

## MEMÓRIAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: considerações sobre formação inicial e constituição do “saber docente”<sup>1</sup>



Thiago Rodrigues Nascimento  
Mestrando em História Social/Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Bolsista FAPERJ  
[thiagorodrigues.uerj@yahoo.com.br](mailto:thiagorodrigues.uerj@yahoo.com.br)

**Resumo:** A formação de professores de História para o Ensino Fundamental e Médio tem sido objeto de preocupação e pesquisa, para historiadores e educadores, ao longo das últimas décadas. Este artigo situa-se, portanto, na esfera das pesquisas contemporâneas sobre o ensino, mais especificamente dos estudos que se debruçam sobre a formação inicial, os saberes e a prática docente. A partir da História Oral e das memórias dos professores de História do Ensino básico, buscamos dialogar com as pesquisas em torno da memória docente e formação de professores. Neste sentido, buscamos, a partir da análise dos depoimentos obtidos com três professoras de História da rede pública de São Gonçalo/RJ, refletir acerca da contribuição da formação inicial para a constituição do “saber docente” e as relações que professores estabelecem entre a sua formação inicial e sua prática docente.

**Palavras-chave:** História Oral. Memória e formação de professores.

**Abstract:** The teacher of History for the Elementary and Secondary Education has been a subject of concern and research for historians and educators throughout the last decades. This article is located, so in the sphere of contemporary research on teaching, more specifically the studies which deal with the initial training, knowledge and teaching practice. From the Oral History and memories of the history teachers of basic education, we seek to engage with research around the memory teaching and teacher training. In this sense, we, from the analysis of statements given by three teachers of history in the public São Gonçalo / RJ, reflect on the contribution of initial training for the constitution of "teacher knowledge" and the relationship between teachers establish their initial training and their teaching practice.

**Keywords:** Oral History. Memory and teacher training.

---

<sup>1</sup> Agradeço às professoras entrevistadas por aceitaram compartilhar suas experiências. Artigo recebido em 12/8/2010 e aceito em 4/10/2010.

“[...] o saber não é uma substância ou conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através das relações complexas entre o professor e seus”.

(Maurice Tardif)

## **Introdução**

A formação de professores de História para o Ensino Fundamental e Médio tem sido objeto de preocupação e pesquisa, para historiadores e educadores, ao longo das últimas décadas. Neste sentido, existem muitos estudos que se debruçam sobre a temática da formação docente, mas estes, na maior parte das vezes, se dedicam à análise de currículos e políticas educacionais, concedendo pouco destaque à percepção ou representação dos professores do Ensino Básico, acerca da sua formação universitária.

Estes estudos, ao privilegiarem unicamente ou prioritariamente a construção dos currículos e políticas educacionais, não consideram a apropriação seletiva que os professores<sup>2</sup> de História fazem do que lhes é apresentado e as possíveis implicações que estes currículos e políticas educacionais têm na prática docente destes profissionais. Trabalhos recentes têm demonstrado novas possibilidades de estudo no que concerne à formação dos professores de História. Estas pesquisas amparadas na História Oral e nas memórias dos professores nos demonstram a visão dos docentes a respeito de sua formação universitária, e os elos que se estabelecem entre esta formação e a sua prática docente, bem como os saberes necessários à prática cotidiana dos professores.

Os professores de História do Ensino Básico, ensinos Fundamental e Médio, mobilizam diariamente, durante as suas aulas e prática docente, diversos saberes e conhecimentos provenientes de diferentes fontes. Este “saber docente”, caracterizado como plural e heterogêneo, formado por um amálgama de saberes provenientes da formação profissional (graduações, estágios, leituras), saberes disciplinares, curriculares e experienciais, ou seja, resultado da prática cotidiana dos professores e da articulação e reorganização dos

---

<sup>2</sup> Entenda-se: um professor ou uma professora. Utilizaremos em algumas partes do texto o substantivo no masculino, quando a referência for aos professores de uma forma geral sem distinção entre os gêneros, etnia ou geração. No entanto, quando utilizarmos o termo no feminino (professora (as)), estaremos nos referindo às professoras entrevistadas. Mais adiante explicaremos os critérios de seleção.

outros saberes, constitui e serve como base de formação e trabalho para os professores de escolas fundamentais e médias. De acordo com Maurice Tardif (2002, p. 31 - 32):

Parece banal, mas um professor [a] é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros. No entanto, [...] essa banalidade se transforma em problema a partir do momento em que é preciso especificar a natureza das relações que os professores do ensino fundamental e do ensino médio estabelecem com os saberes, assim como a natureza dos saberes desses mesmos professores.

Neste artigo, apresentamos os resultados de pesquisa realizada com professoras de história na cidade de São Gonçalo, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, em 2009. Para desenvolver a pesquisa, selecionamos três professoras<sup>3</sup> do Ensino Básico deste município, formadas na Universidade Federal Fluminense e na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Estamos interessados no que as docentes dizem a respeito de seus saberes, sua formação inicial e as relações entre esta formação e a prática docente.

