

## **NINGUÉM NASCE PROFESSOR(A): Formação de Professores no Curso de História Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão (2010-2014)**

SANDRA REGINA RODRIGUES DOS SANTOS<sup>1</sup>

### **INTRODUÇÃO**

É na formação inicial que tem início o processo de formação de professores, pois é no contexto dos cursos das licenciaturas que os mesmos recebem os conhecimentos teóricos e práticos que lhes darão os fundamentos necessários para o exercício da docência. Por essa razão é exigido das instituições formadoras que repensem seus currículos, para a superação do modelo da racionalidade técnica, oferecendo uma formação em que teoria e prática estejam imbrincadas na preparação dos futuros profissionais da docência, para assumir os papéis que lhes serão exigidos pelo contexto real, a escola. O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados da pesquisa realizada no período do estágio pós-doutoral no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, sobre o processo de formação inicial de professores no Curso de História Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão, os impactos desta formação na qualidade profissional dos egressos da instituição que atuam na rede de educação pública e privada em São Luís.

O recorte histórico do estudo é o período de 2010 a 2014, e tem haver com a implantação de uma nova proposta pedagógica para o curso de História, atendendo as exigências em âmbito nacional da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), as Resoluções do CNE/CP nº 01 e 2/ 2002, que propõe Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos das Licenciaturas, enfatizando a “epistemologia da prática” com a obrigatoriedade de 800 h/a, sendo 400 para os estágios e 400 h/a para disciplinas práticas desde o início do curso, a serem desenvolvidas principalmente na escola, com o desenvolvimento de projetos pedagógicos.

A investigação da temática exigiu um debruçar sobre a Legislação nacional no que compete a Formação na Licenciatura em História, as Resoluções da Universidade Estadual do

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade Estadual do Maranhão. Doutora em Políticas Públicas em Educação (UNICAMP).

Maranhão sobre esta matéria, bem como um olhar cuidadoso na documentação do próprio Curso, a exemplo do seu Projeto Pedagógico. Por outro lado, fez-se necessário a coleta de material empírico entre o corpo docente e o corpo discente, com realização de entrevistas, aplicação de questionários e observação da prática docente de egressos do curso desde 2010.

Portanto, neste estudo, busca-se inquirir os atores mais envolvidos neste processo no período em apreço, ex-alunos e professores do curso de História, e a partir das suas representações<sup>2</sup> analisar como se efetuou essa formação, que influências e implicações tiveram ou têm na vida daqueles ex-alunos que no atual contexto já se encontram inseridos no mercado de trabalho como Professores.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Vale ressaltar o percurso metodológico e os instrumentos para coleta de dados. Por se tratar de um Estudo de Caso, procurou-se desenvolver na acepção compreendida por Coutinho (2002: 4).

*O estudo de caso trata-se de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos factores.*

Como enfatiza Gil (1999: 54), o estudo de caso vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisas com diferentes propósitos, tais como:

- a) *Explorar situações da vida real cujo os limites não estão claramente definidos;*
- b) *Preservar o caráter unitário do objeto estudado;*
- c) *Descrever a situação do texto em que está sendo feita determinada investigação;*
- d) *Formular hipóteses ou desenvolver teorias; e*
- e) *Explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.*

Portanto, o caminho escolhido para esse percurso metodológico foi o da pesquisa de análise qualitativa do tipo descritivo, uma vez que consta das análises e interpretações das

---

<sup>2</sup> O conceito de Representação será empregado aqui conforme Chartier (1990), como um conjunto de ordenações simbólicas que permitem não só significar a realidade, mas, fundamentalmente, produzi-la; e conforme Pesavento (2014), que mostra que a representação não é uma cópia real, sua imagem perfeita, espécie de reflexo, mas uma construção feita a partir dele.

leituras bibliográficas e documentais, dos resultados obtidos através da aplicação dos questionários, das observações e das entrevistas, pois conforme pontua Marli André (2010), questões complexas como as que envolvem a formação docente precisam ser investigadas por múltiplos ângulos.

