

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

JAILMA NUNES VIANA DE OLIVEIRA

**AS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL EM
HISTÓRIA: ANÁLISE DAS SIGNIFICAÇÕES DE UM LICENCIANDO**

MOSSORÓ – RN

2016

JAILMA NUNES VIANA DE OLIVEIRA

**AS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL EM
HISTÓRIA: ANÁLISE DAS SIGNIFICAÇÕES DE UM LICENCIANDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, na linha de pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.^a Dra. Sílvia Maria Costa Barbosa.

MOSSORÓ – RN

2016

**Catalogação da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

Oliveira, Jailma Nunes Viana de
As disciplinas pedagógicas no contexto da formação inicial em
história: análise das significações de um licenciando. / Jailma Nunes
Viana de Oliveira.- Mossoró - RN, 2016.

153 p.
Orientadora: Prof.^a Dra. Sílvia Maria Costa Barbosa.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do
Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Formação de professores de História. 2. Professor -

Abordagem Sócio-Histórica. 3. Disciplinas Pedagógicas - Educação

Superior. I. Barbosa. Sílvia Maria Costa I. Universidade do Estado do

Bibliotecária: Jocelania Marinho Maia de Oliveira CRB 15 / 319

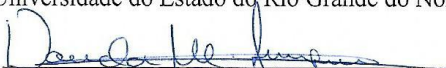
JAILMA NUNES VIANA DE OLIVEIRA

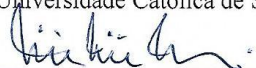
AS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL
EM HISTÓRIA: ANÁLISE DAS SIGNIFICAÇÕES DE UM LICENCIANDO

DATA DE APROVAÇÃO: 15 / 08 / 2016

COMISSÃO EXAMINADORA


Prof.ª Dr.ª Sílvia Maria Costa Barbosa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte


Prof.ª Dr.ª Wanda Maria Lunqueira de Aguiar
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo


Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

AGRADECIMENTOS

A **Francisco Jailson** (pai), **Antonia Nunes** (mãe) e **D. Chiquinha** (avó materna, *in memoriam*): os amores da minha vida, a base, a inspiração e os principais motivadores em tudo que faço.

Minha orientadora, **Silvinha**. Há momentos em que o que mais precisamos é da confiança, da generosidade e da oportunidade. Gratidão.

A **Heitor**, pelo companheirismo nessa jornada e fora dela. A amizade de **Mauro Antonio** e **Luzimara Alexandre** durante todo esse percurso, bem como a **Antonia Batista** (Toinha). Pessoas especiais que sempre me aconselharam e incentivaram, e cujas trajetórias me servem como exemplo.

Aos pesquisadores **Wanda (Ia) M. J. Aguiar (PUC-SP)**, **Raquel A. Alfredo (UFPI)** e **Júlio R. Soares (UERN)** pelas contribuições e o grande incentivo na qualificação. Destaco ainda a excelência de todos os examinadores da banca de defesa dessa dissertação, de modo que a concretização desse trabalho se torna ainda mais privilegiado e especial para mim.

Ao **Grupo de Pesquisa em Educação e Subjetividade (GEPES)** que aqui represento pelos professores **Júlio R. Soares** e **Sílvia M. C. Barbosa**, em nome de todos os seus integrantes. Vida longa a essa “família acadêmica” tão especial.

Aos companheiros de viagem: **Silvinha**, **Júlio**, **Luzimara**, **Toinha** e **Umberto**. Foram experiências únicas em que, cultural e academicamente, pude ver e aprender com outras realidades formativas através de um PROCAD (Programa de Cooperação Acadêmica), dialogando com outros pesquisadores e aprofundando conhecimentos.

Aos licenciandos e docentes do curso de História. Sou muito grata pelo reconhecimento e torcida na conclusão do mestrado.

Aos professores que me formaram, pois eles são parte inseparável do que me tornei profissionalmente hoje, desde a Educação Básica. Através do trabalho de todos, em menor ou maior grau, é que me inspiro a ser uma profissional cada vez melhor.

A **CAPES** por ter financiado parte do mestrado, possibilitando que eu pudesse concluí-lo me dedicando integralmente às atividades acadêmicas.

RESUMO

Por meio desta dissertação se objetiva apreender os significados e sentidos constituídos pelo licenciando acerca das disciplinas pedagógicas em sua formação em História. Diante de um contexto educacional brasileiro que tem buscado aprimorar o campo da formação docente para a Educação Básica, percebe-se ainda a baixa identificação dos discentes de licenciaturas com a futura profissão. Entendendo-se as limitações sofridas pela área de formação de professores de História, sobretudo entre as décadas de 1970 e 1980, a discussão remete à formação pedagógica atualmente oferecida ao licenciando em uma universidade pública; de modo que o objetivo específico está em identificar de que forma as significações acerca das disciplinas pedagógicas se articulam com o contexto formativo e pessoal do licenciando. Com base na abordagem sócio-histórica, neste trabalho se empreende uma análise das significações de um sujeito na licenciatura em História, observando-se que a compreensão dessas significações se faz à luz de categorias teórico-metodológicas da Psicologia Sócio-Histórica e do materialismo histórico-dialético. Quanto à especificidade metodológica, recorre-se à entrevista reflexiva como instrumento de coleta de dados, e os núcleos de significação como instrumento de análise das significações. Como resultado se produziu a análise de três núcleos de significação, discutindo-se as motivações do sujeito da pesquisa pela licenciatura, a influência formativa do PIBID/UERN e por último, a formação pelas disciplinas pedagógicas. Compreende-se que o sujeito da pesquisa está inserido em um contexto formativo específico, e enquanto sujeito sócio-histórico se constitui pelas mediações que o cercam e que o constituem enquanto futuro professor. A experiência de um programa formativo foi necessária para lhe fornecer uma dimensão aprofundada do ser docente e da prática pedagógica, algo ausente na licenciatura. Assim, coloca-se a discussão sobre o papel e a prática pedagógica do próprio docente da Educação Superior, a fim de se analisar a razão das dificuldades apontadas pelo sujeito da pesquisa na sua formação pedagógica.

Palavras-chave: Abordagem Sócio-Histórica. Disciplinas Pedagógicas. Educação Superior. Formação de professores de História.

ABSTRACT

Through this dissertation aims to seize the significance and meanings constituted by licensing about pedagogical disciplines in their training history. Faced with a Brazilian educational context that has sought to improve the field of teacher training for basic education, yet perceives it to low identification of students of degrees with the future profession. Understanding the limitations suffered by training area history teachers, especially between the 1970s and 1980s, the discussion refers to pedagogical training currently offered to licensing in a public university; so that the specific goal is to identify how the meanings about the pedagogical disciplines articulate with the educational and personal context of licensing. Based on the socio-historical approach, this work is undertaken an analysis of the meaning of a subject in the degree in History, observing that the understanding of these meanings is done in the light of theoretical and methodological categories of Socio-Historical Psychology and historical dialectical materialism. As for the methodological specificity, recourse to the reflexive interview as data collection instrument, and the meaning core as an analytical tool of meanings. As a result it produced the analysis of three meaning core, discussing the motivations of the research subject for the degree, the formative influence of PIBID/UERN and lastly, training for pedagogic disciplines. It is understood that the research subject is inserted into a specific training context, and as socio-historical subject is constituted by the mediations that surround and constitute as a future teacher. The experience of a training program is required to provide you with an in-depth dimension of the teaching and pedagogical practice, something absent in degree. Thus, there is the discussion about the role and the teaching of teachers own practice of higher education, in order to analyze the reason of the difficulties pointed out by the research subject in their educational training.

Keywords: Socio-Historical Approach. Pedagogical disciplines. Higher education. Training of history teachers

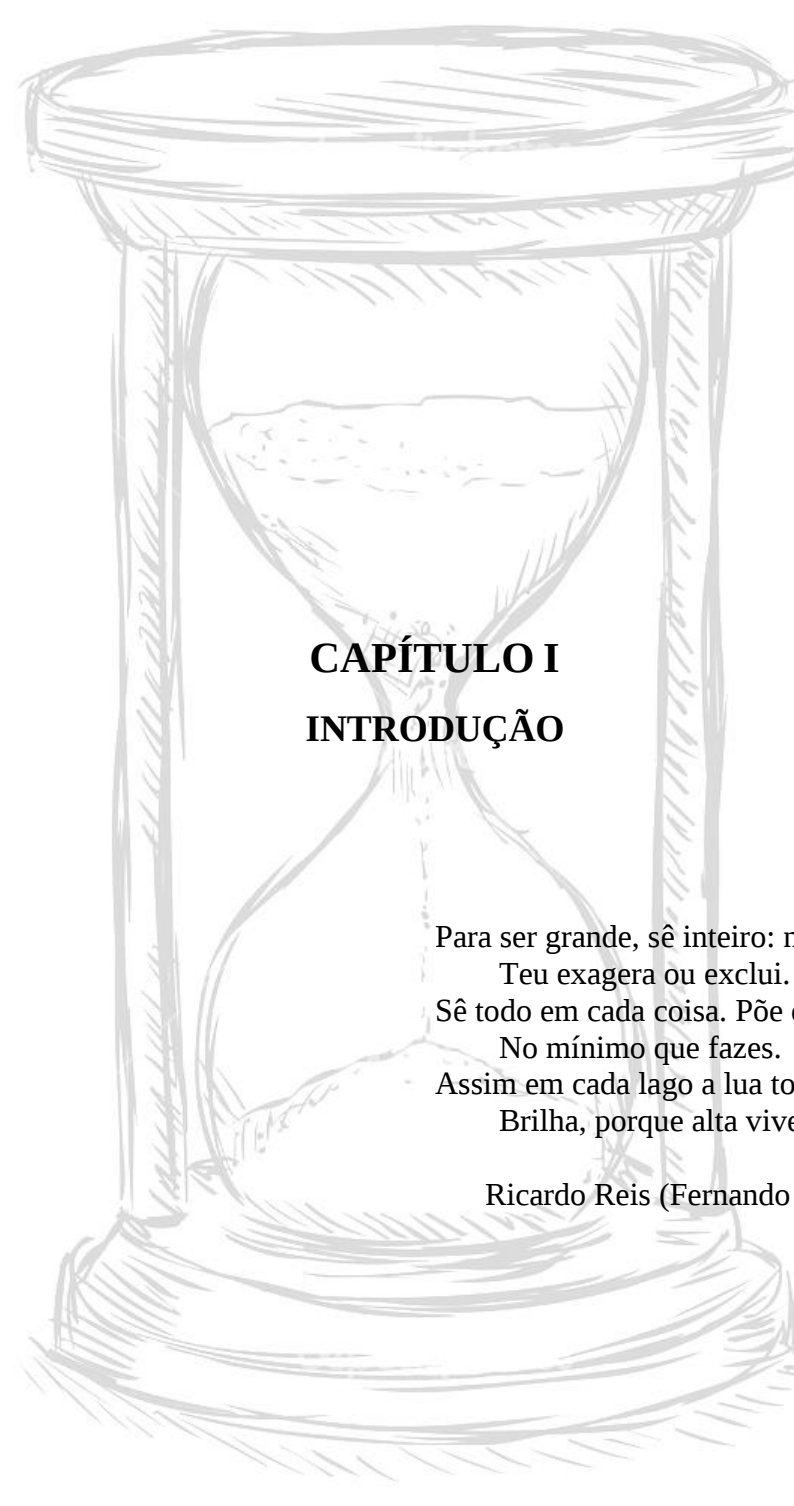
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional de História
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FE	Faculdade de Educação
IES	Instituições de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico Dialético
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
POSEDUC	Programa de Pós-graduação em Educação da UERN
PPGEd	Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN
PPGH	Programa de Pós-graduação em História da UFRN
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PSH	Psicologia Sócio-Histórica
UDF	Universidade do Distrito Federal
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 Ser uma professora de História: definindo os meus elementos constitutivos.....	11
1.2 A relevância da pesquisa no contexto regional: um recorte do estado da arte.....	13
1.3 A revelação do problema: delineando caminhos.....	15
1.4 A base teórico-metodológica da investigação.....	20
1.5 Estrutura de Dissertação.....	22
 2 ABORDAGEM TEÓRICA DA INVESTIGAÇÃO: A PSICOLOGIA SÓCIO- HISTÓRICA E SUAS CATEGORIAS.....	 23
2.1 A modernidade em crise e o discurso pós-moderno: considerações teóricas.....	24
2.2 O materialismo histórico-dialético e algumas categorias centrais.....	27
2.3 As bases da Psicologia Sócio-Histórica no contexto revolucionário do século XX.....	31
2.4 Categorias teórico-metodológicas fundamentadas no materialismo histórico-dialético....	34
2.4.1 Historicidade.....	34
2.4.2 Mediação.....	36
2.5 Categorias teórico-metodológicas fundamentadas na psicologia sócio-histórica.....	40
2.5.1 Consciência.....	40
2.5.2 Subjetividade.....	43
2.5.3 Desvendando o “lado obscuro da lua”: a relevância das categorias <i>Pensamento e Linguagem</i> e de <i>Significado e Sentido</i>	46
 3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	 53
3.1 Apresentação do curso de História (Campus Central – UERN)).....	54
3.2 Sobre o sujeito da pesquisa.....	56
3.3 Princípios metodológicos em Lev. S. Vigotski.....	58
3.4 Procedimento de produção de dados: a entrevista reflexiva.....	59
3.5 Sobre o método de análise: os Núcleos de Significação.....	63
 4 QUADROS SISTEMÁTICOS DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.....	 67
4.1 Inferência e organização do núcleo de significação 1.....	70
4.2 Inferência e organização do núcleo de significação 2.....	73
4.3 Inferência e organização do núcleo de significação 3.....	76

5 O MOVIMENTO DE ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: COMPREENSÕES SOBRE O SENTIDO DA PALAVRA.....	80
5.1 Núcleo de Significação 1 – A convicção de ser professor de História: aspectos constitutivos.....	81
5.1.1 Motivações e o preconceito familiar e social com a profissão docente.....	82
5.1.2 Diferença e igualdade. É uma primeira noção de identidade.....	87
5.1.3 O sujeito histórico em transformação em seu processo formativo.....	89
5.2 Núcleo de Significação 2 – Entre a pesquisa e o ensino: subjetividade docente em construção a partir do PIBID.....	92
5.2.1 A institucionalização do PIBID/UERN.....	92
5.2.2 Sentidos da formação a partir do PIBID.....	94
5.2.3 Formar-se professor, pesquisador ou historiador?.....	97
5.3 Núcleo de Significação 3 – Sentidos da formação docente: diálogo com as disciplinas pedagógicas.....	102
5.3.1 O bom professor universitário na formação de professores.....	105
5.3.2 Formar professores e a articulação entre o conhecimento específico e o pedagógico..	110
 EPÍLOGO – O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: TRAJETÓRIAS E LUTAS PELA VALORIZAÇÃO.....	 114
 CONSIDERAÇÕES FINAIS A RESPEITO DA PESQUISA.....	 121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	126
ANEXOS.....	131
ANEXO A – Referências utilizadas no recorte do estado da arte.....	132
ANEXO B – Roteiro utilizado na primeira entrevista.....	137
ANEXO C – Transcrição da entrevista.....	138



CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.

Ricardo Reis (Fernando Pessoa) (1933)

1.1 Ser uma professora de História: definindo os meus elementos constitutivos

O que é ser professora? A resposta a esta pergunta não é simples, e no processo de se buscar uma resposta, percebe-se em que medida as complexidades se revelam quando se opta por enveredar pela pesquisa no campo da formação docente. Antes de tudo, estamos lidando com um ser humano, que além da responsabilidade inerente à profissão, tem em seu cotidiano o transcurso das relações e situações que marcam a sua existência, e consequentemente, a sua atividade e a sua percepção sobre a docência. Por meio da minha experiência acadêmica acabei percebendo que essa pergunta se tornou mais específica: o que significa ser professora de História?

Na infância, o interesse pelas situações relacionadas à Educação se revelava: brincar de “escolinha”; imaginar-me vestindo o tradicional conjunto que era a farda que as estudantes do magistério vestiam; ensinar as crianças numa escola... Sonhos que me acompanharam até o momento em que pude obter o almejado diploma. Ao ser aprovada no vestibular aos 17 anos e iniciar um curso universitário, eu tinha certeza de ter feito a escolha certa. As demais situações que me aconteceram trouxeram aprendizados jamais imaginados.

A experiência como professora foi oficializada aos 18 anos em uma escola particular, e apesar da evidente inexperiência, pude confirmar a minha pretensão de ser professora, não imaginando trabalhar com outra profissão. Ao mesmo tempo, conhecia e vivenciava a frustração por causa dos inúmeros problemas que acometem a classe docente: baixos salários, pouca valorização, dificuldades financeiras para se qualificar, entre outros.

Quanto a escolha do curso universitário, a História sempre me fascinou. Aprender a ler e compreender as informações, a literatura, a história da minha cidade, foi um “pontapé” inicial em direção a um interesse maior, ampliado graças aos meus professores durante o período da Educação Básica. Cada professor (a) de História permanece guardado em minha lembrança, pois cada um é especial e importante à sua maneira.

A formação em História acabou definindo também o interesse pelo tema da formação de professores. Em grande medida, vivenciei uma formação amplamente teórica, perpassando por todos os campos da História. Após a metade da grade curricular cumprida, surgem as surpresas com a experiência nos estágios, momento em pude “aplicar” o que foi aprendido até aquele momento proveniente da própria licenciatura e das outras atividades de pesquisa e extensão em que estive envolvida. Todavia, a realidade é mais complexa, e a desarticulação e dificuldade entre aquilo que aprendia na universidade e a prática na escola em que trabalhava

na época e posteriormente nas escolas em que fiz estágio causaram incômodo e questionamentos.

Em que de fato estava me formando: uma historiadora ou uma professora, ou em ambas? Era incômodo pensar que havia dúvidas sobre em que estava me formando. Havia a certeza e tranquilidade em considerar a possibilidade de ser professora em uma escola após a faculdade. Mas a inserção na pesquisa acadêmica durante a graduação foi definidora de um perfil complementar à docência, antes ignorado, desconhecido. Tenho certeza de que a iniciação científica durante a graduação abriu outro caminho totalmente novo, ampliando as minhas possibilidades de crescimento intelectual e pessoal, mas não me afastando da docência.

O choque entre perspectivas formativas de direções consideradas comumente opostas (ser pesquisadora ou ser professora) auxiliou na compreensão de que o campo da História também não sobrevive isolado das outras áreas de conhecimento. Ainda, que sozinha eu não poderia aprender a pesquisar visando o compartilhamento do que é descoberto. Percebi que não era vantajoso adotar uma visão fragmentada do conhecimento, na medida em que atuando no campo da História, a iniciação científica me colocou em contato com a Antropologia, envolvendo o trabalho com comunidades indígenas do Rio Grande do Norte e posteriormente a educação quilombola. Esse compartilhamento da área em que estava me formando com outras áreas ajudou a pensar o conhecimento como algo advindo de uma dinâmica dessas relações e não do isolamento.

Ao receber a medalha de honra ao mérito no dia da colação de grau, em maio de 2014, foi que pude perceber de modo mais intenso, a importância do processo universitário na minha vida, para além das pretensões profissionais. O impacto disto estava nos professores que passaram por mim, ministrando disciplinas, discutindo abertamente, orientando estágios, trabalhos ou iniciação científica.

A ampliação do meu olhar sobre a universidade alcançou tanto as limitações da formação, como as oportunidades e a vontade de sempre fazer mais pelo conhecimento. Portanto, ser uma professora diplomada em História era muito mais que uma profissão. Tornava-se parte do meu sentido de estar no mundo, de ver o conhecimento como porto seguro e ao mesmo tempo algo tempestuoso, visto que seja necessário segui-lo em suas nuances e assim, (re) significar-se.

1.2 A relevância da pesquisa no contexto regional: um recorte do estado da arte

Realizamos pesquisa nos bancos de teses e dissertações das universidades públicas do Rio Grande do Norte, com foco nos seguintes programas: Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN (PPGE) – mestrado e doutorado; Programa de Pós-graduação em História da UFRN (PPGH) – mestrado; e o Programa de Pós-graduação em Educação da UERN (POSEDUC) – mestrado. Como critério de seleção dos trabalhos publicados, pautamo-nos pelas seguintes temáticas: formação inicial docente, formação pedagógica e/ou estruturação curricular na licenciatura, ensino de História e/ou formação do professor de História¹.

No Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN foram pesquisados os trabalhos publicados entre 2008 e 2014. Seguindo o critério de interesse descrito anteriormente, selecionamos 39 trabalhos, entre teses e dissertações que estavam alinhadas com temáticas próximas, ou diretamente ligadas, às áreas de interesse da pesquisa que empreendemos. Delineamos a distribuição desses trabalhos da seguinte forma:

TABELA – classificação dos trabalhos do PPGE (UFRN)

ANO	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Total selecionado em cada ano	08	07	07	05	02	05	05
Formação Inicial Docente	05	04	07	05	02	04	03
Ensino de História/Formação do Professor de História	03	03	-	-	-	01	02
Formação Pedagógica/Estrut. Curricular na Licenciatura.	01	02	01	01	01	-	01

Fonte: elaborada pela pesquisadora

Diante da análise e compreensão das temáticas dos trabalhos mapeados, inferimos que os trabalhos sobre formação inicial docente variaram: estudos sobre a formação do professor de matemática, física, química, letras, educação física, com amplo predomínio de pesquisas na

¹ Para a relação completa dos trabalhos pesquisados, ver ANEXO 1.

área da pedagogia. Entre os assuntos mais recorrentes estavam os estágios supervisionados, saberes docentes, prática docente, memórias de vida, necessidades formativas, representações sociais, entre outros. No que concerne às disciplinas pedagógicas e a estrutura curricular dos cursos, é predominante a abordagem numa perspectiva mais geral, sem o foco necessariamente na discussão das disciplinas pedagógicas, sobretudo nas que trabalham com as licenciaturas de áreas específicas.

Outro ponto a ser destacado é de que todos os trabalhos compreendidos como relacionados à área do ensino de História e/ou à formação do professor de História não trabalham com a formação inicial do professor, e sim com a sua formação continuada em serviço na educação básica. A importância de localizá-los se justifica devido ao mapeamento de trabalhos dentro do PPGEd/UFRN que tivessem estudado a área disciplinar da História, visto que o programa possui trabalhos produzidos voltados para as mais diversas disciplinas. Portanto, percebemos que os nove trabalhos – do grupo “Ensino de História/Formação do Professor de História”, não tem como foco a formação inicial, com uma perceptível ausência de trabalhos nessa área entre 2010 e 2012.

Em seguida, pesquisamos no PPGH/UFRN trabalhos que estivessem direcionados para a formação do professor de História e/ou ensino de História. Entre os anos 2008 e julho de 2015 só pudemos encontrar apenas duas dissertações: Potier (2014), que objetivou diagnosticar e analisar a utilização do cinema no espaço escolar a partir de pressupostos da Didática da História, utilizando livros didáticos aprovados em edições do PNLD; e de Silva (2015), que problematizou os usos e as funções do ensino da História na construção ou definição de uma identidade potiguar. Portanto, não foram encontrados trabalhos que estivessem diretamente ligados à formação inicial do professor de História.

Aproximando-se do nosso contexto local, o POSEDUC/UERN apresentou somente no ano de 2013 (resultantes de sua primeira turma, em 2011) dissertações cujos estudos estiveram voltados para a formação inicial: Oliveira (2013), sobre a formação no curso de Pedagogia da UERN; Medeiros (2013), acerca da formação na licenciatura Pedagogia da Terra; e Caldas (2013), focando o estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UERN/CAMEAM. Dessa forma, nosso trabalho se insere dentro desse conjunto de dissertações que enfocam a formação inicial, voltando-se, contudo, para a licenciatura em História na UERN/Campus Central.

Diante do mapeamento realizado, a nível regional, de trabalhos que enfatizassem as licenciaturas, e, sobretudo, a área de História, nosso trabalho encontra um campo ainda em crescimento, cuja especificidade se torna necessária, visto que a formação do professor de

História demanda necessidades formativas e discussões específicas. A problematização da formação docente através de disciplinas pedagógicas dentro das licenciaturas ainda revela uma discussão que precisa ser estudada e levada adiante dentro do desenvolvimento de pesquisas científicas em nível de pós-graduação em nossa região.

Logo, este trabalho não significa um espaço privilegiado de denúncia e exposição do sistema e da prática acadêmica. Acima disso, há o interesse maior de gerar compreensões e consequentemente, proposições, as quais partirão dos elementos estudados e pesquisados em um contexto formativo específico. De modo que a contribuição dessa dissertação ocupe um espaço importante no auxílio da reflexão da formação inicial na licenciatura em História.

Cabe buscar a compreensão, no interior desses cursos de formação, dos formandos envolvidos um espaço cada vez mais dinâmico e também interdisciplinar, nos quais vivenciam experiências diversificadas que podem ser definidoras no desenvolvimento do ser docente. Ao mesmo tempo em que se constrói pela participação de sujeitos do próprio espaço formativo, o retorno desse estudo se configura como imediato. Delibera-se acerca da formação docente, para ao fim, ter-se uma socialização dos resultados de modo efetivo.

Dessa forma, nosso trabalho se justifica em um contexto disciplinar a fim de estimular uma interdisciplinaridade formativa. Todavia, depara-se ainda com entraves específicos da área, tais como a relação entre licenciatura e bacharelado, a formação do historiador dissociada da formação do professor de História. São questões que precisam ser refletidas a fim de se buscar uma formação docente em História que atenda suas questões inerentes, em consonância com as ciências que a envolvem paralelamente.

1.3 A revelação do problema: delineando caminhos

Este trabalho tem suas raízes na graduação em História, entre os anos de 2010 e 2013, sobretudo a partir do estudo nas disciplinas pedagógicas voltadas para a formação docente. Consciente das limitações e entraves constituintes da formação evidenciou-se uma inquietação sobre as dificuldades para se trabalhar os desvios formativos ou incompletudes na graduação. Consequentemente, percebeu-se uma maior dificuldade em se identificar a profundidade e atenção requeridas para as disciplinas de cunho pedagógico, consideradas importantes no processo de constituição desse profissional docente.

Assim, a partir do percurso universitário vivenciado, surgem questionamentos inerentes à formação do professor de História no curso da UERN. O mais latente se volta para o seguinte ponto: o que leva alguns discentes de uma licenciatura em História a não se

identificarem com a docência ou sentirem limitações na construção da relação entre os conhecimentos históricos aprendidos e a prática de ensino destes em sala de aula de forma eficiente e com qualidade? Não empreenderemos aqui uma resposta definitiva, mas apenas especificamos através dessa indagação um dos motivos para o interesse na pesquisa das significações do licenciando. Pode-se verificar a seguir, por meio de uma base bibliográfica que expressará o quadro referencial que estimulou nossa problemática e a investigação, alguns aspectos do Ensino de História, a profissão de historiador e os desdobramentos educacionais referentes ao contexto de formação de docentes em História.

Durante o curso de graduação, tivemos contato com algumas leituras que levaram a refletir acerca do nosso campo de atuação. Além da bibliografia que trata de questões de trajetória, dos saberes históricos e da legislação educacional – a serem discutidas em um capítulo à parte –, alguns autores foram essenciais na discussão de inquietações pontuais originadas no processo formativo.

Compreendemos que um curso universitário é constituído a partir de uma trajetória que envolve processos de discussão e pesquisa, e necessariamente dependente de um processo pela qual cada universitário vivencia. Segundo Oliveira (2003), a dissociação entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas da área é histórica, e o diálogo entre elas frustrado. Assim, tem-se um corpo docente separado espacialmente, mas também em seus objetivos formativos. Segundo a autora, a pesquisa não é efetivamente contemplada como parte indispensável para um ensino coerente.

Oliveira (2003, p. 243) faz também uma indagação pertinente: “Qual a lógica que preside um curso de licenciatura, cujo profissional, no momento de se apresentar à sociedade, diz não saber como agir?”. Para a autora, a preocupação dos historiadores brasileiros quanto à questão do ensino ainda é recente, e se tem “o ensino de História, até a década de 60, visto como área de formação, não como objeto de pesquisa” (ibid., p. 38). O ensino ficaria relegado somente às questões pedagógicas limitadas às “disciplinas pedagógicas”.

A profissionalização do professor seria outro passo para uma atuação docente com qualidade. No período da licenciatura cursada, voltava à tona, com bastante ênfase a questão da regulamentação da profissão. Este fato também nos levou a refletir individualmente a formação do professor no curso de História da UERN e o que o projeto de lei requeria como principais especificidades do exercício desse profissional para ser reconhecido em seu campo.

Outro ponto pertinente colocado por Oliveira (2003, p. 33), é se “o profissional de História deveria ser considerado historiador, pesquisador, professor, pesquisador-professor”, ou seja, de que forma a graduação supre a necessidade e demanda da formação desse

profissional, fazendo com que a dissociabilidade entre licenciatura e bacharelado se destaque como questão problemática. Para Lima (2009), esse conflito revela que há uma “concepção específica de historiador e também de História”. Infelizmente “a discussão sobre a produção do conhecimento histórico e a construção do conhecimento histórico escolar, ainda não se concretizaram, de forma a modificarem a constituição dos nossos cursos de formação de professores de História” (OLIVEIRA, 2003, p. 49). Dessa forma, uma compreensão a que se pode chegar, coaduna com a percepção de que

[...] na sua maioria, os cursos de graduação têm assumido uma forma de leitura/interpretação/debate de textos, e não de pesquisa –, e isto tem transformado o programa da disciplina em algo determinado desde sempre, pronto e acabado. É como se os programas não fossem resultados de recortes e escolhas que representam concepções diferenciadas de sociedade, educação e, no nosso caso, de História. [...] Se, por um lado, os cursos de graduação em História não têm privilegiado a pesquisa como sua forma de trabalho, o diálogo entre a sua formação específica e sua formação pedagógica não tem sido o esperado. Divididos entre departamentos, faculdades ou centros, não é só a questão espacial que separa os dois conjuntos de professores que deveriam, em princípio, trabalhar para uma mesma formação (ibid., p. 241-42).

Segundo Lima (2009, p. 37), tal situação “passa pela própria noção de História [...]. Se o conhecimento escolar era concebido menos como algo construído do que adquirido [...] não haveria porque iniciar esses futuros professores nos meandros da pesquisa”. De toda forma, a autora concorda que “haveria um só profissional para dar conta daquilo que é seu ofício [...] [porém], parece ser uma realidade mais desejada do que efetivada” (ibid., p. 42). Conforme o analisado por Pereira (1999), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei nº 9.394/96) contribuiu para que se retomassem os debates acerca da formação docente.

É inquestionável que estamos vivenciando uma fase importante na educação brasileira. Ao mesmo tempo nos deparamos com um panorama que revela lacunas, outras tantas limitações, e quando postas em debate revelam deficiências que impõem desafios cada vez mais complexos. A formação de professores está entre os aspectos centrais a serem desenvolvidos, visto que o docente está relacionado intrinsecamente a todas as variantes da estrutura: questão salarial, interação eficiente com a gestão educacional, problemas de aprendizagem, condições dignas em sala de aula, dentre outras questões.

A história da formação de professores nos apresenta um quadro de reformas e políticas. Após sanção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/1996) a formação docente passou a ser ofertada no âmbito da Educação Superior. Contudo, a formação superior continua a enfrentar limitações e problemas quanto à estruturação

curricular, suas didáticas de ensino, os científicismos, a desmotivação ante a atividade docente, entre outras. Portanto, tais limitações e problemas interferem diretamente no professor em formação inicial, influenciando na qualidade da formação e, sobretudo, o interesse em seguir a carreira docente após a conclusão da licenciatura.

Quanto à área formativa em História, percebe-se a dificuldade na regulamentação do ofício do historiador, como também dificuldades relativas à formação enquanto docente. Tais questões não estão desligadas da própria universidade, sobretudo por ser a instituição formadora e ao mesmo tempo o espaço das produções, inovações, bem como o centro de onde saem àqueles que irão ocupar as escolas, museus, arquivos, etc. Sobre a universidade, Goergen (1984) coloca em evidência a importante relação entre universidade e comunidade, questionando a universidade tanto internamente quanto externamente por meio do contexto social em que está inserida.

Assim, pensando a universidade no Brasil, Goergen (1984, p. 52) conclui que “todos os objetivos da universidade, como instituição social que é, devem nascer das necessidades da comunidade a que pertence (...). Esta posição básica define a universidade diante da pesquisa, da docência e da extensão de serviços”. Apesar das contradições que envolvem a universidade com a sociedade, esta não deixa de estabelecer um contraponto entre posições externas a ela, e também internas. Todavia, se pensar no modo como as atividades relativas a essa formação estão se processando, um estudante formado numa universidade está inserido em um contexto muito complexo.

Com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) o Brasil vem vivenciando diversas reformas educacionais, propostas curriculares, diretrizes etc., voltadas para a melhoria da Educação em todos os seus níveis. Nesse processo, a formação docente acabou sendo contemplada e discutida em diversos espaços, desde a escola, fóruns, encontros científicos, e universidades. Nesse contexto, é possível compreender de que forma o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem se constituído em um Programa importante na ampliação, qualificação e articulação no que concerne à formação, profissionalização e constituição docente, seja inicial ou continuada.

Nessa perspectiva, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) buscou a parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no intuito de institucionalizar o PIBID na universidade, através da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG), sendo concretizado no final do ano de 2009. A partir desse projeto, percebeu-se um avanço significativo nos indicadores de qualidade das ações acadêmicas nas licenciaturas e da formação inicial dos discentes bolsistas, proporcionando diálogos,

redimensionamentos e parcerias entre a universidade e as escolas. Sobre esta parceria, é perceptível a valorização da profissão docente pelos envolvidos durante a execução do projeto, na medida em que

O conhecimento da cultura organizacional da escola, assim como a compreensão dos seus determinantes sociais, políticos e econômicos possibilita ao licenciando uma visão política do processo pedagógico. [...] Compreendemos que vivenciar a escola com todos os seus limites e possibilidades, apontam para os futuros docentes que a profissionalidade docente exige de todos nós uma ação cidadã, o que implica em busca de transformações [...] (BATISTA; CARVALHO; BARBOSA, 2014, p. 21).