Neste sentido, escolhemos como percurso metodológico a História Oral temática, “pela necessidade e possibilidade de ouvir os sujeitos envolvidos no processo educacional, captar as suas experiências [...] e abrir um campo para possíveis análises” (MESQUITA e FONSECA, 2006, p. 334). A partir do tema (formação inicial e constituição do saber docente), problemas e objetivos esboçados, a investigação foi desenvolvida por meio de entrevistas temáticas, ou seja, “entrevistas que se referem às experiências ou processos específicos vividos ou testemunhados pelos entrevistados” (DELGADO, 2006, p. 22). Entendemos a metodologia da história oral como ferramenta de produção de conhecimento, onde se privilegia a interação entrevistador e entrevistado. Assim, “entrevista é fonte criada pela interação entre entrevistado e entrevistador. Este deve ajudar o entrevistado a “ativar” suas lembranças e a estruturar sua narrativa de modo que tenha fluidez” (CIAMPI, 2008, p. 214). Partimos do pressuposto de que memória “atualiza o tempo passado, tornando-o tempo vivo e pleno de significados no tempo presente” (DELGADO, 2006, p. 38). No trabalho com a memória, a pesquisa fundamenta-se ainda nas considerações de Henri Rousso, Michel Pollack e Emery Marques Gusmão.

O texto foi dividido em três seções principais. Na primeira e segunda partes, apresentamos o conceito de memória, cunhado pelos pesquisadores Michael Pollack e Henry

---

<sup>3</sup> Não era intenção inicial de o pesquisador entrevistar apenas mulheres, porém em decorrência de questões pessoais, dois professores selecionados não puderam conceder entrevista.

Rouso, as possibilidades das pesquisas em torno das “memórias de quem ensina história” e algumas relações que se podem estabelecer entre as pesquisas em Educação e Ensino de História e a metodologia da História Oral. Posteriormente, apresentamos alguns dos resultados obtidos em nossa pesquisa.

### **A pesquisa sobre “Memórias de quem ensina História” e as suas possibilidades**

A memória, no seu sentido mais largo, é a presença do passado. É uma construção psíquica e intelectual que acarreta uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é do indivíduo somente, mas do sujeito inserido num contexto nacional, social, familiar (ROUSSO, 2002, p. 94). De acordo com Henry Rouso (2002, p. 94-95), “seu atributo [da memória] mais imediato é garantir a continuidade do tempo e permitir resistir à alteridade, ao ‘tempo que muda’, as rupturas que são o destino de toda vida humana; em suma, ela constitui [...] um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros”.

Na perspectiva de Maurice Halbwachs (2006), toda memória é coletiva. Michael Pollack (1992) argumenta que, a priori, a memória parece ser um fenômeno individual, íntimo e próprio da pessoa. Mas o próprio sociólogo retoma Halbwachs e argumenta que este último já nos anos 1920-1930, “havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou, sobretudo, como um fenômeno coletivo ou social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes” (POLLACK, 1992, p. 201). Neste aspecto, as concepções de memória adotadas por Pollack (1992) e Rouso (2002) se assemelham, na medida em que para o segundo a memória também é considerada uma construção coletiva, no sentido de que o indivíduo não está isolado no mundo.

Rouso (2002) estabelece, a nosso ver, uma distinção entre o “caráter coletivo da memória” e “memória coletiva”. Segundo o autor, o caráter coletivo de toda memória individual é evidente, isto é, a memória, como “representação seletiva do passado”, é construída em termos individuais por um sujeito que está inserido em um contexto maior. Por outro lado, este autor (2002, p. 95) utiliza o conceito de memória coletiva para designar “as representações do passado observadas em determinada época e em determinado lugar” por indivíduos de uma mesma comunidade; assim memória coletiva para este pesquisador é uma representação do passado compartilhada nos mesmos termos por toda uma coletividade.

Pollack (1992) estabelece três elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva: em primeiro lugar estão os acontecimentos vividos pessoalmente; em segundo, são os acontecimentos que o autor denomina como “vividos por tabela” – acontecimentos dos quais a pessoa não participou diretamente, mas que foram vividos pela coletividade à qual ela pertence. A memória também é constituída por pessoas e personagens e lugares (ligados a uma lembrança que pode ser pessoal ou “herdada” da comunidade).

Neste trabalho, utilizamos a definição de memória, cunhada por estes dois pesquisadores: memória como uma construção de “caráter coletivo”, produzida por um indivíduo que está inserido em uma coletividade; memória como uma construção seletiva do passado, constituída por acontecimentos vividos”, “acontecimentos vividos por tabela”, personagens e lugares; e memória como um “trabalho de organização”, que grava, relembra, exclui consciente ou inconscientemente.

No campo das “memórias de professores” pesquisas recentes, como as realizadas pelas historiadoras paulistas Emery Marques Gusmão (2004) e Helenice Ciampi (2008), têm demonstrado novas possibilidades de análise sobre a formação de professores de História. A tônica dessas pesquisas é buscar propiciar voz aos docentes do Ensino Básico no meio acadêmico, ou seja, através das memórias dos professores busca-se uma maior compreensão acerca da repercussão que a formação acadêmica teve sobre eles.

Nesta perspectiva, “o estudo da memória deve inserir-se numa tentativa de compreender o lugar onde o sujeito é produzido, pois lembrar é refazer, reconstruir, repensar, com ideias e imagens de hoje, as experiências do passado” (GUSMÃO, 2004, p. 31).

Assim, nossa pesquisa visa a complementar e dialogar com as pesquisas já realizadas na área de Memórias de Professores de História e pretende “compreender o lugar onde o sujeito [neste caso o professor de História] é produzido” (GUSMÃO, 2004, p. 31). Desta forma, deslocamos o enfoque de análise centrado unicamente nos currículos e políticas, para as representações sobre as experiências dos professores, ou seja, as formas como as reformas educacionais ou curriculares, aulas e outros acontecimentos, presentes em sua formação acadêmica e aplicadas em diferentes contextos, foram vivenciados pelos professores e a influência que esta [experiência] exerce sobre a prática docente.