Neste percurso, a pesquisa empírica se desenvolveu com o cruzamento dos dados coletados, levando em consideração as dimensões conceituais orientadoras dos instrumentos (a escolha pelo curso de história, a formação para o exercício da docência, a profissionalidade e identidade profissional, a epistemologia da prática e os saberes docentes), analisadas à luz do referencial teórico, abordado na literatura especializada, para o alcance das respostas das questões propostas em torno das dimensões conceituais.

## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)**

A literatura que trata sobre a Formação Inicial de professores diverge em vários pontos no tocante ao(s) modelo(s) desta formação, no entanto percebe-se que no Brasil a partir dos anos 90, existe um certo consenso sobre a necessidade de romper com o modelo da racionalidade técnico-instrumental que impõe ao professor(a) ser um(a) mero repetidor(a) de conhecimentos, propondo um novo modelo fundado na epistemologia da prática.

Essa literatura, seja internacional ou nacional, contempla reflexões gerais ou específicas do campo da História, bem como outras contribuições significativas sobre o campo: Nóvoa (1992, 1995, 2007), Estrela (2002), Pintassilgo & Oliveira (2013), Pintassilgo, Mogarro & Henriques (2012), Mogarro (2005, 2010), Henriques (2010), Tardif Lessard & Leray (1991), Tardif (2002, 2012), Contreras (2002), Freire (2000), Veiga (1989, 2012), Libâneo (1998, 2001), Veiga & Ávila (2013), Pimenta (2002), Pimenta & Anastasiou (2002), Pimenta & Lima (2011), Feldman (2009), Fonseca (2010, 2011), Silva (1984, 2010), Monteiro (2007), Cerri (2007), Ciampi (2011), Bittencourt (2004), Paim (2007), Barreto (2010), dentre outros, que em seus estudos ressaltam: a docência como uma atividade complexa envolvendo saberes e fazeres que são inerentes a essa atividade; os dilemas enfrentados pelos professores no tocante a sua própria profissionalização que carece de maior reconhecimento; os diferentes modelos de formação destes profissionais; as propostas curriculares para formação de professores; a relação entre teoria e prática; a articulação entre os componentes da formação inicial; as exigências da formação continuada.

## RESULTADOS

O contexto histórico da sociedade brasileira nas últimas décadas do século XX, marcado pela emergência da democracia, foi estimulador de discussões bastante controvertidas. Por um lado, temos um conjunto de pesquisadores, estudiosos e educadores que exigem políticas para o campo educacional propiciadoras de mudanças e alterações para a educação, enfatizando a formação dos professores e os espaços desta formação. Do outro, temos legisladores, instituições e governos que, no contexto dos embates, passam a emitir ou manifestar opiniões sobre estas questões.

Influenciados pelo enfoque da prática docente e seus saberes pedagógicos, alguns pesquisadores e estudiosos brasileiros centram suas reflexões principalmente sobre a formação inicial de professores, e o foco maior desses debates do final dos anos 80 e início dos anos de 90 está ligado à necessidade de se ter uma base comum nacional de formação de professores. Nesse contexto destacam-se os estudos de Candau (1987), Freitas (2001, 2002), Veiga (1989, 2012), Brzezinski (2002, 2010), Libâneo (1998, 2001), André (2001, 2010), Pimenta (2002), Pimenta & Lima (2011), Barreto (2010) dentre outros.

Muitos desses estudos ao discutirem o papel das instituições educacionais formadoras, focam a questão da qualidade do ensino ali ministrado, procurando revelar que essas são questões atreladas às exigências das políticas públicas de educação, pautadas no ideário do neoliberalismo impostas por organismos internacionais e pela lógica do mercado, exigindo um paradigma educativo coerente com o modelo de uma sociedade ajustada ao capitalismo global.