De modo que a construção do conhecimento nas graduações é um ponto importante, pois não se deve tomá-lo de uma perspectiva simplificadora, mas complexa, “ou seja, devemos pensar a construção do conhecimento num movimento dinâmico e incessante [...]” (idem). Portanto, é salutar que se estabeleça a discussão mais localizada a fim de refletir as limitações da pesquisa nas licenciaturas, pois sua falta ou mal desenvolvimento acarreta na incompreensão do seu caráter intrinsecamente educativo.

Partindo das leituras e reflexões anteriores, percebe-se a importância de se pesquisar o lugar das disciplinas pedagógicas na licenciatura em História. Para isso, o licenciando é percebido como um sujeito importante na compreensão dessa especificidade pedagógica na licenciatura. Logo, a abordagem teórica e metodológica empreendida nessa dissertação (a sócio-histórica) possibilita analisar suas significações sobre sua formação, e sobretudo, o papel das disciplinas pedagógicas.

Com isso, o problema de nossa pesquisa é: **Quais os significados e sentidos constituídos pelo discente em sua formação inicial acerca das disciplinas pedagógicas na licenciatura em História?** De modo que o nosso objetivo geral é apreender os significados e os sentidos constituídos pelo licenciando acerca das disciplinas pedagógicas em sua formação em História. E, quanto ao objetivo específico, identificar de que forma as significações acerca das disciplinas pedagógicas se articulam com o contexto formativo e pessoal do licenciando.

1.4 A base teórico-metodológica da investigação

A tessitura que costura a pesquisa proposta, parte da abordagem sócio-histórica, centrada no aparato conceitual da Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski. Assim como Wertsch (1995, p. 20) problematiza a sobreposição dos fenômenos psicológicos aos fenômenos socioculturais (e vice-versa), também compreendemos que pensar psicologia e educação não deveria levar a reducionismos que limitem a relação entre as áreas. Por isso, pensamos essas áreas como uma unidade, cuja complementariedade teórica podem auxiliar na compreensão do objeto de estudo.

Corroboramos com Freitas (2002) ao defender que a utilização da Psicologia no campo educacional não deveria ter a intenção de valer-se de “métodos psicologizantes”, ou seja, restrito apenas às dimensões psicológicas. A par das limitações de uma Psicologia reducionista, a-histórica, dicotômica etc. ao longo da sua construção enquanto ciência, tal panorama obteve avanços teóricos significativos e compreende-se que a Psicologia se torna também um auxílio importante quando se trata dos processos educativos e formativos. Portanto, com uma base nos estudos de Vigotski, estamos orientados para um enfoque que assuma uma posição crítica sobre as visões reducionistas do conhecimento.

A proposição de tratar tanto o campo da Psicologia, quanto da Educação de forma dialética, abre espaço também para se considerar a historicidade do homem e o seu desenvolvimento. Dessa forma, “[...] o conhecimento da evolução do desenvolvimento humano e do processo de apropriação do saber pelo homem se constitui em uma das contribuições que a Psicologia pode oferecer à Educação” (FREITAS, 2002, p. 37). Assim, optamos por relacionar esses campos a partir de uma perspectiva pluralista do ser humano, ou seja, realizar uma Psicologia **na** Educação ou a relação da Psicologia **e** Educação, ao invés de partir da concepção mais fechada que pode prescindir da Psicologia **da** Educação, que implica restrições.

Assim, segundo as autoras Kahhale e Rosa (2009), a construção de um saber crítico nesse campo depende da utilização de categorias essenciais para a compreensão do sujeito, tais como subjetividade, sentido e significado, historicidade. Esse reconhecimento do sujeito pressupõe superar a dicotomia entre objetividade e subjetividade e entre indivíduo e sociedade, buscando a compreensão do objeto de estudo por meio do materialismo histórico dialético. A análise do humano deve levar em consideração as mediações histórico-sociais e culturais que o constituem. Tais mediações se configuram por meio de instrumentos, e nesse caso, o enfoque é colocado nos signos linguísticos.

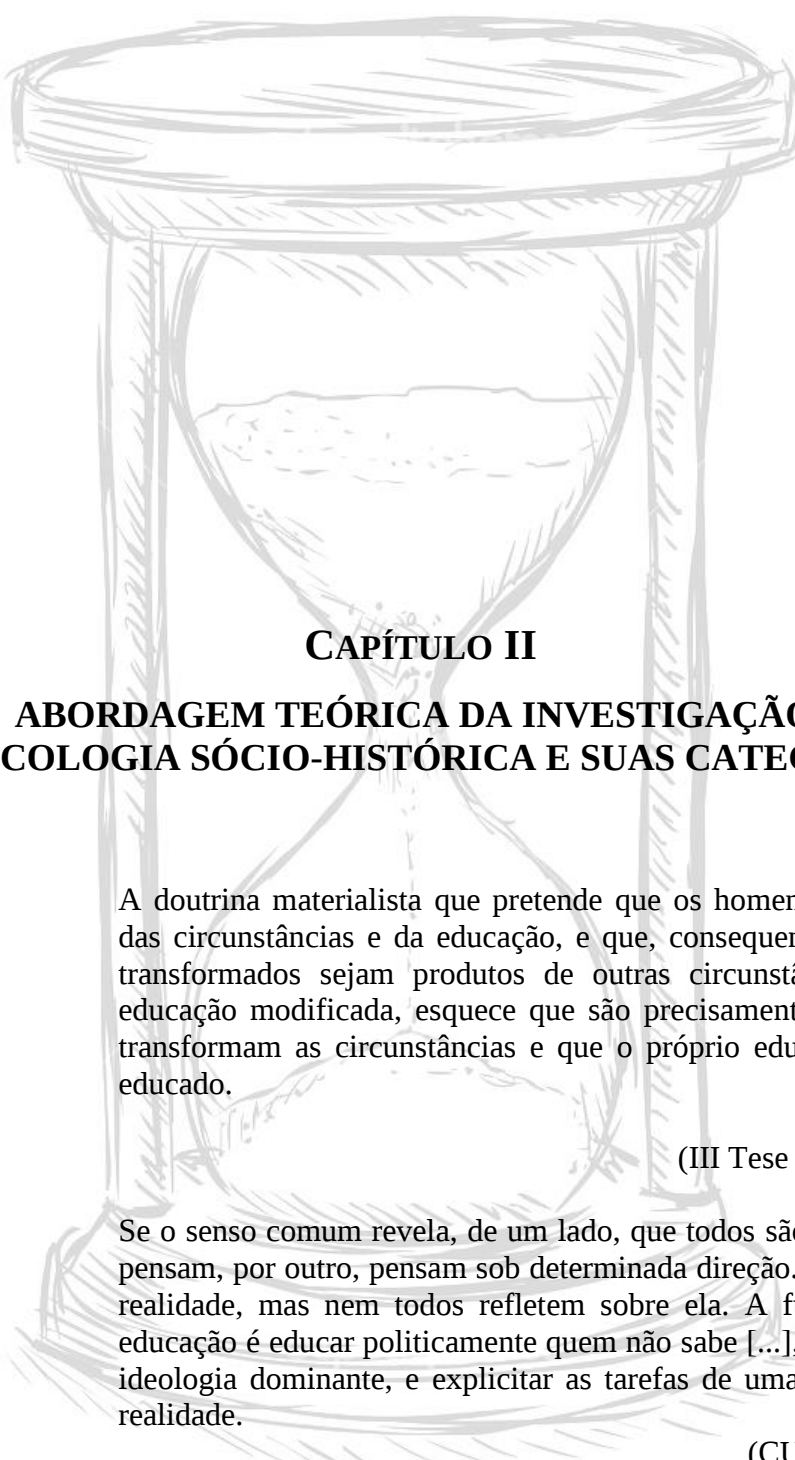
A abordagem sócio-histórica possui categorias teóricas apropriadas à apreensão do homem e de sua subjetividade. As categorias de sentido (que também expressa a subjetividade) e significado são cruciais nesse processo. Nesse âmbito da subjetividade, a linguagem tem importância. Severino (2001, p. 28) ressalta a contribuição de Vigotski no estudo das funções psicológicas superiores, destacando-se o instrumental linguístico “[...], pois as palavras são portadoras dos ‘significados’ objetivos que os indivíduos internalizarão, vivenciando subjetivamente seus ‘sentidos’”. Percebemos então a importância de se apreender os sentidos e significados na formação inicial docente, compreendendo-os enquanto sujeitos inseridos em um contexto histórico, social e cultural que detém elementos que medeiam o indivíduo no processo de sua formação pedagógica.

Ainda, segundo Soares, Braz e Barbosa (2013), pensar a formação profissional, a atividade docente e a constituição do professor é compreendê-los em um processo de contradição e mediação do outro, constituídos historicamente. Esses elementos citados reservam suas particularidades, mas são inseparáveis. Deste modo, é importante pensar essas relações articuladas às categorias de mediação, totalidade e historicidade. Com isso, apreender o seu movimento dialético, permitindo a explicação do real concreto, e, não apenas ficando na apreensão do real empírico.

Os autores são enfáticos ao concluírem que “[...] se quisermos apreender a totalidade dialética dos processos docentes que articulam formação profissional e atividade docente, não podemos fugir dos elementos objetivos e subjetivos que os constituem universal e singularmente” (SOARES; BRAZ; BARBOSA, 2013, p. 90). Logo, assumir a condição de professor não depende somente do aspecto formativo encontrado na licenciatura. Depende pelos diferentes espaços de sua experiência social, cultural e histórica. Essa condição ao ser conscientizada por um processo que também é afetivo promove modificações e quebra barreiras, promovendo/desencadeando uma expansão/dinamização da formação no espaço acadêmico.

1.5 Estrutura da Dissertação

A dissertação é composta por cinco capítulos, a contar desta introdução. Assim, após o **capítulo introdutório**, o **capítulo dois** irá discutir a base teórica a partir da Psicologia Sócio-Histórica. Dividem-se as categorias segundo dois fundamentos: a do materialismo histórico-dialético, e da própria PSH. Em seguida, no **capítulo três** delinea-se a metodologia adotada, através das informações sobre o lócus e o sujeito da pesquisa, bem como os procedimentos de coleta e análise da entrevista. O **capítulo quatro** é destinado exclusivamente na demonstração da construção dos quadros de análise resultantes da metodologia empregada. Por fim, no **capítulo cinco**, busca-se apreender as significações do sujeito através dos núcleos de significação constituídos. O epílogo que complementa o trabalho visa fechar com uma discussão contextual da área que serviu de base para a nossa problemática: a formação em História.



CAPÍTULO II

ABORDAGEM TEÓRICA DA INVESTIGAÇÃO: A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E SUAS CATEGORIAS

A doutrina materialista que pretende que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, e que, conseqüentemente, homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado.

(III Tese sobre Feuerbach).

Se o senso comum revela, de um lado, que todos são filósofos, isto é, pensam, por outro, pensam sob determinada direção. Todos refletem a realidade, mas nem todos refletem sobre ela. A função política da educação é educar politicamente quem não sabe [...], rompendo com a ideologia dominante, e explicitar as tarefas de uma reflexão sobre a realidade.

(CURY, 1992, p. 77).

2.1 A modernidade em crise e o discurso pós-moderno: considerações teóricas

Diante dos delineamentos teóricos empreendidos na escrita deste capítulo, pensou-se em inserir e propor uma ampliação da discussão partindo da compreensão do sujeito no centro do debate entre as perspectivas teóricas modernas e pós-modernas. Isso porque o presente trabalho se coloca dentro de uma abordagem que percebe o sujeito imerso em um contexto, cujas mediações estão intimamente ligadas ao seu processo de construção individual e coletiva, compreendendo-o a partir de sua historicidade e subjetividade.

Portanto, ao adentrarmos no campo teórico que estabelece diretamente ligação com a metodologia adotada na dissertação, torna-se importante referenciar algumas discussões. Isso se deve ao fato do nosso trabalho partir de uma concepção específica da história e de sujeito, distanciada da influência da crítica pós-moderna sobre as pretensões construídas e realizações da modernidade. Assim, com base na crítica de Habermas (2000) ao modo como a modernidade passou a ser compreendida, sobretudo em momentos de crise, em termos de valores e realizações, é que partimos para elucidar ao final, as consequências de uma crítica que acabou dando espaço para projetos políticos e sociais nada emancipatórios.

Assim, Habermas (2000) resgata a importância de Hegel no trabalho de compreensão da modernidade, entendida como uma época que busca constituir sua própria normatividade; e porque Hegel foi o filósofo que descobriu o princípio da subjetividade. Essa fundamentação da modernidade a partir de si mesma causará limitações e levantará questionamentos acerca de sua capacidade de autocompreensão, autoafirmação. Ao mesmo tempo, Hegel também foi um crítico da modernidade, mas que não foi eficaz na solução da crise dos fundamentos desta.

Na discussão em Habermas (2009), esse autor demonstra que o conceito filosófico de modernidade foi ressignificado, distanciando do seu real sentido. Nos anos de 1950, a problemática colocada por Max Weber n'A *Ética Protestante* sobre modernidade e racionalismo ocidental retornou sob os meios do funcionalismo sociológico. Logo, "a teoria da modernização efetua sobre o conceito weberiano de 'modernidade' uma abstração plena de consequências" (HABERMAS, 2000, p. 5). Está iniciado, então, o processo de despedida da modernidade, sob várias formas.

É preciso observar que a pós-modernidade não representa um rompimento e superação concreta da modernidade. Apresenta-se, sobretudo, enquanto uma "nova roupagem" das críticas e limitações do capitalismo, em um novo contexto. Compreende-se que com a pós-

modernidade², ao criticar sem distinções as concepções modernas, desenvolve-se também novas concepções sobre o sujeito e sobre a subjetividade. Todavia, esse risco da negação do sujeito, pautado no ceticismo da concepção liberal e da crítica à perspectiva marxista, torna-se nocivo, na medida em que se perde a força de concepções que historicamente reconhecem a contradição e que visam a sua superação. Conforme a caracterização do debate por Gonçalves (2001b, p. 53), “[...] as contradições históricas da realidade material continuam presentes nas concepções contemporâneas”.

Na compreensão desse discurso de pós-modernidade, o sujeito está fragmentado. Mas partindo de uma concepção histórica, essa fragmentação é ideológica e não inflexível. Essa sociedade produtora de símbolos e signos representa consequências na compreensão desses na subjetivação do indivíduo. Apesar da valorização do individual, Gonçalves (2001b) pondera que as individualidades não conseguem suprir as necessidades e desejos humanos e até a sua emancipação. Esse aspecto nos faz pensar, na mesma medida, quando Sêneca (2010, p. 49) afirma: “assim, pois, se prescindirmos de toda comunicação, renunciarmos ao gênero humano e vivermos voltados unicamente para nós mesmos, resultará uma solidão vazia de ação”.

Sendo um campo sem consensualidade teórica, podem-se vislumbrar, em termos gerais, duas vertentes em destaque, segundo compreensão de Gonçalves (2001b). Uma das vertentes da pós-modernidade desconsidera as noções totalizadoras e afirma a dissolução do social – revelando sua heterogeneidade: negando uma realidade objetiva, descaracteriza e nega o sujeito, agora tomado como um ser fluido.

A outra vertente reconhece o processo histórico do capitalismo e as possibilidades de superação, de forma a perceber a ligação do desenvolvimento da pós-modernidade com o desenvolvimento histórico do capitalismo. Nesse aspecto, é uma vertente que possibilita retificar e expandir a reflexão da superação da dicotomia entre a objetividade e a subjetividade.

A objetividade é afirmada no seu processo histórico que revela o desenvolvimento do capitalismo [...]. E a subjetividade está presente no sujeito produzido por este momento histórico. [...] Tais perspectivas [dos teóricos da pós-modernidade que

² No *Dicionário de Conceitos Históricos* temos, partindo da visão de Rouanet: “[...] Para uns a pós-modernidade só diz respeito às Artes, para outros abarca toda a esfera cultural, e para outros, a economia, a política e a sociedade. Enquanto uns acreditam que ela é bastante recente, outros defendem seu surgimento nos anos de 1950. [...] essa indefinição é um sintoma de que a pós-modernidade é um estado de espírito e não uma realidade. O único consenso nessas definições de pós-modernidade é a afirmação de que a modernidade envelheceu” (SILVA e SILVA, 2009, p. 341). Corroboramos com Gonçalves (2001b) ao considerar este momento dentro de uma perspectiva histórica, “[...] ou seja, parte-se do entendimento de que qualquer nova concepção de sujeito e subjetividade é produto histórico. Nesse sentido, qualquer nova concepção expressa possibilidades contraditórias” (p. 68).

partem da segunda vertente] recolocam a possibilidade de se contrapor o sujeito na sua historicidade às concepções naturalizantes. Mas revelam também a necessidade de se retomar a importância da afirmação do sujeito, considerando-se as contradições presentes na pós-modernidade e reveladoras das contradições ainda não superadas pelo capitalismo (GONÇALVES, 2001b, p. 66-67).

O pensamento dialético, adotado na perspectiva sócio-histórica, é um fator considerado importante na compreensão das dicotomias e contradições, bem como na compreensão do sujeito em sua plenitude. Porém, os reducionismos cometidos ao longo do século XX na teoria marxista, no contexto do real socialismo/stalinismo, contribuíram para que as concepções pós-modernas efetivassem críticas, mas sem superar as limitações e contradições, que permaneceram. Corroboramos com Gonçalves (2001b, p. 73) ao concluir que existe, partindo da PSH, um duplo desafio:

[...] enfrentar, como faz o pensamento pós-moderno, os limites da modernidade, avançando na compreensão integral do sujeito e da subjetividade; e enfrentar os riscos da pós-modernidade de se perder, juntamente com as críticas, as referências que podem dar sustentação a um conhecimento historicamente significativo sobre sujeito e subjetividade.

O professor contemporâneo é permeado por esse contexto pós-moderno que se contrapõe à modernidade. Ou seja, entende-se que o professor do século XXI está muito distante do professor concebido pela pedagogia no século XIX e XX. Assim, esse professor enfrenta problemáticas bastante específicas de seu tempo. Todavia, este mesmo professor carrega limitações e desafios ao longo da História que perpassam a sua prática e a sua formação e que definem o gênero profissional docente.

Ainda, quanto a esse impacto da onda pós-moderna, corroboramos com Duarte (2001) quando nos chama a atenção para a implícita penetração do ideário neoliberal – que segundo ele age em conjunto com o ideário pós-moderno – no pensamento pedagógico. Ademais, o autor considera prejudicial na medida em que tais concepções pós-modernas rejeitam a totalidade do real e da história, adaptadas à produção flexível capitalista que leva à fragmentação social, e na descrença nas categorias de objetividade, contradição e universalidade, por exemplo. Portanto, sua crítica é interessante na medida em que afirma que:

[...] o pós-modernismo produz, em alguns, um cinismo imobilizante, que a todos critica por serem defensores de ingênuas crenças calcadas em metanarrativas do século passado e produz, em outros, na tentativa de superar esse imobilismo, a busca de resultados práticos para problemas localizados (DUARTE, 2001, p. 80).

É importante ainda frisar que, apesar de uma modernidade ainda em movimento, o discurso pós-moderno se coloca como um ponto de crítica, mas também como expressão de um estado contemporâneo que pode fazer com que as pessoas saiam da zona do discurso e partam para a ação. Assim, superar as limitações da modernidade atravessa também a superação do simples discurso. Isso demonstra a vontade da sociedade em fugir da repetição de barbáries e falhas que marcam de modo negativo a história humana.

Ciente dessa discussão e dos desafios imbricados, adotaremos a PSH e buscaremos a fundamentação nas suas categorias e no método histórico-dialético. Isso nos leva a compreender o sujeito, que nesse estudo é o professor em formação inicial, entendendo-o dentro de um contexto peculiar, mas sem ignorar o desenvolvimento histórico tanto individual quanto social que o cerca. Com isso, não compreenderemos apenas um sujeito *per si*, mas um sujeito histórico.

2.2 O materialismo histórico-dialético e algumas categorias centrais

Estudar o materialismo histórico-dialético é também retomar a obra *A Ideologia Alemã*, de Karl Marx e Friedrich Engels, redigida entre 1845 e 1846, mas somente publicada em 1933. Jacob Gorender na sua introdução da edição que utilizamos³ pontua a compreensão de Louis Althusser, de que essa obra marca uma descontinuidade na teoria marxista. Mas Gorender (2007) destaca a importância de se compreender o porquê desta mudança de fases. Assim, de um idealista hegeliano, porém crítico do mesmo idealismo, Karl Marx se interessaria pela dialética, e no processo de seu desenvolvimento teórico e intelectual plantaria as bases para uma filosofia materialista.

Do encontro entre Karl Marx e Friedrich Engels, têm-se unidas os princípios hegelianos da dialética e o humanismo materialista de Feuerbach. A partir de 1844, Marx e Engels passaram a produzir escritos próprios que vão definindo suas posições frente ao idealismo hegeliano vigente e demarcando suas associações no movimento operário europeu. Nesse ponto, Jacob Gorender conclui que o materialismo histórico não surgiu gratuitamente, “[...] porém trouxe uma visão profundamente nova do desenvolvimento da sociedade humana e um novo projeto de lutas sociais com vistas à transformação radical da sociedade existente” (MARX; ENGELS, 2007, p. xvii-xviii).

³ Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. – 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Em meados do século XIX, Marx e Engels já percebiam que o modo como o homem era visto – em relação ao divino, por exemplo – e as expectativas do que poderiam vir a ser já não eram mais as mesmas. Estava na hora de trocar as falsas ideias que os homens construíam acerca de si: “ensinemos os homens a trocar essas ilusões por pensamentos correspondentes à essência do homem, diz alguém; a ter para com elas uma atitude crítica, diz outro; a tirá-las da cabeça, diz o terceiro e – a realidade desmoronará” (MARX; ENGELS, 2007, p. 3).

Por outro lado, nesse mesmo século XIX, as novas bases de conhecimento, ancoradas no racionalismo e no positivismo, bem como de uma concepção de homem enquanto sujeito e dono de sua trajetória, faz com que a sociedade passe a almejar a tão sonhada liberdade como uma possibilidade concreta. “Porém, ao mesmo tempo em que se afirma o *sujeito*, afirma-se o *objeto*. [...] E o conhecimento a ser produzido por esse sujeito deve referir-se ao objeto, deve ser objetivo” (GONÇALVES, 2001c, p. 114).

Têm-se colocada uma contradição histórica: “[...] ao mesmo tempo em que se afirma o sujeito, afirma-se o objeto, apresentando-se o primeiro como que submetido ao segundo, já que o que se quer garantir é a *objetividade* do conhecimento” (GONÇALVES, 2001c, p. 115). Dessa forma, a relação entre sujeito e objeto fica dicotomizada, entendidos como independentes. Mas havia a necessidade de também compreender a sociedade, e não apenas a realidade e seu conhecimento objetivo, através do empirismo e racionalidade. Todavia, o mesmo método utilizado para a compreensão da natureza foi utilizado com o estudo da sociedade. Contudo, durante todo o século XIX, a dicotomia entre sujeito e objeto persistia e o positivismo ganhava cada vez mais espaço no modo de se compreender cientificamente.

Segundo Gonçalves (2001c, p. 119), o século XIX foi um período de transformações, tanto por causa das revoluções (industrial e burguesa), quanto pela transformação da compreensão da realidade: “à noção metafísica de SER opõe-se a noção dialética, que expressa a transformação constante de todas as coisas. E essa nova concepção permitirá superar a dicotomia sujeito-objeto”. De Hegel a Marx, a concepção dialética vai se moldando, até finalmente adquirir uma perspectiva materialista a partir de Marx e Engels:

As concepções metodológicas que entendem o sujeito como indivíduo portador da razão instrumental ou soberana, alimentadas pelo pensamento liberal, outra expressão ideológica do capitalismo, encontram na dialética materialista o seu contrário. [...] Por isso, o método dialético representa uma alternativa metodológica que, ao apontar a possibilidade de superação da dicotomia sujeito-objeto, aponta para a necessidade e a possibilidade de transformação da sociedade (GONÇALVES, 2001c, p. 122).

A partir desse momento, a história da sociedade é compreendida enquanto a história da luta de classes; a concepção dialética passa a estar relacionada a todas as dimensões do real. Nesse sentido, em sua introdução a *A Ideologia Alemã*, Jacob Gorender conclui de forma a externar a compreensão do caráter revolucionário da proposta de Marx e Engels:

Até então, o materialismo tinha sido contemplativo, pura teoria. O novo materialismo de Marx e Engels é crítico e revolucionário. [...] Perdeu o caráter especulativo, desfez-se das construções arbitrárias requeridas pela cosmovisão idealista. Em vez disso, converteu-se em método de pensar o real na totalidade inacabada dos seus elementos e processos (MARX; ENGELS, 2007, p. xxxviii).

Portanto, a partir de Marx e Engels é possível pensarmos a **matéria** (natureza), que é modificada pelo homem, algo concreto e perceptível pelos sentidos e que revelam a realidade objetiva (não nos esqueçamos do seu par dialético, a realidade subjetiva); a **consciência**, produzida a partir da atividade real dos seres humanos e que torna capaz a constituição de significados e sentidos de uma determinada realidade (LEONTIEV, 2004); e a **prática social** (atividade produtiva), realizada pelo homem, a fim de transformar a natureza, mas que também é transformado ao agir, através do trabalho.

Posto que na compreensão dialética da realidade concreta, partimos de categorias importantes desse campo. Assim, focalizaremos a contribuição de categorias como *totalidade*, *contradição e mediação*, de forma a nos direcionar no percurso de produção e análise dos dados da pesquisa, entendendo que a dialética abarca muitas outras categorias. Para Cury (1992), em seu estudo sobre uma teoria crítica do fenômeno educativo, coloca que a contradição é a base de uma metodologia dialética; e em relação à educação, torna possível sua compreensão no movimento do real.

Segundo Konder (2004, p. 43-44), a apreensão da totalidade significa utilizar a teoria dialética e as indicações que a prática real nos revela como suporte para compreender a síntese dos processos, suas contradições e mediações. Nesse caso, os alunos da licenciatura em História representam uma totalidade em conjunto com todos os elementos presentes em sua formação inicial (o conjunto das disciplinas, projetos formativos, estágios, a historicidade de cada indivíduo). Cabe-nos revelar, na medida do possível, essa totalidade rica em determinações e relações complexas.

Desta forma, o fenômeno é compreendido em relação a si e a outros fenômenos. O conhecimento que se adquire sobre determinado fenômeno também está situado na totalidade dessas relações. A historicização dos fenômenos permite pensar a totalidade de forma concreta e em movimento (CURY, 1992). Ou seja, “[...] o pensamento dialético é obrigado a

um paciente trabalho: é obrigado a identificar, com esforço, gradualmente, as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o ‘tecido’ de cada totalidade [...]” (KONDER, 2004, p. 46).

Nessa medida, colocamos o apontamento de Konder (2004) quando analisa as deformações sofridas pela concepção marxista da história e a consequente desvalorização da dialética. Assim, a teoria marxista não estaria somente focando nos aspectos econômicos ao longo da história:

O materialismo histórico de Marx e Engels é constatativo e não normativo: ele reconhece que [...] a economia tem imposto [...] opções estreitas aos homens que fazem a história. Isso não significa que a economia seja o sujeito da história, que a economia vai dominar eternamente os movimentos do sujeito humano. Ao contrário: a dialética aponta na direção de uma libertação mais efetiva do ser humano em relação cerceamento de condições econômicas ainda desumanas (ibid., p. 68-70).

Deste modo, utilizamos a dialética como uma teoria que serve para operarmos os fenômenos da educação; e enquanto um método, que parte de sua fundamentação teórica, nos fornece categorias importantes para a análise desses fenômenos. É nesse sentido que se articula a teoria e o método de nossa pesquisa, no qual a abordagem sócio-histórica se relaciona com os princípios metodológicos do materialismo histórico-dialético, tendo como base as reflexões realizadas por Lev S. Vigotski na apreensão de significações orientadas por esses pressupostos epistemológicos e metodológicos.

Apesar de não objetivarmos nesta dissertação realizar um trabalho de caráter especificamente psicológico ou de um psicólogo, em sentido mais literal, é interessante perceber que no contexto de transformações sociais e científicas abordadas acima de forma sintética, também se insere a Psicologia. Em fins do século XIX, essa área se desenvolve e é conduzida pelos princípios positivistas e predomina a dicotomização entre o objetivo e o subjetivo. Quando Vigotski, no início do século XX desenvolve seus estudos – abortados precocemente – surge com sua proposta de uma Psicologia de base marxista, e temos aí um momento em que a Psicologia Sócio-Histórica toma forma e um novo método na Psicologia é colocado, ou seja, o materialismo histórico-dialético (GONÇALVES, 2001c).

Compreendemos que a sociedade se constitui pela superação da contradição. Todavia, há um conjunto de crenças que buscam explicar a contradição, e assim, superá-la, ratificando valores através de uma cientificidade rígida, que mantém o *status quo*. Apoiados na linha de compreensão de Gonçalves (2001c) corroboraamos que o século XX foi um período importante no processo de constituição do método a que nos submetemos e que está

relacionado ao processo de desenvolvimento da PSH ao longo desse mesmo espaço de tempo, distanciando-se dessa concepção de ciência. Logo, esse período foi antecedido pela origem da ciência moderna, e consequentemente com uma nova concepção de mundo, de homem e de conhecimento, que será contraposta pela concepção dialética presente nos pressupostos a serem colocados por Marx e Engels, Lev S. Vigotski e colaboradores.

2.3 As bases da Psicologia Sócio-Histórica no contexto revolucionário do século XX

Vigotski (1896-1934) foi um teórico marxista bielo-russo que possuiu uma ampla formação intelectual: filosofia, pedagogia, história, psicologia, literatura, linguística, semiologia e estética. Vivendo em um ambiente familiar que estimulava o estudo e a leitura, desde cedo os assuntos políticos e filosóficos de sua realidade social lhe interessaram. Sua morte prematura deixou inacabada sua obra em pleno auge, na década de 1930. Todavia, sua produção não foi imediatamente reconhecida, ignorada pela psicologia russa, influenciada pelo governo stalinista. Seus escritos foram resgatados somente na década de 1950, consequentemente se expandindo, com reedições e traduções para outros países.

Sendo a Psicologia Sócio-Histórica produto de grande parte dos escritos de Vigotski, é inegável a influência que o contexto social e político vivenciado por ele exerceu na sua produção intelectual e nas escolhas realizadas na sua carreira acadêmica. Após a Revolução Russa (1917), Vigotski vivenciou um ambiente intelectual que visava à produção de um novo aparato sociocultural para o povo russo. A educação era uma área importante na formação dessa nova sociedade.

Ao recuperarmos o processo de constituição do pensamento de Vigotski, remetemo-nos à constituição da Psicologia Sócio-Histórica cujo objeto de estudo é o psiquismo humano. Em seu desenvolvimento teórico, esse pesquisador articula a teoria de diversos intelectuais, psicólogos e filósofos. Paralelamente a esses objetivos, desenvolvia-se e predominava uma psicologia diversa da proposta por Vigotski. Tratava-se de tendências como a reflexologia, reactologia, pedologia, entre outras, que não adotavam o enfoque sócio-histórico.

Na história da Psicologia, inicialmente sobressaiu-se a experimental, o qual Wundt, um dos fundadores da moderna Psicologia experimental, acabou criando as bases da dualidade que perpassaria as principais correntes: a dualidade entre objetividade e subjetividade. Com isso, têm-se a proposta de uma ciência objetiva no estudo da subjetividade. Para o campo psicológico, isso se mostrou um desafio cada vez mais complicado. Ao longo do desenvolvimento do campo, o usual era sempre se trabalhar a partir dessa dicotomia.

Para alguns teóricos, Vigotski é tratado como um psicólogo, contribuindo para as questões contemporâneas da psicologia; para outros, como um metodólogo marxista “[...] engajado em investigar a natureza dos paradigmas em geral e dos paradigmas psicológicos em particular como uma parte essencial do desenvolvimento de uma ciência qualitativamente nova” (NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 22-23). Vivendo em um contexto social e político singular na história do início do século XX, Vigotski foi influenciado por teorias, que na época eram desafiadoras e ao mesmo tempo causaram grande impacto, pela ousadia.

Podemos entendê-lo enquanto um filósofo da teoria psicológica, cujas críticas e proposições contribuíram na mudança do pensamento e da prática na área. Além disso, foi um intelectual engajado em muitas áreas, como a arte e a educação, o que revela a expansão de sua compreensão sobre o contexto que vivenciava. Entretanto, destacando sua condição de metodólogo, Newman e Holzman (2002, p. 29) concordam que

O pensamento de Vygotsky (sic), portanto, não foi radical simplesmente no contexto da psicologia e da metapsicologia dominantes de sua época, mas radical também no âmbito da própria tradição marxista. Afinal, ele atacou de frente a questão da consciência e da psicologia, o que Marx não fizera – com isso, levou adiante a própria metodologia marxista.

Segundo Wertsch (1995) podemos dividir a vida de Vigotski em dois momentos: um período entre 1886 (nascimento) e 1924; e entre 1924 (quando ele passa a ter relevância no meio intelectual) e 1934 (morte). De modo que temos um primeiro momento mais formativo e um segundo momento de expansão e desenvolvimento das teorias vigotskianas. Dentre elas, sua maior contribuição foi a de reformular a teoria psicológica partindo de uma perspectiva marxista de análise. Em síntese corroboramos com a Psicologia Sócio-Histórica devido esta:

[...] propor, então, a partir de Vigotski, que se estudem os fenômenos psicológicos como resultado de um processo de constituição social do indivíduo, em que o plano intersubjetivo, das relações, é convertido, no processo de desenvolvimento, em um plano intra-subjetivo. Assim, a subjetividade é constituída através de mediações sociais. Dentre essas mediações, a linguagem é a que melhor representa a síntese entre objetividade e subjetividade (GONÇALVES, 2001a, p. 50).

A PSH se apresenta como alternativa, a partir de Vigotski, criticando a separação entre subjetividade e objetividade. Ou seja, “no materialismo histórico e dialético, o homem é social e histórico. Não há um homem universal [...]. Há homens concretos, determinados pela realidade social e histórica e, ao mesmo tempo, determinante dessa realidade, através da ação

coletiva” (GONÇALVES, 2001a, p. 50). Além disso, apresenta-se como uma alternativa à visão liberal de homem originada no século XIX.