As memórias que os professores constroem acerca de sua formação acadêmica ajudam a descortinar aspectos da formação que remetem à subjetividade do professor. Através dos relatos que foram obtidos por esta pesquisa, pode-se compreender o que os docentes consideram como pontos chave e as lacunas de sua formação. Deste modo, os formadores de

professores (e conseqüentemente os Cursos de Formação) terão uma compreensão de como os alunos (futuros professores) se apropriam da formação obtida nos cursos de graduação em História. Assim, poderemos compreender as principais influências dos cursos de graduação (Licenciatura ou Bacharelado) na formação de seus alunos (futuros mestres).

### **História Oral, Educação e História do ensino de História**

Ao longo das últimas décadas, sobretudo, a partir da década de 1980, a História Oral tem se tornado fonte e ferramenta importante para os historiadores que se dedicam a analisar processos históricos recentes ou buscam, nas palavras de Lucília Delgado (2006, p. 15), “recuperar informações sobre acontecimentos e processos que não se encontram registrados em outros tipos de documentos [...]”. Desta forma, a História Oral descortina uma série de processos antes ignorados, permitindo aos historiadores o acesso a diferentes testemunhos e tornando possível novas interpretações do passado.

Neste sentido, consideramos a definição de História Oral formulada por Delgado (2006, p. 15): “A História Oral é um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões”. Desta forma, objetiva-se, utilizando esta metodologia, analisar os depoimentos dos professores de História e a sua versão ou interpretação do passado, mais especificamente suas representações acerca de sua formação acadêmica e sua relação com o exercício docente.

No campo da Educação e do Ensino de História, a História Oral nos coloca em contato com as experiências e memórias de professores, rompendo com a barreira que antes limitava as pesquisas à análise das políticas públicas e às escolas pedagógicas. Segundo Emery Marques Gusmão (2004, p. 31), “a História Oral, aplicada [ao campo de pesquisa relativo ao Ensino de História (e) ou história da educação], pode iluminar lugares ocultos da vida escolar, apontar formas sutis de resistência e sublinhar os efeitos de currículos, normas e diretrizes”. Buscamos pôr em evidência a concepção dos professores da Educação Básica, a respeito dos seus saberes docentes e da relação que estabelecem entre formação inicial e prática docente. Assim, utilizamos as memórias construídas pelos professores de História, para compreender os elos que eles estabelecem entre a sua formação acadêmica e a sua prática docente.

Ao selecionarmos os entrevistados, procuramos privilegiar, como interlocutores, professores que: 1) lecionassem em diferentes escolas públicas; 2) mantivessem algum tipo de

vínculo ou ligação com o Ensino Superior; 3) tivessem interesse pelas pesquisas sobre o Ensino de História e que desejassem compartilhar um pouco de suas memórias sobre a formação universitária e prática docente. No que concerne à forma de acesso aos professores (as), utilizamos nossos contatos com esses profissionais a partir da organização de eventos direcionados ao professorado do Ensino Básico, quando contatamos uma professora já conhecida por nós, a qual consideramos fundamental para a nossa escolha de cursar a graduação em História.

Quanto ao tipo de entrevista, buscamos um modelo aberto, objetivando a oportunidade de o professor entrevistado expor as suas ideias de forma livre e sem amarras. Tendo em vista a nossa questão de pesquisa, procuramos abarcar em nosso roteiro de entrevista três eixos de análise: a formação inicial do professor de História ou o que Cecília Borges (2002, p. 74) denomina como “a aprendizagem do *métier*”, a constituição dos saberes docentes e a prática cotidiana dos professores e suas relações com a formação inicial. Em média, as entrevistas tiveram uma duração de 1h -1h30 minutos e foram gravadas com o consentimento de nossos depoentes. Em seguida, realizamos um primeiro exame das entrevistas transcritas, observando a pertinência de perguntas e respostas. Na análise, classificamos as respostas das professoras em blocos, de acordo com os três eixos expostos acima. A metodologia relacionou as entrevistas orais gravadas e transcritas com a análise de documentos escritos, os currículos das duas instituições que formaram as professoras entrevistadas (Faculdade de Formação de Professores e Universidade Federal Fluminense).

#### **As professoras e suas memórias:** a entrevista com uma das professoras <sup>4</sup>

A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2009, com três professoras formadas pela Universidade Federal Fluminense e pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (campus São Gonçalo) entre os anos 1985 e 2000<sup>5</sup>. As professoras selecionadas possuem

---

<sup>4</sup> As professoras entrevistadas autorizaram a utilização dos seus depoimentos, bem como a transcrição de suas entrevistas para fins de pesquisa acadêmica. As entrevistas foram realizadas pelo pesquisador entre os dias 28 e 30 de julho de 2009.

<sup>5</sup> Quanto ao contexto em que estas professoras cursaram as suas graduações, cabe citar alguns aspectos, embora não seja nosso objetivo uma análise detida do período em questão. Delimitamos o período para formação dos professores entre meados da década de 1980 e metade da década seguinte, por ser este um período de profundo debate sobre mudanças no ensino de História e reformas curriculares produzidas em âmbito estadual e nacional, formuladas no período de transição do Regime Civil-Militar para o Regime Democrático. Durante a década de 1980 se consolida o debate em torno do ensino de História e na década seguinte são formuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. Ao longo deste período se processaram reformas curriculares, em especial no ensino de História, que afetaram não só os que viveram este processo, mas as

entre dez e vinte anos de experiência na educação de crianças e adolescentes. Cristina e Marina lecionavam em turmas 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental e a professora Raquel trabalhava com turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Por conta dos limites deste texto, optamos por transcrever apenas uma das entrevistas. Posteriormente, a partir da análise das três entrevistas, levantamos algumas questões sobre a relação formação inicial e constituição do “saber docente”.