No tocante a formação de professores, vários são os aspectos contemplados nestes estudos, dos quais ressalta-se: uma formação articuladora de disciplinas de conteúdo específico com disciplinas integradoras; uma formação pedagógica sólida e não fragmentada; o desenvolvimento do conteúdo específico na ótica do ensino; a valorização da relação

“prática-teoria-prática”; uma prática pedagógica, articulando teoria e prática desde o começo do curso; o acompanhamento e a supervisão permanente nos estágios curriculares; a interdisciplinaridade; a delimitação dos saberes da docência; a autonomia pedagógica, a constituição de uma identidade profissional do docente, dentre outros aspectos.

É no contexto desses embates, que as autoridades e os legisladores propõem uma nova legislação para a educação, uma Lei de Diretrizes e Bases Nacionais. Com a nova LDB (Lei n. 9.394/ 96), temos um corpo de exigências que incorporam de certa forma muitas das bandeiras de lutas de todos aqueles que exigiam respeito, mudanças e melhorias para o campo educacional brasileiro. É possível dizer-se que a concretização destas exigências encontra-se, em parte, na Resolução CNE/CP 1/2002 e na Resolução CNE/CP 2/2002, que propõem uma concepção de formação de professores para a educação básica em que a ênfase na prática pedagógica perpassa todo o currículo. Esta exigência deverá ser contemplada na elaboração do Projeto Pedagógico do curso de formação, contemplando um corpo de conhecimentos para a formação teórica e prática do futuro professor propiciadora da construção da identidade docente.

Conforme Mesquita e Fonseca (2006), as reformas educacionais dos anos 90, implementadas no contexto neoliberal e conservador, propuseram novas formas de controle do Estado com o objetivo de escolarização e avaliação de padrões de qualidade. Portanto, os PCNs, as DCNEM, e as DCNs<sup>3</sup> tratavam-se de uma estratégia de controlar o currículo mínimo ofertado à população, padronizado na ótica do projeto capitalista de educação, a exemplo das experiências ocorridas em diversos países do mundo.

Esse movimento teórico é bastante profícuo sobre a formação de professores, tratando de questões como a identidade profissional dos professores (as), dando destaque especial para o contexto da escola e da sala de aula, e foi sendo construído sob a influência do pensamento de vários estudiosos europeus, com destaque para espanhóis e portugueses ao longo dos anos 90. Uma das grandes contribuições advém das ideias de António Nóvoa, principalmente com a publicação do livro *Os Professores e sua Formação*, contemplando textos de autores da Espanha, Estados Unidos, Portugal, França e Inglaterra. Também se destaca o I Congresso sobre Formação de Professores nos países de língua portuguesa, organizado por Isabel Alarcão, ocorrido em 1993 na cidade de Aveiro.

---

<sup>3</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Médio; Diretrizes curriculares Nacionais, respectivamente.

Na obra organizada por Nóvoa fica evidenciado a importância do valor experiencial e a figura do professor como um profissional reflexivo. Nas ideias que foram partilhadas no I Congresso, estão presentes os conceitos de professor reflexivo, o professor pesquisador da prática e do professor que produz saber, dentre outros aspectos.

Evidentemente que muitas das colocações de Nóvoa, naquele momento, tratavam da experiência portuguesa resultante da reforma educacional naquele contexto.

*A década de 90 será marcada pelo signo da formação contínua de professores. Uma vez que os problemas estruturais da formação inicial e da profissionalização em serviço estão em vias de resolução, é normal que as atenções se virem para a formação contínua. O processo gera-se, de novo, na confluência de dinâmicas políticas e sindicais: por um lado, trata-se de assegurar as condições de sucesso da Reforma do Sistema Educativo; por outro lado, importa assegurar a concretização do Estatuto da Carreira Docente (NÓVOA, 1992: 22).*

No caso brasileiro, “convivemos nos anos 90 com um sistema de formação inicial bastante heterogêneo, diversificado, que é consequência de diferentes forças e interesses, mas que, como um todo, alimenta a lógica ‘perversa’ do sistema” (FONSECA & MESQUITA, 1996:103).