Fundamentado no método histórico-dialético proposto por Karl Marx, o estudo de Vigotski adquire importância atualmente devido à criticidade colocada por ele na busca de uma compreensão do homem e da realidade que o constitui. Hoje vivemos em uma lógica neoliberal e globalizada das relações humanas, o que enfraquece a sociedade, como sua coletividade e humanidade. Por isso, quando enfocamos a educação, preocupamo-nos para a formação que não leve à alienação, mas a uma visão crítica do ser e estar no mundo.

Sendo nosso foco o estudo do homem em um processo educacional e formativo, é coerente que utilizemos os fundamentos da Psicologia Sócio-Histórica para apreender e interpretar essa realidade, já que objetivamos analisar os significados e os sentidos constituídos pelo licenciando acerca das disciplinas pedagógicas em sua formação em História. Entende-se que esse professor em formação vivencia um contexto educacional bastante complexo, no qual o trabalho docente enfrenta desafios em suas práticas e teorias. Todavia, é importante frisar que sem uma formação que leve à criticidade do seu fazer e do seu entorno, e na proposta de uma transformação social, o futuro docente pode ficar fadado ao simples ato de transmitir conteúdos aos seus alunos.

Assumir a condição de professor não depende somente do aspecto formativo encontrado na licenciatura. Perpassa pelos diferentes espaços de sua experiência social. Essa condição ao ser conscientizada por um processo que também é afetivo promove modificações e quebra barreiras, promovendo/desencadeando uma expansão/dinamização da formação no espaço acadêmico. Assim, acredita-se que a disseminação de uma formação crítica do ser humano contribui para que o homem seja um agente ativo de sua história. Com isso, justifica-se a adoção da Psicologia Sócio-Histórica e do materialismo histórico-dialético.

Em síntese, a concepção de homem que adotamos corrobora com a explicação de Aguiar e Ozella (2013, p. 301):

Assim, falamos de um homem constituído numa relação dialética com o social e com a história, o que o torna ao mesmo tempo único, singular e histórico. Este homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos.

As categorias a serem trabalhadas a seguir seguem essa concepção, na medida em que estudamos o homem compreendendo sua existência no mundo através da apreensão

de alguns elementos que o constituem e por ele são constituídos. Portanto, compreende-se, o homem dentro de sua historicidade, as mediações que o cercam, a subjetividade que indica a sua individualidade e a sua relação com o mundo.

2.4 Categorias teórico-metodológicas fundamentadas no materialismo histórico-dialético

2.4.1 Historicidade

Iniciemos então pela discussão da categoria historicidade. Esta categoria possui importância por ser uma noção básica dentro dos fundamentos epistemológicos e metodológicos do MHD. Não auxilia somente no simples entendimento do presente ao se voltar ao passado, mas indica as diversas formas de apropriação humana daquilo que é culturalmente produzido pelo homem e de suas transformações. Gonçalves (2001a, p. 38) realiza um apontamento interessante, e concordamos quando afirma que “as contradições presentes na modernidade engendraram a afirmação e a negação do sujeito, explicitando sua historicidade”. Isso é resultado de um “sujeito moderno” pensado enquanto um ser individual, racional e ao mesmo tempo pensado como um ser social, ativo e histórico. Essa concepção dualista é responsável pelo processo contraditório na construção desse sujeito.

Assim, o ser humano é visualizado em um contexto que cobra a sua sociabilidade, em relação com os demais indivíduos na sociedade, causando um confronto com o individualismo que está sendo cada vez mais valorizado por essa mesma sociedade. Tanto que o primeiro ato histórico é a produção de meios que satisfaçam a necessidade do indivíduo. Todavia essa produção nunca se concretiza de maneira individual, isolada, mas em um processo coletivo, social. Isto transforma a realidade humana em realidade sócio-histórica; ou seja, o ser humano enquanto um ser não apenas biológico, mas histórico e social. Ao mesmo tempo, esse processo modifica tanto o meio quanto o homem.

Sendo possível compreender os significados e os sentidos daquilo que queremos, ou seja, conhecer a trajetória que levou o professor em formação estar vivenciando tal realidade, suas expectativas e visões, as condições produzidas que o influenciaram a ser o que ele é hoje. Precisamos nos apropriar da historicidade do objeto de estudo para conseguirmos analisá-lo e interpretá-lo, pois “recuperar a história de um dado objeto nos possibilita a apropriação dos conhecimentos produzidos até então, para que, posteriormente, possamos produzir novos conhecimentos, objetivação” (MARTINS, 2015, p. 48).

No que se refere ao professor, assim como todos os indivíduos, ele é um ser inconcluso, e enquanto viver estará em permanente transformação, inserido na dinamicidade da história humana, e tal compreensão da condição do homem nesse aspecto é explicitada pelo estudo de sua historicidade. Assim, a historicidade não é uma categoria que visa “congelar” as significações do sujeito, mas explicitar e explicar fenômenos, visto que especificamente o professor sempre estará em eterna transformação de concepções e práticas.

O ser humano possui uma consciência histórica que revela o processo de relação passado-presente-futuro que o orienta no seu contexto vivencial. Essa consciência histórica é responsável pela concepção da identidade, e pelo vínculo com outras pessoas e espaços, influenciando-os e sendo influenciado por eles. Nesse sentido, os valores constituídos e as ações humanas praticadas possuem uma historicidade resultante da própria ação do tempo. Utilizar a historicidade enquanto categoria é, portanto, partir para a compreensão da dinâmica humana e suas significações. Se os objetos se tornam a base material de uma sociedade, refletindo um momento histórico, as ideias também fazem parte desse processo, influenciando as ações humanas. Dialeticamente, esses dois processos – o real e o racional – formam uma unidade de contradição.

Diante do que já foi explanado acerca da historicidade, encontramos um apontamento que sintetiza nossa visão, ao concordarmos quando Leontiev (2004, p. 285) afirma que aprendemos a ser homem, pois “[...] o que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”.

Na compreensão histórico-social do indivíduo, Duarte (1993) defende que a relação entre a objetivação e a apropriação é crucial para a formação humana. A história é compreendida dentro do próprio processo que a gera, como algo criado pelo homem. A geração atual se apropria de objetivações provenientes das atividades das gerações anteriores. Assim, consegue-se dar continuidade à história humana. Todo indivíduo precisa estar inserido na história para poder realizar a apropriação e a objetivação, pois o gênero humano não permanece estável ao longo das gerações, mas são gestadas e modificam-se ao longo delas.

Nesse processo, a atividade humana é a responsável pelas objetivações. Diferente dos animais, o homem consegue produzir símbolos, linguagem, relacionar-se com o outro, gerar conhecimento, informações, e é por isso que “[...] não podemos explicar a formação do indivíduo enquanto um processo de adaptação ao meio” [...] (DUARTE, 1993, p. 41). Ou seja, o processo de apropriação não advém das características biológicas, mas da peculiaridade advinda do que é produzido pelo gênero humano. A garantia de que a geração atual

continuará com determinadas características depende de sua apropriação do que foi realizado pelas gerações anteriores. Por isso, pergunta-se: como a relação entre a formação do indivíduo e a história do gênero humano se dá?

Por isso é importante entender de que forma a significação sobre o ser professor é apropriada pelo indivíduo, não somente considerando os aspectos presentes no seu espaço formativo, mas também elementos externos que de alguma forma têm peso e marcaram esse indivíduo para que chegasse à escolha e conscientização de sua condição profissional e formativa: “[...] a apropriação de uma objetivação é sempre um processo educativo, mesmo quando não se configura direta e explicitamente a situação de uma pessoa ensinando conscientemente algo a outra” (DUARTE, 1993, p. 49).

A partir disso é possível pensarmos de que forma a formação inicial docente está relacionada à história dessa formação e a prática docente anteriores que a influenciam. Se a mediação por outros indivíduos é um aspecto crucial na compreensão da formação de um indivíduo, então é possível aferirmos que o “processo de apropriação e a significação social da objetivação a ser apropriada” (DUARTE, 1993, p. 46) pelo indivíduo em formação inicial dependem, não somente do espaço formativo que ele frequenta, mas de outros espaços responsáveis pela sua inserção na história social que o circunda.

2.4.2 Mediação

Ainda nesse caminho de demarcação de categorias, a mediação é uma das mais importantes, sobretudo bastante frisada na PSH. A mediação explica como o homem e o mundo se constitui dialeticamente. É um processo que está intimamente relacionado ao modo como o homem se relaciona com o seu espaço, tanto individualmente, quanto socialmente. Isso leva ao pensamento da unidade entre homem (subjetivo) e sua realidade (objetiva).

Assim, um todo complexo é composto por complexos menores em uma relação mediada, segundo a perspectiva dialética marxista. A proximidade com essa complexidade depende do conhecimento de sua totalidade. Para se chegar à essência é necessário sair da percepção do imediato, da aparência e perceber o mediato. Aguiar; Ozella (2013) ao citarem Meszáros lembram que é preciso considerar a complexa inter-relação dialética entre a mediação e a totalidade.

A mediação significa compreender os elementos constitutivos da relação entre o homem e o seu entorno, espaço este repleto de experiências igualmente mediadas e constitutivas dos demais sujeitos na sociedade. Quando se toma um sujeito a ser analisado,

essa análise é feita a partir de um olhar constituído por mediações sobre esse mesmo sujeito. Assim, a interpretação do mundo e também dos indivíduos partem das mediações que os constituem, de modo objetivo e subjetivo (que configuram o tipo de relação que o sujeito possui com a realidade concreta objetiva, por exemplo).

Isso significa também pensar essas noções com a intenção de entender a realidade sob o prisma de várias determinações, e não somente de uma determinação. Logo, o homem é constituído por meio de mediações (práticas simbólicas sociais e culturais, signos e outros), que discutiremos logo adiante nesta categoria, interferindo em outros processos, que em sua diversidade, dão sentido ao ser e estar no mundo.

É o modo como a compreensão acima foi distorcida pelo pensamento burguês – ignorando-se a necessidade de um elemento mediador – que Oliveira (2002, p. 19) destaca a importância de elementos de mediação na compreensão do ser estar no mundo:

Ora, a importância da particularidade (na relação singular-particular-universal) na análise de um determinado fenômeno, como é o caso da relação indivíduo-sociedade-genericidade, está no fato de que ela se constitui em mediações que explicam os mecanismos que interferem decisivamente no modo de ser da singularidade, na medida em que é através delas que a universalidade se concretiza.

Dessa forma, as mediações realizam algo necessário à existência humana: a sua integração, a possibilidade de sempre seguir adiante, porém nunca da mesma forma que antes; ou seja, o homem imerso em relações mediadas que levarão à conseqüente reprodução, criação ou redimensionamento do que é produzido e que afeta o ser humano em sociedade. Logo, precisa-se destacar a genericidade humana, mas esta é resultado de todo um universo de relações constituintes do humano.

No que concerne ao campo do conhecimento, este também está relacionado às ações mediadas dentro da realidade concreta pelo homem. Segundo Severino (2001), a existência do homem é efetivada pelas mediações; e a prática se torna a substância da existência humana. Essa prática permite interações que o autor compreende por meio de três dimensões: a prática produtiva, a prática política e a prática simbólica.

Assim, na educação, enquanto um campo de práticas simbólicas, o ensino é um elemento mediador, substanciado por uma prática real: “[...] a educação surge como práxis na medida em que é prática técnica e política, intencionalizada pela prática simbólica”, além de que “embora a apreensão se realize pelo conhecimento, todas as mediações se expressam como atividades práticas” (SEVERINO, 2001, p. 43-44).

Nesse sentido, esta categoria nos leva a uma análise que se distancia do meramente causal e linear, de forma que passamos a perceber o desenvolvimento como um processo, conflituoso e contraditório, ou seja, histórico e não determinista, mas sim dentro de uma perspectiva dialética. Considerando-se a mediação, já não se compreende o homem como ser isolado. Por isso, é que “[...] o homem, ser social e singular, síntese de múltiplas determinações, nas relações com o social (universal) constitui sua singularidade através das mediações sociais (particularidades/circunstâncias específicas)” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 302).

Nesse sentido, Heller (1992) buscou compreender a estrutura da vida cotidiana como um aspecto repleto de elementos de sentido e individualidade do homem, ao mesmo tempo em que revela situações heterogêneas vivenciadas por cada um em seu cotidiano. Todavia, há o entendimento de que a humanidade não será compreendida apenas a partir de um homem, pois a complexidade da existência humana se revela na medida em que se busca entendê-la dentro de uma totalidade.

Se o homem é um ser que detém uma particularidade social que indica a unicidade e a irrepetibilidade ao longo da história, a sua consciência do Eu depende de sua relação com o mundo:

Também enquanto indivíduo, portanto, é o homem um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; mas o representante do humano-genérico não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração (tribo, demos, estamento, classe, nação, humanidade) – bem como, frequentemente, várias integrações – cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua “consciência de nós” (HELLER, 1992, p. 21).

A relação dialética existente entre o homem e a sociedade é caracterizada pelos diversos tipos de mediações. De forma que o ser humano isolado, além de não se constituir enquanto um ser social, também não desenvolve uma característica importante que o faz humano: a sua capacidade de agir e se relacionar com o outro, dando prosseguimento ao processo histórico da humanidade.

Ainda, as atividades sociais não são mediadas somente por pessoas, mas também por instrumentos, ou seja, símbolos sociais e culturais, que são resultado de uma longa construção a partir das atividades e relações humanas, em seu convívio social. Estes signos estão representados sob a forma de instrumentos psicológicos, bem como de instrumentos físicos, visuais e fonéticos.

Assim, a atividade humana é mediada por esses instrumentos e que se configura elementos constitutivos do humano ao longo da história. Por isso que a atividade humana é caracterizada

[...] pela reprodução ou repetição de algo já existente, de condutas já criadas e elaboradas, devido à plasticidade do cérebro humano que possibilita a conservação de experiências anteriores e a facilitação de sua reinteração. [...] A atividade humana caracteriza-se também, pela criatividade, pela capacidade de imaginar, criar, combinar novas situações. A atividade criadora do ser humano projeta o homem para o futuro e para o passado, transformando o presente (MOLON, 2009, p. 94-95).

Logo, a mediação não permanece somente no campo físico; há a mediação pelos signos, ou seja, por instrumentos simbólicos, como a palavra. Através dos signos é possível apreendermos as significações do homem, e a partir desse instrumento é que o homem transforma e é transformado. De modo que “nesta perspectiva, o que determina o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não é fundamentalmente a mudança biológica [...], mas primordialmente a utilização dos instrumentos” (ibid., p. 93). Nesse sentido, a capacidade de reprodução e de criatividade humana se constitui através de instrumentos mediadores, no qual os signos possuem importância em todo o processo constitutivo.

Por isso, nessa relação com o aspecto mediador da realidade, é que é importante a noção de historicidade, para que se consiga vislumbrar a totalidade das relações mediadas por sujeitos históricos reais. Para Cury (1992, p. 38), a História é o mundo das mediações, e, portanto, seu conhecimento depende da compreensão da totalidade do fenômeno: “a realidade, então, só pode ser conhecida na sua totalidade concreta quando se conhece a mesma na dimensão social e histórica, compreendendo a unidade dialética da estrutura e superestrutura, onde o homem é reconhecido como sujeito da práxis”.

De tal modo, o sujeito constituído de determinadas características ou vivências é resultado de mediações que aconteceram/acontecem em determinadas situações. Como a existência é mediada pelo agir, os processos de mediação estão diretamente ligados ao modo como a existência humana se constrói, modifica-se. No mesmo sentido é compreender que a relação que o homem possui com o mundo não se dá diretamente, há elementos, uma mediação, que determina essa relação.

Os elementos se encontram tanto subjetivamente, ou seja, as emoções, os afetos, as intenções, os motivos, dentre outros, quanto objetivamente, como as condições materiais concretas. Compreende-se o homem desenvolvido dentro de relações sociais contraditórias e

conflituosas, através dos instrumentos e signos, como a linguagem, e que provocam consequentemente o desenvolvimento de funções psíquicas antes simples, para ações pensadas e planejadas.

Portanto, a mediação permite compreender essas relações existentes como uma unidade contraditória: são elementos articulados, mas com identidade própria (exemplos como indivíduo e sociedade, afeto e cognição, pensamento e palavra, significado e sentido, entre outros). Assim, analisar esses processos de maneira crítica, e não dicotomizada, diluída, ou seja, equilibrando os elementos, e mediando um ao outro. Logo, ao se trabalhar com a palavra, ela não será abordada em seu aspecto simplesmente linguístico, mas o foco recairá sobre o seu campo psicológico. O próprio campo psicológico de um sujeito é mediado por uma visão singular do mundo

A mediação enquanto categoria também possibilita fugir de dualismos, como entre a objetivação e subjetivação, o individual e o coletivo, sentido e significado, pensamento e linguagem. Recorre-se ao método dialético para compreender essa relação mediada, encontrando-se os signos e instrumentos responsáveis pela concretização dessa mediação entre sujeito/objeto. A linguagem é um signo mediador, responsável por estabelecer a comunicação, importante no desenvolvimento dos indivíduos no social. É essa relação mediada, comunicativa e coletiva que possibilita a humanização do indivíduo.

2.5 Categorias teórico-metodológicas fundamentadas na psicologia sócio-histórica

2.5.1 Consciência

Ao trabalharmos com o aparecimento da consciência humana, utilizamos o trabalho de Leontiev (2004), que versa diretamente sobre esse assunto, discutindo sobre as condições do surgimento, bem como do desenvolvimento da consciência e a relação que essa também possui com o pensamento e a linguagem (que melhor abordaremos no último tópico deste capítulo amparados no referencial teórico de L. S. Vigotski e colaboradores).

Segundo Leontiev (2004), quando o homem passa a ter consciência, significa que o desenvolvimento psíquico iniciou uma nova etapa de maior superioridade. Sendo a consciência uma forma superior do psiquismo, se o ser humano, através da sua consciência, possui a capacidade de distinguir a realidade objetiva do seu reflexo sobre essa realidade, significa que o **reflexo consciente** é o reflexo da realidade concreta “destacada das relações que existem entre ela [realidade concreta] e o sujeito”; um reflexo que acaba distinguindo “as

propriedades objetivas estáveis da realidade” (LEONTIEV, 2004, p. 75). O reflexo consciente é um aspecto que revela, então, a forma como o homem se relaciona com a sua realidade, o modo como vivencia e compreende essa relação.

Ao que se refere ao surgimento da consciência humana, Leontiev (2004, p. 76) corrobora com F. Engels – quando este escreve *Dialética da Natureza* –, ao afirmar que o **trabalho** é o responsável pelo surgimento e a consequente “hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos de sentido”. A **linguagem** viria ao mesmo tempo e em sequência, aperfeiçoando o desenvolvimento da consciência. Logo, o trabalho e a linguagem são, para o autor, os principais estímulos que desenvolveram a consciência humana.

Para justificar essa compreensão, Leontiev (2004) cita resultados de pesquisas comparativas entre cérebros de símios antropoides e o homem primitivo. Rapidamente se compreende que o homem é quem reúne as condições favoráveis para o desenvolvimento do trabalho, pois: o cérebro humano é capaz de reflexos psíquicos muito mais desenvolvidos – e que são também desenvolvidos pelo trabalho –, de modo que o trabalho exerce transformações anatômicas e fisiológicas no homem, o que permite com que o homem supere as relações meramente biológicas na relação em grupo.

Assim, amparado na teoria de Marx, Leontiev (2004) conceitua o trabalho como “um processo que liga o homem à natureza, o processo de ação do homem sobre a natureza” e, ainda, como sendo algo que é “desde a origem mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade” (idem, p. 80). Portanto, é nítida a diferença da atividade nos animais, já que nestes, a atividade está sempre relacionada às questões biológicas. A “atividade instrumental” do animal não caracteriza um processo social.

Já os homens trabalham com a cooperação; o trabalho mediatiza a comunicação. Por isso que Leontiev (2004) concorda que a produção é fruto das relações sociais complexas. A origem do reflexo consciente fica nítida quando se compreende que:

É precisamente a atividade dos outros homens que constitui a base material objetiva da estrutura específica da atividade do indivíduo humano. [...] Assim, a atividade complexa dos animais superiores, submetida a relações naturais entre coisas, transforma-se, no homem, numa atividade submetida a relações sociais desde a sua origem. Esta é a causa imediata que dá origem à forma especificamente humana do reflexo da realidade, a consciência humana (ibid., p. 84-85).

O excerto acima se torna mais importante na medida em que o relacionamos com as seguintes afirmativas de Leontiev (2004, p. 85): de que “aquilo para que é orientada a ação

governada por esta nova relação pode em si não ter sentido biológico imediato para o homem e mesmo contradizê-lo”; e de que “a consciência do significado de uma ação realiza-se sob a forma de reflexo do seu objeto enquanto fim consciente” (ibid., p. 86). Compreendemos com melhor clareza que o homem não age somente pela necessidade; pode agir para suprir uma necessidade enquanto fim, mas não enquanto motivação principal. Portanto, a compreensão do homem passa pela compreensão do social, daquilo que o cerca e daquilo que o constitui, o que o motiva e o faz seguir vivendo de determinada forma.

Inserido em um universo sociocultural e dentro de relações e experiências, o homem desenvolverá o seu **mundo psicológico** (conjunto de registros). O mundo objetivo, coletivo, social e cultural são os elementos de propulsão; “o homem, ao construir seus registros (psicológicos), o faz na relação com o mundo, objetivando sua subjetividade e subjetivando sua objetividade” (AGUIAR, 2015, p. 119). No processo de análise do fenômeno psicológico, Aguiar (2015) compreende que não basta apenas vê-lo de modo superficial, pois em complemento aos fatores psicológicos estão outros elementos que refletem a dimensão do psicológico: imagens, palavras, emoções.

Logo, a consciência não nasce por si só; assim como a teoria psicológica de Vigotski demonstra, compreendemos que a consciência, e em consequência, a subjetividade, são construídas nas relações que o sujeito possui com o mundo, sob diversas formas. Vigotski (2004), em texto publicado em 1925, abordou o **princípio da gênese social da consciência**, demonstrando que o sujeito não deve ser reduzido a funções internas, como também não pode ser compreendido a partir de reflexos externos. Como vimos nesse mesmo tópico, Leontiev (2004) trabalha com a ideia de reflexo consciente, considerando o homem dentro de um espaço que continuamente o transforma e consequentemente modifica esse reflexo.

Assim, Vigotski (2004) ao analisar trabalhos do campo psicológico, percebeu que o foco consistia em reduzir o comportamento humano à reflexologia, ignorando o problema da consciência e igualando o comportamento animal ao do humano. Caracteriza essas teorias como dualistas e espiritualistas, simples constatações. De modo que, para Vigotski (2004), amparado em Karl Marx, a experiência social do homem deve ser considerada; o meio em que o homem vive é adaptado por ele:

No movimento das mãos e nas modificações do material, o trabalho repete o que antes havia sido realizado na mente do trabalhador, com modelos semelhantes a esses mesmos movimentos e a esse mesmo material. Essa **experiência duplicada**, que permite ao homem desenvolver **formas de adaptação ativa**, o animal não possui (ibid., p. 66, grifo nosso).

Portanto, devido à complexidade da consciência no estudo do comportamento humano, Vigotski (2004, p. 80) a compreende como uma duplicação do comportamento; ou seja, “a experiência determina a consciência”. Essa duplicidade é importante para entender de que modo se processa a constituição do homem, que ao ser estudado necessita que se perceba o movimento interno, o não visto pelo olhar externo da análise, ou seja, o que para Vigotski (2004) são os reflexos não manifestos (a fala silenciosa) e os reflexos internos.

2.5.2 Subjetividade

Pensar em subjetividade geralmente nos remete a algo particular, singular e difícil de ser julgado: “Mas essa opinião é muito subjetiva; não é viável de ser considerada” (exemplo de uma frase comum). Todavia, quando compreendemos o homem enquanto um ser único, mas também de caráter histórico e social, lidamos com algo que pode até estar escondido, preservado da mais minuciosa investigação: o campo subjetivo humano, que é dialeticamente constituído pela realidade objetiva. Segundo Bock e Gonçalves (2005, p. 123), “a subjetividade, para a psicologia sócio-histórica, é uma produção histórica que se constitui na relação dialética com a realidade objetiva por meio de inúmeras mediações”.

Nesse aspecto, a PSH vem contribuindo na discussão da subjetividade na investigação de processos sociais e humanos (BOCK, GONÇALVES, 2005). Ainda, Gonçalves (2001^a, p. 37) relembra que “o momento histórico em que a Psicologia se constitui como ciência é o mesmo que afirma o homem como sujeito [...] e essa afirmação implica a construção da noção de subjetividade”. Sendo um processo de incessante desenvolvimento e transformação, cabe a nós, neste estudo, intencionalmente apreender os aspectos subjetivos que constituem o sujeito da nossa análise.

A subjetividade está diretamente relacionada com o mundo real concreto. Por isso é necessário apreender os elementos que constituem a subjetividade, para que seja possível percebê-la. Conceitualmente a subjetividade não pode ser confundida com o subjetivismo, pois estaríamos realizando reducionismo ao ignorar os diversos elementos constituintes da subjetividade e considerando apenas o indivíduo. Logo, a subjetividade é estudada no campo psicológico como um campo que explicita componentes do sujeito, como suas emoções, afetos, opiniões, sensações, entre outros. Ainda, a realidade objetiva medeia todos os elementos que compõem a subjetividade.

As experiências de determinado sujeito serão compreendidas à luz de sua subjetividade, mas também como resultado da incessante relação com o mundo que o rodeia.

Portanto, admite-se que o sujeito existe – diferente da posição pós-moderna discutida anteriormente –, bem como a sua individualidade. Assim, apesar do sujeito participar de uma sociedade com determinados elementos que o identificam culturalmente, por exemplo, não significa que reproduzam em sua totalidade tais elementos, de modo que ficam latentes a especificidade de sua existência. Dessa forma, a reprodução de determinadas condições de vida material, ideológica, cultural, não anula a abordagem individual do sujeito para tais questões.

Todavia, se a individualidade é estimulada, conseqüentemente a subjetividade passa a ter espaço, reconhecendo-se o valor da experiência individual. Mas este sujeito está fadado a sofrer as limitações da lógica do capitalismo, ou seja, a liberdade anunciada é freada em proveito do fortalecimento do Estado (GONÇALVES, 2001a). Percebe-se que a subjetividade construída dentro de um processo histórico é ao mesmo tempo passível de mudanças e variações ao longo da história humana. Nesse sentido, é importante destacar a particularidade apontada por Gonçalves (2001a, p. 42) no que se refere a esta categoria:

Ao se constituir em conceito teórico, a subjetividade delimita o conjunto de experiências do sujeito. E, nesse conjunto, está a experiência do conhecimento, incluindo a experiência do conhecimento sobre as próprias experiências subjetivas. [...] O mesmo momento histórico que possibilitou a ênfase no indivíduo e em sua subjetividade impõe, contraditoriamente, a necessidade da objetividade do conhecimento.

Com isso, tanto a subjetividade, quanto a objetividade adquirem importância para o sujeito, na sua sobrevivência em uma realidade capitalista contraditória. Assim, o reconhecimento da objetividade e da subjetividade “[...] representou um avanço na compreensão do homem sobre si mesmo, sobre o mundo que o cerca e sobre a possibilidade de conhecer e agir sobre esse mundo” (ibid., p. 43). Compreendido isto, é importante também compreender a relação contraditória existente entre a objetividade e a subjetividade.

Corroboramos com a interpretação de Bock e Gonçalves (2005) sobre a subjetividade quando é entendida enquanto um processo individual que contém as experiências do sujeito. Estas experiências serão convertidas ao campo psicológico, que para as autoras, é um mundo em que a subjetividade também fica expressa. Ainda, devido à intersubjetividade presente no espaço social partilhado por diversas experiências individuais, é que a subjetividade é compreendida como algo em permanente processo, originada nas experiências humanas, e não como um aspecto pré-definido no homem.

Dessa forma, ao se desvencilhar da concepção liberal de homem, passando a apreendê-lo historicamente, sem dicotomizar a relação entre subjetividade e objetividade, pode-se perceber que

A concepção histórica de sujeito recoloca esses preceitos a partir da consideração básica de que o sujeito histórico é ativo antes de ser racional, ou seja, suas capacidades cognitivas e de sensibilidade fazem parte da atividade que ele realiza no contexto histórico. [...] estão apoiadas em uma ação social definida e delimitada a partir do trabalho e do lugar social ocupados pelo indivíduo (BOCK; GONÇALVES, 2005, p. 115-116).

É através da noção básica de historicidade que é permitido compreender a relação sujeito-objeto pela dialética, e conseqüentemente, permitindo superar a dicotomia entre subjetividade e objetividade que predominou ao longo da modernidade. Por isso, o pensamento dialético surge como ponto de superação dessa lacuna, expressando a contradição das relações sociais dentro do sistema capitalista. Reconhecendo-se assim a contradição, a dicotomia entre a objetividade e a subjetividade é substituída por uma compreensão dinâmica da relação entre esses dois elementos. Portanto, “isso implica uma concepção de sujeito alternativa à visão liberal de homem. [...] Ao sujeito individual, racional e natural do liberalismo opõe-se o sujeito social, ativo e histórico do materialismo histórico e dialético” (GONÇALVES, 2001a, p. 44).

Quando lidamos com a relação entre a subjetividade e a fala do sujeito, compreende-se que a realidade está sendo parcialmente revelada quando o sujeito faz uso da linguagem. A análise da fala, ou seja, a apreensão de seu sentido, passa pelo entendimento do seu significado, bem como da subjetividade contida nessa fala, para que assim se possa obter uma compreensão mais próxima do que realmente o sujeito indica sobre determinada questão, por exemplo. Nessa relação de análise e apreensão se considera o contraditório, a totalidade em que o sujeito está agindo, sua historicidade e os elementos mediadores de todo o processo que influencia na constituição da subjetividade humana.

A própria História cria e é transformadora da categoria de subjetividade e do sujeito enquanto fenômeno, pois em cada momento histórico se percebe contradições que acabam se reajustando no momento seguinte, e assim por diante. Conseqüentemente, as experiências subjetivas do sujeito também vão se modificando e integrando o conjunto de compreensão que se forma acerca da historicidade do indivíduo.

2.5.3 Desvendando o “lado obscuro da lua”: a relevância das categorias *Pensamento e Linguagem* e de *Significado e Sentido*

A linguagem, na sua relação com o pensamento, é um elemento específico aos seres humanos, os únicos capazes de desenvolver, reproduzir e recriar o que podemos entender como um sistema de linguagem. Concomitantemente, o estudo da categoria de pensamento e linguagem articulada a significado e sentido, permite a compreensão de elementos da subjetividade, como bem coloca Aguiar et al (2009). São categorias intimamente interligadas ao método de análise materialista e dialético proposto com base na Psicologia Sócio-Histórica. Dessa forma, é compreender essas categorias “[...] como pares dialéticos, como unidades de contrários, como relações entre elementos absolutamente singulares, mas ao mesmo tempo iguais” (ibid., p. 59).

Em ambas as relações – de pensamento e linguagem e de significado e sentido - é preciso ter consciência de suas singularidades, mesmo que não sejam compreendidos em separado; ou seja, não é possível construir sentidos sem os significados, bem como para apreendê-los é necessário analisar o pensamento e a linguagem. Então, por que estudar o pensamento e a linguagem? Se voltarmos ao processo de constituição do humano, a linguagem fica configurada nessa relação como um sistema básico, na medida em que é um instrumento representativo do ser humano.

É preciso compreender os significados e sentidos constituídos pelo sujeito, a fim de melhor entendê-lo, e conseqüentemente, o seu pensamento. Por isso, as categorias de linguagem, pensamento, significado e sentido estão ontidas “[...] na totalidade dos processos constitutivos do sujeito [...]” (AGUIAR et al, 2009, p. 60). Considerando-se que o pensamento sofre muitas transformações até ser expresso em palavras, “a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e o sentido” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304). A compreensão da subjetividade humana passa pela compreensão de categorias teóricas que indicam a apreensão do real expresso no pensamento abstrato.

A fase inicial do processo de desenvolvimento da consciência, que está diretamente ligado à articulação entre pensamento e linguagem, acontece um processo de transformação do homem natural/biológico, ao homem social/racional, mediado por condições históricas e culturais. Por isso que o homem pode ser constituído por determinações naturais/biológicas. Todavia, ele se humaniza quando está inserido nas relações que o constituem enquanto um sujeito social e histórico.

Nesse momento, o homem sai da “zona biológica” que o constitui, e se apropria daquilo que é resultado das práticas sociais e culturais. Esse “rompimento” não é definitivo. De acordo com o pensamento dialético de compreensão do homem, é um eterno processo de apropriação, reprodução e reelaboração do que outrora fora novidade. Logo, as práticas sociais do homem social interferem na constituição do homem biológico.

Compreendendo que o homem é um ser sócio-histórico, a relação entre o pensamento e a palavra surge dentro de um processo que é também sócio-histórico. Dessa forma, essa relação é constituída “[...] unicamente no processo do desenvolvimento histórico da consciência humana, sendo, elas próprias, um produto e não uma premissa da formação do homem” (VIGOTSKI, 2001, p. 395). Portanto, partindo de um novo método de análise, Vigotski (2001) nos apresenta a compreensão do pensamento discursivo a partir de suas várias unidades, e que em conjunto compõe uma totalidade.

Vigotski (2001, p. 407-8) entendeu que “a descoberta da inconstância e da mutabilidade dos significados das palavras e do seu desenvolvimento [...] [é] capaz de tirar do impasse a teoria do pensamento e da linguagem”. De modo que Vigotski (2001) trabalha a relação entre o pensamento e a linguagem no momento em que elas se constituem enquanto elementos presentes na vida do sujeito. Desenvolvem-se não somente devido à trajetória de vida humana, mas devido ao sujeito estar imerso na sociedade, situado em determinado contexto sócio-histórico. São espaços que o homem vivencia e são responsáveis por diversos elementos constitutivos do humano.

Segundo Vigotski (2001), há um pensamento pré-linguístico, assim como existe uma fala pré-intelectual. Nesse momento, o homem está próximo à condição do animal, na medida em que a fala não possui articulação com o pensamento, ocorrendo apenas emissão de sons. Isso quer dizer que “o pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra” (ibid., p. 396).

Logo, ao estudar o desenvolvimento da linguagem na criança, encontram-se dois aspectos: o aspecto semântico interior e o aspecto físico sonoro exterior. Configuram-se enquanto uma unidade, mas possuem diferentes leis de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que se revelam as complexas relações entre os dois. Nesse sentido, Vigotski (2001, p. 412) também inferiu que esses aspectos se relacionam num sentido contraditório, visto que “[...] a linguagem não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento [...]. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica”.

