer seja por conta das reais condições dos estudantes, implicando na dificuldade de realizar os minicursos nas escolas; quer seja pela falta de estrutura física da própria instituição, incluindo salas disponíveis para a realização de aulas teóricas, suscitando em nós a ideia de que o que está prescrito nas propostas curriculares do curso de História da FECLESC/UECE não corresponde ao vivido nas aulas, repercutindo sobremaneira, na formação destes futuros professores de História.

Diante da realidade descrita, nosso intuito foi compreender como os sujeitos mobilizam seus saberes docentes no cotidiano de suas práticas pedagógicas em sala de aula. Para tanto, levamos em consideração seus percursos de formação, suas escolhas para seguir na docência e a constituição dos saberes para o ensino de História, ou seja, aspectos da trajetória de vida, que estão para além de suas experiências acadêmicas e profissionais, pois acreditamos como Tardif (2011) que tais aspectos exercem forte pressão sobre a práxis.

Acreditamos que, ao entender os professores como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes, valorizando as suas subjetividades, suas experiências, seu trabalho e legitimando esses saberes, podemos constituir bases para a elaboração de políticas de formação do profissional docente numa perspectiva da epistemologia da prática, conforme sugerido por Tardif (2011) e Gauthier *et al* (1998).

Habitando o território da pesquisa de campo, vimos que o documento da Política Nacional de Graduação, no tocante à questão do corpo docente, enfatiza claramente que "[...] o exercício do magistério da Educação Superior deve ser desempenhado por doutores e mestres, com evidente prioridade para os primeiros" (VEIGA, 2006), entretanto, o documento salienta que a titulação deve ser considerada condição necessária - mas não suficiente - para o desempenho adequado da docência.

Isso significa dizer que o professor, além de ser portador de diploma que lhe confere um conhecimento no âmbito de um campo científico, tem que dominar conhecimentos pedagógicos. É preciso que as instituições de ensino superior, além de apoiarem os programas de pós-graduação *stricto sensu*, ofereçam programas de formação continuada a seus docentes a fim de garantir a síntese entre titulação e bom desempenho.

Diante destas reflexões e, tomando como referência a análise das falas e do material produzido pelos professores investigados à luz do aporte teórico, chegamos a algumas conclusões:

1) Os professores demonstraram que o interesse pela formação inicial em História teve motivações muito diferentes: alguns localizaram a origem desse interesse nas experiências de criança; outros despertaram para a História por influência de professores que marcaram de forma significativa suas vidas quando eram jovens escolares; outros atribuíram à opção profissional pela História, já na fase adulta, às circunstâncias próprias da vida, como foi o nosso caso, haja vista que a nossa formação em História ocorreu porque não havia outras opções na nossa cidade, ou seja, foi ocasional; portanto, na escolha pela formação em História cruzaram-se acasos, circunstâncias e coincidências que foram tecendo e constituindo a trama que resultou no tornar-se professor de História na área de “História e Ensino” da FECLESC/UECE.
2) Percebemos nas narrativas diferentes percepções de como cada um se apropriou dos saberes formativos em suas vidas escolares. Com os olhos no presente, os professores se voltaram para o passado, revelando características

dos cursos, das escolas, dos professores, das principais leituras e influências. Contudo, como profissionais, todos os entrevistados evidenciaram a preocupação com a formação dos futuros professores de História. Desse modo, mais que respostas, encontramos como diria Fonseca (2003, p. 85) "tramas tecidas com inúmeros fios".