Sobre a questão da formação inicial de professores no contexto brasileiro, o que se pode inferir é que a partir da segunda década dos anos 90, até o presente momento, consagrou-se o espaço escolar e da sala de aula como o local privilegiado de formação inicial dos futuros professores, contemplando as novas exigências requeridas pelo século XXI, onde a tônica atual das relações sociais e profissionais da era da informática é formar sujeitos capazes de adaptarem-se às mudanças rápidas e surpreendentes, em que a máxima dessas relações é a competitividade exigida pela lógica do mercado.

De um lado, exige-se cada vez mais o preparo competente dos profissionais que deverão atuar nesse mercado, do outro lado, esse preparo deverá ter como principal lócus a Escola, sendo exigido dos professores (as) uma melhor adequação e formação para trabalhar um ensino de qualidade em todos os níveis.

No contexto da sociedade globalizada, o sistema educacional brasileiro tem sofrido muitas mudanças, tanto em sua estrutura legal, quanto em seus aspectos didáticos e metodológicos. Das instituições educacionais é exigido que sejam oferecidas aprendizagens com abrangências significativas e criativas que possam dar conta dos desafios impostos pela lógica do mercado, que exige um novo modelo de profissional competente e flexível.

No tocante ao campo da educação escolar, a tônica principal dos debates é a questão da qualidade do ensino e seu atrelamento a diversos fatores, dentre os quais, ressalta-se a formação dos seus professores. Na reforma educacional brasileira, um ponto central a considerar no processo formativo da formação inicial é o espaço concreto das experiências dessa formação, o contexto da escola e da sala de aula, o que exige dos sujeitos envolvidos nesta formação conhecimentos da complexa relação entre o professor, o aluno e toda a comunidade.

Nos dois países aqui em destaque, existe um conjunto vasto de estudos e de pesquisas que tratam sobre políticas educacionais de um modo geral, das instituições, dos currículos, da avaliação e com grande ênfase a formação de professores. São pesquisas e estudos que buscam dar conta de analisar o conjunto de transformações exigidas para a educação e as instituições educacionais, seguindo a lógica da globalização. No Brasil como em Portugal, o crescimento destas pesquisas nas últimas décadas é resultante de estudos das Pós-graduações e de diversas publicações sobre estas temáticas, oriundas de seminários, congressos, simpósios.

Raquel Pereira Henriques (2010) ao analisar as reformas educacionais que foram promulgadas em Portugal entre os anos oitenta e noventa do século XX faz uma crítica a Lei de Bases do sistema educativo, enfatizando que:

*Muito da legislação aprovada tentou forçar as escolas a uma autonomia consentânea que apesar de parecer prioritária é, no entanto, sempre relativa e o facto de haver permanentemente um controle institucional e administrativo, uma imposição de normas que nada tem a ver com as especificidades de cada escola e muito menos com as necessidades de cada turma...o que acaba por fazer dessa autonomia uma autonomia mascarada (HENRIQUES, 2010: 74-75).*

Várias questões são levantadas por Henriques em seu estudo, como a questão do novo modelo de gestão das escolas, o currículo. Muito do que esta autora enfatiza em sua obra encontra similaridade em estudiosos brasileiros no tocante ao que foi proposto pela legislação brasileira para o campo da educação, especificamente com a promulgação da LDB 9.394/96 e as reformas propostas.

Sobre estes posicionamentos acerca da LDB brasileira e de outras legislações dela decorrente, destaca-se as contribuições de Brzezinski (2010). A autora, ao tratar do processo de elaboração das Leis educacionais para formação de professores as situa em um campo de convergências e tensões.