Ainda, pode-se perceber a diferença entre a concretude da palavra expressa por uma criança, para a do adulto: na criança a palavra está intimamente relacionada ao objeto; no adulto, “[...] pode facilmente separar-se do objeto, substituí-lo nos pensamentos e levar uma vida autônoma” (ibid., p. 420). Logo, um adulto consegue realizar a atividade da compreensão, o que faz com que o aspecto externo da linguagem realize um movimento para o plano do pensamento.

Abordando a discussão da **linguagem interior**, Vigotski (2001, p. 422-24) procurou ir mais além do que o simples entendimento desta como uma “memória verbal”, bem como um tipo de “linguagem não pronunciada”, ou uma “atividade pensante e afetivo-volitiva”. Reconhecendo a complexidade da investigação psicológica dessa linguagem interior, Vigotski (2001, p. 425) assim a define:

A linguagem interior é uma linguagem para si. A linguagem exterior é uma linguagem para os outros. [...] Em certo sentido, pode-se dizer que a linguagem interior não é só aquilo que antecede a linguagem exterior ou a reproduz na memória, mas é oposta à linguagem exterior. Este é um processo de transformação do pensamento em palavra, é a sua materialização e sua objetivação. Aqui temos o outro processo de sentido oposto, que caminha de fora para dentro, um processo de evaporação da linguagem no pensamento.

No processo investigativo do desenvolvimento da linguagem na criança, Vigotski (2001, p. 427) entende que na utilização do método, a linguagem egocêntrica está diretamente relacionada no entendimento da linguagem interior. É a investigação que parte do empírico, no qual a linguagem interior se torna acessível pela manifestação externa. Em seguida, é possível apreender a dinamicidade apresentada pela linguagem interior e a analisar o que melhor exprime a intencionalidade do sujeito.

Quando Vigotski (2001, p. 454) compara a linguagem interior à linguagem escrita, significa que as duas são “formas monológicas de linguagem”; sendo que a linguagem exterior depende de um interlocutor na maior parte das situações. Logo, a construção do significado, ao sair do entendimento puramente linguístico ou falado, alcança a dimensão psicológica, e necessariamente, alcança o indivíduo. Não se trata de um significado apenas social, mas um significado também específico e que se expressa no sujeito. Logo, se avança nas possibilidades de se trabalhar com a complexidade humana, na perspectiva psicológica, na construção de significados.

Nesse sentido, ao buscar compreender a semântica da linguagem interior, Vigotski (2001, p. 465-469) infere três peculiaridades: quando ocorre o predomínio do sentido da palavra sobre o seu significado na linguagem interior; a segunda, quando há a junção das

palavras e a sua combinação/aglutinação e fusão; e por fim, quando o sentido das palavras revela leis de sua unificação e fusão diversa nas mesmas leis referentes ao significado.

De forma que se apreendem possibilidades não reveladas pela palavra, que sozinha não dá conta da intenção do sujeito. É necessário lidar com a questão empírica, revelada na fala; mas, por trás dessa fala existe também um pensamento que a determina, e que não é empírico: a essência. Vigotski (2001) não trata a essência como um elemento metafísico, mas a matéria constitutiva daquilo que é determinante do empírico. Não se compreende a fala por ela mesma. É necessário lidar com o seu lado obscuro. O pensamento se configura como a intencionalidade do sujeito, não revelada diretamente por ele na fala.

Vimos que para Vigotski (2001), compreendem-se os significados como algo que não são estáveis. Isto acontece porque os significados se modificam de acordo com a história do sujeito, e o modo como ele e o mundo são transformados. Essa relação compõe uma totalidade constitutiva do sujeito, a partir de elementos da realidade articulados configurando uma unidade. Como a história se constrói infinitamente, a totalidade também é incessante. O significado em Vigotski (2001), portanto, não é somente o significado da palavra, mas sim o significado de um sujeito a partir de uma dada realidade.

Assim, é importante apreender a partir da produção do sujeito aquilo que configura a sua essência, que o constitui como homem social. E é compreendendo esse homem (no singular) como uma parte de todo um vasto processo de relações, que Heller (1992, p. 2-3) dá destaque ao papel da história na compreensão dessa essência:

A história é a *substância* da sociedade. [...] Mas essa substância não pode ser o *indivíduo humano*, já que esse [...] não pode jamais conter a infinitude extensiva das relações sociais. [...] a história é, entre outras coisas, história da explicitação da essência humana, mas sem identificar-se com esse processo. A substância não contém apenas o essencial, mas também a *continuidade* de *toda* a heterogênea estrutura social, a continuidade dos valores. Por conseguinte, a substância da sociedade só pode ser a própria história (grifo do autor).

Posto que seja importante a compreensão de que o método de Vigotski (2001) leva em consideração a complexidade do humano, de modo que “[...] a dimensão semântica da palavra não dá conta de traduzir ou expressar a totalidade das possibilidades de registro da realidade” (AGUIAR et al., 2009, p. 62). Por isso que, partindo do campo psicológico e não semântico, a apreensão dos sentidos permite a aproximação com o que é constituído na consciência, através das situações vivenciadas pelo sujeito e previamente significadas em uma realidade repleta de compartilhamentos de significações:

No processo humano, os significados sociais compartilhados [...] são transformados/convertidos em sentidos, num processo subjetivo, que contém – como elemento essencial – a realidade objetiva. [...] os significados sociais, que serão internalizados e transformados em sentidos, só existem enquanto tal porque os homens, na sua atividade no mundo social e histórico, os constituíram e os constituem permanentemente (ibid., p. 63).

Segundo Vigotski (2001, p. 398), “encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. [...] A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio [...]”. Todavia, o significado é entendido aqui enquanto uma generalização ou conceito. Nesse ponto, Vigotski (2001) compreende o significado em mais uma perspectiva, ou seja, enquanto uma materialização do pensamento discursivo – ou seja, realização do pensamento na fala, ao mesmo tempo o discurso (palavra) como um aspecto de inteligibilidade do pensamento; assim, o significado enquanto uma síntese desse processo. Este aspecto pode ser encontrado na explicitação de sua “tese fundante”:

Assim, o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual [...]. O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento (ibid., p. 398).

Dessa forma, a compreensão do pensamento se expressa na fala, e é possível lidar com os **significados do sujeito**. É na perspectiva psicológica que esse significado será analisado. Por que então ir a busca desse campo psicológico?

Para Vigotski (2001, p. 409), a relação entre o pensamento e a palavra na busca pela apreensão de significações “[...] não se trata de um desenvolvimento etário e sim funcional, mas o movimento do próprio processo de pensamento da ideia à palavra é um desenvolvimento. O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”. Isso significa que aquilo que eu quero dizer, por mais que seja explicado, por mais que se fale, não se consegue expressar o pensamento em sua totalidade. Sempre ficará algo que não foi explicitado. Por isso se vai em busca do pensamento, a fim de se compreender os motivos que dão sentido a determinada intenção. Ou seja, entender qual a realidade constitutiva do sujeito, as mediações que envolvem o sujeito, para assim apreender os significados e sentidos produzidos pelo sujeito sobre determinado fenômeno.

Assim, para Vigotski (2001) a palavra não é apenas um signo informativo. A palavra é a materialização do pensamento de um homem concreto – um ser biológico, social e histórico.

Deste modo, a palavra expressa muito mais do que é apresentado ao observador externo, pois não há como expressar todo o pensamento por meio da palavra. Portanto, Vigotski (2001) nos coloca que não adianta apenas se deter ao aspecto linguístico da comunicação. A generalização se faz necessária, posto que é um processo de abstração que auxilia na compreensão não do que é dito, mas o pensamento do sujeito.

Ainda, Vigotski (2001) alerta para o fato de que os significados das palavras se desenvolvem. Como vimos, estão contidos em um processo histórico e social, e nessa medida, são compartilhados entre aqueles que agem dentro desse processo, através da comunicação, diferenciando-se dos animais; as significações construídas pelo homem estão intimamente ligadas à constituição do pensamento (AGUIAR et all, 2009). Aguiar et all (2009) ao compreender o significado como singularidade, veem como o seu par dialético o sentido. Portanto, o significado não seria o único componente da palavra.

Enquanto categoria fundamental para apreensão do sujeito segundo a abordagem sócio-histórica, a utilização da compreensão dos significados e sentidos auxilia na apreensão do real, revelando suas contradições e a sua materialidade, dentro do conjunto da totalidade. Assim, Aguiar et all (2009, p. 60) nos leva ao entendimento de que

Significado e sentido são momentos do processo de construção do real e do sujeito, na medida em que objetividade e subjetividade são também âmbitos de um mesmo processo, o de transformação do mundo e constituição dos humanos. Jamais poderão ser considerados e, assim, apreendidos dicotomicamente. Desse modo, será por meio da categoria mediação que construiremos as possibilidades de acessá-los, de apreendê-los na sua singularidade, totalidade e complexidade, em sua unidade dialeticamente contraditória.

Logo, dois indivíduos podem ter sentidos diferentes para uma mesma palavra, ou situação vivenciada e internalizada em sua consciência. Nesse processo, vale salientar, não há como apreender todos os sentidos produzidos pelo sujeito, mas as suas zonas de sentido. Partindo dessa compreensão, segundo Aguiar et all (2009) estamos contemplando uma dimensão subjetiva da realidade, que se configura como uma síntese entre a realidade objetiva e subjetiva do sujeito.

A utilização de categorias metodológicas, do materialismo histórico-dialético, bem como das categorias da PSH, auxilia no movimento de apreensão das significações. Aguiar, Soares, Machado (2015, p. 65-66) elucidam essa relação entre significado e sentido, compreendendo o primeiro como limitado ao mundo empírico, e, portanto, necessita de seu par dialético, ou seja, dos sentidos, para que seja possível o movimento da “síntese das multideterminações do real”.

Assim, o significado reflete uma coletividade, é uma generalização, uma questão objetiva. Enquanto o sentido reflete a individualidade do sujeito, relacionado à sua subjetividade. Dessa maneira, o sentido é uma expressão da subjetividade. Essa categoria destaca “a singularidade historicamente construída” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 305). Ambos representam o caráter complexo e contraditório existente no processo histórico e social da humanidade, e que têm na ação/atividade e fala elementos que permitem que o homem crie e sinta o mundo ao seu modo.

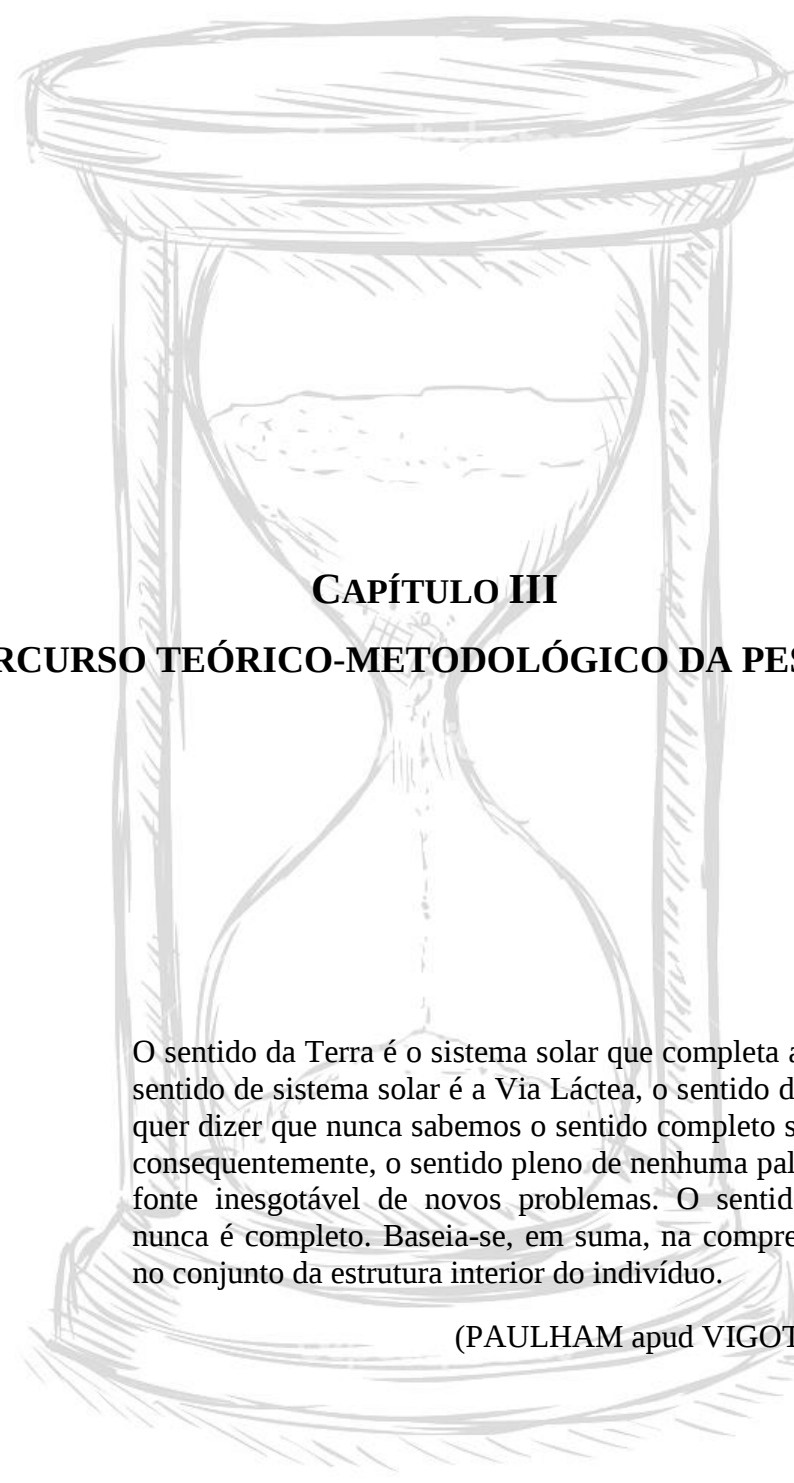
É importante perceber a fluidez e dinamicidade da zona de significados e sentidos constituídos pelo sujeito, situação que complexifica o trabalho do investigador, pois “tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido” (VIGOTSKI, 2001, p. 465).

Vigotski (2001) se convence de que a linguagem interior sempre estará ininteligível ao pesquisador. Isso decorre porque a linguagem interior é uma linguagem para si, e também porque apresenta uma estrutura semântica original da revelada na palavra escrita ou falada.

Nesse trabalho de apreensão dos significados e sentidos é necessário, portanto, um método de análise específico e que possua confluência com a compreensão da unidade dialética presente entre os significados e sentidos. Para Vigotski (2001, p. 410),

[...] a tarefa primordial da análise que se deseje estudar a relação do pensamento com a palavra como movimento do pensamento em direção à palavra é o estudo daquelas fases de que se constitui esse movimento, a discriminação dos vários planos por que passa o pensamento, que se materializa na palavra. Aqui se revela ao pesquisador muito daquilo com que “nem os sábios sonharam”.

Portanto, a apreensão desse movimento necessita de instrumentos adequados, articulando as categorias da abordagem sócio-histórica em consonância com o materialismo histórico e dialético. É o que abordaremos nos capítulos que se seguem, ao trabalharmos metodologicamente com a proposição dos Núcleos de Significação na análise das falas do sujeito e no objetivo de se buscar a compreensão de uma realidade concreta no campo da formação de professores.



CAPÍTULO III

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

O sentido da Terra é o sistema solar que completa a noção de Terra; o sentido de sistema solar é a Via Láctea, o sentido de Via Láctea... Isto quer dizer que nunca sabemos o sentido completo seja lá do que for e, consequentemente, o sentido pleno de nenhuma palavra. A palavra é a fonte inesgotável de novos problemas. O sentido de uma palavra nunca é completo. Baseia-se, em suma, na compreensão do mundo e no conjunto da estrutura interior do indivíduo.

(PAULHAM apud VIGOTSKI, 2001, p. 466)

Nesse capítulo delinearemos a base teórico-metodológica que orientou a análise das significações do licenciando, explicitando de que maneira se compreende a utilização da entrevista reflexiva e o trabalho com os núcleos de significação, tendo como base os princípios metodológicos de Lev S. Vigotski. Ainda, descrever informações necessárias sobre o campo da nossa investigação, tais como o curso no qual o licenciando está inserido, bem como os motivos de escolhe-lo e a trajetória pessoal.

3.1 Apresentação do curso de História (Campus Central – UERN))

A presente pesquisa parte da análise de um sujeito vinculado à licenciatura em História da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Como explicitado na introdução desse trabalho, as razões para se problematizar as significações de um licenciando sobre a sua formação docente parte inicialmente da própria inquietação suscitada pela experiência da pesquisadora.

Com base nas informações lidas no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) mais recente, o curso de História foi fundado em 16 de novembro de 1966 (Resolução Nº 065/65) e instalado em 13 de dezembro do mesmo ano. Situa-se na Área III (Ciências Humanas e Sociais) e possui duração mínima de quatro anos ou, no máximo, de seis anos, ofertado exclusivamente no período noturno. Através de vestibulares – e mais recentemente pelo ENEM –, as turmas são formadas com no máximo 46 alunos. É um curso bem conceituado, segundo o ENADE: em 2008 com conceito 5, e em 2011 com conceito 4.

O curso se justifica e possui em suas diretrizes o objetivo de “formar profissionais capacitados para exercer o magistério no ensino fundamental, médio e superior”, tendo como proposta um perfil profissional que seja “[...] capaz de atuar criticamente na realidade social em que se encontra inserido, apropriando-se reflexivamente do conhecimento histórico nos diferentes espaços que exigem atuação do profissional de História”, para assim poder atuar em instituições, centros de pesquisa, arquivos, dentre outros setores (UERN, 2013, p. 25).

No âmbito curricular, o curso está distribuído nas seguintes áreas, visando a articulação teórico-prática: 23 disciplinas obrigatórias de formação histórica (1.290 horas ou 86 créditos, sendo 25 créditos destinados à prática como componente curricular), cinco disciplinas auxiliares de formação histórica (300 horas ou 20 créditos, sendo 02 créditos destinados à prática como componente curricular); no sistema de rodízio há 10 disciplinas optativas, sendo duas obrigatórias (uma no sétimo e a outra no oitavo semestre) de 60 horas ou 04 créditos.

Direcionando para as áreas objeto de investigação das significações do licenciando, temos as disciplinas pedagógicas, geralmente de responsabilidade da Faculdade de Educação (FE). Estas se encontram distribuídas nos cinco primeiros semestres de curso: Sociologia da Educação (primeiro semestre), História da Educação (segundo semestre), Psicologia aplicada à Educação (terceiro semestre), Didática (quarto semestre) e LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais (quinto semestre). Somadas a estas disciplinas, mais seis disciplinas compõem o grupo de disciplinas obrigatórias de dimensão pedagógica, totalizando 570 horas, como veremos no quadro abaixo:

Disciplinas	Total de Créditos	Carga Horária
01 – Sociologia da Educação	04	60
02 – Filosofia da Educação	04	60
03 – História da Educação	04	60
04 – Metodologia do Ensino de História	04	60
05 – Psicologia aplicada à educação	04	60
06 – Didática	04	60
07 – LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais	02	30
08 – Orientação teórica metodológica de Estágio I	03	45
09 – Orientação teórico-metodológica de Estágio II	03	45
10 – Orientação teórico-metodológica de Estágio III	03	45
11 – Orientação teórico-metodológica de Estágio IV	03	45
TOTAL	38	570

Em relação ao corpo docente, o departamento conta com um número bem enxuto de professores: são 11 professores efetivos, sendo que dois estão, atualmente, afastados para realizarem o doutorado. A perspectiva do curso, a curto prazo, é ampliar o número de docentes efetivos e abrir um mestrado acadêmico em História. Porém, os professores temporários ainda são muito importantes para suprir as deficiências no quadro de professores efetivos. O curso conta ainda com programas formativos como o PIBIC e o PIBID, além de um núcleo de pesquisa em Estudos Arqueológicos.

3.2 Sobre o sujeito da pesquisa

A escolha do sujeito da pesquisa, aqui chamado de Jorge⁴, deu-se mediante os seguintes fatores: estar terminando o curso de licenciatura em História na UERN – Campus Central, de modo que já tivesse cursado principalmente as disciplinas “pedagógicas”, e a disponibilidade de participar das entrevistas. O acesso ao sujeito se deu de forma simples, através de contato pessoal, e que fora rapidamente aceito.

Jorge é um jovem que aos 23 anos está próximo de concluir sua primeira graduação – licenciatura em História – em uma universidade pública. Sua escolha pelo curso, apesar de não ter sido imediata, foi feita com bastante interesse. De um publicitário em potencial para um professor de História, Jorge percebeu quatro anos depois, que este foi um caminho que não lhe causou arrependimento e que, portanto, valeria a pena se dedicar e nele construir seus sonhos e expectativas.

Nascido e criado no interior do Rio Grande do Norte, Jorge poderia ter sido mais um que migra para a cidade grande atrás de um trabalho formal, que a curto prazo lhe daria o retorno financeiro necessário para lhe causar uma sensação de sucesso com a “aventura” empreendida. Todavia, Jorge escolheu mudar de sua cidade e abandonar a vida tranquila no interior para se fixar em um universo onde as reais possibilidades ainda eram desconhecidas.

Assim como muitos jovens pelo Brasil, Jorge viu na universidade a oportunidade que buscava e partindo de um gosto pessoal, tímido, mas sincero, decidiu enveredar pelo campo da História. “Eu vejo que muitos jovens lá tem um índice de ócio, de não ter o que fazer em casa. Por incrível que pareça uma faculdade é uma opção”, diz Jorge. Mesmo com a sua cidade natal tendo um campus avançado da mesma universidade em que está prestes a se formar, nenhum curso o interessava.

Para Jorge, o desejo não era fazer qualquer curso, mas um que lhe preenchesse as expectativas futuras. De família simples, o jovem Jorge contrariou uma tradição familiar – a de viver e trabalhar na pequena cidade em que nasceu, ou mesmo de se fixar no interior – e decidiu ser um dos primeiros netos a ingressar na universidade, mesmo sabendo que não teria o mesmo prestígio dos demais primos, futuros engenheiros.

Mas a dúvida de qual caminho seguir o acompanhou até o sonhado ingresso. Terminado o Ensino Médio, Jorge não passaria nas primeiras tentativas de vestibular; o que lhe trouxe uma certa frustração, mas ao mesmo tempo o guiou para a docência. Não tendo

⁴ Nome fictício.

êxito no vestibular para Publicidade e Propaganda, uma profissão muitas vezes comentada com os amigos, Jorge decidiu estudar para o vestibular para a licenciatura em História: “Eu não sou de desistir tão fácil. Quando eu não passei em Publicidade, perguntei: mas será mesmo que era isso que eu queria”?

A possibilidade de realizar o curso em Natal – capital do Rio Grande do Norte – foi pensada, porém, a cidade estava além do planejado. Como viver distante numa cidade grande, sem apoio familiar e com um alto custo de vida? Finalmente, em 2012, o desejo antigo veio a se consumir em Mossoró. Segundo o próprio Jorge, a vida na nova cidade não foi tão fácil no início. Aprender a cozinhar e ter responsabilidades foi apenas uma parte. Gradativamente, as dificuldades foram se tornando fáceis, e a independência e as amizades foram fortalecendo a sua vivência no novo destino.

Antes de dividir uma casa com outros amigos também universitários, Jorge chegou a morar em casa de amigos de sua mãe. A própria mãe não acreditou que o filho fosse suportar a distância de casa e o peso da responsabilidade de se virar sozinho pela primeira vez na vida: “Minha mãe dizia que eu iria desistir no terceiro mês, que não iria durar um ano. Está aí, já são quatro anos”. Diante disso, temos um jovem que a partir de sua graduação buscou e continua buscando realizar e aliar o prazer e a necessidade. Logo, ser professor também com a expectativa de que isso seja a sua porta de entrada e de continuidade para as conquistas pessoais e profissionais futuras.

No processo de sua graduação, Jorge foi percebendo diversas possibilidades de ampliar a sua experiência universitária. A sua vivência não se deu enfaticamente na política estudantil: “Eu tentei viver tudo que eu tinha ao alcance de poder viver. Eu não participei de nenhum movimento estudantil, mas participava de algumas reuniões; [...] Sujeito político não é apenas aquele que tá lá representando outras pessoas. Me atraía, mas eu achava que iria atrapalhar os meus estudos, por isso que não ingressei”.

De modo que a sua concepção de vivência universitária se fortaleceu no lado acadêmico, participando de congressos, programa de iniciação à docência, escrita de trabalhos científicos etc. A faculdade não seria uma extensão do Ensino Médio, mas um patamar diferente que exigiria posturas diferentes: “[...] participei e participo sempre de congressos. [...] tem sempre uma frase que eu digo: aprendo um conteúdo de duas semanas em um congresso, mais do que uma aula normal, que uma semana de aula. É uma experiência que você acaba criando um convívio com as pessoas, com os seus pares, então para mim é muito gratificante qualquer tipo de congresso”.

Assim, temos um jovem iniciante na carreira docente, que vivendo intensamente a sua graduação pode construir significados substanciais de uma experiência universitária que almeja o sucesso em sua profissão e a concretização de planos, muitas vezes traçados antes, como o desejo de falar sobre a sua cidade natal e realizado em sua monografia. E tendo conseguido a realização desse objetivo, Jorge espera agora conseguir exercer a profissão com a mesma animação e otimismo mantidos desde o início de sua chegada a Mossoró.

Dessa forma, a importância de se compreender o impacto das disciplinas pedagógicas nessa formação se faz necessária, já que lida diretamente com a constituição teórica e prática do futuro professor e que configura, em certa medida, o caráter de licenciatura do curso de História.

3.3 Princípios metodológicos em Lev. S. Vigotski

Uma abordagem científica nova de um problema requer novos métodos de análise, já colocava Vigotski (2007). No que tratava da análise de processos psicológicos, o autor e intelectual russo, via a necessidade de “reexaminar” os métodos de pesquisa adotados e baseados nos princípios científicos do campo das ciências naturais, mas que não se aplicava ao estudo das funções psicológicas superiores. Nessa medida, dentro de nosso objetivo nessa pesquisa, de apreender as significações de um discente na licenciatura em História, estamos lidando com aspectos psicológicos e da linguagem, e, portanto, torna-se coerente corroborar com Vigotski (2007, p. 62) ao explicitar o motivo de se utilizar um método coerente com sua concepção de homem:

Baseado na abordagem materialista dialética da análise da história humana, acredito que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, na mesma extensão em que diferem a adaptabilidade e desenvolvimento dos animais. O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. [...].

Logo, Vigotski (2007) deixa bem claro quais são os princípios dessa abordagem, e que podemos utilizar como princípios orientadores de nossa pesquisa e de nossa escolha metodológica e instrumental. Primeiro, **analisar processos, e não objetos**. Isso significa que o problema a ser analisado é percebido dentro de um processo histórico e suscetível a mudanças. Assim, Vigotski (2007) vê a importância de se voltar aos estágios iniciais que desencadearam o processo e como este se transforma.

Como segundo princípio, é necessário **revelar a essência dos fenômenos psicológicos**. Segundo Vigotski (2007, p. 66), a análise deve ser explicativa e não pura descrição. Dessa forma, a análise objetiva revelar “[...] as diferenças internas escondidas pelas similaridades externas”. E como terceiro e último princípio, temos o **problema do “comportamento fossilizado”**, que para Vigotski (2007) pode ser solucionado ao se dar espaço para a compreensão do processo de origem desse comportamento, fazendo com que a perspectiva histórica da análise se sobressaia: “é aqui que o passado e o presente se fundem e o presente é visto à luz da história” (ibid., p. 68).

Nesse sentido, Vigotski (2007) deixa bem claro que a abordagem dialética direciona o estudo e interpretação do problema científico e base para o método proposto. A dialética enquanto um movimento em espiral – um processo de tese-antítese-síntese, acentua a existência da contradição. Se em Hegel a essência precede a existência, Karl Marx inverte esse pensamento nos explicando que a existência é constituída de materialidade e define a essência, é o histórico embate entre o homem e natureza: “a consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real” (MARX; ENGELS, 2007, p. 19).

Assim, o homem não seria uma espécie mais especial que as demais; todavia, apesar de enfrentar adversidades ao longo da História, o homem possui a capacidade de se unir a outros, de socializar-se. Essa estratégia de sobrevivência leva a consequências imprevisíveis no decurso da história humana, e com isso faz com que o homem também construa sua própria história. E a PSH compreende o homem como esse sujeito ativo.

Nessa medida, o professor constituído nas relações históricas, sociais e culturais, é transformador e transformado por seu trabalho. Apesar de se inserir dentro de condições simbólicas, e não concretas de ação, em grande medida, o professor ao aprimorar, constituir-se enquanto tal e por ressignificar o seu trabalho e habilidades, está vinculado a esse processo histórico de mudanças constantes e contraditórias.

3.4 Procedimento de produção dos dados: a entrevista reflexiva

Sendo nosso foco de estudo a apreensão de significados e sentidos de um discente da licenciatura em História, desenvolvida a partir de uma metodologia amparada na psicologia sócio-histórica e no materialismo histórico-dialético, a entrevista reflexiva tem a função de ser um instrumento que auxilia o trabalho do pesquisador no processo de coleta de dados a fim de

que, após essa etapa, a análise da entrevista aconteça a partir dos núcleos de significação produzidos.

Com base no estudo de Szymanski (2011, p. 10), a escolha da entrevista reflexiva como instrumento de coleta de dados é pertinente à nossa pesquisa na medida em que é vista como “[...] uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado”. Desse modo, estamos cientes de que a entrevista por si só já carrega uma série de aspectos a serem considerados: intencionalidade do entrevistador e do entrevistado, veracidade e clareza das informações, valores e sentimentos envolvidos, dentre outros.

Dentre os aspectos relacionados a uma entrevista, talvez o que melhor definirá o direcionamento da entrevista é a **interação social** entre os participantes do processo: “[...] a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece” (ibid., p. 11). Ainda, Szymanski (2011, p.11) nos coloca um elemento importante de uma entrevista, ou seja, as emoções envolvidas, pois é “no conversar [...] [que] temos um contínuo ajuste de ações e emoções”.

Considera-se também os aspectos psicossociais, a relação de poder e desigualdade entre o pesquisador e o entrevistado, a intencionalidade e a construção do significado na narrativa. Logo, a entrevista reflexiva envolve a interação entre os envolvidos, partindo dos objetivos da pesquisa, compreendendo e depois interpretando, e por fim expondo os resultados ao entrevistado a fim de solucionar dúvidas. Para Szymanski (2011) esse caráter reflexivo da entrevista permite ao pesquisador assumir uma posição de compreensão sobre o que foi dito para posteriormente submeter esta compreensão ao entrevistado, assegurando a veracidade das informações e a possibilidade do entrevistado discordar ou modificar o que foi colocado.

Assim, nossa primeira entrevista se desenvolveu da seguinte forma: elaborou-se um roteiro semiestruturado, a fim de contemplar os objetivos da pesquisa, mas também para agregar as informações que fossem além do estabelecido previamente; após o sujeito ter sido escolhido, o local da entrevista ter sido combinado, fez-se o contato inicial, explicitando o problema e o objetivo da pesquisa, bem como a permissão do entrevistado para a gravação da entrevista e a garantia de seu anonimato e retorno do que for gravado e analisado.

No momento da entrevista, seguindo-se o roteiro previamente elaborado e as indicações que o entrevistado forneceu ao longo da entrevista, buscou-se adotar uma postura de compreensão da fala do sujeito, bem como a elaboração de sínteses imediatas. Segundo Szymanski (2011, p. 44), “é uma forma de manter uma postura descritiva, além de buscar uma

imersão no discurso do/a entrevistado/a”. Portanto, de revelar na compreensão do que o entrevistado revela a síntese do que é dito e a ratificação do que está sendo dito.

Tanto no processo de desenvolvimento da entrevista, quanto na sua posterior análise, o entrevistador/a pode realizar questionamentos pertinentes para melhor compreensão do que foi dito pelo participante. Para Szymanski (2011), essas questões podem ser, por exemplo, de caráter de **esclarecimento** (quando o discurso não está claro para o entrevistador/a). Nesse caso é preciso atenção ao modo como as questões de esclarecimento são respondidas de modo a evidenciar ou não novas articulações, pois “a expressão truncada ou confusa pode indicar ocultamentos e, não havendo uma nova articulação para esclarecer, é o caso de respeitá-los” (ibid., p. 46).

Vemos, no exemplo abaixo transcrito da entrevista, que o entrevistado faz referência a um comportamento do qual reprova, mas a sua referência continua “generalizante” quando é pedido para esclarecer a referência feita. Logo, o entrevistador/a permanece sem saber se a sua compreensão está partindo de sua realidade acadêmica ou é parte da compreensão de determinado estudo acerca da atividade docente:

[...] **Entrevistado:** Professor pra muitos é aquilo que se acomoda. Não estuda, pra ele só apenas passa o seu conhecimento pro aluno, não é nem mediado...
Pesquisadora: Quando você fala outros, quem seriam esses outros?
Entrevistado: Outros são aqueles que ainda insistem pensar naquela educação bancária, que Paulo Freire fala... [...]

Desse modo, ficou evidenciada uma ocultação por parte do entrevistado. Na mesma medida, prova-se que a entrevista reflexiva possibilita oportunidades de aprofundamento no que é expresso pelo participante (op. cit. p. 47).

Outro tipo de questão apresentada por Szymanski (2011) são as questões **focalizadoras** (trazem o discurso para o foco desejado na pesquisa). Todavia, é importante que o entrevistador/a respeite o entrevistado e considere outra alternativa na possibilidade da questão focalizadora não ser respondida de forma eficiente pelo sujeito. Ou seja, a resposta acaba não atendendo ao foco da pesquisa. Tal atitude é também algo a ser considerado na análise, pois pode ser tanto resultado da incompreensão da questão, como também de omissão, desconforto, dentre outros aspectos específicos, por parte do sujeito entrevistado.

Por último, há as questões de **aprofundamento** (quando o discurso do entrevistado referente ao foco da pesquisa é superficial, mas apresenta possibilidade de aprofundamento).