Professora do Ensino Médio, em uma escola estadual de São Gonçalo, a professora Raquel se formou em História pela Universidade Federal Fluminense em 2000. Logo depois, se tornou mestre em História Social da Cultura (2003) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Esta professora não via a História e a sala de aula como sua primeira opção, mas acabou se apaixonando pelo mundo da escola e “ficou”. Nas memórias sobre a sua formação, a professora Raquel enfatiza que a sua graduação focalizou a disciplina História [os conteúdos formais] e os aspectos de metodologia de pesquisa, concedendo pouco destaque a disciplinas relacionadas ao Ensino de História.

Havia 3 períodos de formação básica, com as seguintes disciplinas: Teoria e Metodologia; Introdução aos Estudos Históricos; Geohistória; Brasil 1( Colônia); Brasil 2(Império); Brasil 3(República); América 1(Colônia); América 2( Independências); História Antiga; História Medieval; História Moderna; Hist. Contemporânea 1(Europa Século XIX); Hist. Contemporânea 2 (Europa Século XX); Métodos e Técnicas de Pesquisa; Antropologia e Sociologia (se não esqueci alguma). Notou alguma coisa? Nenhuma delas tem a ver com ensino de História: só com conteúdo da disciplina ou de metodologia de pesquisa.

As disciplinas de núcleo profissional você tinha que escolher de acordo com seu eixo temático e cronológico (Por exemplo, eixo temático: Cultura e Sociedade no Brasil + eixo cronológico: Contemporâneo = disciplina: Poder e Idéias Políticas na República). O mesmo se processava com o profissional: nada de ênfase ao ensino de História, só aos conteúdos formais da disciplina. Bom, o que afetou [a minha formação] foi o fato de ter que aprender a dar aula ‘copiando’ instintivamente aos professores e com as aulas da Educação que eram bastante diversas das aulas de História no nosso Departamento. Eu saí de lá uma pesquisadora de mão cheia. Mas professora.

A entrevistada destaca a presença de professores que se sobressaíram, e de certa forma a influenciaram, durante a sua formação enquanto professora de história. Estes professores são lembrados pela didática e segurança ao ministrarem as suas aulas.

Ele [o professor Ilmar Rohllof de Mattos] me ensinou a ser professora, além de saber dominar o conteúdo. Hoje, quando dou aula, sempre me lembro das aulas dele e, antes de começar o plano de aula sempre penso: como ele poderia ter feito. Claro que não o copio, pois cada um tem seu jeito, mas ele serve como inspiração.



Destacam-se nos depoimentos da professora Raquel a crítica à formação pedagógica do curso de graduação, que falhou no que concerne a apresentar orientações sobre como ensinar e como abordar determinados temas de acordo com a linguagem dos alunos, e a falta de intercâmbio entre o Departamento de História e a Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Sobre a sua formação pedagógica e sobre os pontos positivos e negativos de sua formação a professora Raquel argumenta que:

A falta de relação entre as disciplinas de caráter teórico e as de caráter pedagógico na formação do professor de História [como ponto negativo]. Apenas aquele professor de Brasil Império [Ilmar Rohloff de Mattos] possuía uma clareza evidente em seu propósito enquanto professor de graduação: o de formar professores. Os pontos positivos são relativos à base do conteúdo: tenho uma formação bastante sólida, nesse sentido.

Fazendo um balanço de sua formação inicial a professora Raquel esclarece que:

O que faltou na Licenciatura de História que eu fiz foram estratégias de ‘como dar aula de’ – o que é cobrado a um professor que inicia sua carreira: como dar aulas de Brasil Colônia, com o conteúdo que eu sei? Com que documentos e com que abordagens? Como usar imagens em aula? Como usar filmes? Como usar jornais? Não é simples! Não basta pegar o assunto, o documento e mandar os alunos lerem e entenderem... O pensamento crítico não flui como o tempo! Ele é construído. Neste sentido, existem metodologias específicas para o uso daqueles documentos que não são passadas na Faculdade de Educação e que você acaba fazendo até intuitivamente: arriscando-se ao erro! Um médico não vai para a sala de cirurgia sem saber como se usa um bisturi, não é mesmo? Embora ele não saiba tudo de sua profissão, ele tem que saber os fundamentos de sua atuação enquanto médico. O mesmo deveria acontecer com o professor. O caso é que saímos da Licenciatura como pesquisadores, e nem sempre um bom pesquisador é um bom professor.

A crítica e ao mesmo tempo o elogio, no que concerne a formação inicial, fazem parte dos depoimentos da professora. Neste sentido, quando perguntada o que repetiria e o que mudaria em relação ao curso que teve a professora argumenta que:

Repetiria a formação teórica, pois minha base foi boa. Mas acrescentaria uma relação maior entre teoria e metodologia historiográfica e prática pedagógica: professor de Didática e Prática de Ensino tem que ser formados em História e ser atualizados com relação às práticas docentes. E os cursos da educação têm que ser dados dentro da faculdade de História e não em outra faculdade/departamento (no caso a Educação). Enquanto reinar o preconceito com relação ao Ensino de História, os Acadêmicos continuarão formando licenciados que não sabem dar aulas e negligenciando a sua função: a de formar professores que construirão cidadãos que atuarão na sociedade.