*Realço que a LDB 9394, já no seu processo de elaboração consistiu em divergências [...] as conciliações na esteira deste processo são mencionados outros aspectos da construção dessas políticas. Uma das maiores tensões registradas no final da década de 1990, foi o enfrentamento dos educadores ao governo FHC, para a elaboração do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei 10.172, de 09/01/2001 (BRZEZINSKI, 2010: 755-759).*

Neste estudo, a autora pontua também o processo de elaboração das DCNs para formação de professores da Educação Básica, em nível superior, marcadas pelos “embates travados entre o CNE e as entidades científicas articuladas ao Fórum em Defesa da Formação do Professor” (BRZEZINSKI, 2010: 759).

No Maranhão, essas pesquisas vêm ganhando força, especialmente com as pós-graduações em nível de mestrado e doutorado. As pesquisas que temos na área de educação concentram-se mais especificamente em políticas de educação, currículo, formação e avaliação.

A luta pela qualidade da formação de professores, seja em Portugal ou no Brasil, seja inicial ou continuada, é histórica, envolvendo os próprios educadores e as instituições que representam esta categoria, conforme se percebe nas colocações de Helena Freitas (2002), que foi presidente da Associação Nacional de Formação professores (ANFOPE).

*No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 2002: 140).*

Os inúmeros desafios postos para a educação, bem como minha inserção por mais de três décadas nesse campo profissional, serviram de estímulo para a investigação da formação inicial de professores no curso de História Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão, objetivando um (re)visitar da literatura que trata desta temática, analisar o projeto pedagógico do curso, as Resoluções sobre as práticas e os estágios, os relatórios de estágio, bem como ouvir e observar professores e alunos egressos do curso e que já atuam em escolas públicas e privadas de São Luís e dos municípios que fazem parte da grande ilha. Tal análise pretende discutir se a formação que vem sendo oferecida pelo curso tem contribuído com a preparação de futuros professores (as), lhes propiciando os conhecimentos teóricos e práticos, as competências e habilidades necessárias a construção de uma identidade docente compatível com as exigências do atual contexto.

No tratamento dos dados referentes à formação dos ex-alunos e a qualidade do ensino por eles ministrados na educação básica, além de outras questões afetas a profissão docente, não podemos deixar de considerar para a análise o olhar dos professores formadores do curso e as contribuições de vários estudiosos sobre estas questões. Falar do processo de formação de professores implica percebê-lo como um processo “multifacetado, plural, que tem início e nunca tem fim” (VEIGA, 2012: p.15).

E, sobre esse processo formativo, Freire (2000: 25) afirma que “desde os começos do processo, vai ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Libâneo (2001:192-193) pontua que a “profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais [...]. Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções [...], os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar, trata-se de uma formação centrada nas demandas da prática”.

Maria Teresa Estrela, estudiosa portuguesa, é outra referência básica para a compreensão do “carácter teleológico” do processo da formação inicial de professores.

*Torna-se, pois, evidente que a montante e a jusante do processo de formação se cruzam problemáticas de ordem política, filosófica, histórica, científica e técnica. A formação de professores é, antes de mais, um problema político, pois formamos professores para uma escola que exerce determinadas funções dentro de uma sociedade concreta. Portadora de um passado e de um ideal de futuro e que, por isso, assinala ao cidadão determinados papéis dentro da polis. É também um problema filosófico, pois toda educação e toda formação de educadores remete para um determinado conceito de ser humano e das suas relações com o mundo. É evidente que qualquer processo de formação é um processo historicamente situado. E, como tal, envolve representações e valorações do passado com o qual se pretende estabelecer continuidades ou rupturas e envolve antecipações do futuro. Ele representa um elo do processo evolutivo mais amplo que é o da construção sócio-histórica da profissão. Toda formação de professores envolve ainda uma problemática de ordem científica e epistemológica (ESTRELA, 2002: 18-19).*

Essa longa citação se faz necessária para a compreensão da complexidade que envolve a formação inicial de professores. Esta complexidade da formação é também objeto de reflexão de muitos estudiosos brasileiros. André (2010: 92-93) tratando sobre a profissão do professor deixa claro quais deveriam ser as dimensões desta formação.