Nesse tipo de questão, para Szymanski (2011), podem-se utilizar indagações que investiguem diferenças, relações interpessoais e a perspectiva do observador. Logo, a autora ao sugerir esses tipos de questionamentos, teve “[...] como objetivo demonstrar algumas possibilidades de transformar a entrevista numa situação rica em informações e num momento de construção do conhecimento” (ibid., p. 54).

De posse da entrevista transcrita, o entrevistador/a pode realizar a atividade de questionamentos sugerida anteriormente, cuja análise parcial irá lhe possibilitar expor a entrevista ao participante em conjunto com as eventuais dúvidas e aprofundamentos. O momento da **devolução**, portanto, caracteriza-se pela apresentação de um material pré-analisado, de modo que o participante também tem acesso à interpretação do entrevistador/a:

Nesse momento, há a possibilidade de se ter conhecimento do impacto da primeira entrevista no modo de perceber o fenômeno por parte do entrevistado e obter-se uma ampliação da compreensão dele, por parte do pesquisador. É quando o entrevistado pode apresentar modificações eventualmente geradas pelo processo de reflexão – primeiro durante a primeira entrevista, depois no período entre uma e outra e, em seguida, na comparação de sua interpretação com a do entrevistador (SZYMANSKI, 2011, p. 55).

Em decorrência de vários fatores, a devolução nem sempre é realizada. Todavia, é um procedimento necessário, visto que é nesse momento após uma primeira conversa que o entrevistador/a poderá ter maior discernimento sobre o perfil do participante, suas inseguranças e a chance de aprofundamento do foco da pesquisa, enriquecendo os dados. Vale ressaltar que essa segunda entrevista se realiza seguindo os mesmos padrões da primeira entrevista. A diferença é que o participante tem interpretada as suas ideias, expostas anteriormente, bem como a possibilidade de melhor sistematização do que já foi dito, relacionando-as ou não com as novas articulações (ibid., p. 57-59).

Logo, a partir do áudio coletado da primeira entrevista, fez-se a transcrição, que posteriormente é submetida a uma pré análise, e em seguida apresentada ao entrevistado, ampliando-se a compreensão do que foi dito, a fim de se modificarem colocações, caso o sujeito assim decida, aprofundando-se o tema e também coletando novas informações do sujeito entrevistado. Uma segunda entrevista então seria necessária para atender a essas lacunas e requer, assim como na primeira entrevista, os mesmos cuidados metodológicos.

Feito esses passos, o pesquisador estará pronto para o desenvolvimento do processo de análise e síntese da fala do sujeito a partir do método dos núcleos de significação. Este processo tem sua base teórica e processos delineados no tópico a seguir.

3.5 Sobre o método de análise: os Núcleos de Significação

Definido o procedimento de entrevista adotado para os sujeitos da pesquisa, torna-se necessário, posteriormente, analisá-los. E para a análise é importante que estejamos em consonância com os princípios teóricos e metodológicos já explicitados no texto: a abordagem sócio-histórica e o materialismo histórico e dialético. Dessa forma, encontramos no processo dos núcleos de significação um meio importante para extrairmos das falas dos sujeitos as reflexões necessárias ao nosso objetivo e proposições com este trabalho. A proposta de procedimento metodológico advém do esforço de Aguiar e Ozella (2006, 2013) de desenvolver um meio que melhor direcionasse o pesquisador na apreensão de sentidos e significados de um sujeito, partindo de sua realidade concreta. Isso se tornou mais premente devido a impossibilidade do pesquisador ter acesso direto às significações.

Dessa forma, para trabalhar com as significações, apreendendo-as, é necessário considerar “[...] as mediações sociais e históricas que as configuram como unidades dialéticas da fala e do pensamento” (AGUIAR, SOARES, MACHADO, 2015, p. 61). Utilizaremos o conteúdo discutido nos textos de Aguiar (2001), Aguiar e Ozella (2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015) para delinear o avanço desse método de análise e compreender de que forma os núcleos de significação podem auxiliar na apreensão das significações do licenciando.

A partir dos princípios metodológicos elencados por Vigotski (2007), Aguiar (2001, p. 129) nos lembra de que é importante evidenciar a condição do homem dentro de relações dialéticas, um ser histórico, preservadas a sua singularidade e também como um ser que é insubstituível, que vive em um processo de exclusão e inclusão cotidiano. Essa complexidade inerente ao homem fez com que a Psicologia, a partir de Lev S. Vigotski passasse a observar o seu objeto de estudo dentro de um quadro de processos que necessitava ser externalizado, a partir da análise de seu processo constituinte.

Logo se percebeu que estudar esses processos era evidenciar a subjetividade do objeto de estudo. Assim, pergunta-se: qual a origem dessa subjetividade? Como se processa a produção da subjetividade? Segundo Aguiar (2001, p. 130), “[...] podemos afirmar que **as palavras/signos são nossos pontos de partida** para empreender a constituição da subjetividade, [...] um momento de desenvolvimento teórico” (grifo nosso). Nesse sentido, esse destaque dado à linguagem é compreendendo este instrumento como um elemento mediador da subjetividade, produzido em sociedade e historicamente e que materializa as significações, que são, conseqüentemente, também sociais e históricas.

Para se empreender o estudo da linguagem é necessário compreender o pensamento, ou seja, “apreender o significado da fala”. Esse significado emerge como uma “unidade de análise” (ibid., p. 130). É nesse momento que se encontra as maiores dificuldades, pois o pesquisador tem de sair do “mundo das aparências” colocado pelo significado, ir a busca de uma totalidade a partir dos processos, evidenciados pelas mediações constitutivas do sujeito, bem como de suas necessidades e afetos.

Ultrapassado esse limiar, é possível o pesquisador ter acesso aos sentidos constituídos pelo sujeito. Dessa forma, corroboramos com Aguiar (2001, p. 132) quando esclarece que “[...] ao partirmos das falas/expressões do sujeito, caminhamos na busca da construção de um conhecimento que desvele a realidade pesquisada”. Dentro desse processo construtivo do conhecimento pelo pesquisador a partir dos sujeitos de seu estudo, é possível perceber que a tarefa do pesquisador não é compreendê-lo em um momento estático. O importante é “[...] apreende-lo em seu movimento, em seu processo de constituição, incluindo aí as determinações que lhe são constitutivas, inclusive o próprio orientador/pesquisador” (ibid., p. 134).

Ao utilizarmos como instrumento para produção de informações a entrevista reflexiva, essa escolha reflete nossa proposta teórica quanto metodológica. Cientes do impacto que pode ocorrer na interação entre pesquisador e o sujeito entrevistado, ou seja, o contato possibilitado pela entrevista como mais um elemento constituinte das determinações desse sujeito, percebemos que a entrevista reflexiva induz a construção do sujeito e à percepção posterior de significações pelo pesquisador. Assim, não se trata de simples descrição, mas de explicação e apreensão (VIGOTSKI, 2007).

De modo que, objetivando apreender os significados e sentidos constituídos por um discente, licenciando do curso de História, acerca das disciplinas pedagógicas, é necessário que olhemos essas significações à luz de um processo. Tal atitude nos leva a descobrir a gênese de determinadas opiniões, processos diretamente ligados à realidade constitutiva do sujeito, e/ou ao tema em questão. Logo, o processo que ora aqui utilizamos “é portanto, o ‘trabalho de análise’, como primeiro passo, e, depois, o de ‘interpretação’, isto é, de síntese dos elementos abstraídos da análise [...]”, síntese esta, presente nas etapas de identificação dos pré-indicadores, sistematização dos indicadores e em seguida, dos núcleos de significação (AGUIAR, SOARES, MACHADO, 2015, p. 61).

Assim, Aguiar e Ozella (2013, p. 307) estabelecem “[...] os procedimentos e instrumentos recomendados para uma investigação dentro da abordagem sócio-histórica”. Como primeiro passo, o pesquisador terá de realizar leituras sistematizadas do material da

entrevista, observando “[...] fatores cujos significados [...] são importantes pontos de partida na elucidação do movimento de significação da realidade pelo sujeito” (AGUIAR, SOARES, MACHADO, 2015, p. 64).

Ainda, é entender os pré-indicadores enquanto teses “[...] que na tríade dialética (tese-antítese-síntese), se configuram como produções subjetivas mediadas por objetivações históricas das quais o sujeito se apropria” (ibidem). Logo, o destaque de pré-indicadores “[...] que demonstrem maior carga emocional ou ambivalências” na transcrição da entrevista, irão representar um primeiro ato em direção à organização dos núcleos:

Os pré-indicadores são, portanto, trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem. Um critério básico para filtrar estes pré-indicadores é verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309).

Após a identificação dos pré-indicadores, o pesquisador irá aglutiná-los, de modo que forme indicadores a partir do critério de similaridade, complementaridade ou contraposição. Todavia, apesar da separação em indicadores, estes são representativos de uma totalidade presente nos conteúdos expressos pelos pré-indicadores aglutinados. Por isso, “o processo de análise, dessa forma, continua com a construção dos indicadores, que consiste em proceder a um novo movimento de articulação” (ibid., p. 309).

Todavia, se Aguiar, Soares, Machado (2015) nos coloca que os pré-indicadores como teses, advindas do levantamento inicial da análise, os indicadores são outra parte da análise que permite o alcance da síntese, dos sentidos do sujeito. Ou seja, na etapa de sistematização dos indicadores, “[...] o processo de análise consiste não apenas em destacar elementos de uma totalidade [...] mas também neles penetrar [nos significados], abstraindo a complexidade das relações contraditórias e históricas que o constituem” (ibid., p. 67).

Assim, a etapa dos pré-indicadores e sistematização dos indicadores representam o processo de análise realizado pelo pesquisador. Mas este não deve se restringir apenas ao processo da análise das palavras. Falta-lhe então um último procedimento, no qual se chega ao processo de sistematização dos núcleos de significação. Estes são mais sintéticos que os indicadores (mais sintéticos que os pré-indicadores) no que concerne à expressão de um tema a ser interpretado. Portanto, o pesquisador a partir de uma frase dita pelo sujeito reflete “o processo e o movimento do sujeito” e os objetivos do estudo. Em síntese,

Os núcleos devem ser construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; [...] o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido. Assim sendo, o processo de construção dos núcleos de significação já é construtivo-interpretativo, pois é atravessado pela compreensão crítica do pesquisador em relação à realidade (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

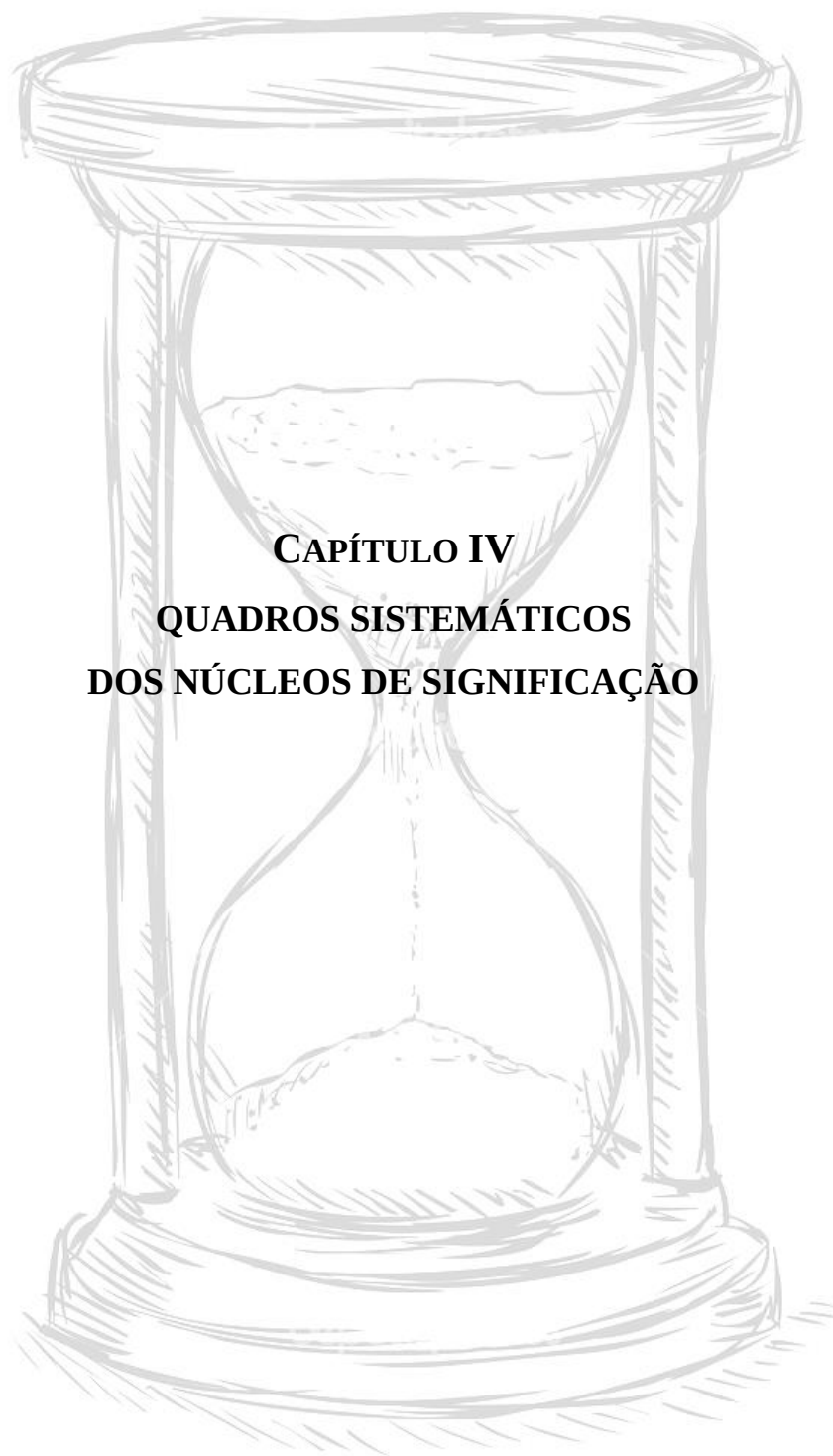
Ainda, essa etapa final dos núcleos é constituída por duas fases: levantamento e sistematização dos núcleos a partir dos indicadores, e a discussão teórica pertinente ao tema do núcleo de significação, a fim de realizar a interpretação dos sentidos. Portanto, mesmo que a etapa dos pré-indicadores e indicadores seja um processo de análise, o processo de nuclearização também se constitui enquanto uma etapa analítica e interpretativa, já que “[...] consiste em superar as teses e antíteses que vieram à tona nas duas etapas anteriores [...] almejando mais propriamente a síntese” (AGUIAR, SOARES, MACHADO, 2015, p. 71).

De modo que corroboramos com Aguiar, Soares, Machado (2015, p. 73) ao concluírem que

[...] Além do domínio da técnica de sequenciar as etapas da proposta, a construção dos núcleos de significação demanda que o pesquisador tenha os pressupostos teórico-metodológicos sempre como base orientadora do processo de análise e interpretação das formas de significação da realidade do sujeito. Essa observação evita que a proposta dos núcleos se torne algo instrumental, um procedimento técnico [...].

Segundo esses pesquisadores deve-se reconhecer a inevitável influência da visão de mundo daquele que está na posição de pesquisador quando conduz e interpreta o objeto de estudo. Todavia, completam: “[...] existe uma ‘autonomia relativa’ daquele que busca conhecer. [...] [pois] as escolhas categoriais, as técnicas, histórica e socialmente constituídas, se particularizam, isto é, se diferenciam para o espírito crítico daquele que faz pesquisa” (ibid., p. 59).

É nesse sentido que o método histórico-dialético se relaciona com a proposta adotada na análise do objeto de estudo: buscando apreender o real, o pesquisador através dos núcleos de significação intenciona explicar uma totalidade, mas não a partir de uma sequência linear, mas através de um movimento dialético. Assim, as etapas acima delineadas vão se constituindo ao longo de todo o processo, reconhecendo-se as contradições e mediações constitutivas de sua totalidade. Logo, é “[...] um processo de idas e vindas que implica tanto um fazer/refazer contínuo do inventário de pré-indicadores como um fazer/refazer contínuo de indicadores e núcleos de significação” (ibid., p. 63).



CAPÍTULO IV
QUADROS SISTEMÁTICOS
DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Nas páginas que se seguem observaremos de que forma a entrevista realizada foi trabalhada através do método dos núcleos de significação, mediante ao processo já explicado no tópico anterior. Logo, estamos aqui delineando a primeira fase do processo dialético de organização dos núcleos dedicado à articulação de indicadores (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

No capítulo seguinte veremos que o que será produzido a partir do material produzido pelas entrevistas é fruto de uma nova etapa nesse processo de análise, movimento este que se inicia na aglutinação de excertos de frases, unidas por critérios de contraposição, similaridade e complementação; logo, teremos a formulação de pré-indicadores e indicadores. Em consequência disso teremos a formação dos núcleos. Apresentamos inicialmente o quadro geral, e em seguida, explicaremos a disposição dos pré-indicadores e indicadores:

INDICADOR 1: Motivações sobre a escolha e a vontade de ser um bom professor	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 1 A CONVICÇÃO DE SER PROFESSOR DE HISTÓRIA: ASPECTOS CONSTITUTIVOS
INDICADOR 2: A influência das experiências anteriores à formação inicial	
INDICADOR 3: Preconceito familiar e social com a profissão docente	
INDICADOR 4: Reflexão sobre a formação e o futuro profissional	
INDICADOR 5: Percepção do contexto social e as expectativas com a profissão	
INDICADOR 6: A importância do PIBID para a formação inicial	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 2 ENTRE A PESQUISA E O ENSINO: SUBJETIVIDADE DOCENTE EM CONSTRUÇÃO A PARTIR DO PIBID
INDICADOR 7: O PIBID como legado e um motivador da docência	
INDICADOR 8: Conexões entre a formação para pesquisa e para docência	
INDICADOR 9: Disciplinas pedagógicas no contexto da licenciatura	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 3 SENTIDOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGO COM AS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS
INDICADOR 10: Atuação do professor universitário na formação docente	
INDICADOR 11: Aspectos sobre a formação docente na licenciatura	

4.1 Inferência e organização do núcleo de significação 1

Intitulado *A convicção de ser professor de História: aspectos constitutivos*, a formação desse núcleo se fez com base em cinco indicadores. O primeiro indicador buscou, em grande medida, evidenciar a particularidade do sujeito pesquisado na escolha pela licenciatura em História. Compreendendo-o como um sujeito que vive em sociedade e vivencia suas experiências através da mediação e dialeticidade das relações, o que influencia também em suas motivações para ser um futuro professor, é que organizamos o segundo e terceiro indicador. O quarto e quinto indicadores representam a aglutinação de pré-indicadores que fizeram com que percebêssemos o modo como o sujeito observa a sua escolha pela licenciatura e a representatividade que esta possui no contexto educacional e político, na medida em que demonstra vontade de se desenvolver profissionalmente.

INDICADOR 1: MOTIVAÇÕES SOBRE A ESCOLHA E A VONTADE DE SER UM BOM PROFESSOR	[...] História para mim era um <i>hobby</i> . Eu acredito que quando você escolhe um curso, é porque você gosta. E eu fiquei frustrado porque eu não teria passado num curso... num vestibular que eu tentei. [...] Eu tentei Publicidade e Propaganda. [...] Mas aí que eu vi que não conseguia [...] agora vou para o que eu quero, que é História.
	[...] Pra mim hoje História é isso, me traz uma perspectiva de futuro , é algo que eu quero trabalhar. [...] E tratar a História como <i>hobby</i> hoje parece um pouco errôneo, porque tá minimizando a importância que hoje ela é pra mim. [...] Hoje pra mim <i>hobby</i> é música [...].
	[...] Eu sempre via na televisão os professores de História, sempre ouvia meus amigos de outra cidade falar que tinha um professor de História muito bom. [...] E eu disse, não, eu quero fazer com que na minha cidade tenha um professor de História como se deveria ser na minha mente [...] . Isso pra mim é o meu maior, minha maior meta.
	Hoje tenho muito mais um pensamento utópico de ser um bom professor da minha cidade que nunca existiu [...]. É uma motivação romântica e um método que eu uso pra poder não desistir e não fraquejar [...] . Eu acho que alguém tem que fazer isso, e esse alguém não tinha na minha cidade, e eu tô lá, porque eu acho que lá tem espaço para isso [...]. Cada dia eu vou ficando mais convicto de que é isso que quero ser.
	[...] O que me instiga a gostar de História é saber que eu posso alcançar sempre muitas coisas através dela. Se a História está ali na minha frente, eu vou sempre caminhar. Ela nunca vai sair da minha frente. E é o que me motiva a caminhar.

INDICADOR 2: A INFLUÊNCIA DAS EXPERIÊNCIAS ANTERIORES À FORMAÇÃO INICIAL	[...] Outro motivo pelo qual eu fiz História também foi pelos profissionais que eu não tinha como exemplo. Eu tinha um professor de História péssimo. [...] Ele estava perto de se aposentar, não queria saber de nada, aquele profissional que realmente é péssimo. Acabei criando a vontade de ser profissional na Educação e disse: minha cidade precisa de um professor de História. [...] Existia o profissional bom, como o de Geografia. O que estava faltando era o de História.
	[...] Eu tinha raiva. Era uma disciplina que eu tinha interesse e sabia que não estava sendo ensinada com qualidade. [...] Não existem professores de História lá. Sempre são pessoas de outras áreas.
	[...] Eu tive uma professora que ela passou metade de um ano letivo indo de bicicleta porque não tinha transporte. Isso me impressionava de uma forma gritante. Porque ela não era uma professora bem quista pelos alunos e mesmo assim ela tinha essa força de vontade e ia. Então eu achava isso muito romântico. [...] Ela não reclamava. [...] Por incrível que pareça, não riam dela por esse motivo.
	Da mesma forma tinha um professor que ele tinha um discurso e uma postura política, que eu nem sabia o que era política ainda, que me impressionava de uma forma gritante. Ele ensinava o contrário do que a sociedade da minha cidade ensinava [...]. Ele era uma das pessoas que mais brigava, levantava bandeira, para que ninguém vendesse voto.
	[...] também tenho contato com grupos de jovens. [...] a gente acaba que no nosso cotidiano, aprendendo técnicas, involuntariamente de você fazer isso em sala de aula também. [...] mantenho o contato com esse tipo de grupo [...] gosto de tá no meio das pessoas, eu acredito que é assim que eu aprendo mais, então não vou mudar essa percepção [...]. Isso tudo é bagagem.
INDICADOR 3: PRECONCEITO FAMILIAR E SOCIAL COM A PROFISSÃO DOCENTE	Minha família quando vai fazer um jogo dos netos que estão se formando, sempre eles colocam os que tão em odontologia, engenharia... [...] Eu vejo que na minha própria família ainda há um preconceito em relação à profissão docente [...]. E na sociedade não é diferente. [...] Mas é algo que eu sou muito utópico, muito otimista. [...] é um orgulho e ao mesmo tempo é um desafio, porque os outros primos fazem cursos que socialmente são mais bem reconhecidos do que um profissional na área da docência.
	[...] Muita gente não tem essa vontade de querer ser professor. Mas alguém tem que ser. Se eu tenho o alcance, se eu tenho a vontade, porque eu não vou ser [professor]? Apenas porque meus amigos dizem que não posso ser? [...] Querer mudar a partir de você mesmo.
	[...] Isso pra mim é desmotivador. Porque a pessoa que mais me instigou a chegar até é a pessoa que mais me desmotiva hoje. E eu vou ver muito isso. Pessoas querem que eu desista [...]. Só que eu acredito que se eu não tiver essa utopia, esse romance que eu

	tanto falo, eu não vou para canto nenhum.
INDICADOR 4: REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO E O FUTURO PROFISSIONAL	Como eu vim de cidade do interior e não tenho uma boa estabilidade financeira, pra mim foi muito difícil no início. Mas hoje eu já acredito que não consigo desassociar minha ideia inicial, que é ser professor de História. Eu acredito que mesmo se as dificuldades hoje apertarem mais, eu ainda vou conseguir concluir.
	O curso de História pra mim vai ser sempre o meu maior formador, antes de qualquer PIBID, antes de qualquer tipo de relação que eu já tenha tido na minha vida [...]. Acredito que o curso foi importante, sim. Mas acredito que partiu de mim, mas o curso fez com que isso saísse de mim. [...] Eu posso ter essa formação iniciada muito antes, e o curso só me ajudou a instigar.
	A monografia deu uma maior vontade de fazer o mestrado. [...] Na minha cidade existem muitos memorialistas que se dizem historiadores, e é interessante fazer com que a população conheça que minha cidade pode ter muitas coisas na ciência.
	[...] Se eu termino a graduação hoje e eu não consigo passar de cara em um mestrado, eu acredito que me dedicar à docência não vai ser uma perda de tempo. Vai ser uma experiência que vou ganhar para o resto da vida. [...] Se eu entrei no curso e vi que tinha condições de ser um bom profissional na área da docência, eu acreditei e estou apostando nisso, e também não desisti da minha capacidade de me qualificar fazendo a pós-graduação.
	Eu optei em fazer o curso inteiro só, entre aspas, estudando. Hoje eu sou remunerado pelo governo, que eu faço parte do PIBID, e pra mim isso é essencial. Se você quer ser um bom profissional, você tem de realmente se dedicar na área que você vai atuar.
	Eu não quero ser um professor por ser professor. Eu quero ser um professor qualificado. Até porque o mercado de trabalho também faz com que nossa renda aumente quando se tem uma qualificação melhor. [...] eu tenho a ambição hoje de querer fazer o mestrado, e também ter a experiência da docência, eu quero passar por tudo [...]. Existem fronteiras, eu consigo perceber quais são elas.
	O Jorge de antes, eu acredito que era um jovem que gostava de História, mas não tinha pretensões de trabalhar na área da História. O Jorge de hoje é um Jorge que tem uma formação docente que foi dada assim, por um parte pelo curso, que não foi completa, mas que encontrou no PIBID a força maior pra não desistir do seu objetivo, que é ser professor futuramente. [...] Um Jorge despretenso e um Jorge ambicioso em relação a área da docência.

INDICADOR 5: PERCEPÇÃO DO CONTEXTO SOCIAL E AS EXPECTATIVAS COM A PROFISSÃO	Eu acredito que a educação avançou sim. [...] Eu vou pegar muitas “vacas gordas” por aí... [...] a gente tem que ter esse tipo de pensamento, porque se não fica... Acaba absorvendo muito fácil esses discursos de: “não, você não vai dar certo na vida, porque você vai ser professor”.
	[...] hoje nós temos um slogan de um governo que é “Pátria Educadora”. E como não [...] acreditar numa pátria educadora se não partir da gente, né? [...] Eu acredito que ser professor não é um desafio... que é muito mais romântico [...] uma obrigação social pra mim.
	Ser professor é um desafio hoje na nossa sociedade, porque em um país que pessoas não leem, pessoas absorvem muito fácil o discurso midiático... É uma profissão que não é enxergada como deveria ser. E professor de História, também não é diferente, ele é carregado de estereótipo sim. Porque já chega numa disciplina que todo mundo acha que é fácil, que é “decoreba”. E ele é crucial nesse momento em que o país tá vivendo, porque através das aulas dele é que nós podemos acabar com esses discursos que eu falo, discursos de ódio, discurso de preconceito.
	[...] Eu acredito que eu vou conseguir sim fazer aquele meu desejo de querer levar ao professor ideal pra minha cidade. Já digo que isso já deixa claro que eu vou voltar pro meu interior, e vou trabalhar [...] levar essa vida docência a sério. Porque eu acho que a grande dificuldade do nosso ensino é porque existem muitos profissionais que não levam a sério. Eles se acomodam.
	Nunca é como a gente imagina de início, né. Só que eu me surpreendi, porque foi melhor do que eu imaginava. Essa foi a sorte. Talvez foi por isso também que eu fortaleci na minha... nos meus objetivos. Porque o curso de História da UERN, principalmente do Campus Central, daqui de Mossoró, não é um curso ruim. Pode ser que antes ele não dava grandes frutos, mas hoje eu acredito que nosso curso de História é um curso que está em plena formação e ele não vai regredir nesses últimos anos...

4.2 Inferência e organização do núcleo de significação 2

Intitulado *Entre a pesquisa e o ensino: subjetividade docente em construção a partir do PIBID*, os indicadores desse núcleo de significação estão intimamente associados ao modo como o sujeito observa a importância de um programa formativo frente às limitações da licenciatura na formação de professores. O sexto e o sétimo indicadores representam essa visão que o sujeito possui sobre a necessidade do PIBID e a satisfação de poder fazer parte do programa. Compreendendo as especificidades do programa formativo do qual o sujeito é bolsista, o oitavo indicador aglutina pré-indicadores que fazem emergir a discussão do professor-pesquisador a ser formado em uma licenciatura.

INDICADOR 6: A IMPORTÂNCIA DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL	[...] é algo almejado por qualquer um. Quem entra no curso de História já se imagina no PIBID. [...] eu acho isso interessante também porque isso aumenta a qualidade. [...] são pessoas que vão querer estudar pra estar lá. [...] também estão estudando pra melhorar a qualidade do curso.
	[...] eu acredito que é um auxílio que estrutura ainda mais o curso. [...] o PIBID de História de Mossoró, do curso da UERN, ele ter um PIBID pra mim isso já... Levanta a autoestima de qualquer um que queira também fazer o curso de História.
	[...] Eu acredito que não é somente com 60 horas que você consegue fazer que um aluno compreenda tal disciplina. E o PIBID ele tá aí com uma proposta muito mais extensa em relação a isso.
	A importância que esse programa tem pro curso é gigantesca porque o curso ele ainda não é autossuficiente para fazer com que a gente chegue perfeitamente como se deve pra área de trabalho. [...] É por isso que eu falo que o curso ainda é muito bacharel. [...] os 20 bolsistas que estão ali vinculados eu acredito que eles tem sim todo o arcabouço teórico necessário pra área docente, e não se sentir muito intimidado. Porque ali sim, nós temos sim um contato mais real, com a realidade escolar.
INDICADOR 7: O PIBID COMO LEGADO E UM MOTIVADOR DA DOCÊNCIA	[...] o PIBID foi o que me fortaleceu ainda mais pra gostar desse... dessa minha futura área. [...] ele veio com a intenção de realmente acender a chama apagada das disciplinas pedagógicas que não são bem aproveitadas pra mim.
	[...] o professor também dá show na área da docência. Então é isso que o PIBID é pra mim. E isso ele mostra através da prática.
	[...] Eu acredito que nós ainda estávamos numa batalha grande. Por isso que o PIBID é um progresso muito grande. Acabar o PIBID é um retrocesso inimaginável. [...] tomara que não acabe, porque nós temos muitos trabalhos ainda pra ser feito, e se chegar a ser concluído, sim, deixa um legado gigantesco.
	[...] educação é isso. Você não trabalha com resultados rápidos, e futuramente, 10 anos, 6 anos, futuramente, eu acredito que os frutos do PIBID irão surgir.
	[...] o PIBID é um programa de docência, mas ele tem extensão, tem pesquisa, e também tem a docência. Então, a partir do momento que você entra num projeto desse você acaba quebrando esse paradigma de que achava que professor não fosse pesquisador.

INDICADOR 8:
CONEXÕES ENTRE
A FORMAÇÃO
PARA PESQUISA E
PARA DOCÊNCIA

A gente ainda tem a percepção de que professor não é pesquisador. [...] O professor é em si um grande pesquisador. Até porque para ele ter uma qualidade em sala de aula, ele tem que tá sempre pesquisando, se atualizando. [...] **Então, essa dificuldade que o curso nos acaba criando e acaba fazendo com que a gente pense dessa forma, eu acredito que a gente tem que quebrar, e o PIBID me ajudou muito agora a quebrar isso [...].**

[...] **eu acho que realmente nós deveremos entender que um professor não tá só limitado a fazer essa transmissão do conhecimento e em mediar o conhecimento;** [...] mas sim também estudar, fazer artigo, escrever... E talvez isso também possa auxiliar muito bem na sua área da docência.

Boa parte quer ser professor, mas também boa parte, que talvez seja até a maioria, não quer trabalhar na área. [...] **O curso nos dá a entender que ele é muito mais bacharel que na área da docência.** [...] Eles acabam querendo seguir carreira no mestrado, ser profissional, na área como historiador, e **esquece que existe um buraco muito grande na Educação que deve ser preenchido. Então o curso da gente deveria ser o principal curso pra poder tampar esse buraco.**

[...] **temos que combater aquele tipo de preconceito de que professor é o pesquisador frustrado que não venceu na vida.** Pelo contrário, o pesquisador se limita a fazer aquilo, enquanto um licenciado tem autonomia de pesquisar e também lecionar aquilo que ele pesquisa. Como uma forma de que ele vai construindo suas fontes, vai construindo seu próprio material.

[...] acredito que um professor de História que não se atualiza, que não procura ler o que tá acontecendo [...], não procura consegue atingir os frutos necessários do que uma aula de História necessita. [...] **Professor pra muitos é aquele que se acomoda.** Não estuda, pra ele só apenas passa o seu conhecimento pro aluno, não é nem mediado. [...] **ser professor e pesquisador [...] tem uma linha tênue que não se separa.**

[...] aqueles que insistem em pensar numa educação bancária, que Paulo Freire fala... [...] aqueles que dizem que a História é uma disciplina decoreba [...]; quem absorve esse tipo de discurso é porque acredita que um professor já rendeu o que deveria que dá. [...] Eu acho que **professor, principalmente de História, tem que se tá atualizando, e tem que tá escrevendo e pesquisando também. Porque aí ele não para no tempo.**

[...] Eu falei que o curso da gente é um curso de licenciatura mas ainda é muito bacharel. **Eu acredito que para mudar isso, não é algo muito difícil. Mas eu não sei qual seria a alternativa certa, mas deve ser mudado, porque eu vejo muito o curso onde deveria se caminhar, para formar profissionais na área da docência da maneira certa, mas ele se propõe e ainda fica naquele mesmo jogo de tá ensinando coisas de um historiador.** [...] Ele pode sim ser um historiador, e um professor ao mesmo tempo.