**Os professores de História:** os saberes docentes, a formação inicial e os “saberes da experiência”

Segundo Monteiro (2001, p. 122), a relação dos docentes com os saberes que ensinam,

tem merecido pouca atenção dos pesquisadores em educação voltados para outros aspectos igualmente importantes da atividade educativa”. Segundo a professora, essa relação foi analisada por longo tempo por meio do paradigma da racionalidade técnica, “que trabalhava com a concepção de professor como instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros.

Esta análise, dentre outros aspectos, ignora a subjetividade do professor.

A forma de análise sintetizada no parágrafo anterior se divide em duas correntes principais: o modelo diretivo “tradicional”, que privilegia a relação professor-saber, e o modelo não-diretivo que privilegia a relação aluno-saber. Em ambas as correntes o saber está posto, ou seja, não é questionado, não é problematizado, o que acabou gerando a necessidade de elaboração de um novo “instrumental teórico” que levasse em consideração a complexidade das questões que surgiram em torno do “saber” dos professores, tais como: a natureza destes saberes ou o tipo de relações que os professores estabelecem com os saberes que mobilizam em sua prática docente (TARDIF, 2002, p. 31)<sup>6</sup>.

Neste contexto,

foi criada a categoria de “saber docente”, que permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, sob uma nova ótica, ou seja, mediadas por e criadoras de saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissionais (MONTEIRO, 2001, p. 123).

Desta forma, a categoria “saber docente” busca dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído na (e para a) atividade docente (MONTEIRO, 2001, p. 130). No que se refere à “definição” de “saber docente”, tomamos como referência principal o pesquisador canadense Maurice Tardif (2002). Esse pesquisador argumenta que os saberes dos docentes são plurais, heterogêneos, temporais, personalizados, situados e amalgamados, sendo originados por quatro fontes principais: 1) os “saberes da formação profissional” – os saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; 2) os “saberes das disciplinas” (“saberes sociais sistematizados e tematizados nas universidades”); 3) os “saberes curriculares”, saberes oriundos dos programas escolares e correspondem aos discursos,

---

<sup>6</sup> A partir dos anos 1980 a questão dos saberes dos professores ganhou relevo e surgiram inúmeras pesquisas, inicialmente nos Estados Unidos, Canadá e Europa e mais recentemente no Brasil. De acordo com Menga Lüdke, no Brasil o “despertar” para a importância e urgência de estudos sobre o “saber docente”, ocorreu há quase vinte anos a partir da publicação do artigo de Tardif, Lessard e Lahaye na Revista Teoria & Educação (1991). Este artigo foi publicado em Tardif, 2002, p. 31-55. Ver: LÜDKE, Menga. Apresentação. In: BORGES, Cecília. O professor da educação básica e seus saberes profissionais. Araraquara: JM Editora, 2004. p. 11.

objetivos, conteúdos e métodos de ensino; 4) os “saberes experienciais”, isto é, saberes que são desenvolvidos pelos professores no exercício da atividade docente e que surgem a partir da articulação e reorganização dos demais. Portanto, de acordo com esse autor, a relação dos professores com os saberes não se reduz à função de transmissão de conhecimentos constituídos por outros, mas integra diferentes saberes e relações, sendo plural e resultado de sua formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002, p. 33 -39).

As entrevistas realizadas, com suas variações e oscilações, trilharam caminhos diversos e deixaram vestígios sobre representações relativas à decisão pelo curso de História, o período de formação, o reconhecimento de determinados professores/as e metodologias. A ideia de que os saberes docentes são oriundos de fontes diversas e que são adquiridos durante diferentes etapas da formação do professor “parece hoje ser um consenso na literatura e muitos autores têm ratificado a mesma a partir de estudos realizados em vários países, junto a diferentes grupos de docentes”<sup>7</sup> (BORGES, 2002, p. 82). Nosso trabalho situa-se nesta corrente, que considera que os “saberes que estão na base do ensino” devem ser tratados em um sentido amplo, e a formação inicial deve ser considerada como uma das fontes da qual se originam os saberes dos professores (BORGES, 2002, p. 82). Contudo, entendemos que os saberes provenientes da formação inicial não podem ser analisados separadamente, mas em relação com outros saberes, sobretudo, os saberes da experiência.

A literatura sobre os saberes docentes tem mostrado que os saberes adquiridos pela experiência profissional e também através das experiências pré-profissionais constituem parte dos fundamentos da prática e da competência docente. Os saberes da experiência fundamentam a prática docente e só através dela se revelam e, a partir deles, os professores julgam a sua formação ao longo da carreira (BORGES, 2002, p. 83).

Desta forma, segundo esta pesquisadora, os professores ao avaliarem a sua formação inicial utilizam como contraponto os saberes da experiência<sup>8</sup> adquiridos na e pela prática docente. Assim, de acordo com Tardif (2002),

a prática cotidiana não favorece apenas o desenvolvimento de certezas ‘experienciais’, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da

---

<sup>7</sup> Monteiro (2001 e 2002), Tardif (2002), Gauthier (2006) e Ciampi (2008).

<sup>8</sup> Os “saberes experienciais” ou saberes da prática são aqueles constituídos no exercício da prática docente, fundados no trabalho e no conhecimento do meio. De acordo com Tardif (2002, p. 39 e 49), “são saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e habilidades [...]. Esses saberes não provêm das instituições de formação ou dos currículos, esses saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou teorias: eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente) [...] são a cultura docente em ação”.

sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles o incorporam à sua prática, retraduzindo-os, porém em categorias de seu próprio discurso (TARDIF, 2002, p. 53).