*O professor não é certamente, aquele que ensina em determinada área específica, o professor é também aquele que atua na instituição social, política e cultural, que é a escola participando (consciente ou inconscientemente, de maneira completa ou não) e das experiências sociais, culturais que desenvolvem no contexto escolar – lutas, experiências que ensinam tanto quanto as áreas específicas em que ensinam [...]. Muitas são as dimensões do profissional professor [...]; sua formação deve, pois, abranger todas essas dimensões. Formar o professor não é apenas qualificá-lo em uma área específica, capacitá-lo teórica e metodologicamente para enfrentar e construir a ação educativa em sua totalidade.*

A experiência que vivencio como professora formadora leva-me a pontuar que é na formação inicial que temos que oferecer aos futuros professores (as) os conhecimentos que necessitam no enfrentamento inicial da profissão, a clareza sobre os aspectos relacionados com a profissão (o espaço escolar, os alunos, a gestão da sala de aula, o livro didático, os pais dos alunos e etc.), a escolha de algumas opções teóricas e metodológicas (para dar conta da complexidade do processo ensino-aprendizagem), dentre tantos aspectos. Entende-se que os estudantes de cursos de Licenciaturas, além de aprenderem a produzir conhecimentos, precisam aprender a ser professores (as).

A intenção da investigação foi analisar se de fato o trabalho desenvolvido na comunidade escolar pelos ex-alunos, e hoje professores de História, se reveste das exigências e de novos parâmetros para a formação de cidadãos éticos, críticos, solidários, que respeitem as diferenças, que reconheçam os seus direitos e o direito dos outros. Se ao ensinar seus alunos (as) este ato se reveste de responsabilidade, competência e a autonomia possível, para propor as mudanças que se fizerem necessárias no exercício da docência, na conformidade do que está proposto no Projeto Pedagógico da instituição onde atuam, esclarecidos sobre as propostas curriculares pré-estabelecidas, as políticas de educação, bem como as ideias que estão contempladas em vários estudiosos da história e da educação estimuladoras da transgressão necessária, na acepção proposta por Mesquita e Fonseca (2006).

No tocante aos dados coletados, constatou-se que eles são reveladores do muito que o curso de História da Universidade Estadual do Maranhão está a fazer, demonstrando que, apesar de algumas falhas e fragilidades, principalmente e no tocante aos aspectos pedagógicos, no entanto, existe a preocupação por parte dos(as) professores(as) em oferecer uma formação com fundamentos teóricos e didáticos-metodológicos, que prepare os estudantes com os conhecimentos, as competências e as habilidades necessários ao exercício da docência. Em relação às disciplinas práticas ficou evidenciado, principalmente pelos professores (as) do

curso, que é necessário melhorar a condução das mesmas, considerando que elas são componentes curriculares importantes no processo da formação que é oferecida pelo curso.

Por outro lado, os ex-alunos reafirmam o preparo teórico e metodológico que receberam do curso, ficando evidente a importância dos estágios na preparação para a docência, mas existem queixas em relação às disciplinas de práticas, para que sejam mais práticas e menos teóricas. Os resultados das análises dos dados coletados junto aos ex-alunos(as) deixam evidenciar que no exercício da docência, que além dos saberes que adquiriram na formação profissional, os saberes disciplinares, eles são portadores dos saberes curriculares, e desenvolvem uma série de saberes práticos, oriundos de suas experiências, ligados ao “saber fazer” e do “saber ser”, buscando formas de interação mais eficientes para o ensino aprendizagem, destacando-se o diálogo nesse processo.