4.3 Inferência e organização do núcleo de significação 3

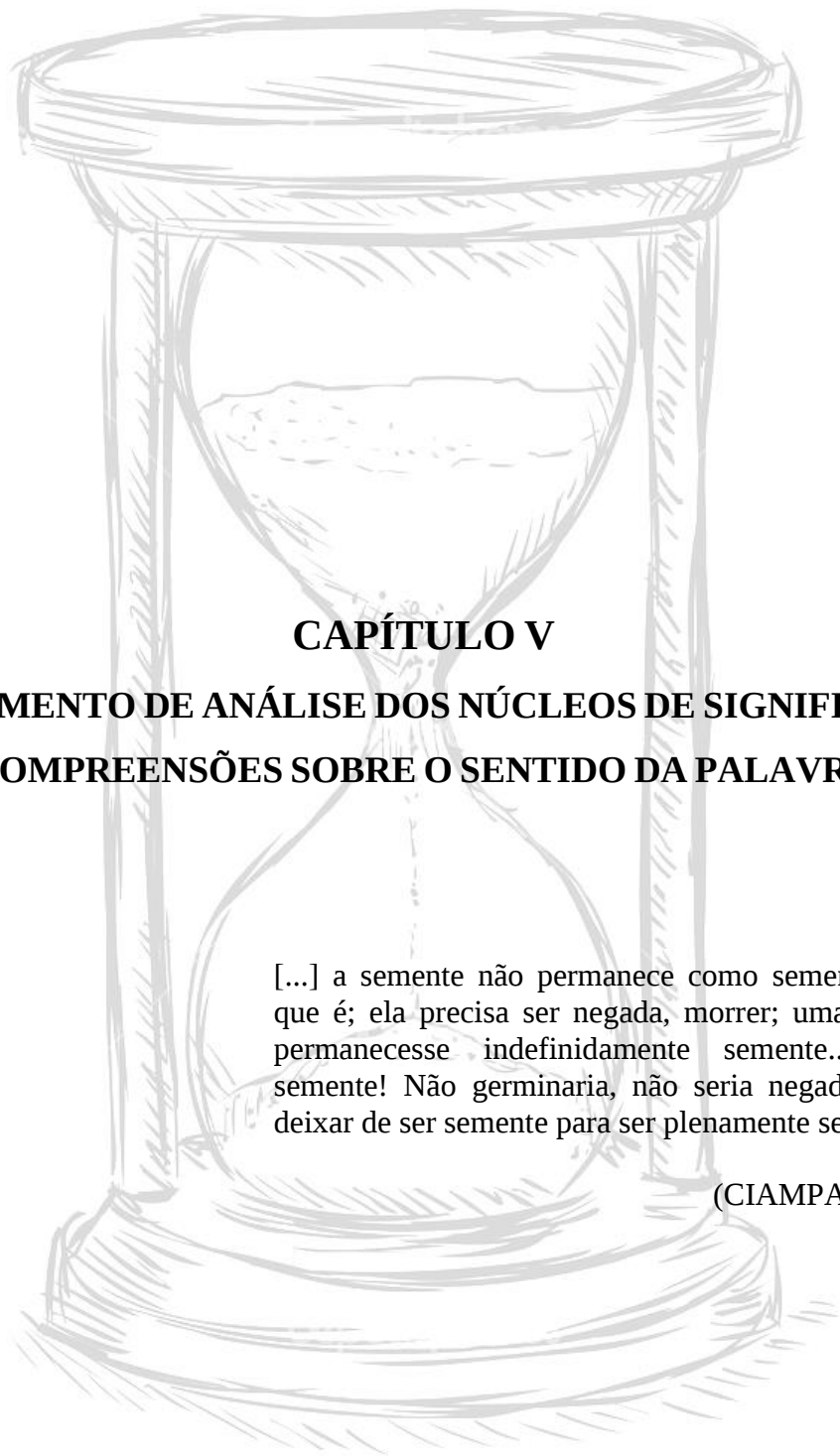
Por fim, intitulado *Sentidos da formação docente: diálogo com as disciplinas pedagógicas*, aglutinamos os pré-indicadores abaixo para produzir os três indicadores restantes. O foco recaiu sobre as disciplinas pedagógicas, cujas falas são bem claras a medida em que o sujeito apresenta opiniões diretas acerca das mesmas e dos professores que as ministraram. Se o nono indicador é incisivo nessa questão, o décimo e décimo primeiro indicadores representam falas que ampliam essa questão, dialogando com aspectos da própria licenciatura em que as disciplinas pedagógicas são ministradas.

INDICADOR 9: DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA LICENCIATURA	[...] Da maneira como elas são tratadas no curso, eu acredito que elas não são como deveriam ser. Então acaba sendo até por muitos um curso muito mais bacharel do que um curso de licenciatura. Então eu vejo muito que as disciplinas pedagógicas elas estão como coadjuvantes no curso, sendo que é um curso de licenciatura. [...] As disciplinas pedagógicas são uma parte importante do nosso curso; até porque somos uma licenciatura. E eu acredito que deveria ter um foco maior.
	[...] Isso pra mim é unânime, os alunos todos, eles têm essa mesma opinião, de que o curso da gente não está fazendo o papel de que deveria na área pedagógica. [...] Eu acho que 80% vai ser professor. Vai pra área de trabalho... E não tem formação que deveria, nesse caso.
	[...] Já é o número suficiente. Mas, a forma como é dado é que se deve ser repensada. [...] Muitas disciplinas passam despercebidas, muitas são pagas de maneira muito corrida, alunos que não conseguem encontrar o gosto pela disciplina acabam pagando em outros cursos, pra ver se muda de professor, pra ver se encontra algo mais interessante.
	Do primeiro ao quarto período você vê muito mais disciplinas pedagógicas, mas só que não tem aquele contato de um professor que realmente deveria acompanhar [...]. Porque o pessoal da Faculdade de Educação vem, mas não tem a realidade de um curso de História. [...] Não é que sejam problemáticos em qualquer lugar. Acredito que eles são problemáticos quando eles vão pro nosso departamento, porque não entendem nossa realidade. Eu não acho que é só pelo fato deles serem substitutos, eu acredito que é pela falta de convivência e pela falta de conhecimento também da área de História.
	[...] No nosso departamento eu ainda vejo dificuldade com a ligação com o departamento de Educação. [...] A maioria dos professores que são das disciplinas pedagógicas vem da Educação e não tem esse contato necessário com o departamento de História. [...] Acaba dificultando nossa formação. Não consigo identificar [o diálogo entre o departamento de História e de Educação]. [...] Como se o departamento da

	Faculdade de Educação tivesse fazendo um favor.
	Por mais que seja um arranhão, também fica a cicatriz [...] Tem que ter nota boa, e acaba estudando a força. [...] Nesse estudar, eles acabam adquirindo muita coisa.
	[Em Sociologia da Educação] tivemos um professor efetivo que foi graduado em História . Ele já trouxe uma percepção de acordo com a experiência própria dele com um curso de História. Então ele já tinha noção de que essa disciplina talvez na cabeça do aluno já vinha com a ideia de coadjuvante. [...] trouxe uma abordagem muito mais puxada para a experiência dele como professor de História também, por mais que ele seja de outro departamento. Vi isso como positivo, mas deveria ser esse mesmo pensamento nos professores de outras disciplinas, ou não ter essa ideia na cabeça do aluno de que as disciplinas pedagógicas são coadjuvantes. Dentre as disciplinas pedagógicas, foi a que a nossa classe mais gostou , mais teve atração pelas discussões. A forma como ele trouxe a disciplina foi uma forma que todo mundo gostou, e a didática dele também muito boa. Essa disciplina em especial foi uma das que marcaram nosso curso.
	[Em Filosofia da Educação] Já foi um pouco menos bem quista pelos alunos. Foi um professor substituto que era da área de Educação ; nós já tínhamos a percepção de que ele já vinha sem vontade de dar aula. Por incrível que pareça isso existe. O aluno tem essa capacidade de sentir quando o professor não consegue, não quer dar aula. Nós temos amizade com ele até hoje, mas a disciplina ficou aquém do que ela poderia dar. Muito superficial. [...] Até porque para os alunos – eu tenho essa percepção –, as disciplinas pedagógicas elas vem e vão, como tanto faz. Então se for uma boa disciplina, eles não elogiam, se for uma má disciplina, eles também não reclamam.
	[Em História da Educação] Traz História no título, mas não era professora de História. Não tinha noção de como dar essa disciplina, a gente percebia. [...] Era substituta, do departamento de Educação. [...] Mas hoje já tem o professor efetivo nessa disciplina. E ele é também graduado em História. [...] Os alunos estão aprovando a disciplina dele. Veja que já mudou: temos duas disciplinas que são com professor de História, mas que são de outro departamento.
	[Em Psicologia da Educação] Foi uma disciplina que não teve texto. A professora [substituta] meio que enrolou a disciplina inteira. Botava os alunos para fazer seminário toda aula. O único texto que ela trouxe para usar como auxílio foi um texto do Wikipédia, então você veja o terror que foi. [...] Nós também não reclamamos.
	[Em Didática] Foi a melhor professora para mim, de outro departamento, que não é formada em História, que deu essa disciplina. [...] Ela tem uma prática muito boa. Ela consegue prender a atenção dos alunos. Então para mim foi uma das melhores professoras [substituta] do departamento da Faculdade de Educação que veio para o nosso departamento ministrar essa disciplina.

INDICADOR 10: ATUAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NA FORMAÇÃO DOCENTE	[...] São disciplinas que vem pessoas que não são efetivas, de outros departamentos. [...] Eu vejo isso como algo muito negativo. Deve-se ser pensado, ser reelaborado. Porque se quer fazer com que nós sejamos profissionais na área da docência, então que tenha uma boa formação também nessa área. [...] Achei isso completamente confuso. [...] Como é que eu vou entender a Psicologia da Educação, por exemplo, com uma profissional que não é efetiva na sua área, e um profissional que muitas vezes não dá o trabalho que se deveria dá, como se deveria ser esperado dele. [...] Muitos propunham algo e não conseguiam concretizar. Acabava mudando no meio do caminho o seu programa de ensino. E pra mim isso é triste. Mas por outro lado existe professores, profissionais que realmente estão fazendo o seu trabalho como se deve ser. E isso, pra mim, é importante porque, pra quem não tem o PIBID, também faz com que ele tenha essa vontade de querer trabalhar na área docente. Tive professores muito bons, que são a exceção desse meu discurso. Por exemplo, em Didática tive uma professora muito boa. [...] Também em Filosofia da Educação. [...] Porque acredito que eles conseguiram pelo menos seguir a ementa. Tem alguns professores que nem sequer a ementa eles apresentavam. Então você já vê algo falho daí. No primeiro dia de aula você já identifica quem são os que vão realmente fazer com que o curso faça jus à licenciatura. [...] Eu vejo que a prática muitas vezes não condiz com a teoria. Mas, na área dos profissionais eu acredito que não há uma preocupação muito grande. Eu sinceramente não vejo um professor se preocupar com a desistência de um aluno, ou quando um aluno fala que ele não quer ser professor. Isso para quem também ensina as disciplinas pedagógicas. Por mais que eu sentia que alguns professores não tinham o mesmo volume de interação que os outros professores de História, eu tinha o respeito, eu tinha dedicação igual eu tinha com as outras disciplinas [...] porque acreditava que ia ter uma recompensa no final.
INDICADOR 11: ASPECTOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NA LICENCIATURA	No momento em que eu tô no 7º período eu vejo uma certa ausência da pedagogia. É como se a partir do 3º período o nosso curso ele desandasse no sentido pedagógico. [...] quando muda de bloco você vira um bacharel. [...] É como você: “não, seja historiador; não seja professor”. [...] E isso pra mim dificulta muito porque eu tô no 7º período, e as únicas disciplinas pedagógicas que eu vejo é estágio supervisionado. E é um estágio supervisionado que é entre aspas. Não existe uma supervisão.

	[...] O curso não reflete o que deveria refletir na área da pedagogia. [...] Ele ainda tá muito preocupado em fazer profissionais que escrevam livros, que vão pra suas pós-graduações.
	[...] Quando eles apresentam a ementa [...] a gente consegue interpretar esse tipo de trabalho, do professor que ele realmente quer fazer aquilo que a disciplina pede, mas ao mesmo tempo mostrando pro aluno: olha, você vai ser professor, você precisa entender que esse assunto também vai ser dado em sala de aula. [...] Eu vejo que essas disciplinas obrigatórias, que nós chamamos de bacharel, elas não conseguem fazer com que o aluno entenda que ele está numa licenciatura.
	Eu acredito que não há uma mobilização, não há uma preocupação maior dos discentes em querer reivindicar essas mudanças. [...] É algo que é reclamado, mas ao mesmo tempo é levado a chacota, é levado nas costas como se nada tivesse acontecendo. Se reclama que aquilo não está sendo certo, mas também não procura compreender quais são os caminhos pra modificar isso.
	[...] Deveriam ter mais professores do nosso departamento voltados pra área pedagógica. [...] Porque eu vejo muitos professores voltados pras disciplinas que são específicas de um currículo de bacharel [...] ganhando atenção, roubando das disciplinas pedagógicas. Então é muito contraditório. [...] As disciplinas que são para a área de historiador, elas se sobressaem às disciplinas pedagógicas.



CAPÍTULO V
O MOVIMENTO DE ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO:
COMPREENSÕES SOBRE O SENTIDO DA PALAVRA

[...] a semente não permanece como semente para ser o que é; ela precisa ser negada, morrer; uma semente que permanecesse indefinidamente semente... não seria semente! Não germinaria, não seria negada; ela precisa deixar de ser semente para ser plenamente semente...

(CIAMPA, 1989, p. 71).

Neste capítulo trabalharemos com a segunda fase referente ao processo de dialético de organização dos núcleos (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015): a discussão teórica que configura a interpretação dos sentidos da fala do sujeito com o qual problematizamos as significações acerca das disciplinas pedagógicas na sua formação inicial em História, bem como a historicidade do seu contexto formativo interno e externo à Universidade.

5.1 Núcleo de Significação 1 – A convicção de ser professor de História: aspectos constitutivos

Como na primeira etapa da organização dos núcleos de significação, optamos por discutir o aspecto mais particular do sujeito, na medida em que o compreendemos como um indivíduo sócio-histórico, constituído de uma subjetividade, cuja particularidade revela em sua fala um processo de historicidade que se faz necessário discutir. Apesar de fazer parte de um contexto formativo junto a outros licenciandos, havendo alguns objetivos em comum, é importante voltarmos o olhar para o que o constitui especificamente também como futuro professor.

Ciampa (1989) escreveu em seu texto sobre o modo como lidamos com o resultado obtido de uma pesquisa simples – porque sem propósitos científicos – sobre a identidade de alguém: “supomos que as informações nos revelam a realidade”, pois geralmente se supõe que o indivíduo é quem diz ser. E nisso, corre-se o risco de se cair em obviedades... Assim, “a resposta à pergunta ‘quem sou eu?’ é uma representação da identidade. Então, torna-se necessário partir da representação, como um produto, para analisar o próprio processo de produção” (ibid., p. 65). Iniciaremos esse processo de compreensão da realidade partindo de uma situação que afeta o conjunto social brasileiro em relação às licenciaturas.

Entre tantas notícias já veiculadas sobre as licenciaturas no Brasil, há um grupo delas que revelam algo preocupante: o desinteresse dos jovens, sobretudo, em cursar licenciaturas. Não cabe aqui nessa dissertação pesquisar e analisar as causas e consequências dessa constatação tão comumente veiculada nos diversos meios de informação – impressos e digitais. Mas podemos partir de uma notícia sobre este assunto para introduzir a nossa análise no presente núcleo de significação.

Em matéria intitulada “Menos jovens buscam cursos de licenciatura e Pedagogia no País”, Vieira (2009) parte de dados do MEC divulgados em 2007, no qual se tem uma redução de 9,3% entre 2005 e 2006 no ingresso em cursos de licenciatura, afetando áreas como Letras, Geografia e Química, por exemplo. Enfatizou-se a necessidade de se tornar atrativa a carreira

docente, principalmente porque a desvalorização salarial pode ser um fator que revela a baixa procura pelo magistério pelos “filhos da classe média”.

Assim, “os filhos de famílias das classes C e D” são os que ainda conseguem ingressar nos cursos de licenciatura, comparando-se ao curso de bacharel em Direito, que geralmente possuem aprovados com renda familiar acima de R\$ 12 mil em determinada universidade estadual carioca. Isso estaria resumido na fala de um vice-reitor: “ninguém quer ser professor hoje em dia” (VIEIRA, 2009). Se os cursos de licenciatura estão sofrendo com a baixa de ingressantes e/ou concluintes em universidades públicas, a situação piora quando se trata das universidades particulares, que adotam o sistema de bolsas de estudo para alunos de periferia cursarem as licenciaturas.

As dificuldades não param por aí. Segundo a reportagem, há a deficiência dos alunos advindos da rede pública que complicam a própria formação destes. De modo que “a mudança do perfil do aluno de licenciatura mexeu com a própria estrutura dos cursos”. Alguns professores e coordenadores citados na matéria enfatizam o esforço da universidade em não se limitar pela dificuldade financeira e de aprendizagem de seus alunos, mas de leva-los a vivenciar uma formação qualificada.

Para outra entrevistada, a culpa não está nas “universidades sérias” quando professores egressos não conseguem atingir o nível necessário em determinadas seleções de trabalho para o magistério. Abruptamente, a matéria se encerra constatando a crescente perda de professores e a dificuldade de reposição em determinada região de São Paulo, devido à violência, a falta de faculdades de Pedagogia e licenciatura. Compreendida a mensagem da notícia veiculada, iremos articular essa notícia ao sujeito dessa pesquisa.

5.1.1 Motivações e o preconceito familiar e social com a profissão docente

As motivações que envolvem o sujeito dessa pesquisa de mestrado possuem ligação com o conteúdo da matéria de jornal citada. Isso porque a escolha de Jorge não foi inicialmente para a realização do curso de História, e sim, de Publicidade e Propaganda. Passadas as tentativas e a frustração da reprovação nos vestibulares, Jorge se convenceu de que a possibilidade de cursar História poderia ser uma boa oportunidade. Felizmente, uma oportunidade sem arrependimentos.

A História como *hobby* acabou adquirindo outra importância para Jorge: o valor relegado a esse campo de estudo é consequência de este também vir a ser o campo de seu trabalho, algo sério e que lhe possibilita pensar no futuro. Ser proveniente de família humilde

o coloca nas estatísticas de um estudante de baixa renda que faz licenciatura como última opção. Mas ser também proveniente de família humilde e de uma cidade do interior está intimamente ligado às múltiplas relações que foram constitutivas desse sujeito, bem como individualmente, por meio de sua subjetividade, e que lhe dão os motivos certos para vislumbrar sucesso e otimismo com a carreira docente.

Para Jorge, estudante de escola pública, determinados professores são recordados de forma negativa; outros, de maneira “romântica”. Tais relações, vivenciadas durante o processo de escolarização, deixou marcas e foi revelada a sua importância para a forma como Jorge sente e coloca em perspectiva a carreira docente. A ideia de que licenciatura é um tipo de curso que absorve pessoas de baixa renda parece expressar também a reação familiar a essa escolha.

Há um constrangimento em ser comparado aos primos, que cursam outras áreas, por ele ter escolhido a licenciatura. O reconhecimento do preconceito familiar indica também uma forma de superar dentro de si essa dificuldade da própria família olhar para Jorge como alguém com um sucesso na profissão. Logo, essa ausência de reconhecimento inicial o impulsiona a fazer dessa formação algo importante.

Eis que Jorge, filho de família humilde, vivendo em uma região deficitária em serviços básicos, jovem de 23 anos, decide fazer a licenciatura em História em uma cidade de maior porte. E entre todas as dificuldades enfrentadas, talvez as que mais pesem sejam a de valorização profissional e a possibilidade de formação continuada, seja no meio acadêmico ou como professor da educação básica.

O que o diferencia das estatísticas da matéria a que nos referimos é a forma como buscamos compreendê-lo: um indivíduo que está imerso em uma realidade construída a partir das relações com o seu meio, na constituição de sua própria subjetividade, e cujas mediações no processo de formar-se humano, bem como no processo educativo, o coloca diante de uma realidade concreta e contraditória. Formar-se professor para além da perspectiva de emprego, mas como um trabalho que necessita ser compreendido como um campo de eterna reconstrução dos saberes e de si mesmo.

Assim, o trabalho de pesquisa com Jorge nos possibilitou perceber aspectos constitutivos sobre o seu desejo de ser um professor de História. Isso porque, com base na abordagem sócio-histórica e sua concepção de homem, associada à entrevista de caráter reflexivo (SZMINAKSI, 2011), pudemos conhecer suas influências formativas desde a sua educação básica, passando pelo contexto familiar e social. De modo que buscamos perceber o

sujeito dentro de um contexto estrutural, além do individual. Segundo Volpato et all. (2011, p. 225):

É necessário pensar a formação de professores sem se desconectar do contexto da estrutura social, resultante de fatores sociais, culturais, políticos e econômicos [...]. Da mesma forma, é preciso pensar a formação de professores, também, do ponto de vista local, singular e pessoal, considerando que os professores ou futuros professores vivem no cotidiano de suas vidas um processo de interação e autoformação que determina, em certa medida, um modo de pensar e de ser docente.

Nitidamente, verifica-se, na fala de Jorge, que a sua escolha pela licenciatura não adveio da influência familiar. Na verdade, na medida em que revela a sua trajetória até o momento da escolha definitiva pela licenciatura em História, Jorge pouco enfatiza a total satisfação da família. O apoio e o incentivo necessários para iniciar seus estudos em uma nova cidade, todavia, foram importantes para o processo de adaptação e ousadia que o momento requeria. Jorge então deixa evidente a real motivação de sua escolha: a vontade e a importância de conseguir uma formação superior fazendo o que gosta e com propósitos definidos a médio e longo prazos.

Dentro da discussão sobre a valorização dos professores na realidade social e educacional brasileira, Gatti (2012) reconhece que houve esforços crescentes nas duas últimas décadas que objetivaram atender às demandas e necessidades na área educacional. A dificuldade maior ainda está nas redes públicas de ensino, que revela e está relacionado, também, às condições de trabalho e à formação dos docentes. Gatti (2012) coloca como importante os planos de carreira docente, que refletem, em certa medida, o reconhecimento social e político do professor, e que afeta questões como a motivação destes, as exigências de trabalho e às suas perspectivas de futuro com a profissão.

Diante da fala de Jorge sobre a recepção familiar e social acerca da sua escolha em ser professor de História, nosso entrevistado revela tanto a questão familiar, na medida em que seu curso demonstra ter um “peso” menor diante de outras graduações, e também a questão social, colocada na figura de conhecidos ou mesmo refletindo a compreensão que ele construiu sobre a opinião mais comum sobre quem escolhe ser professor:

[...] Muita gente não tem essa vontade de querer ser professor. Mas alguém tem que ser. Se eu tenho o alcance, se eu tenho a vontade, porque eu não vou ser [professor]? Apenas porque meus amigos dizem que não posso ser? [...] Querer mudar a partir de você mesmo.

[...] Isso pra mim é desmotivador. Porque a pessoa que mais me instigou a chegar até aqui é a pessoa que mais me desmotiva hoje. E eu vou ver muito isso. Pessoas querem que eu desista [...] Só que eu acredito que se eu não

tiver essa utopia, esse romance que eu tanto falo, eu não vou para canto nenhum.

Nesse aspecto, Gatti (2012) aborda em seu artigo o conceito de reconhecimento social. Este fator se dá principalmente em sua dimensão política. Pelo fato do Brasil ser um país com uma diversidade de grupos sociais, isso leva também a perspectivas e demandas sociais específicas. É nítido em Jorge o sentimento de que o professor deve ser reconhecido profissionalmente, na medida em que ser professor de História deixa de ser um *hobby* e passa a fazer parte da construção de uma perspectiva de trabalho e de vida. Discutindo esse assunto, Gatti (2012, p. 92) coloca que “não se trata, portanto, de reconhecimento no sentido de orgulho pessoal, mas no sentido de uma subjetividade coletiva na demanda por equidade social”.

Um problema real posto por Gatti (2012, p. 93) seria “uma visão de competência descontextualizada, [...] descurando a ideia de coletivo e o compartilhamento de saberes e responsabilidades [...]”. Logo, reconhece-se o caráter específico do trabalho docente, todavia um trabalho com qualidade prescinde de condições que possibilitem ao profissional o reconhecimento e a consciência de que são pessoas que contribuem para a formação de outras pessoas. A qualificação profissional é um aspecto que contribui para que um professor se sinta reconhecido e valorizado, porém é um processo que a longo prazo desestimula alguns e reflete a baixa valorização e reconhecimento de um professor em carreira inicial.

Assim, próximo de se graduar professor de História, Jorge tem em si uma crescente concepção de que a qualificação profissional é o melhor caminho para trabalhar como professor de uma forma digna:

Eu não quero ser um professor por ser professor. Eu quero ser um professor qualificado. Até porque o mercado de trabalho também faz com que nossa renda aumente quando se tem uma qualificação melhor. [...] eu tenho a ambição hoje de querer fazer o mestrado, e também ter a experiência da docência, eu quero passar por tudo [...]. Existem fronteiras, eu consigo perceber quais são elas.

Essas “fronteiras” podem nos indicar uma compreensão de que o exercício da docência depende de uma qualificação por títulos que o farão trabalhar de uma maneira melhor, sobretudo financeiramente. Ora, ser um professor de uma escola da rede pública ou privada possui uma recepção diferente do que quando se é um professor universitário. Ser um professor apenas graduado na licenciatura também possui uma recepção diferente do que um professor com especialização ou mestrado, mesmo trabalhando na rede pública ou privada. De

modo que é latente a questão da remuneração associada às políticas de qualidade da educação, visto que o profissional de qualquer área do ensino tem que enfrentar as dificuldades inerentes à profissão docente, que não estão somente na prática em sala de aula.

No que tange às questões salariais, muito se discute do seu impacto real sobre a qualidade da educação. Gatti (2012, p. 95) se baseia em trabalhos que discutem a questão da remuneração docente, e pondera que “o senso de injustiça criado nas condições de formação e trabalho do coletivo de professores é fator que mobiliza, paralisa ou perturba sua atuação em razão da interferência de preocupações diversas [como material e intelectual] [...]”. Logo, a questão do baixo interesse entre os jovens e a insatisfação dos professores em exercício é influenciada também pelo problema salarial.

Apesar de um contexto que inspira certa negatividade em relação à profissão, Jorge se demonstra muito otimista. Sua fala indica um desejo latente de exercer a profissão, e exerce-la bem. Além disso, há o desejo maior de trabalhar em sua cidade de origem, de modo que esse é um ponto importante em sua fala que revela o reconhecimento de lacunas, ao mesmo tempo em que se propõe como um sujeito ativo capaz de participar de mudanças:

Eu acredito que a educação avançou sim. [...] Eu vou pegar muitas “vacas gordas” por aí... [...] a gente tem que ter esse tipo de pensamento, porque se não fica... Acaba absorvendo muito fácil esses discursos de: “não, você não vai dar certo na vida, porque você vai ser professor”.

[...] Eu acredito que eu vou conseguir sim fazer aquele meu desejo de querer levar o professor ideal pra minha cidade. Já digo que isso já deixa claro que eu vou voltar pro meu interior, e vou trabalhar [...] levar essa vida docência a sério. Porque eu acho que a grande dificuldade do nosso ensino é porque existem muitos profissionais que não levam a sério. Eles se acomodam.

Essa vontade de ser professor é resultado de condições objetivas e subjetivas presentes no percurso de sua constituição enquanto indivíduo, que vive em sociedade e nela experiencia relações diversas, cujas mediações também serão importantes na expressão de sua subjetividade sobre a profissão docente e a sua formação. No tópico a seguir discutimos questões interessantes reveladas pelo sujeito a fim de compreender suas motivações.

5.1.2 Diferença e igualdade. É uma primeira noção de identidade⁵

Jorge se diferencia em seus objetivos porque é um sujeito único, com objetivos específicos e aspirações singulares. Na mesma medida, reconhece-se em seus professores, porque compartilha com eles a sua trajetória, e também, por compartilhar compreensões sobre o **ser professor**. Assim como um prenome nos diferencia dentro da família e o sobrenome nos identifica em um grupo familiar (CIAMPA, 1989), Jorge é um professor em formação que é único, mas formado dentro de um contexto que identifica a docência através de sentidos que aproximam indivíduos em comum, que nesse caso, são seus antigos professores.

Logo, “o conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses etc.” (ibid., p. 64). Mas Ciampa (1989) pontua que a identidade é produzida em um processo, em que são considerados elementos – biológicos, culturais, psicológicos etc. –, e as representações, que o próprio indivíduo expressa. Os aspectos constitutivos do ser humano são colocados ao indivíduo até muito antes desse nascer. Todavia, a identidade vai sendo constituída em um processo contínuo de identificação. Nisso, reconhece-se o caráter de historicidade presente nesse processo:

Dessa forma, cada posição minha me determina, fazendo com que minha existência concreta seja a unidade da multiplicidade, que se realiza pelo desenvolvimento dessas determinações. Em cada momento de minha existência, embora eu seja uma totalidade, manifesta-se uma parte de mim como desdobramento das múltiplas determinações a que estou sujeito (ibid., p. 67).

Não raras vezes, independente da licenciatura ou curso pedagógico realizado, os professores costumam ter propostas ousadas e inovadoras a fim de que a educação melhore ou se dê com uma metodologia que melhor alcance as expectativas dos alunos. Por outro lado, quantas vezes a frustração surge, diante das limitações estruturais ou formativas do campo educacional ou do local de trabalho; o sentimento de impotência diante de situações cada vez mais desanimadoras em relação ao trabalho com crianças e adolescentes; de estatísticas que pressionam e enfraquecem o trabalho qualitativo de uma comunidade escolar.

Percebemos o quanto Jorge “idealiza” a sua formação como objeto de um projeto maior: “[...] *eu quero fazer com que na minha cidade tenha um professor de História como se deveria ser na minha mente*”. Não obstante, essa meta é indicada por ele como um “método” para “*não desistir e não fraquejar*”. Logo, interpretamos que para Jorge, a sua formação não

⁵ CIAMPA, 1989, p. 63

pode ser utilizada para um propósito de menor alcance, de apenas estar em sala de aula; é necessário que a formação em História lhe possibilite alçar voos maiores, e assim, conseguir fazer com que tenha uma função social efetiva na sua cidade de origem.

Eis que Jorge opta por ter “*um pensamento utópico de ser um bom professor [...] que nunca existiu*” em sua cidade. A “motivação romântica” a qual Jorge se refere não é gratuita. Por trás desse ideal utópico e romântico, vem as suas experiências anteriores à sua formação universitária. E nesse aspecto, é muito claro a referência que ele faz aos seus professores na Educação Básica: inicialmente, com maus professores de História; segundo, com as fortes posições políticas observadas em outro professor; e terceiro, uma professora que, de maneira a lhe impressionar, demonstrou que a profissão docente era mais do que a sala de aula.

O que faz Jorge pensar na professora que utilizava uma bicicleta, por falta de transporte melhor, para ir à escola? Será compaixão, empatia ou à compreensão de que ser professor não é algo tão fácil? Logo, não precisava ser uma professora querida por todos para que a ação da professora impactasse e redirecionasse o olhar dele de uma outra forma. Considerar romântico a ação da professora ao ir de forma precária para a escola, revela a compreensão da realidade da profissão docente em muitas escolas pelo Brasil.

De modo que Jorge nos revela na fala as suas motivações pela profissão docente a partir da realidade dos professores que ele referenciou. Assim, ser um bom professor de História porque apenas tivera maus professores na disciplina; agir segundo uma “motivação romântica” porque ao observar a professora em sua bicicleta, Jorge percebeu que ser professor não lhe traria tantas facilidades, e que seria necessário muito esforço e otimismo. Percebemos esse último aspecto melhor delineado no indicador 3.

Numa sociedade capitalista, o homem deixa de ser verbo e passa a ser substantivo; isso porque a autonomia se perde, e o homem não é compreendido como sujeito de sua própria História. Assim, tornar-se homem é um processo imprevisível; de modo que ciente do ponto em que se está, o homem é capaz de buscar a compreensão de sua realidade, a partir de suas condições históricas, processos constitutivos do ser e de sua identidade (CIAMPA, 1989).

5.1.3 O sujeito histórico em transformação em seu processo formativo

O que é o homem? Quando fazemos essa pergunta, pensamos esse homem enquanto um ser individual? Nesse caso, soa interessante também pensar sobre o quanto essa individualidade não se faz “sozinha”, sendo que o homem está imerso em um amálgama social inevitavelmente estimulante, limitador, inspirador, dentre tantos outros elementos que influenciam o ser e estar vivo na realidade concreta. Essa relação completa o conjunto do que é ser homem: eterna relação entre o singular e o universal que nos constitui enquanto sujeitos (OLIVEIRA, 2002).

Sobre a formação da identidade, Ciampa (1989, p. 61) nos coloca que

Podemos imaginar as mais diversas combinações para configurar uma identidade como uma totalidade. Uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto una. Por mais contraditório, por mais mutável que seja, sei que sou eu que sou assim, ou seja, sou uma unidade de contrários, sou uno na multiplicidade e na mudança.

Saviani (2012) discute a partir de obras de Marx, a individualidade como estando relacionada à intersubjetividade. Considerando dialeticamente a relação do homem com o seu tempo, Saviani (2012, p. 23) considera “que os homens determinam as circunstâncias ao mesmo tempo em que são determinadas por elas”, retomando a famosa frase de Marx n’*O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. Considerando-se a visão de Marx sobre o trabalho, no qual este seria a essência humana, e dialogando-o com Sánchez Vázquez, Saviani (2012) nos fez refletir sobre uma busca pela fusão da “essência e existência” no que concerne às escolhas pessoais e profissionais.

Pertencente ao interior, vivendo em uma cidade simples e sem muitas oportunidades, Jorge encontra no curso de História a concretização de uma contradição: fazer o que gosta e objetivar a expansão dessa satisfação, e sentir o peso de escolher um campo que remete a uma desvalorização e o não reconhecimento familiar de uma carreira com poucas chances de sucesso financeiro. É por isso que Saviani (ibid., p. 31) faz a ressalva de que o trabalho alienado não está limitado a esse aspecto subjetivo, mas que há um conteúdo objetivo que foge às influências do “modo subjetivo de senti-las”.

Logo, Jorge revela uma essência e existência constituídas em sua subjetividade, no qual ser professor é a condição que gostaria de ter, ser e sentir e dessa condição viver em sociedade realizando algo que alimenta a sua satisfação pessoal e profissional. Mas o olhar

para as condições objetivas lhe coloca numa posição defensiva e de reconhecimento das limitações do exercício pleno de sua profissão na sociedade.