3) Três dos cinco professores trilharam caminhos distintos, em contextos históricos diversos, porém, num espaço comum: o curso de Licenciatura em História da UECE. Contudo, observamos que cada interlocutor preferiu destacar aspectos próximos de suas experiências, ou como sugere Fonseca (2003), aqueles considerados mais significativos na construção da sua maneira de ser professor.
4) Considerando-se que todos fizeram o curso de licenciatura em História, a articulação entre a formação, os saberes e as práticas, foi percebida de modo particular, por cada um dos sujeitos. Desta feita, podemos inferir que a professora Rachel de Queiróz ministra as disciplinas que compõem a área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE desde o ano de 2006 (quando foi efetivada mediante a provação em concurso); é uma docente com larga experiência no ensino superior e com vasta experiência na educação básica; constituiu, ao longo de sua trajetória de vida, diversos saberes que são mobilizados em suas práticas de ensino; a professora Francisca Clotilde ministra as disciplinas da respectiva área desde quando ingressou, a priori, como professora substituta (2014), sendo nomeada posteriormente como professora efetiva (2015); é uma professora reconhecida pelos pares como sendo uma referência na área de ensino de História, apesar de sua experiência como pesquisadora em outros temas, que não, o ensino; possui um repertório de saberes, sobretudo, os saberes históricos, experienciais e curriculares. Rodolfo Teófilo, também efetivo (nomeado em 2015), ministra as disciplinas da área supracitada desde 2013, quando ainda era professor substituto. Mesmo não tendo experiência na educação básica, situa a constituição de seus saberes docentes a partir da vivência nos estágios (como estudante na graduação) e na atuação profissional no ensino superior; mobiliza em suas práticas pedagógicas saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares.

5) Os saberes pedagógicos, “imprescindível à formação dos profissionais para a docência no ensino superior”, consoante os argumentos de Therrien, Dias e Leitinho (2016, p. 16) não foram contemplados em todas as falas, o que mereceu nossa atenção, principalmente porque acreditamos como Fonseca (2003) que ensinar História requer um diálogo permanente com diferentes saberes, produzidos em diferentes níveis e espaços; requer do professor interrogações sobre a natureza, a origem e o lugar ocupado por esses diferentes saberes, que norteiam e asseguram sua prática pedagógica, ou seja, o professor de História deve possuir clareza em relação à articulação entre os saberes históricos e historiográficos e os saberes pedagógicos.

Consideramos importante mencionar, que ao realizar concurso específico para atender as demandas da área de ensino, o curso de História da FECLESC/UECE se insere no bojo das licenciaturas que reconhecem a importância da respectiva área na composição do curso. A predominância de professores efetivos na respectiva área reforça esse entendimento.

O exercício cartográfico de acompanhar processos, conforme apontado por Barros e Kastrup (2015) nos levou a questionar a nossa própria formação e a relação com os saberes que ensinamos em sala de aula e percebermos que os conhecimentos adquiridos na formação inicial, associados aos saberes provenientes da formação continuada e experiências vividas em outros espaços, também foram incorporados e ressignificados ao longo de nossa trajetória profissional.

Na perspectiva de colocar um fim nesse texto, embora não, na discussão, nos reportamos às colocações de Therrien, Dias e Leitinho (2016, p. 16): “é notável a ausência de recursos financeiros voltados especificamente para pesquisas sobre docência para a educação superior”. Desta feita, acreditamos que esta pesquisa possa oferecer elementos para orientar projetos futuros de formação de docentes universitários, contribuindo, assim, para a constituição de um perfil de professor universitário.

Certamente, novas pesquisas poderão ser empreendidas, tendo por base os saberes docentes, contudo, assim como Nóvoa (1992), concordamos que a voz do professor, sobretudo no que diz respeito a como eles compreendem, organizam e praticam o que sabem, constitui um meio de conhecermos o saber oriundo da experiência pedagógica destes profissionais.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

ALVAREZ, Johnny; PASSOS,Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 131-149.

ALVES, F. A. P. **O processo de interiorização da UECE no Sertão Central.** Fortaleza: EdUECE, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ARAÚJO, Fátima Maria Leitão; MARQUES, Janote Pires; ASSIS, Patrícia Marciano de. Teorias da história e o ensino de história. In: MAGALHÃES JR., Antônio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (Org.). **Ensino & linguagens da História**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 35-60.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 52-75.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; SILVA, Fabio Hebertda. O trabalho do cartógrafo do ponto de vista da atividade.**Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 339-356, maio/ago., 2013.

BEZERRA, Ana de Sena Tavares. **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, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez;Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, M. C. **Formação de professores:** desafios históricos, políticos e práticos. São Paulo: Paulus, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Geografia da Educação Brasileira.** Brasília:O Instituto, 2000.

BRASIL.Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as 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. 1996.

BRASIL.Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução 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. 2002a. Seção 1, p. 31.