Isto significa dizer que prática é um processo de aprendizagem por meio do qual os professores retraduzem sua formação e adaptam a profissão, “eliminando o inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode lhes servir de uma maneira ou de outra” (TARDIF, 2002, p. 53). Clermont Gauthier et. al. (2006, p. 28) trabalham com a noção de “reservatório de saberes”, ou seja, concebem o ensino como a mobilização de saberes que constituem uma espécie de reservatório que é utilizado pelo professor para responder as exigências específicas da prática docente, isto é, as situações concretas de ensino.

Este trabalho de “retradução” da formação realizado pelos professores orienta-se por uma memória, ou “representação seletiva do passado” dos docentes em relação ao período em que cursaram a sua graduação em História, que seleciona o que realmente importa da sua formação inicial, ou seja, o que pode ser utilizado na sala de aula, e exclui o que não é necessário ou o que as “condições limitadoras da experiência” impossibilitam de ser reaproveitado. Desta forma, a concepção de memória, explicitada algumas linhas atrás, aproxima-se da percepção de Gauthier (2006) e Tardif (2002) acerca do processo de retradução da formação a partir das condições colocadas pela prática docente. Assim, a memória atua enquanto possibilidade de o professor repensar com idéias de hoje, ou neste caso, as necessidades de hoje, os conhecimentos e as experiências do passado.

As nossas depoentes, ao avaliarem a sua formação inicial, utilizam como referência a sua prática docente. Mas que significado as professoras conferem a sua formação inicial? E como elas retraduzem esta formação? Começamos com um depoimento significativo da professora Marina a este respeito.

[...] marcaram tanto, tudo o que eu li, tudo o que tive que fazer me definiu como profissional. Muita coisa fui modificando com a prática, com a minha vivência, mas eu devo demais a esta formação[formação inicial]; não me vejo enquanto professora de História se não tivesse passado por lá.

A professora Cristina faz uma avaliação um pouco diferente, mas sem desconsiderar a formação inicial destaca o aprendizado oriundo da prática.

Foi um conhecimento muito grande, mas o conhecimento da sala de aula, este é conhecimento, este é o que você está estudando todo o dia [...] a troca que se processa entre professores e alunos, a espera da interação dos alunos com a explicação do professor. Eu acho que estas formações contam muito.

A partir destas duas falas, podemos analisar algumas questões importantes. A formação universitária (formação inicial) é encarada pelas professoras entrevistadas como um fator importante na constituição delas enquanto profissionais, mas existem alguns “problemas” [como as formas de lidar com o aluno] que a graduação não responde – só a prática. Precisamos enfatizar que as três professoras entrevistadas durante a pesquisa reconhecem o papel fundamental da formação inicial (a graduação em História) para a sua prática docente, mas explicitam em suas falas críticas ao distanciamento entre os cursos de Licenciatura e a realidade escolar. Mais do que criticar as deficiências de sua graduação, as professoras apontam as modificações às quais os cursos de Licenciatura deveriam se submeter, como, por exemplo, uma maior aproximação com a realidade da sala de aula.

As professoras traçam em seus depoimentos certo tipo de descompasso entre a formação inicial e a realidade de trabalho. Os primeiros anos no magistério apresentam uma realidade que o curso de graduação não tinha problematizado, obrigando o professor a construir soluções imediatas. As professoras Marina e Cristina, nos falam da dificuldade com a carga horária e em transformar os seus saberes/conhecimentos em conteúdos ensináveis para os alunos.

[...] é uma carga horária extremamente reduzida, com muito conteúdo para você ministrar. Como adaptar determinado conteúdo para ao nível da idade dos meus alunos, ao interesse deles, isso até hoje sinto dificuldade. E como chamá-los mais para a História, como fazer que eles percebam a importância da História em suas vidas, conseguir demonstrar que a História não é apenas algo que passou, mas que está presente o tempo inteiro na vida deles, então isto para mim é muito difícil, chegar numa realidade e ter que adaptar os conteúdos extremamente pesados e ter que traduzir para uma linguagem para eles [...]. Tem que ser muito sintético, ter que sintetizar muito por que você tem muito pouco tempo, eu tenho ainda muita dificuldade com o tempo, tem conteúdo que não dá [...] você não consegue, eu me envolvo muito, quando eu tenho muita paixão por aquilo e você não pode [...] eu tenho ainda muita dificuldade em dosar o meu tempo com a realidade e os conteúdos formais (PROFESSORA MARINA).

Os primeiros anos no magistério revelam aos docentes que nem todo o conteúdo de História, que se deve ministrar no Ensino Básico, foi estudado durante o período da graduação. Pode-se, a partir da análise do questionário respondido pelas professoras, argumentar que não necessariamente as professoras aprenderam História Moderna ou determinado período da História do Brasil na graduação, isto é, para além da apropriação seletiva que os professores fazem dos currículos, existe a distância entre o que os pesquisadores têm denominado como “currículo formal”, ou seja, o currículo produzido pela Universidade ou por um conjunto de professores, e o “currículo real”, “correspondente ao que

efetivamente é realizado na sala de aula por professores e alunos”<sup>9</sup>. O depoimento da professora Raquel é elucidativo neste aspecto. A docente argumenta que não tem boas recordações da disciplina História Moderna na graduação e nos fala que o que sabe sobre “Moderna hoje é muito mais fruto das minhas leituras e pesquisas [realizadas durante a formação inicial e após] do que de suas aulas”.