A maioria dos ex-alunos envolvidos na pesquisa demonstrou ter uma visão crítica da realidade educacional brasileira e maranhense. É possível dizer-se que a dimensão reflexiva foi constatada entre eles e a autonomia embora seja limitada a alguns aspectos, de certa forma reflete os saberes da formação (dimensão pessoal e profissional), buscando na medida do possível, e conforme proposto por Feire (2000), “colocar-se no lugar do aluno”, buscando estabelecer uma relação dialógica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ninguém nasce professor, este é um processo que se aprende na longa duração. Porém, é na formação inicial que tem início este processo, pois é no contexto dos cursos das Licenciaturas que os futuros professores (as) receberão os conhecimentos teóricos e práticos que lhes darão os fundamentos necessários para o exercício da docência.

A literatura que trata sobre a formação inicial diverge em vários pontos no tocante ao (s) modelo (s) desta formação, no entanto, percebe-se que no Brasil, a partir dos anos 90, existe certo consenso sobre a necessidade de romper com o modelo da racionalidade técnico-instrumental, que impõe ao professor(a) ser um mero repetidor de conhecimentos, propondo um novo modelo fundado na epistemologia da prática. A legislação brasileira deste período busca nestes fundamentos a ancoragem para propor uma formação inicial de professores assentada neste modelo.

Assim, é exigido das instituições formadoras que repensem seu currículo, para a superação do modelo da racionalidade técnica, bem como para estabelecer de fato uma formação em que a teoria e prática estejam de fato imbrincadas na preparação dos futuros profissionais da docência, para assumir os papéis que lhes serão exigidos pelo contexto real, a escola.

No contexto dos embates travados pelos estudiosos dos diferentes campos do saber para a preparação dos(as) futuros(as) professores(as), ressalta-se o surgimento de abordagens que contemplam diferentes premissas orientadoras para essa formação, e grande parte delas é incorporada na legislação que trata da formação, com nuances as vezes divergente do proposto pela teoria.

Essas novas proposições para o campo da formação de professores emanam de diferentes contextos internacionais e nacionais, resultado das pesquisas de estudiosos que tem contribuído sobremaneira para fazer avançar o entendimento da profissionalização da docência como um campo específico, enfatizando a peculiaridade do ser professor(a).

A par destas contribuições, muitos estudiosos no Brasil veem desenvolvendo pesquisas e estudos sobre a realidade dos cursos de formação de professores nas diferentes áreas, como vem se efetivando este processo, fazendo reflexões e levantando premissas para melhoria do campo.

As premissas levantadas por estes estudiosos buscam evidenciar que no modelo da formação de professores para este novo século, as propostas dos cursos devem contemplar, além dos saberes teóricos específicos da área de formação, estimuladoras da investigação científica e da reflexão, que sejam priorizados os saberes da epistemologia da prática, com a valorização dos saberes da experiência, os procedimentos didáticos-metodológicos possibilitadores de competências e habilidades para o desenvolvimento da autonomia.

Embora se perceba no curso de História da UEMA a intencionalidade por parte do seu corpo docente em oferecer uma formação teórica consistente é preciso um investimento maior nas questões pedagógicas, que prepare seus(as) alunos(as) para serem professores(as). É preciso que se tenha de fato uma proposta de formação para a docência que busque a superação do modelo da racionalidade técnica, uma vez que nota-se a permanência de elementos desse modelo, os quais não dão conta dos fenômenos e ações que se desenvolvem nas atividades práticas.

É preciso que tenha na estrutura do currículo do curso todos os elementos que contribuam para a construção da identidade do profissional que escolheu ser professor (a). E com certeza esse será um dos objetos da avaliação do PPP do curso, que precisa ser revisto urgentemente para as mudanças necessárias e efetivação de ações que muito pouco vem sendo implementadas.

Dentre estas ações, e que considera-se como desafios, tem-se: o planejamento; a partilha das experiências; a consolidação dos horários das Práticas e dos Estágios (do fundamental), para sua real efetivação, enquanto disciplinas curriculares, e o estreitamento dos laços entre a UEMA e as Escolas do ensino básico. Acredita-se que a implementação dessas ações se constituíram em avanços que beneficiaram principalmente o corpo discente do curso, expressando, por outro lado, as dimensões da nossa profissionalidade e que são exigências do trabalho docente.