BRASIL.Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES n. 2, de 18 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 de março de 2002b. Seção 1, p. 9.

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, DF, 18 jan. 2002c, Seção 1, p. 31.

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, DF, 18 jan. 2002d. Seção 1, p. 31.

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.Seção 1, p. 31.

BRASIL.Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução 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, p. 33.

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, 9 jul. 2001a. Seção 1e, p. 50.

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, 29 jan. 2001b. Seção 1, p. 60.

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, 12 de fev. 2001c. Seção 1, p. 15.

CAMELO, Z. M. C. **A interiorização da UECE:**sua representação por professores das faculdades do interior**.** 1992. 332f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Magistério:** construção cotidiana. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Formação continuada de professores: tendências atuais. In:CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p.51-68.

CARVALHO, Antônia Dalva França. O programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID): instituindo uma nova epistemologia da prática profissional na formação docente na UFPI. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; CARVALHO, Antônia Dalva França (org.). **Diálogos sobre a formação de professores.** Teresina: EDUFPI, 2013, p.149-158.

CEARÁ. (Estado). Edital n. 15, de 20 de maio de 2005, que dispõe sobre as normas e condições do Concurso Público de Provas e Títulos para provimento do cargo de Professor Classe Auxiliar, da Carreira de Docência Superior da Fundação Universidade Estadual do Ceará (FUNECE). **Diário Oficial [do] Estado do Ceará**, série 2, ano 8, n. 100, Fortaleza, 27 de maio de 2005, p. 19-27.

CHARLOT, B.**Da relação com o saber às práticas pedagógicas.** São Paulo: Cortez, 2013, p. 65-89.

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, abr. 2012.

CORREA, M. R. **Cartografias do envelhecimento na contemporaneidade:** velhice e terceira idade. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

COSTA, L. B. Cartografia: uma outraforma de pesquisar. Santa Maria, RS, **Revista Digital do LAV**, v. 7, n. 2, p. 66-77, mai./ago.2014.

COSTA, Nadja Maria de Lima. A formação contínua de professores: novas tendências e novos caminhos. **Revista Holos**, Ano 20, p. 63-75, dez. 2004.

COSTA, J. E. C. **Retalhos da história de Quixadá.** Fortaleza: ABC Editora, 2002.

CRUZ, Marília Beatriz Azevedo. O ensino de história no contexto das transições paradigmáticas da história da educação. In: NIKITIUK, Sônia M. Leite. **Repensando o ensino de História**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo da pesquisa na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, 2013.

_____; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

_____. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, 2006, v.11, n. 32, p. 258-271, maio/ago., 2006.

_____. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação,** Porto Alegre, RS, ano 27, n. 3, v. 54, p. 525-536, set./dez., 2004.

CUNHA, Jorge Luiz da; CARDÔZO, Lisliane dos Santos. Ensino de História e formação de professores: narrativas de educadores. **Educar em Revista,** Curitiba: Editora UFPR, n. 42, p. 141-162, out./dez. 2011.

DAMIS, O. T. Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios. **Revista da FAEEBA –Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 33-41, jan./jun., 2008.

_____. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, I. P. A; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores:** políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002, p. 97-130.

DEMO, Pedro. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, L. S. B. (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2002, p. 71-88.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Introdução: Rizoma**. Texto extraído de Mil Platôs (Capitalismo e Esquizofrenia).Tradução deAurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa, vol. 1, Editora 34. (1995) (Esgotado) Disponível em: <https://rizoma.milharal.org/files/2012/11/Rizoma-Deleuze_Guattari.pd>. Acesso em: 22 jan. 2016.

_____; PARNET, C. **Diálogos.** Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DINIZ, Débora. **Carta de uma orientadora:** o primeiro projeto de pesquisa. Brasília: Letras Livres, 2012.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FARIAS, Isabel Maria Sabino [et al]. Trilhas do labirinto na pesquisa educacional qualitativa: dos procedimentos de coleta de dados ao trabalho de campo. In: **Pesquisa científica para iniciantes:** caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2010. (Fundamentos da Pesquisa; v. 1. Coleção Métodos de Pesquisa).