Todavia, a essência está intimamente ligada à existência, e assim, “é, portanto, na existência efetiva dos homens, nas contradições de seu movimento real, e não numa essência externa a essa existência, que se descobre o que homem é” (ibid., p. 34). De modo que essa busca pela “fusão da essência e existência” colocada nos *Manuscritos* de Marx, e evidenciado no texto de Saviani (2012), é compreendida como parte de um processo que lida com o homem como um sujeito prático.

Isso explica as contradições inerentes à existência humana como constituintes e constituídas de uma essência que se transforma durante toda a vivência do homem em sua individualidade e em sociedade. Assim, Jorge nos coloca diante de uma percepção do real fadada a transformar-se, porém não fica imune ao conjunto das relações históricas que as vão formando e o constituindo, identificando-o como sujeito histórico e participante de um processo formativo.

Nesse processo, percebe-se a intersubjetividade, revelada e que advém dessa relação social, pois “o indivíduo só pode constituir-se como homem e, nessa condição, como sujeito de seus próprios atos, nas relações cotidianas com os outros homens (ibid., p. 37). Saviani (2012, p. 41) conclui que o indivíduo “só pode tornar-se homem se incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamento e ideias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem”. Tal concepção também pode ser encontrada em Duarte (1993), discutido no capítulo sobre a abordagem sócio-histórica, no tópico historicidade.

Assim, cientes de que a formação do homem é fruto de diversas situações, e resguardada a sua complexidade, interpretamos que Jorge se transformou, na medida em que, relacionando-se com o contexto de sua licenciatura e fora dela, pode rever posições e objetivar novos caminhos que o direcionasse de maneira positiva para a docência. Isso está nítido quando Jorge reconhece a formação obtida na licenciatura como extensão de uma vontade construída anteriormente. Além disso, o processo de defesa da monografia lhe deu um empoderamento que nos surpreendeu, devido a uma vontade posteriormente exposta sobre a realização de um mestrado.

Portanto, em uma primeira entrevista, temos um Jorge tímido em relação à sua fala sobre a docência e os caminhos que poderia percorrer após a finalização da licenciatura. Com a defesa da monografia, ele demonstrou muito mais confiança e planos para o futuro em relação a trabalhos não apenas em sala de aula, mas de cunho historiográfico. Jorge então

percebe que a qualificação advém de muitos outros fatores e está disposto a enfrentá-los. No indicador 4, temos um pré-indicador que revela de forma satisfatória esse caminho percorrido por ele e que foi se transformando através das diversas relações que foram constituindo a sua vida, objetivamente e subjetivamente:

O Jorge de antes, eu acredito que era um jovem que gostava de História, mas não tinha pretensões de trabalhar na área da História. O Jorge de hoje é um Jorge que tem uma formação docente que foi dada assim, por uma parte pelo curso, que não foi completa, mas que encontrou no PIBID a força maior pra não desistir do seu objetivo, que é ser professor futuramente. [...] Um Jorge despretensioso e um Jorge ambicioso em relação a área da docência.

Por fim, compreender a importância de ser um agente político, cidadão e observador do mundo ao seu redor, para que não se transforme em um professor distante da realidade estrutural e assim também não ser omissos diante dos seus alunos. O indicador 5 é o que melhor transparece essa percepção de ver a educação como um campo importante, não somente pela atuação profissional, mas de via importante para a emancipação do sujeito. A acomodação de alguns é criticada por ele em nome de uma ação docente que realmente tenha efeitos positivos e concretos. E nisso, foi importante a confiança que Jorge teve e construiu dentro do seu curso de História a fim de utilizar esse espaço formativo como impulsionador de objetivos maiores.

5.2 Núcleo de Significação 2 – Entre a pesquisa e o ensino: subjetividade docente em construção a partir do PIBID

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) adquire neste núcleo um caráter especial. Sendo o sujeito dessa pesquisa um integrante do programa, é interessante interpretarmos de que forma esse projeto interfere na sua formação e também se constitui como um elemento importante na sua fala. Segundo Jorge, *“quem entra no curso de História já se imagina no PIBID”*. Cabe-nos aqui interpretar e discutir porque esse programa se tornou tão importante para o sujeito, cujas falas são objeto do nosso estudo.

5.2.1 A institucionalização do PIBID/UERN

As Instituições de Ensino Superior (IES), sejam elas públicas ou privadas, configuram o principal espaço que forma profissionais para a docência atualmente. Para este campo de formação, o Ministério da Educação (MEC) lidera propostas, sejam em âmbito curricular, estrutural, entre outros objetivos, que buscam atender às exigências e deficiências. Desse modo, o PIBID, criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), objetiva incentivar o aluno das licenciaturas na sua formação para a futura profissão docente.

A partir da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755/2009) a formação docente demonstra um avanço em relação ao seu direcionamento pelo Estado, na medida em que estabelece direitos e retoma princípios democráticos e emancipatórios, a fim de garantir a qualidade da formação docente ofertada pelas IES. A escola básica é colocada como espaço crucial na formação inicial e continuada, e no exercício da prática docente destaca “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2009a, art. 2º, V).

Nesse mesmo processo de fomento da qualidade educacional e da formação de professores, publicou-se a Portaria Normativa nº 16/2009 que trata do PIBID no Brasil, renomeando e revogando o mesmo programa instituído em 2007. Algumas áreas do conhecimento são priorizadas tendo como objetivo solucionar o déficit de profissionais e o foco das atividades em escolas com baixos índices no IDEB e ENEM. O Decreto nº

7.219/2010 retoma algumas disposições do PIBID, reforçando objetivos que visam ampliar o alcance e resultados do programa:

- I - incentivar a **formação de docentes** em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a **valorização do magistério**;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a **integração entre educação superior e educação básica**;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e **práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar** que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI - contribuir para a **articulação entre teoria e prática** necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010, art. 3º. grifo nosso).

A UERN concretizou a parceria com a CAPES a fim de institucionalizar o PIBID no final do ano de 2009. A partir desse programa, percebeu-se um avanço significativo nos indicadores de qualidade das ações acadêmicas nas licenciaturas e da formação inicial dos discentes bolsistas, proporcionando diálogos, redimensionamentos e parcerias entre a universidade e as escolas. Sobre esta parceria, é perceptível a partir da produção acadêmica resultante desse programa, a valorização desse aspecto pelos envolvidos na execução do projeto.

Braz e Ruiz (2013) ao realizar uma explanação acerca do Edital CAPES/DEB nº 02/2009, destacam a importância da CAPES na viabilização de um processo que incentiva e dar suporte às propostas pedagógicas das licenciaturas, bem como a novas práticas formativas no Ensino Médio e que valorizam a carreira docente, tanto em seu estágio inicial, quanto a formação continuada. Não obstante, assumem o princípio metodológico da ação-reflexão-ação e possuem como objetivos gerais princípios formativos como a indissociabilidade entre teoria e prática, a interdisciplinaridade e a flexibilidade das atividades acadêmicas. A concepção estabelecida no programa acerca da teoria e prática ficou bem definida ao colocar-se que

[...] na teoria do conhecimento, a prática é ao mesmo tempo o ponto de partida e o objetivo do conhecimento. A interação com o objeto do conhecimento suscita a abstração deste em termos de conceitos generalizadores, que deverão mostrar a sua consistência e pertinência ao voltar sobre esse objeto, visando sua inteligibilidade com um propósito previamente definido. Assim, teoria e prática constituem uma unidade dialética (ibid., p. 9).

Pode-se inferir que o PIBID possui um conjunto de propostas, que articulados objetivam um salto na qualificação da formação de professores e estudantes bolsistas envolvidos. Mesquita et al (2014, p. 172) constata a importância da aproximação entre os docentes em formação com a realidade escolar: “[...] importante porque busca superar o histórico distanciamento da universidade em relação à escola básica”. De qualquer modo, entende-se que apesar das proposições e objetivos do programa serem claros, não se pode esquecer que a prática revela desafios e surpresas. Somente no exercício cotidiano é possível apreender toda a dimensão do que é preciso ser feito e realizar ações que visem mudanças positivas.

5.2.2 Sentidos da formação a partir do PIBID

No tópico anterior contextualizamos o PIBID em sua institucionalização e apontamos seus objetivos principais. Refletindo sobre as suas propostas não se pode dizer que essas propostas estejam distantes do propósito das licenciaturas. Todavia, o sujeito entrevistado deixa claro que o curso não inspira um perfil de licenciatura aos graduandos. Logo, o PIBID acabou se tornando um espaço cuja docência é vivenciada, sobretudo porque há a ênfase na prática docente. O sujeito nos aponta que:

A importância que esse programa tem pro curso é gigantesca porque o curso ele ainda não é autossuficiente para fazer com que a gente chegue perfeitamente como se deve pra área de trabalho. [...] É por isso que eu falo que o curso ainda é muito bacharel. [...] os 20 bolsistas que estão ali vinculados eu acredito que eles têm sim todo o arcabouço teórico necessário para área docente, e não se sentir muito intimidado. Porque ali sim, nós temos sim um contato mais real, com a realidade escolar.

No contexto específico da licenciatura em História, Jorge percebe que o PIBID *“levanta a autoestima de qualquer um que queira também fazer o curso de História”*. Apesar do pouco tempo em que o PIBID foi iniciado nessa licenciatura (em 2013), já é colocado como algo que auxilia o curso sobretudo no direcionamento dado para a formação do professor de História, visto que as disciplinas curriculares demonstram não dar conta: *“[...] não é somente com 60 horas que você consegue fazer que um aluno compreenda tal disciplina. E o PIBID ele tá aí com uma proposta muito mais extensa em relação a isso”*.

Analisando a proposta do PIBID para História, nota-se que o foco desse subprojeto consiste em aproximar a formação docente e a elaboração de materiais didáticos utilizando

fontes históricas, e com uma atenção específica para temas que envolvam História da África e Indígena e cultura afro-brasileira, segundo a lei nº 11.645/2008. É interessante observar que o subprojeto direciona a ação de seus discentes e docentes para práticas pouco desenvolvidas na licenciatura e temas ainda pouco aprofundados, apesar de obrigatórios. Essa postura é justificada por conta das diversas transformações que a educação brasileira veio passando, sobretudo na década de 1990, e que ampliaram o diálogo entre o conhecimento histórico acadêmico e o escolar.

O subprojeto de História para o PIBID visa então trabalhar a História na Educação Básica não por uma perspectiva tradicional, mas observando que a escola é também espaço de produção de conhecimento histórico. Reconhece-se a limitação dos cursos de licenciatura para quem irá exercer a profissão em sala de aula, assim como o “isolamento” da universidade em relação aos demais níveis de ensino. De modo que o PIBID se coloca como espaço que propõe um trabalho conjunto, partindo do nível básico de ensino, produzindo materiais que irão contribuir para os próprios profissionais participantes do subprojeto.

Compreendo os objetivos presentes no subprojeto de História no PIBID/UERN, torna-se mais fácil perceber porque Jorge considera o programa tão importante para a sua formação, principalmente quando se reflete sobre a sua função pedagógica:

[...] o PIBID foi o que me fortaleceu ainda mais pra gostar desse... dessa minha futura área. [...] ele veio com a intenção de realmente **acender a chama apagada das disciplinas pedagógicas** que não são bem aproveitadas pra mim. (Grifo nosso).

[...] o professor também dá *show* na área da docência. Então é isso que o PIBID é pra mim. E isso ele mostra através da prática.

Percebe-se assim que a proposta do PIBID/UERN funciona como uma oportunidade de se formar professor e valorizar essa formação de modo muito mais positivo, visto que ao vivenciarem a prática docente, seja observando ou a exercendo, o licenciando tem a oportunidade de desenvolver uma compreensão maior sobre o sentido de ser professor para si. Aliado a isso, ao vivenciar o cotidiano e as dificuldades inerentes à profissão na Educação Básica, Jorge tem a possibilidade de se perceber enquanto sujeito ativo, assim como perceber que o professor é um profissional que cotidianamente lida com escolhas e precisa refletir tanto o seu fazer docente, quanto a função social do que ensina.

De modo que se torna contraditório o sujeito revelar que sem o PIBID/UERN na licenciatura em História, o trabalho de formação de professores seria ainda mais difícil: “*Eu*

acredito que nós ainda estávamos numa batalha grande". É importante compreendermos que o PIBID, por ser um projeto maior e direcionado para atividades específicas na formação docente, claramente terá espaços e oportunidades mais ampliadas do que em uma licenciatura. Todavia, a própria licenciatura possui caráter bem definido quanto à formação docente que tem a função de atender à essa mesma formação. O que então interfere na qualidade dessa formação?

Na entrevista, Jorge chega em um determinado ponto que reflete a insatisfação em relação ao direcionamento que a licenciatura dá, independentemente das disciplinas pedagógicas. Isso também se reflete na própria postura dos demais alunos, o que reforça o distanciamento daqueles que seguem a carreira acadêmica e os que se propõem a trabalhar em sala de aula, sobretudo na Educação Básica. Vejamos a sua fala:

Boa parte quer ser professor, mas também boa parte, que talvez seja até a maioria, não quer trabalhar na área. [...] O curso nos dá a entender que ele é muito mais bacharel que na área da docência. [...] Eles acabam querendo seguir carreira no mestrado, ser profissional, na área como historiador, e esquece que existe um buraco muito grande na Educação que deve ser preenchido. Então o curso da gente deveria ser o principal curso pra poder tampar esse buraco.

[...] Eu falei que o curso da gente é um curso de licenciatura mas ainda é muito bacharel. [...] eu vejo muito o curso onde deveria se caminhar, para formar profissionais na área da docência da maneira certa, [...] e ainda fica naquele mesmo jogo de tá ensinando coisas de um historiador.

Trindade (2011) discute a formação de professores em suas relações formativas, principalmente utilizando essa perspectiva na problematização de projetos formativos. Assim, entende que discutir a formação é basilar no processo de construção da profissão docente, já que esta formação foi organizada a partir de um saber especializado considerado central para a constituição do profissional docente. Todavia, o autor pondera que ser professor não é somente alimentar a crença na vocação ou, na outra extremidade, uma formação técnica. É um campo contraditório no qual parte do trabalho advém da própria iniciativa docente, e no compartilhamento de saberes e experiências em um "coletivo docente".

Tudo isso não pode ser considerado se não há a confrontação dos docentes em formação com a escolha profissional de ser professor. É comum muitos iniciarem sua carreira sem uma completa identificação pela licenciatura. Ao integrarem-se a projetos como o PIBID, este se torna um ponto de transição entre a consolidação de suas escolhas, gerando um sentimento de pertença, ou a desistência em busca de outro campo com o qual melhor se identifiquem.

Nascimento et al (2014, p. 190) enfatizam o aspecto reflexivo adotado por alguns estudantes na compreensão do papel que irão exercer futuramente, e tal modelo teórico-metodológico utilizado nos subprojetos é amparado pelos princípios do próprio PIBID/UERN, quando “[...] adota a colaboração e a reflexão como tessituras teóricas formativas dos sujeitos que ali estão, possibilitando efetivar o processo (auto) formativo”. O sujeito dessa pesquisa, como evidenciado no núcleo de significação 1 já revelava aspectos anteriores a licenciatura que o constituíram e o constitui como um professor em formação e que objetiva um futuro positivo com a profissão: “[...] *educação é isso. Você não trabalha com resultados rápidos, e futuramente, 10 anos, 6 anos, futuramente, eu acredito que os frutos do PIBID irão surgir*”.

A insatisfação com a formação para a docência na licenciatura demonstra uma compreensão de que há pouco equilíbrio quanto ao papel que é dado ao professor e a um historiador. Jorge se coloca como um futuro profissional que não deseja estar distanciado de nenhuma das duas funções, porém não encontra um espaço definido na licenciatura no qual as duas funções conversem entre si. Foi no PIBID/UERN que ele percebeu e conseguiu a articulação que buscava, trabalhando o conhecimento histórico aliando o trabalho teórico-metodológico da História à docência em sala de aula.

5.2.3 Formar-se professor, pesquisador ou historiador?

Está claro que o PIBID/UERN se constituiu como um programa importante na formação docente de Jorge. E durante a entrevista emergiu uma questão que comumente gera dúvidas: sou um professor ou pesquisador de História? Em que aspectos esses dois campos se relacionam? Para o sujeito entrevistado, docência e pesquisa não estão dissociados:

A gente ainda tem a percepção de que professor não é pesquisador. [...] O professor é em si um grande pesquisador. Até porque para ele ter uma qualidade em sala de aula, ele tem que tá sempre pesquisando, se atualizando. [...] Então, essa dificuldade que o curso nos acaba criando e acaba fazendo com que a gente pense dessa forma, eu acredito que a gente tem que quebrar, e o PIBID me ajudou muito agora a quebrar isso [...].

Há outro campo que está implícito em sua fala: a de ser historiador. Compreende-se, quando Jorge comenta a relação entre ensino e pesquisa, que esses campos não estão bem definidos quando se pensa a formação docente na licenciatura. De forma que ao criticar o

aspecto bacharel do curso, o sujeito nos indica que o curso adquire a função de formar historiadores, e não professores-pesquisadores. Logo, é importante trabalharmos esses elementos, compreendendo-os dentro de funções específicas, mas que não estão separadas necessariamente entre si.

Segundo Azevedo (2012, p. 109), é muito recente no Brasil a discussão que envolve a formação do professor-pesquisador. Isso porque o processo pelo qual a área da História vivenciou nas décadas de 1970 e 1980 foi prejudicial na medida em que limitou a atuação dos profissionais dessa área tanto a nível básico, quanto superior, prejudicando a produção de conhecimento. Somente após as lutas pela valorização e o retorno de disciplinas ao currículo, dentre elas a História, é que se desenvolveu uma discussão acerca do professor-pesquisador.

Para Azevedo (ibid., p. 110), um professor-pesquisador é capaz de investigar o seu próprio campo de atuação, o que o faz um ser consciente de sua prática enquanto um profissional e intelectual. Associa esse perfil a uma perspectiva de formação docente voltada para o professor reflexivo, o que consequentemente relaciona docência e pesquisa. Tal concepção de formação docente está bastante explícita nos objetivos do PIBID/UERN. Jorge demonstra ter essa compreensão sobre a prática do professor-pesquisador:

[...] acredito que um professor de História que não se atualiza, que não procura ler o que tá acontecendo [...], não consegue atingir os frutos necessários do que uma aula de História necessita. [...] Professor pra muitos é aquele que se acomoda. Não estuda, pra ele só apenas passa o seu conhecimento para o aluno, não é nem mediado. [...] Ser professor e pesquisador [...] tem uma linha tênue que não se separa.

Azevedo (2012) destaca em seu artigo a postura convencional de licenciandos em estágios supervisionados, no qual se observam aulas expositivas e o livro didático como principal recurso. Na mesma medida, reconhece que “ensinar a ensinar é em si a própria complexidade” (ibid., p. 110). Logo, o professor-orientador possui o desafio de “[...] buscar meios que viabilizem o desenvolvimento de posturas investigativas nos futuros docentes” (ibid.). Nesse aspecto, Jorge é bem enfático ao se perceber enquanto um professor que pode sempre estar melhorando a sua prática:

[...] aqueles que insistem em pensar numa educação bancária, que Paulo Freire fala... [...] aqueles que dizem que a História é uma disciplina decoreba [...]; quem absorve esse tipo de discurso é porque acredita que um professor já rendeu o que deveria que dá. [...] Eu acho que professor, principalmente de História, tem que se tá atualizando, e tem que tá escrevendo e pesquisando também. Porque aí ele não para no tempo.

Assim, percebe-se que o PIBID/UERN é um programa institucional que consegue atingir o objetivo de trabalhar a prática docente através da ação-reflexão-ação que proporciona aos licenciandos bolsistas tanto o contato com uma realidade escolar, como o diálogo efetivo com os professores supervisores e a prática de projetos que problematizam as áreas de conhecimento em sala de aula. Por que isso é mais complexo de acontecer nas licenciaturas? Claro que esse trabalho não dá conta de responder a esse questionamento, algo a ser melhor aprofundado em outros trabalhos devido ao aprofundamento necessário para se discutir esse problema.

Azevedo (2012) dá um bom exemplo de como foi desenvolvido um trabalho similar ao proposto pelos subprojetos do PIBID em uma universidade, na medida em que se utilizou o estágio supervisionado para vivenciar a pesquisa educacional e a prática de ensino. Logo, a formação de professores-pesquisadores é um processo que demanda bastante planejamento, organização e foco por parte dos docentes formadores para a efetivação junto aos licenciandos. Para ações que visem a trabalhar com a pesquisa educacional na formação de professores em licenciaturas específicas, é interessante também um diálogo amplo entre professores de áreas importantes, que nesse caso, adviria do diálogo inicial entre os docentes da História e Pedagogia. Porém, o próprio Jorge revela a ausência desse diálogo.

De modo que voltamos ao problema entre um currículo de licenciatura, mas que a prática demonstra um nível de bacharel ao licenciando:

[...] Eu falei que o curso da gente é um curso de licenciatura mas ainda é muito bacharel. Eu acredito que para mudar isso, não é algo muito difícil. Mas eu não sei qual seria a alternativa certa, mas deve ser mudado, porque eu vejo muito o curso onde deveria se caminhar, para formar profissionais na área da docência da maneira certa, mas ele se propõe e ainda fica naquele mesmo jogo de tá ensinando coisas de um historiador. [...] Ele pode sim ser um historiador, e um professor ao mesmo tempo.

Vemos que se faz necessário diferenciar o trabalho de um pesquisador para o de um historiador. Jorge deixa claro que o caráter bacharel do curso advém da postura que os docentes possuem em suas disciplinas no sentido de estarem formando historiadores. Entende-se que é comum não se estabelecer uma relação objetiva com o ensino de História, a prática e a didática com os conteúdos curriculares. Todo historiador é um pesquisador, mas nem todo pesquisador será um historiador. Assim, a condição de se formar um professor-pesquisador se diferencia e pode também se relacionar à função de ser um historiador.

Sendo uma licenciatura a graduação a que Jorge se dedica, a ideia de um professor-pesquisador para ele é mais coerente, o que não excluiria a formação para exercer a função de historiador, já que o sujeito está em contato com uma formação que lhe permite aplicar os seus conhecimentos também na função de historiador. Todavia, essa questão de “ser um historiador” acaba camuflando a importância da formação para “ser professor”. Em termos práticos, ao se trabalhar com a formação de professores que irão, sobretudo, lidar com a sala de aula, faz-se necessário o cuidado de compreender a especificidade dessa função, na medida em que o tempo destinado ao ensino de História será maior, em relação ao trabalho de historiador, por exemplo.

Assim, temos o pesquisador enquanto um indivíduo que se envolve com aquilo que pesquisa as vezes até independentemente da área de conhecimento. Destina o seu tempo constantemente ao exercício da dúvida, e nesse caso, sendo um professor-pesquisador, tem a oportunidade de repensar a sua prática e o que funciona para a aprendizagem histórica de seus alunos. A função específica do historiador é partir de fontes históricas, em suas mais diversas possibilidades, para compreender a ocorrência de um fato, um contexto, com métodos próprios do campo, o que requer um tempo e uma exigência para a cientificidade desse trabalho. Mas será que por ser historiador ele estaria dissociado do ensino? De qualquer modo, temos aí uma diferença que indica o quanto cada função exige, visto que, partindo da realidade brasileira, dificilmente – e infelizmente – um professor da Educação Básica possui tempo e disposição para a prática de ensino e pesquisa com equilíbrio e qualidade.

O trabalho de um professor-pesquisador de História pode desencadear em um trabalho historiográfico, visto que esse professor pode não se limitar ao exercício da docência ao lidar com determinado conhecimento. Porém, fica explícito que a formação específica do professor de História não adquire o peso necessário para Jorge, fato que faz com que o PIBID seja um modelo diferente em relação ao trabalho docente. Assim, não é apenas o conhecimento técnico e didático da profissão, com uma exigência no cumprimento de competências, mas vislumbrar, dentro da formação universitária e docente, possibilidades para que se desenvolva um profissional que não fique apenas na zona de conforto da sua função, mas perceba a pesquisa como fator importante nesse crescimento profissional e intelectual.

Como analisaremos no próximo núcleo, essa insatisfação em relação à formação do professor de História para Jorge se complementa a alguns problemas percebidos pelo mesmo no que concerne ao modo como os próprios professores universitários direcionam a sua prática e a disciplina que ministram. Sendo o nosso objetivo a análise das significações sobre

as disciplinas pedagógicas, perceberemos que apesar das limitações envolvidas, essa é uma questão que não está colocada somente a essas disciplinas.

5.3 Núcleo de Significação 3 – Sentidos da formação docente: diálogo com as disciplinas pedagógicas

A complexidade existente nas licenciaturas não está ligada somente à formação pedagógica relacionada às disciplinas curriculares. Considera-se também o contexto que a formação de professores vivencia no Brasil, no qual se percebe avanços e limitações, que refletidas e criticadas poderão realizar um melhor encaminhamento nesse aspecto formativo nas universidades e centros de formação. De modo que, trabalhando-se com uma situação específica, um licenciando poderá a partir de suas falas, também nos suscitar importantes reflexões sobre essa formação.

Ao analisarmos as falas do indicador **Disciplinas pedagógicas no contexto da licenciatura**, segundo Jorge, o tratamento dado às disciplinas pedagógicas não é o devido. Na medida em que o sujeito as percebe como coadjuvantes no curso, revelou-se uma contradição, pois sendo uma licenciatura, as disciplinas pedagógicas possuem uma importância específica. Assim, entende-se que estejam articuladas de modo satisfatório ao currículo específico da área da licenciatura.

Logo, na percepção do licenciando, o curso acaba adquirindo um aspecto de graduação com habilitação em bacharel em História, devido à pouca ênfase no campo pedagógico. Isso nos foi colocado na seguinte fala do nosso entrevistado:

[...] Isso pra mim é unânime, os alunos todos, eles tem essa mesma opinião, de que o curso da gente não está fazendo o papel de que deveria na área pedagógica. [...] Eu acho que 80% vai ser professor. Vai pra área de trabalho, e não tem formação que deveria, nesse caso.

A unanimidade enfatizada por Jorge na opinião sobre o papel efetivo das disciplinas pedagógicas que valorize uma prática do ensino de História aponta a preocupação com uma formação coerente com o que está definida no currículo. Isso é evidenciado melhor quando o licenciando esclarece a sua percepção em relação aos demais colegas de curso:

[...] Já é o número suficiente. Mas, a forma como é dado é que se deve ser repensada. [...] Muitas disciplinas passam despercebidas, muitas são pagas de maneira muito corrida, alunos que não conseguem encontrar o gosto pela disciplina acabam pagando em outros cursos, pra ver se muda de professor, pra ver se encontra algo mais interessante.

Diante disso, cabe-nos questionar: por que as disciplinas pedagógicas passam por situações em que os alunos não as estudam com seriedade e responsabilidade? Para Jorge, os

professores lotados na Faculdade de Educação da UERN, e que ministram as disciplinas, geralmente não possuem formação e prática pedagógica para um ensino específico de uma licenciatura em História.

A ausência de diálogo entre os departamentos é apontada também como um fator que aumenta o problema da recepção dessas disciplinas no curso:

[...] Porque o pessoal da Faculdade de Educação vem, mas não tem a realidade de um curso de História.

Não é que sejam problemáticos em qualquer lugar. [...] Eu não acho que é só pelo fato deles serem substitutos, eu acredito que é pela falta de convivência e pela falta de conhecimento também da área de História.

[...] No nosso departamento eu ainda vejo dificuldade com a ligação com o departamento de Educação [...]. A maioria dos professores que são das disciplinas pedagógicas vem da Educação e não tem esse contato necessário com o departamento de História. [...] Acaba dificultando nossa formação. [...] Como se o departamento da Faculdade de Educação tivesse fazendo um favor.

Diante dos problemas colocados pelo sujeito acerca da presença das disciplinas pedagógicas na licenciatura em História, buscamos fazer com que o sujeito investigado revelasse a sua experiência com as disciplinas pedagógicas aqui consideradas, a fim de conhecer a sua percepção sobre a relação professor-aluno, comprometimento, conhecimento didático-pedagógico. Assim, temos elencadas as seguintes opiniões cujos destaques em negrito são de nossa autoria:

Sociologia da Educação	[...] tivemos um professor efetivo que foi graduado em História . Ele já trouxe uma percepção de acordo com a experiência própria dele com um curso de História. Então ele já tinha noção de que essa disciplina talvez na cabeça do aluno já vinha com a ideia de coadjuvante. [...] trouxe uma abordagem muito mais puxada para a experiência dele como professor de História também, por mais que ele seja de outro departamento. Vi isso como positivo, mas deveria ser esse mesmo pensamento nos professores de outras disciplinas, ou não ter essa ideia na cabeça do aluno de que as disciplinas pedagógicas são coadjuvantes. Dentre as disciplinas pedagógicas, foi a que a nossa classe mais gostou , mais teve atração pelas discussões. A forma como ele trouxe a disciplina foi uma forma que todo mundo gostou, e a didática dele também muito boa. Essa disciplina em especial foi uma das que marcaram nosso curso .
Filosofia da Educação	Já foi um pouco menos bem quista pelos alunos. Foi um professor substituto que era da área de Educação ; nós já tínhamos a percepção de que ele já vinha sem vontade de dar aula. Por incrível que pareça isso existe. O aluno tem essa capacidade de sentir quando o professor não consegue, não quer dar aula .

	Nós temos amizade com ele até hoje, mas a disciplina ficou aquém do que ela poderia dar. Muito superficial. [...] Até porque para os alunos – eu tenho essa percepção –, as disciplinas pedagógicas elas vem e vão, como tanto faz. Então se for uma boa disciplina, eles não elogiam, se for uma má disciplina, eles também não reclamam.
História da Educação	Traz História no título, mas não era professora de História. Não tinha noção de como dar essa disciplina, a gente percebia. [...] Era substituta, do departamento de Educação. [...] Mas hoje já tem o professor efetivo nessa disciplina. E ele é também graduado em História. [...] Os alunos estão aprovando a disciplina dele. Veja que já mudou: temos duas disciplinas que são com professor de História, mas que são de outro departamento.
Psicologia da Educação	Foi uma disciplina que não teve texto. A professora [substituta] meio que enrolou a disciplina inteira. Botava os alunos para fazer seminário toda aula. O único texto que ela trouxe para usar como auxílio foi um texto do Wikipédia, então você veja o terror que foi. [...] Nós também não reclamamos.
Didática	Foi a melhor professora para mim, de outro departamento, que não é formada em História, que deu essa disciplina. [...] Ela tem uma prática muito boa. Ela consegue prender a atenção dos alunos. Então para mim foi uma das melhores professoras [substituta] do departamento da Faculdade de Educação que veio para o nosso departamento ministrar essa disciplina.

Torna-se muito fácil compreendermos, após a leitura do quadro acima, que o sujeito da pesquisa demonstra uma insatisfação com os professores oriundos de outro departamento, e sobretudo, por mandarem professores substitutos que não demonstram domínio e responsabilidade sobre a disciplina ministrada. Porém, é importante frisar, que não é somente pelo fato de serem professores substitutos e de outro departamento que o problema do ensino dessas disciplinas se revela. Mas é interessante observar que é pelo fato de serem justamente muitos professores substitutos de outro departamento, que levam ao licenciando perceber os erros dos professores quanto à sua prática, a ausência de comunicação entre os departamentos, e a questionar o próprio interesse da Faculdade de Educação para que fossem designados professores aptos a ministrarem as disciplinas.

Assim, poderíamos ficar condicionados a pensar que uma solução prática seria designar somente professores graduados em História para ministrarem as disciplinas pedagógicas, o que facilitaria a compreensão das dificuldades específicas do curso, o diálogo interno entre os professores em um mesmo departamento, entre outras questões. Todavia, não podemos pensar também que o “isolamento” de uma licenciatura em sua formação de professores possa ser positivo, na medida em que a universidade se constitui como um espaço

com diversas áreas que nos possibilitam desenvolver inúmeros diálogos para o desenvolvimento do saber.

Vemos no quadro, sobretudo, uma fala que revela algo que pode nos indicar o motivo pelo qual o sujeito demonstra a sua insatisfação: *“nós já tínhamos a percepção de que ele já vinha sem vontade de dar aula. Por incrível que pareça isso existe. O aluno tem essa capacidade de sentir quando o professor não consegue, não quer dar aula”*. Portanto, externa-se um ponto muito comum quando se trabalha com a docência, independentemente do nível de ensino: a falta de preparo, de organização, de domínio de conteúdo e a disposição para lidar com o trabalho docente. No tópico que se segue buscaremos discutir a questão do “bom” e do “mau” professor, tendo como foco o ensino superior.

5.3.1 O bom professor universitário na formação de professores

O indicador sobre a **Atuação do professor universitário na formação docente**, suscitou-nos a refletir sobre o que seria esperado de um bom professor universitário. Ao entrar no campo de discussão sobre as disciplinas pedagógicas, acaba-se também problematizando a impressão que professores dessas disciplinas geram no licenciando. A ideia não é ser generalista ao se considerar os resultados apresentados por outros autores, mas perceber que a expectativa discente e docente com determinadas características pessoais e profissionais no ambiente universitário não são exclusividade de um único espaço acadêmico. Para essa discussão, recorreremos a Schwartz e Bittencourt (2012), Pires, Almeida, Jesus (2013) e Cardoso (2015).

A discussão de Schwartz e Bittencourt (2012) se voltou para o estudo da percepção, tanto de estudantes quanto de professores nas licenciaturas em Pedagogia de duas universidades federais, sobre as características pessoais e profissionais do “bom professor”. Pires, Almeida, Jesus (2013) apresentaram uma discussão sobre o olhar do universitário sobre “representações” do bom professor. Por fim, recorreremos a Cardoso (2015), que buscou compreender as ideias de um bom docente no Ensino Superior, a partir dos resultados demonstrados em diversos autores sobre essa questão.

Tomando como foco o resultado da pesquisa de Schwartz e Bittencourt (2012) com os estudantes universitários, as autoras reconhecem que a definição do “bom professor” pode variar ao se considerar o contexto histórico, cultural e social das pessoas e do espaço pesquisado, mas que há uma tendência nos últimos anos que revelam a universidade como um espaço pensado na “centralidade do aluno nos processos de ensino e aprendizagem, o que

exige uma relação mais próxima e dialógica entre professores e alunos, entre ensino e aprendizagem” (p. 7). Os estudantes entrevistados deram ênfase a um professor que ouve, compreende e se coloca no lugar do aluno, havendo uma aproximação. Essa mesma relação próxima e de respeito entre estudantes e professores também são tomadas como características recorrentes no estudo realizado por Cardoso (2015).