A solução apontada pelas docentes para estas “falhas” na formação é, por um lado a pesquisa realizada por meio de livros didáticos, revistas de História e em alguns casos, quando de fácil acesso, livros especializados e, por outro, a participação em cursos de atualização e oficinas. Neste sentido, um dos grandes “choques” para o professor recém-formado é ter que ministrar conteúdos que nunca estudou na faculdade. Ao ser indagada sobre esta questão e as formas encontradas para lidar com este “problema”, a professora Raquel, nos explica:

Sim, passei por isso – e ainda passo: não estudamos História do Oriente, por exemplo! Então eu pesquiso (olha aí minha formação de pesquisadora). Mas hoje, eu já domino algumas estratégias que não dominava enquanto recém-formada, por exemplo: ter segurança de responder ao aluno: não sei, vou pesquisar e te trago a resposta depois... Antes isso parecia incapacidade. Hoje ‘eu só sei que nada sei’, parafraseando Sócrates.

As soluções encontradas pelas professoras aos problemas enfrentados na prática cotidiana revelam as marcas da singularidade e as particularidades de cada percurso. As professoras enfatizam que os aspectos teóricos de sua formação foram e são muito importantes para a sua atuação enquanto docente, mas a formação universitária não responde a algumas questões levantadas na prática cotidiana dos professores de História do Ensino Básico. As docentes argumentam que não existem técnicas e métodos que ajudem nas relações entre professores e alunos e que contribuam satisfatoriamente para solucionar os problemas que surgem nas salas de aula no dia a dia.

Os anseios dos meus alunos, as necessidades dos meus alunos, a universidade não responde a isso, o que eles precisam e o que necessitam e como tornar aquela escola mais viva, mais importante na vida deles, que eles lutem com unhas e dentes para ter aula, que eles queiram ter aulas. Eu não consigo ver respostas para isso, eu vejo muita crítica ao profissional do ensino fundamental, eles são massacrados, mas eu não sei se as pessoas conseguiriam ou teriam as respostas, mas respostas ou soluções que se concretizassem na prática (PROFESSORA MARINA).

O manejo de turma, só com o tempo, com a prática mesmo; o começo é difícil. Quando chega à sala de aula e se depara com quarenta alunos dá vontade de sair correndo, mas com o tempo o manejo, a condução da turma, isso é só com a prática [...] a faculdade não dá nada disso para

---

<sup>9</sup> A professora Circe Bittencourt, embora não tenha como objetivo principal analisar os currículos das universidades brasileiras apresenta uma discussão sobre quatro tipos de currículos e nos orienta quanto aos principais pesquisadores do campo do currículo. Ver: BITTENCOURT, 2004, p. 99-132.

você, as aulas de Estrutura, Didática são muito boas, mas quando você chega lá na frente e tem que se impor e transmitir toda aquela bagagem de conteúdo que você tem só com a prática mesmo (PROFESSORA CRISTINA).

Lidar com alunos diferentes, com interesses variados e ter bom senso na hora de resolver os problemas que aparecem. Mas isso, nenhum curso vai resolver: só a prática (PROFESSORA RAQUEL).

Tardif (2002) estabelece em seus estudos uma clara distinção entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, além de argumentar que existe uma relação de distanciamento entre estes dois polos. Neste sentido, segundo o pesquisador, “a prática profissional *nunca* [grifo nosso] é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários” (TARDIF, 2002, p. 270). Esta perspectiva argumenta que o atual modelo de formação de professores é aplicacionista, ou seja, um modelo em que os futuros professores,

[...] passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo o seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana (TARDIF, 2002, p. 270).

No entanto, ao propor a existência desse distanciamento entre saberes profissionais e os conhecimentos universitários, Tardif (2002) concede predominância do saber da experiência sobre os saberes oriundos da formação inicial. Neste sentido, o verdadeiro saber é o adquirido pelo professor durante a sua prática docente a partir da tentativa e do erro. Consideramos que a distinção entre a teoria [os saberes desenvolvidos na universidade] e prática [exercício da docência] e a predominância de um saber sobre outro não é a questão central. Os depoimentos das professoras nos revelam que suas fontes de aprendizado são múltiplas e que a formação inicial e a prática docente/experiência têm o seu papel. Contudo, a formação do professor é mais ampla e não se esgota com a formação inicial “prolongando-se pela vida toda” (BORGES, 2002, p. 91). Desta forma as professoras não apenas reconhecem o papel da formação que tiveram nos cursos de graduação, como apontam as falhas nessa formação e reivindicam uma formação de melhor qualidade.

O trabalho docente, de acordo com Borges (2002), é caracterizado por sua imprevisibilidade. Assim, a prática, não se reduz à aplicação de teorias aprendidas na universidade, e a formação inicial não é capaz de “prever” ou suprir todas as necessidades que surgem diariamente na prática dos professores de História. Contudo, não necessariamente, um professor precisa aprender a avaliar ou a planejar uma aula apenas na prática. A professora

Raquel, em sua fala, ao relatar a relação entre o curso de formação em História e o seu trabalho em sala de aula, ilustra bem esta questão:

É uma relação conflituosa, pois à medida que minha formação não resolve todos os problemas, e isso traz certa angústia, ela forneceu ferramentas que me ajudam a olhar para os problemas e a tentar entender por onde devo começar a resolvê-los. Para quem procura, num curso de graduação, numa extensão, mestrado ou capacitação uma receita de bolo: esqueça! Ela não existe. Os cursos dão os ingredientes e a vivência ensina a 'bater a massa'. Mas mesmo sem receita de bolo, a formação poderia contribuir mais para formar licenciados que saibam dar aulas e que, principalmente, tenham consciência da função que vão desempenhar: a de formar cidadãos atuantes em sociedade.