FERREIRA, Janaína Nunes. **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, Maria Nahir Batista. **A formação docente e a constituição dos saberes dos professores de história de Icó/CE**. 2014. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

FONSECA, Selva Guimarães; COUTO, Regina Célia do. A Formação de Professores em História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: ZAMBONI, E; FONSECA, S. G. **Espaços de Formação do Professor de História**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de história na educação básica. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). **Ensino de História:** sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, FAPERJ, 2007.

_____**.** Como nos tornamos professores de História: a formação inicial e continuada**.** In: FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. **Ser professor no Brasil:** história oral de vida. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

_____. **Caminhos da História ensinada**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos:possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, 10. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. Quantidade-Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa Educacional**: qualidade-quantidade, 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Formação docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 2, n. 03, p. 11-49, ago./dez., 2010.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Encontros de saberes: as disciplinas escolares, o historiador da educação e o professor. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). **Ensino de História:** sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, FAPERJ, 2007.

GATTI, Bernadete A; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: MEC/UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, dez. 2010.

_____; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, Clemont [et al]. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação e professores:** caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**, São Paulo: Atlas, 1997.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 79-108.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores:** saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

HAIASHIDA, K. A. **Quixadá:** centro regional de convergência e irradiação da educação superior (1983-2013). 2014. 370f. Tese (Doutorado em Geografia) – Centro de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000, p.31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época, v. 14).

JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 285-317, jan./abr. 2015.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da.**Pistas do método da cartografia:** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 4ª reimpressão. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 32-51.

LEITINHO, Meirecele Calíope. Universidade e docência universitária: uma relação dialética. Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 145-152, jul./dez., 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-638, abr./jun. 2015.

_____. **Organização e Gestão da Escola:** Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜDKE M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano. LIMA, Jeimes Mazza Correia; FREIRE, Vitória Chérida Costa. Ensinando história no Brasil: trajetórias de percursos. In:MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (Org.). **Ensino & linguagens da História**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

_____; SILVA NETA, Maria de Lourdes; CECATTO, Adriano. Ensinar e aprender: a avaliação no ensino de história. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; CARVALHO, Antônia Dalva França (org.). **Diálogos sobre a formação de professores,** Teresina, PI: EDUFPI, 2013, p.103-115.

_____. História, política e memória: necessidade humana em exercício constante. In: SALES, Albio Moreira [et al]. **Formação e práticas docentes.** Fortaleza: EdUECE, 2007.

MASETTO, Marcos. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In:MASETTO, Marcos. (Org.). **Docência na universidade.** 2. ed. Campinas, SP, Papirus, 1998.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. 4ª reimpressão. São Paulo: Sammus Editorial, 2003.

MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional da educação**. 3. ed. atual. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2000. (Coleção Educação; 13)

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. **Formação de profissionais do magistério**. Consultoria Legislativa. Brasília, DF: Estudo, nov. 2003.

MERCADO, Luíz Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EUFAL, 1999.

MESQUITA, Ilka Miglio de; FONSECA, Selva Guimarães. Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades. **Revista de História Unisinos**, Minas Gerais, v. 10, n. 3, p. 333-343, set./dez. 2006.

MICELI, Paulo. Uma pedagogia da História? In: PINSKY, Jaime et al. **O ensino de história e a criação do fato**. 14. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

MINAYO, Maria Cecilia de Sousa. O desafio da pesquisa social. In:MINAYO, Maria Cecilia de Sousa. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MIRANDA, Augusto Ridson Araújo. **Formação, saberes e práticas dos professores da área de ensino de história no curso de História da UECE em Fortaleza.**2016. 362 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

MIRANDA, Sônia Regina. Lugares de Memória, Espaços de Formação: elos invisíveis na constituição do conhecimento histórico de professores. In: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães. **Espaços de Formação do Professor de História**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. **Professores de história:** entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária:** o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana.Tradução de Sandra TrabuccoValenzuela. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação**.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 11-20.