Para além da UEMA e do curso de História, acredita-se que uma das saídas para a superação da problemática que envolve a formação inicial de professores seja, de um lado, a Universidade ou as demais instituições formadoras investirem em propostas Pedagógicas que de fato deem conta de Licenciaturas, com currículos que contemplem disciplinas teóricas e práticas com fundamentos epistemológicos propiciadores de uma formação inicial trabalhando com categorias imprescindíveis a esta formação.

Na outra ponta, impõe-se a necessidade da mudança de postura de muitos professores das licenciaturas, pois todos são formadores, e como tal, devem trabalhar suas disciplinas propiciando os conhecimentos teóricos na articulação com os fundamentos didáticos-metodológicos necessários ao exercício da docência. É preciso que todos os(as) professores(as) formadores(as) entendam que os conhecimentos pedagógicos não devem ser responsabilidade somente dos professores que trabalham com disciplinas do Núcleo Comum, todos os professores formadores devem ter preparo pedagógico para formarem os futuros professores(as).

## **REFERÊNCIAS**

ANDRÉ, Marli. A Pesquisa sobre Formação de Professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEM, Ângela; DINIS, Júlio Pereira & LEAL, Leiva. **Convergências intenções no campo da formação didática, formação de professores e trabalho docente**. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica 2010.

\_\_\_\_\_. Pesquisa, Formação e Prática Docente. In. ANDRÉ, Marli (Org). **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. Campinas: Papirus, 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. Ed. Cortez, São Paulo- SP: 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9.394/96)**. Rio de Janeiro: Qualitymark/DUNYA Ed., 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, MEC, Brasília, 1998.

BRZEZINSKI, Iria. Convergências e tensões na formulação das atuais políticas para a formação de professores no Brasil: entre o arcabouço normativo e o respeito as culturas e as formas de vida. In. DALBEM, Ângela; DINIS, Júlio Pereira & LEAL, Leiva. **Convergências intenções no campo da formação didática, formação de professores e trabalho docente**. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica 2010.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**. Rio de Janeiro: Difel, 1990.

COUTINHO, Clara & CHAVES, José. O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, 15 (1), pp. 221 – 244. CIED – Universidade do Minho, 2002.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores: os valores da profissionalização e a profissionalidade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

ESTRELA, Maria Teresa. Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. **Revista de Educação**, v. 11, n. 1, 2002.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2011.

\_\_\_\_\_. **A História na Educação Básica: conteúdos, abordagens e metodologias**. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, nov. 2010.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História & Ensino de História**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Helena C. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre Projetos de Formação. **Edu. Soc**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: introdução a pedagogia do conflito**. 11. ed. – São Paulo: Cortez, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HENRIQUES, Raquel Pereira. **Discursos legais e práticas educativas**. Ser professor e o ensinar história (1947-1974). FCG/FCT, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Orgnização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiania: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos & OLIVEIRA, João Ferreira e TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organizações**. São Paulo: Cortez, 2003.

MESQUITA, Ilka Miglio de & FONSECA, Selva Guimarães: **Formação de professores de História experiências, olhares e possibilidades**. Unisinos, 2006.

MOGARRO, Maria João. Memórias de Professores: discursos orais sobre formação e a profissão. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 17, p. 7-31, abr. 2005.

NÓVOA, António. (org.) **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: D. Quixote e IIE, 1992.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Profissão Professor**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. “O Passado e o presente dos professores”. In. NÓVOA, António (Org.) **Profissão Professor**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In. **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2007.

PENSAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In. PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3. ed. São Paulo-SP: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. & LIMA, Mª Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 14. Ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. & LAHAY, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, nº 5, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

VEIGA, Ilma Passos & D'ÁVILA, Cristina. **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2º ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.