Seguindo os depoimentos, observamos que a formação inicial foi bem sucedida nos aspectos teóricos da formação, porém falhou na preparação específica para o ensino. Verifica-se através das falas das professoras o que Borges (2002, p. 93) caracteriza como uma tensão:

[...] entre uma formação que dá uma base teórica, que põe o estudante em contato com a literatura da área, que fornece uma cultura geral e abre perspectivas de uma leitura de mundo mais ampliada, de um lado, e uma formação que não dá conta da parte 'pedagógica', que não oferece uma preparação para o ensino, de outro.

A relação existente entre a formação universitária em História e a prática dos professores do ensino básico, juntamente com as aproximações e distanciamentos que se evidenciam entre estas duas realidades estão presentes na fala das professoras. Se por um lado, a formação em História deixou algumas lacunas como as “estratégias de como ‘dar aula de!’”, como lidar com os alunos ou simplesmente com os inúmeros problemas que surgem durante a aula – lacunas estas que só foram superadas na prática e a partir de erros e acertos, por outro, forneceu elementos que “ajudam a olhar para os problemas e a tentar entender por onde devo começar a resolvê-los. Desta forma, os cursos dão os ingredientes, e a vivência ensina a ‘bater a massa’”

Percebemos, pelo exposto ao longo deste artigo, que os saberes dos professores de História decorrem de diferentes fontes e são construídos ao longo do tempo, a partir de suas aprendizagens e do trabalho da memória, tal como evidenciado na análise. A formação inicial ainda não é a ideal e nem de longe fornece todos os elementos necessários à prática docente, porém são visíveis as influências da formação universitária na prática cotidiana das professoras entrevistadas. Desta forma, as relações que os professores de história do ensino básico estabelecem entre a sua formação universitária e a sua prática docente nos permitem compreender a constituição dos “saberes docentes” destes professores e a contribuição da formação inicial neste processo.



Assim, seguindo a definição de “saber docente”, cunhada pelo pesquisador canadense Maurice Tardif (2002), percebemos as contribuições da formação acadêmica para a constituição dos saberes dos professores de História do Ensino Básico. A formação inicial fornece os ingredientes ou a base. Neste sentido, a prática docente se apropria de elementos da formação acadêmica para a configuração do que Tardif (2002) denomina como “saberes experienciais”, o saber oriundo da articulação dos demais saberes, isto é, os saberes constituídos no exercício da prática docente. Os problemas que surgem diariamente são resolvidos com a prática, mas uma prática pautada em elementos que são, muitas vezes, transmitidos pela formação, seja pela análise ou discussão de algumas temáticas realizadas no curso de graduação ou utilização de mecanismos adotados por mestres da graduação.

Através desta perspectiva, compreendemos que a prática docente se constrói a partir do confronto entre a formação do profissional e as reais necessidades da sala de aula. Por conseguinte, um professor de História é resultado de seus saberes sociais, de sua experiência e situação de trabalho, que apresenta condições limitadoras da experiência. A partir desse conjunto, existe um trabalho da memória, que o faz selecionar, daquilo que aprendeu o que pode funcionar em sua prática. Cabe à formação inicial realizada nos cursos de História fornecer os subsídios para que os professores possam atuar no dia a dia das salas de aula, criando e recriando e construindo a sua prática docente. Assim,

a imagem que construímos da realidade faz-nos compreender que formar professor de História vai muito além das propostas curriculares pré-estabelecidas e das políticas públicas implementadas. Formar professor de História significa proporcionar ao profissional as condições reais para produzir conhecimentos, dialogar com as diferentes fontes e saberes constituídos para 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 e FONSECA, p. 2006. p 342).

Portanto, para além da velha máxima de que “os professores são aqueles que ensinam alguma coisa a alguém”<sup>10</sup>, poderíamos acrescentar que os professores são aqueles que aprendem alguma coisa com alguém, ao mesmo tempo em que ensinam, constroem, transformam e aprendem.

---

<sup>10</sup> Epígrafe utilizada por Monteiro (2001, p. 121).



## Referências

BITTENCOURT, Circe M. F. História nas atuais propostas curriculares. In: \_\_\_\_\_. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 99-132.

BORGES, Cecília. **O professor da Educação Básica de 5ª a 6ª série e seus saberes profissionais**. 2002. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, PUC/RJ, 2002.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e Controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980 – 1998)**. Passo Fundo: Editora Universitária UFP, 2001.

CIAMPI, Helenice. O professor de História e a produção dos saberes escolares: O Lugar da Memória. In: FERREIRA, Antonio C; BEZERRA, Holien G; LUCA, Tânia Regina de (orgs.). **O Historiador e o seu tempo**. São Paulo: Editora UNESP, 2008. p. 203-221.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral, memória, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 15-66.

GAUTHIER, Clermont [et al.] **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GUSMÃO, Emery Marques. **Memórias de quem ensina História: cultura e identidade docente**. São Paulo: UNESP, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 1ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Centauro, 2006.

MESQUITA, Ilka Miglio de; FONSECA, Selva. Formação de Professores de História: experiências, olhares e possibilidades. **Revista de História Unisinos**, Minas Gerais, v. 10, n. 3, p. 333-343, setembro/dezembro 2006.

MESQUITA, Ilka Miglio de; ZAMBONI, Ernesta. A formação de professores na trajetória histórica da Associação Nacional de História (ANPUH). In: FONSECA, Selva; ZAMBONI, Ernesta. **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papyrus, 2008. p. 130-162.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores: Entre saberes e práticas. **Educação & sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 74, p. 121-142, Abril/2001.

MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. 2002. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, PUC/RJ, 2002.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos & abusos da história oral**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002. p. 93-101.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.