NAPOLITANO, Marcos. Pensando a estranha história sem fim. In: KARNAL, Leandro(Org.). **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

NEVES, Heloisa. **O mapa [ou] um estudo sobre representações complexas.** Disponível em: <www.corpocidade.dan.ufba.br/arquivos/mapa.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2016.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, José Albio Moreira de. Abordagens quantitativas e qualitativasna pesquisa em educação: velhas e novasmediações e compreensões. In: FARIAS, Isabel Sabino de; NUNES, João Batista de Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fortaleza, EdUECE, 2010, p. 53-66.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In:NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

OLIVEIRA, Sônia Maria Soares de. **Formação de professores e ensino de história da África e cultura afro-brasileira e africana: saberes e práticas**. 2016. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In:PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.) **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 17-31.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Org.). **Pesquisa em educação:** alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____; ANASTACIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior.**São Paulo: Cortez, 2002.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. (Org.). 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

PINHEIRO, Francisco Felipe de Aguiar**. O ensino de História no Ceará durante a ditadura militar:** entre o prescrito e as memórias de práticas docentes**.** 2017. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

PINTO, Neuza Bertoni. Saberes docentes e processos formativos. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n. 3, p. 43-57, jan./jun., 2001.

PONTELLO, Luiza Santos. **Cartografia das relações de saber/poder, na formação de professores de Matemática, nas universidades públicas de Fortaleza.** 2009. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.38, p.45-59, jan./jun., 2013.

RAMOS, A. M. P. **A interiorização do ensino superior no Ceará:** os casos de Limoeiro do Norte e Quixadá**.** 1990. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1990.

RÊGO, Sheila Novais. **Os professores de história dos cursinhos pré-vestibulares de fortaleza:** Cartografia da Trama das Relações de Saber e Poder. 2008.169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

RÉGIS, Vitor Martins; FONSECA, Tania Mara Galli. Cartografia: estratégias de produção do conhecimento.**Fractal: Revista de Psicologia**, v. 24, n. 2, p. 271-286, maio/ago., 2012.

RIBEIRO, Dayslânia Fernandes. **Cartografia dos Saberes, Práticas e Formação dos professores das disciplinas do Eixo de Práticas e Estágio nos Cursos de Licenciatura em Matemática da UECE - Campus do Itaperi e FECLESC**. 2016. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a história a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, Sônia M. Leite (Org.). **Repensando o ensino de História**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção questões da nossa época, v. 52).

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 2014.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 2, p. 07-16, jul./dez., 2006.

SANTOS, Sílvia Maria Barreto dos. **Docência universitária na era da imprevisibilidade:** dilemas e possibilidades. São Luís, MA: EDUFMA, 2010.

SAVIANI, Demerval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 142-155, jan./abr. 2009.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene.**Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de lanueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y FormacióndelProfesorado**. Granada-España, ano 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2016.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI:** em busca do tempo entendido. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SOARES, Sandra Regina. Pedagogia universitária campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (org.). **Educação e contemporaneidade:** pesquisas científicas e tecnológicas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Memórias e trajetórias de escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. **Revista da FACED**, Universidade Federal da Bahia, n. 08, p. 208-226, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas

consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr., 2000.

THERRIEN, J; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. Formação para além do ensino na docência universitária: reflexões ancoradas na formação cidadã. In: SALES, José Álbio Moreira; BARRETO, Marcília Chagas; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. (Org.). **Docência e formação de professores**: novos olhares sobre temáticas contemporâneas. Fortaleza: EdUECE, 2009.

THERRIEN, J; DIAS, A. M. I; LEITINHO, M. C. Docência universitária. In: THERRIEN, J; DIAS, Ana Maria Iório (Org.). **Em Aberto**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, v. 29, n. 97, p. 15-18, set./dez. 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico de Curso:** Curso de Licenciatura Plena em História da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Quixadá, 2015.

_____. **Projeto Político Pedagógico:** Curso de Licenciatura Plena em História da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Quixadá, 2006.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em História**. Fortaleza, Limoeiro do Norte, Quixadá. Fortaleza, 2003.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Fortaleza, janeiro de 2011.

_____. **Relatório de Atividades (1988-1991).** Faculdade De Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), Quixadá/CE.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada?**Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago., 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores.** São Paulo: Papirus, 2009.

_____. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Educação superior em debate.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa,v.4, São Paulo: Cortez, 2009,

ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Espaços de Formação do Professor de História.** Campinas, SP: Papirus, 2008.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. Tradução de Daniel Grassi. 3.ed.Porto Alegre: Brookman, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS PROFESSORES DA ÁREA DE "HISTÓRIA E ENSINO" DA FECLESC/UECE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA: **SABERES, PRÁTICAS E FORMAÇÃO: UMA CARTOGRAFIA DOS PROFESSORES DA ÁREA DE "HISTÓRIA E ENSINO" DA FECLESC/UECE**

PROPONENTE: **MARIA TERLA SILVA CARNEIRO DOS SANTOS**
ORIENTADOR: **PROF. DR. ANTÔNIO GERMANO MAGALHÃES JR**

Professor (a) entrevistado (a)

Formação inicial de nível superior:

Área de pós-graduação:

Vínculo com a FECLESC/UECE: ( ) Efetivo ( ) Substituto

Disciplinas ministradas na área de "História eEnsino":

Considerando-se, que esta pesquisa tem como objetivo compreender, por meio de uma cartografia da trajetória pessoal e profissional, a constituição dos percursos formativos e dos saberes mobilizados nas práticas pedagógicas dos professores que ministram as disciplinas da área de "História e Ensino" do curso de História ofertado na FECLESC/UECE, gostaríamos de saber:

- **Como foi a experiência escolar:**
  Escola pública/particular;
  Experiências (se, já sinalizavam para a profissão futura)

- **Formação inicial acadêmica:**

Motivo da escolha do curso;

Se, teve disciplinas de cunho didático-pedagógico na formação inicial;

Se, teve disciplinas voltadas ao ensino de História;

Se, teve experiência com práticas de ensino na formação inicial (onde e como);

A importância da experiência de estágio para a sua formação profissional docente;

A relação entre a formação acadêmica e as disciplinas que ministra;

Se, considera a formação inicial que teve adequada a sua constituição como docente.

A concepção de formação do licenciando em História na FECLESC/UECE.

- **Como se deu a formação de pós-graduação.**

O percurso percorrido para chegar ao Mestrado

O percurso percorrido para chegar ao Doutorado

- **Saberes da docência**

Saberes necessários para ensinar História

A concepção acerca da constituição desses saberes

- **A construção das práticas pedagógicas**

O planejamento das disciplinas ministradas (conteúdos e leituras básicas das disciplinas ministradas);

A relação entre o planejamento e os aspectos descritos no PPP (ementário e programa da disciplina);

O processo de elaboração das aulas a serem ministradas em cada disciplina;

A influência de ex-professores na forma de ensinar;

Dificuldades e desafios no gerenciamento das disciplinas ministradas.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

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: **SABERES, PRÁTICAS E FORMAÇÃO: UMA CARTOGRAFIA DOS DOCENTES DA ÁREA DE "HISTÓRIA E ENSINO" DA FECLESC/UECE.**

PROPONENTE: MARIA TERLA SILVA CARNEIRO DOS SANTOS
ORIENTADOR: PROF. DR. ANTÔNIO GERMANO MAGALHÃES JÚNIOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada ***Saberes, práticas e formação: Uma cartografia dos professores da área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE,*** cujo objetivo é o de compreender, por meio de uma cartografia da trajetória pessoal e profissional, a constituição dos percursos formativos e dos saberes mobilizados nas práticas pedagógicas dos professores da área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE. Tendo em vista que os professores da área supracitada serão o foco da pesquisa, informamos que esta pesquisa não lhe trará nenhum ônus e que você tem a liberdade para participar ou não dela, sendo-lhe reservado o direito de desistir no momento em que desejar, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo. O conteúdo, a ser gravado em áudio, será usado exclusivamente para análise dos dados. Informamos também que não haverá divulgação personalizada das informações, 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 a responsável pela pesquisa, **Maria Terla Silva Carneiro dos Santos**, pelos telefones (85) 991126341; 996196351 ou pelo *e-mail*: <terlasilvacs@gmail.com>. 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

Tendo sido informado sobre a pesquisa, concordo em participar da mesma, de forma livre e esclarecida.

_____

Nome

_____

Assinatura

Fortaleza/CE, _____, de _____ de _____.