Segundo a compreensão de Schwartz e Bittencourt (2012, p. 3), “percebe-se que muitos cursos de licenciatura, originados em moldes tradicionais e tecnicistas, não vêm atendendo às exigências constituídas pelo avanço da sociedade no que diz respeito ao conhecimento e competências [...]”. Ao pensarmos em “competências” é importante refletir sobre o peso que isso coloca na atuação do professor e o conjunto de habilidades que terão de ser desenvolvidas para que o professor seja um profissional bem-sucedido. Se a própria “competência sobre a disciplina pela qual o professor é responsável é um fator imprescindível como qualidade profissional” (Ibid., p. 10), essa competência é também influenciada pelas relações de trabalho, no qual, para além das questões formativas e individuais, “um dos condicionantes mais impactantes na docência universitária é a instituição na qual o professor exerce sua atividade” (CARDOSO, 2015, p. 135).

É nítida a distinção que Jorge faz entre o professor que é efetivo, o que significa que trabalha com uma área próxima e/ou coerente com a sua formação acadêmica e com a disciplina ministrada, e um servidor totalmente integrado no quadro de profissionais da universidade; e o professor substituto, sobretudo caracterizado como alguém que, independentemente de compor o quadro profissional efetivo da universidade, não possui o domínio, a responsabilidade e/ou o interesse de ensinar numa determinada disciplina. Vemos todos esses aspectos nas frases que compõem o indicador 10, das quais destacamos as seguintes:

[...] São disciplinas que vem pessoas que não são efetivas, de outros departamentos. [...] Eu vejo isso como algo muito negativo. Deve-se ser pensado, ser reelaborado. Porque se quer fazer com que nós sejamos profissionais na área da docência, então que tenha uma boa formação também nessa área.

[...] Como é que eu vou entender a Psicologia da Educação, por exemplo, com uma profissional que não é efetiva na sua área, e um profissional que muitas vezes não dá o trabalho que deveria dá, como se deveria ser esperado dele. [...] Muitos propunham algo e não conseguiam concretizar. Acabava mudando no meio do caminho o seu programa de ensino. E pra mim isso é triste.

De modo que a qualidade de um ensino voltado para a formação pedagógica do licenciando em História depende também de professores capazes de exercer uma função compatível com o que a disciplina propõe, preocuparem-se com o desenvolvimento dos alunos, independentemente de serem professores de disciplinas pedagógicas. Tendo o PIBID como referência de uma formação que une o estudo teórico com uma aplicação pedagógica clara, o licenciando percebe uma limitação das disciplinas pedagógicas que prejudica a formação daqueles que não são integrantes do PIBID.

Tomando como foco as práticas docentes em um processo educativo para se pensar a docência no Ensino Superior, Pires, Almeida, Jesus (2013), não desassocia o tripé pesquisa, ensino e extensão. A construção da prática desse profissional deve objetivar um “[...] processo ensino e aprendizagem que possibilite aos graduandos a participação ativa nas discussões em sala e a aprendizagem significativa dos conteúdos trabalhados” (PIRES; ALMEIDA; JESUS, 2013, p. 190). Os autores reconhecem que um problema recorrente não é o domínio do conteúdo pelo docente, mas os “[...] aspectos didáticos e metodológicos pelo fato de o professor não possuir formação pedagógica e habilidades didáticas para desenvolver o ensino de forma eficaz” (PIRES; ALMEIDA; JESUS, loc. cit.).

Vale salientar que “um padrão de bom professor não se vincula somente a práticas de ensino ditas emergentes, como se imagina. Bons professores podem ser localizados tanto em paradigmas tradicionais, quanto em paradigmas emergentes” (CARDOSO, 2015, p. 137). Ainda, ser compreensivo e flexível não está diretamente ligado a um professor bonzinho e paternalista: “os acadêmicos avaliam que o professor deve cobrar dos alunos, sim, mas que seja coerente, ou seja, cobrar na mesma proporção em que é dedicado [...]. O aluno não quer um professor bonzinho; ele quer um professor competente” (Ibid., p. 143). Mas somente o conhecimento didático não seria um indicador que garantiria a ação de um bom professor, pois segundo Cardoso (2015, p. 141), ser um bom professor

Nem sempre está aliada a utilização de recursos, como multimídia. O mais importante é saber seduzir e prender a atenção do aluno, tornar a aula mais interessante com base em escolhas variadas e adequadas de técnicas e de recursos materiais. Para isso, é necessário conhecer técnicas variadas para atender objetivos diversos.

Em contrapartida, ao mesmo tempo em que demonstra uma frustração com o andamento das disciplinas pedagógicas em sua formação, Jorge demonstra satisfação em descrever “a exceção” de seu discurso:

Tive professores muito bons, que são a exceção desse meu discurso. [...] Porque acredito que eles conseguiram pelo menos seguir a ementa. [...] No primeiro dia de aula você já identifica quem são os que vão realmente fazer com que o curso faça jus a licenciatura.

Por outro lado, existem professores, profissionais que realmente estão fazendo o seu trabalho como se deve ser. [...] É importante porque, pra quem não tem o PIBID, também faz com que ele tenha essa vontade de querer trabalhar na área docente.

Schwartz e Bittencourt (2012, p. 4) argumentam, baseadas na discussão teórica de Demo (2011)⁶, que o professor não deve se colocar como o detentor de um saber indiscutível, que apenas ministra a sua aula transmitindo informações e depois avalia essas mesmas informações em provas. A ação desse professor vai além dos limites da sala de aula, pois “não é possível separar o professor do sujeito, do ser humano”. Sobre os resultados obtidos, Schwartz e Bittencourt (2012, p. 9) conseguem perceber uma demanda ascendente no que concerne à expectativa de um “bom professor”, nesse caso, universitário:

[...] a constituição de um professor com um perfil próprio, capaz de compreender e explicar diferentes contextos, nos quais se desenvolvem as ações, sem que com isso coloque em risco os princípios éticos inerentes à sua profissão. Diferentes habilidades cognitivas, sociais e interacionais passam a ser condições para um trabalho produtivo e coerente com a realidade. Aliás, *ser coerente* é uma qualidade pessoal percebida como indispensável [...] (grifo das autoras)

Em alguns casos, “a imagem que alunos e professores fazem do que seja ser um ‘bom professor’ passa por suas próprias experiências enquanto alunos” (Ibid., p. 8). Como pudemos perceber na análise do Núcleo de Significação 1, Jorge utiliza como parâmetro uma má experiência com professores de História para pensar a sua formação e atuação como professor, ao mesmo tempo em que revela experiências positivas com outros professores para explicitar posturas políticas e traçar objetivos. De modo que a fala do sujeito também se revela “a partir de processos de identificação e de contra-indicação [...]” (Ibid., p. 8).

Nesse aspecto, percebemos que o discurso de Jorge, mesmo resultado de uma experiência pessoal, reflete uma avaliação sobre a formação pedagógica em licenciaturas dentro de um contexto formativo, e que muitas vezes causa frustração no licenciando. Por outro lado, também revela aspectos positivos em meio a essa baixa expectativa que as disciplinas pedagógicas possam imprimir, tanto que o licenciando em questão nos mostra a atenção dada pelo mesmo no estudo individual empreendido durante essas disciplinas:

⁶ DEMO, Pedro. **Outro professor**: alunos podem aprender bem como professores que aprendem bem. Jundiá: Paco Editorial, 2011.

Por mais que eu sentia que alguns professores não tinham o mesmo volume de interação que os outros professores de História, eu tinha o respeito, eu tinha a dedicação igual eu tinha com as outras disciplinas [...] porque acreditava que ia ter uma recompensa no final.

Jorge externa a dedicação e respeito no cumprimento das atividades nessas disciplinas e a própria relação com os professores destas, mesmo comparando essa relação com a vivência com os professores do departamento de seu curso. Todavia, a justificativa para ter uma posição responsável diante de disciplinas pedagógicas mal ministradas seria a recompensa ao final, no qual seria a nota e o conhecimento que fica, mesmo que seja apenas um “arranhão”, como externado no indicador 9. Logo, passar nessas disciplinas seria apenas mais uma formalidade.

De modo que a responsabilidade da docência no Ensino Superior se revela na medida em que se trabalha com alunos em sua fase adulta, porém não necessariamente preparados para lidarem com os conteúdos das disciplinas, com uma autonomia para buscarem o conhecimento e a confiança e até os instrumentos necessários para serem sujeitos participantes em sala de aula. Nesse aspecto, o docente universitário acaba tendo que trabalhar aspectos que podem não fazer parte de sua prática em sala de aula por compreender ser desnecessário, já que não está trabalhando com pessoas em um ambiente de aprendizagem mais desgastante, como as salas de aula da Educação Básica.

Pires, Almeida, Jesus (2013, p. 190) são enfáticos quanto ao campo da docência universitária ser melhor refletido entre os pares e responsáveis pela qualidade desse ensino na Educação Superior:

Defendemos que a questão pedagógica da docência no Ensino Superior tem que ser enfrentada com seriedade e requer mudanças nos rumos até então seguidos. Demanda também atitude e empenho tanto dos fazedores de política, que traçam as diretrizes da educação, como também, dos próprios docentes com o processo de profissionalização de seu fazer docente tendo em vista o desenvolvimento da autonomia do educando.

Assim, os aspectos positivos das experiências que destaca com as disciplinas pedagógicas, Jorge elenca sobretudo a responsabilidade e coerência dos professores elogiados em propor uma ementa cuja realidade prática pode ser atingida. Ainda, pelo fato de exercerem bem o seu trabalho, isso resultou numa atenção especial a esses professores, já que professores que não estão alinhados com a disciplina que ministram facilmente são identificados pelos alunos.

5.3.2 Formar professores e a articulação entre o conhecimento específico e o pedagógico

A discussão sobre a formação docente do professor universitário emerge como ponto importante ao analisarmos a fala do sujeito. Apesar de estarmos lidando com as disciplinas pedagógicas, o problema apontado, acerca da didática do professor universitário, é comum, independente da área de formação. Nesse caso, dialogamos inicialmente com Corrêa e Ribeiro (2013) ao trabalharem em seu artigo sobre a docência no ensino superior.

Reconhece-se a complexidade e a necessidade de se perceber o contexto ao se trabalhar com práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, é interessante refletir sobre a base formativa que melhor delinea essa prática pedagógica na universidade, e sobretudo direcionada para a formação de professores. Como Corrêa e Ribeiro (2013) colocam, a preocupação com a atividade docente no ensino superior é algo recente, ganhando maior ênfase já no final do século XX. A partir do trabalho de Isaia (2006 apud Corrêa; Ribeiro, 2013, p. 321) percebe-se que há

[...] uma ausência de compreensão por parte de professores e de instituições sobre a necessidade de preparação específica para exercer a docência. [...] mesmo estando cientes de sua função formativa, os professores não consideram a necessidade dessa preparação e acreditam que o conhecimento específico desenvolvido nos anos de formação inicial ou ao longo da carreira, além do exercício profissional, é o bastante para assegurar o bom desempenho docente.

As políticas públicas ausentes na área da formação docente para o ensino superior também é algo questionado por Corrêa e Ribeiro (2013). Apesar disso, os autores concordam que o espaço da pós-graduação *stricto sensu* é importante para a construção de uma formação direcionada para o ensino superior e que deve ter uma maior atenção. Assim, compreendem a pós-graduação *stricto sensu* como um campo – a partir da teoria dos campos de Pierre Bourdieu –, que pode possibilitar a formação do professor universitário.

Criticando algumas práticas do campo acadêmico e científico e a busca pelo reconhecimento através da valorização de um capital científico bastante disputado, resultado de uma “luta desigual” entre pesquisadores, dentre outros fatores, Corrêa e Ribeiro (2013, p. 325) percebem que

[...] a formação pedagógica não parece constituir-se como um objeto de interesse para o campo científico, não se apresenta como um capital relevante aos agentes [...], permitindo aos agentes alcançarem posições importantes. O capital adquirido e o *habitus* incorporado por meio do processo de formação pedagógica, os quais podemos chamar de capital e *habitus* pedagógicos, não conferem possibilidades concretas de reconhecimento no campo aos agentes.

Sobre os sentidos da formação docente em diálogo com as disciplinas pedagógicas, percebemos, a partir do indicador 11, sobre os **Aspectos sobre a formação docente na licenciatura**, que o problema do ensino de disciplinas voltados para a formação docente não é exclusivo das disciplinas pedagógicas. A partir da fala do licenciando é possível confirmar limitações quanto a articulação entre áreas como a Pedagogia e a História no processo de formação:

No momento em que eu tô no sétimo período, eu vejo uma certa ausência da Pedagogia. É como se a partir do terceiro período o nosso curso ele desandasse no sentido pedagógico [...]. Quando muda de bloco você vira um bacharel [...]. É como se você: “não, seja historiador, não seja professor” [...]. E isso pra mim dificulta muito porque eu tô no sétimo período, e as únicas disciplinas pedagógicas que eu vejo é Estágio Supervisionado. E é um Estágio Supervisionado que é entre aspas. Não existe uma supervisão.

A licenciatura em História adquire então um aspecto contraditório: forma professores, mas segundo a percepção do licenciando Jorge, forma melhor bacharéis em História. As disciplinas de caráter específico do curso, para o licenciando, não trabalham os conteúdos, em grande medida, para o ensino em sala de aula, sendo pouco os casos em que ocorre essa articulação:

[...] Quando eles apresentam a ementa [...] a gente consegue interpretar esse tipo de trabalho, do professor que ele realmente quer fazer aquilo que a disciplina pede, mas ao mesmo tempo mostrando pro aluno: olha, você vai ser professor, você precisa entender que esse assunto também vai ser dado em sala de aula [...]. Eu vejo que essas disciplinas obrigatórias, que nós chamamos de bacharel, elas não conseguem fazer com que o aluno entenda que ele está numa licenciatura.

Os próprios alunos parecem não demonstrar interesse, segundo Jorge, em modificar uma situação tão reclamada. Isso acaba revelando um nítido receio de se questionar a prática docente e profissional dos professores, bem como própria grade curricular do curso a fim de que se adeque uma demanda de formação de professores com maior coerência e efetividade. Ao mesmo tempo, tais processos de questionamentos e as consequentes mudanças não são tão fáceis de serem empreendidas.

Bolzan, Isaia, Maciel (2013) são professoras que trabalham sob a compreensão de que o professor é um profissional que se desenvolve permanentemente, mediante a sua capacidade de repensar e refletir a sua formação, de modo que o objetivo de pensar a formação de professores está para além da organização do ensino, mas também de “[...] mobilizar os sujeitos a continuarem aprendendo nos diferentes contextos de atuação”, bem como “[...] que se envolvam com as situações específicas e formais de ensino capazes de favorecer a reflexão

acerca das atividades pedagógicas organizadas e desenvolvidas na prática cotidiana” (ibid., p. 53). Logo, o processo formativo se constrói, ininterruptamente, ao longo da carreira.

A discussão sobre a relação entre o conhecimento específico e o pedagógico se torna, assim, um problema a ser considerado, visto que Bolzan, Isaia, Maciel (2013, p. 54) são enfáticas ao colocarem que a própria academia sustenta a desvalorização dos conhecimentos pedagógicos, na medida em que “[...] centra os esforços de professores e estudantes na construção e no aprimoramento dos conhecimentos específicos”. Portanto, torna-se um desafio a compreensão da prática docente enquanto algo que envolve estes dois campos de conhecimentos: “observamos a dificuldade de os docentes se conscientizarem de que a dimensão pedagógica é necessária para quem está vinculado à formação de professores” (ibid., p. 56).

Jorge reconhece a falta de preparo para a formação de professores de alguns docentes do próprio departamento. Nesse caso, a formação acadêmica, por melhor que seja, acaba não contribuindo de maneira direta no ensino de disciplinas que necessitam de uma articulação com a prática docente e do ensino de História para a Educação Básica.

[...] Deveriam ter mais professores do nosso departamento voltados para área pedagógica. [...] Porque eu vejo muitos professores voltados para disciplinas que são específicas de um currículo de bacharel [...] ganhando atenção, roubando das disciplinas pedagógicas. Então é muito contraditório. [...] As disciplinas que são para a área de historiador, elas se sobressaem às disciplinas pedagógicas.

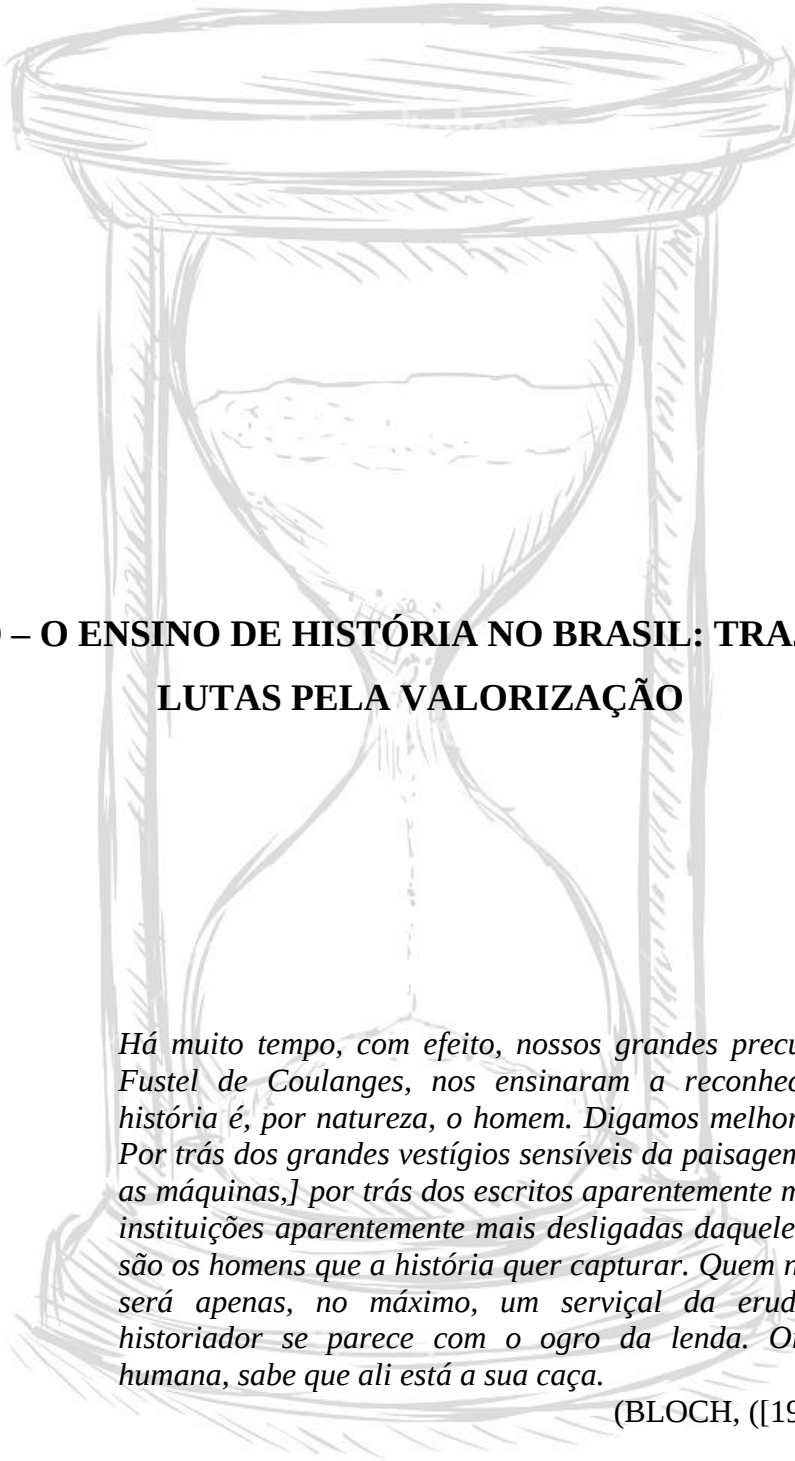
Assim, para que o professor de licenciatura cumpra sua função de formador, é necessário que articule os conhecimentos específicos e pedagógicos. Através de uma aprendizagem construída colaborativamente, Bolzan, Isaia, Maciel (2013) defendem que o desenvolvimento da autonomia dos discentes possui relação com a forma como a relação com os docentes também vai se construindo. O professor, nesse caso, “[...] precisa estar voltado para a possibilidade da incerteza e da dúvida, denotando espírito aberto para o novo e humildade para não adotar uma posição autoritária [...]. Com essa postura, o professor está assumindo sua *professoralidade docente*” (ibid., p. 59. Grifo do autor).

Schwartz e Bittencourt (2012, p. 2) evidenciam a preocupação com um ensino de qualidade, sobretudo pela constante insegurança que a sociedade demonstra com a educação pública e gratuita e o questionamento da universidade como “agência formadora de professores”. Diante disso, os professores precisam repensar “seus enfoques e estratégias de atuação, a fim de acompanhar as transformações” (ibid.). Essa transformação é resultado

principalmente da forma como se está lidando com a informação atualmente. A universidade deixa de ser um espaço privilegiado de acesso e produção do conhecimento, o que provoca “uma mudança dos papéis a serem desempenhados por alunos e professores e de suas prioridades” (ibid.).

Ao trabalharem com algumas tensões e desafios próprios dos processos formativos e práticas docentes em diferentes níveis, Bolzan, Isaia, Maciel (2013) elencam cinco pontos importantes: a relação entre formação e ensino, a tensão entre as teorias e as práticas, entre as ideias e as ações, entre o objetivo e o subjetivo, e entre o individual e o coletivo. Assim, pensar o processo de formação a partir também do campo de atuação, nesse caso, a universidade, sobretudo através de uma cultura colaborativa, proposta pelas autoras.

A universidade então é compreendida como um espaço em movimento, e o docente universitário sempre tem a oportunidade de desenvolver a sua prática pedagógica de forma a continuamente modifica-la, na medida em que a sua experiência profissional também vai se desenvolvendo, pois, “a reflexão e o constante redimensionar das ações pedagógicas desenvolvidas precisam proporcionar a autonomia e a mobilização pela busca do saber” (ibid., p. 61).



EPÍLOGO – O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: TRAJETÓRIAS E LUTAS PELA VALORIZAÇÃO

Há muito tempo, com efeito, nossos grandes precursores, Michelet, Fustel de Coulanges, nos ensinaram a reconhecer: o objeto da história é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens. [...] Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou as máquinas,] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas, no máximo, um serviçal da erudição. Já o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça.

(BLOCH, ([1942] 2001), p. 54).

Ao darmos ênfase ao campo da História, a nossa discussão também estará voltada para o crescimento e consolidação do Ensino de História e seus desdobramentos dentro dos cursos acadêmicos. Sobre um “estado da arte” desse momento, recentemente, Fonseca (2012) publicou um artigo com ênfase numa “cartografia do conhecimento” na área de formação de professores de História. É perceptível o crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo da produção acadêmica na área de formação de professores.

No que concerne especificamente à formação de professores de História, Fonseca (2012) constatou que seu crescimento, desde 1996, se deu semelhante à área de formação de professores, apesar de mais lenta, com foco nos estudos de caso e depoimentos orais de docentes, abordando identidade e profissionalização, e em menor grau as dimensões políticas. Logo, para Fonseca (2012), esse campo de pesquisa está apenas iniciando, e por isso, necessita do diálogo entre diferentes áreas do conhecimento.

Dentro da vasta gama de problematizações que a formação do professor de História nos enseja, um dos principais focos desse nosso estudo está na discussão da dicotomia bacharelado/licenciatura e a relação entre teoria e prática dentro dos cursos. Esta não é uma discussão recente, visto que “a dicotomia teoria/prática, por exemplo, é tão antiga quanto o estabelecimento dos primeiros cursos de História nas universidades brasileiras ao longo da década de 1930” (NASCIMENTO, T., 2013, p. 266). Todavia, é no estudo da história de formação de professores que podemos buscar a compreensão de um contexto atual específico, constituído a partir dos desdobramentos anteriores no campo da formação docente.

Segundo Nascimento, T. (2013), o avanço sentido na legislação educacional produzida na década de 1990 possui relação com os movimentos realizados ao fim da ditadura militar, que no caso do campo da História, lutaram contra a consolidação do campo dos Estudos Sociais em detrimento daquela; bem como com a atuação da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (Anpuh), no mesmo período. Se antes a Anpuh se desenvolvia somente no âmbito acadêmico, o contexto de lutas da década de 1970 e 1980 fez com que profissionais da educação básica se filiassem, expandindo o caráter da Associação.

Traçando uma periodização a partir dos estudos de Nascimento, T. (2013) e Fonseca (1995) a fim de demarcar o processo de constituição da área e da disciplina História no Brasil, poderemos compreender os desdobramentos atuais que interferem no modo como os professores de História são atualmente formados.

A instalação de cursos de História no Brasil, a partir de 1931, geralmente nos remete, a princípio, às Universidades de São Paulo e do Rio de Janeiro. Mas não eram cursos de História somente: a habilitação era em História e Geografia. Nesse período, a criação da USP

visava a formação de uma elite intelectual. Quanto à formação pedagógica, ficava a cargo do Instituto de Educação, vinculado à USP, após um período de formação específica na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (NASCIMENTO, T., 2013, p. 267-269).

Em 1938 o Instituto de Educação não está mais ligado à USP. Em decorrência disso, “[...] a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras incorporou os estudos pedagógicos necessários à formação do professor. Assim, o licenciado passava a ser aquele que concluisse o curso de Didática” (NASCIMENTO, T., 2013, p. 269). No Rio de Janeiro, na extinta UDF, o processo se deu de forma mais articulada, a partir de diferentes órgãos, adotaram um modelo integrado de formação de professores: a formação profissional e matérias específicas associadas, privilegiando também as atividades de pesquisa.

Todavia, o currículo se modificou, sobretudo a partir da influência do modelo do francês Henri Hauser, de redução da carga horária da formação pedagógica, somente no último ano de curso. Com um modelo contrário ao do professor francês, a UDF em 1939 é extinta e a Universidade do Brasil incorpora os seus cursos. Segundo Nascimento, T. (2013), “a Universidade do Brasil e seus cursos, a partir de 1939, tornaram-se o modelo a ser seguido em todo o território nacional” (p. 271). Logo, tinha-se o foco na formação específica (bacharelado) por três anos, e em um ano poderia complementar com a formação pedagógica e assim receber o diploma de licenciado.

O Decreto-Lei nº 9.092/1946 é destacado por Nascimento, T. (2013) por representar uma nova forma de obtenção de diplomas. No bacharelado, optava-se por disciplinas em outros cursos no último ano; enquanto que para ser licenciado, era necessária uma formação didática e a prática de ensino. Todavia, “não havia maior integração entre as cadeiras que compunham a parte de formação específica, muito menos destas com as disciplinas de cunho pedagógico” (p. 272). Ainda, o estudo conjunto, mesmo que equilibrado, de História e Geografia, causa incômodo, visto que seus ensinamentos se processavam de maneira diferente. Somente em meados da década de 1950 é que ocorrerá a separação entre os cursos.

Segundo Nascimento, T. (2013), o período entre 1945 e 1964 foi importante para os debates educacionais brasileiros. O autor elenca o “Manifesto dos Educadores mais uma vez convocados”, em 1959; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sancionada em 1961; e a criação do Conselho Federal de Educação (CFE) decorrente da LDBEN, em 1962. No entanto, nesse contexto, o exercício do magistério ainda era improvisado. Isso se devia ao fato de exames de suficiência estabelecerem quem estaria apto para ensinar, independente de ser formado em curso superior. Nascimento, T. (2013) aponta

que “essa situação era em grande parte decorrente do lento processo de expansão das Faculdades de Filosofia pelas diferentes regiões do Brasil (p. 274).

De modo que, mesmo com a criação de cursos de formação de professores na década de 1930 no Rio de Janeiro e em São Paulo, nos demais Estados brasileiros esse processo foi mais lento e desigual, surgindo somente nas décadas de 1950 e 1960. Nesse mesmo período, a ANPUH era criada, em 1961 com a denominação de Associação de Professores Universitários de História, com grande parte dos sócios diretamente ligados à USP e à Universidade do Brasil, porém a formação de professores não recebia muita atenção.

Todavia, Nascimento, T. (2013) destaca o 1º Simpósio de Professores de História do Ensino Superior, em 1961, como um momento importante na discussão da formação e do ensino superior. Neste encontro, Maria Yedda Leite Linhares já pontuava a falta de articulação entre as disciplinas específicas e as disciplinas pedagógicas. O CFE, já em 1962 estabeleceu o novo currículo mínimo para os cursos de História, dividindo-se em disciplinas históricas, uma disciplina de método e outras disciplinas variáveis, bem como a formação pedagógica a cargo das Faculdades de Educação, para quem optasse pela licenciatura.

Nascimento, T. (2013) conclui dessa modificação curricular um cenário pouco positivo para a formação de professores, ao mesmo tempo em que pouco avançou no sentido de considerar os debates e proposições do 1º Simpósio de Professores de História do Ensino Superior:

A formação do professor era entendida pelo binômio “conhecimento dos diferentes conteúdos que compunham a matéria a ser ensinada”, neste caso a História, e “estudos profissionais que habilitavam ao exercício do magistério”. Essas duas instâncias da formação do professor não dialogavam. Na prática, o modelo continuava a ser o “3+1”, já que a formação pedagógica continuava a ser realizada como uma complementação à formação específica ou bacharelado (p. 281).

Apesar de escrito no início dos anos 1990 – pois as transformações posteriores, sobretudo com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, vieram suprir, em parte, algumas deficiências apontadas pela autora –, Fonseca (1995) realiza um percurso histórico e revelador sobre a educação brasileira entre os anos 1960 a 1980. Pode-se verificar no contexto que abrange o governo militar brasileiro um processo de mobilização dos professores de vários níveis de ensino. Essa situação contribuiu para a formação de grupos profissionais específicos, visando reaver antigos direitos, lutar por uma educação de qualidade e pela liberdade de expressão.

Neste período o projeto educacional esteve relacionado ao desenvolvimento econômico e a segurança nacional. Ainda, o Estado não se vê obrigado a financiar o ensino, o

que mobiliza os educadores a favor do aumento de verbas públicas para a educação, indo contra o predomínio das instituições privadas. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961, bem como as reformas educacionais (universitária e do ensino de 1º e 2º graus) proporcionaram mudanças significativas, como o foco na formação profissionalizante desde o ensino médio, em detrimento da área de humanas (como História e Geografia), cujas disciplinas sofreram limitações e desvalorizações. Todavia, os professores também sofriam com a desvalorização em decorrência dessa política educacional, alinhada com a lógica da racionalização capitalista.

Destaca-se a adoção dos Estudos Sociais em detrimento das disciplinas de História e Geografia no 1º grau (atual Ensino Fundamental I) e na implantação dos cursos de licenciatura curta e outros de duração maior em Estudos Sociais. Segundo Fonseca (1995), a formação desses professores polivalentes descaracterizou a autonomia da área de humanas. Nisso, quem possuía licenciatura em História e Geografia trabalhavam com uma pequena carga horária somente no 2º grau. Diversos setores educacionais e associações acadêmicas reagiram contra essas determinações.

Sobre essa reforma educacional do ensino de 1º e 2º graus em 1971, Fonseca (1995) conclui que

Os conteúdos que formam o conjunto denominado Estudos Sociais são generalizantes. [...] A preocupação do ensino de Estudos Sociais não é refletir sobre a história construída pelos homens, mas 'localizar e interpretar fatos' [...]. Fica evidenciada, nos conteúdos mínimos, a dimensão doutrinária conservadora da Educação Moral e Cívica e OSPB [Organização Social e Política Brasileira], além de uma série de noções e conceitos genéricos de História, Geografia, Política, Sociologia, Filosofia etc. [...] [O ensino de História] tem afirmado sua importância como estratégia política, como instrumento de dominação, porque capaz de manipular dados que são variáveis importantes na correlação de forças e capaz de uma intervenção direta no social, através do trabalho com a memória coletiva (p. 42-43).

Ainda, a formação de professores nas licenciaturas de curta duração diminuiu a qualidade formativa, visto que além do pouco tempo, era superficial em sua proposta e polivalente. A licenciatura curta em Estudos Sociais habilitava para o ensino de História, Geografia e Organização Política e Social do Brasil, e posteriormente foi estabelecida a Educação Moral e Cívica como outra habilitação. Analisando o parecer 554/72 de 1972 do CFE, Nascimento, T. (2013) constata que a defesa da licenciatura curta era amparada também pelo êxito conseguido com as leis da Reforma do Ensino Superior (1968) e do Ensino de 1º e 2º graus (1971).

Quanto as licenciaturas plenas, estas não foram extintas, mas serviam claramente a outro aspecto formativo: o seu caráter monovalente, direcionado para a formação de um pesquisador ou especialista. Enquanto que a licenciatura curta supria a formação de professores para a educação básica, uma atividade que envolvia apenas a transmissão de conhecimentos por parte do professor. Todavia, além desses dois setores não dialogarem, percebe-se que “[...] a formação para a pesquisa apenas se iniciava no Brasil e não era a preocupação principal dos cursos de História ou dos formuladores de seus currículos” (NASCIMENTO, T., 2013, p. 285). Além disso, a própria formação docente não oferecia articulação entre o que ensinar e como ensinar.

Outro ponto abordado por Fonseca (1995) que se relaciona a esse período de ditadura militar e redemocratização é o modo como o conhecimento produzido na universidade e a sua aplicação na escola aconteciam. Durante os anos 1970 e 1980 passamos por um movimento historiográfico que proporcionou o debate acadêmico, a produção de novos livros didáticos, crescimento da pós-graduação, por exemplo. Todavia, a presença de especialistas na elaboração das reformas educacionais revelava uma concepção teórico-metodológica:

A tarefa de planejar o que, como e por que ensinar História cabe, principalmente, aos especialistas das universidades, pois havia a exigência de ‘profunda compreensão’ do conhecimento histórico. Esta concepção baseia-se na ideia de que o saber pronto, definido, se localiza num lugar privilegiado, a academia, a partir da qual se forma uma hierarquização, um edifício (FONSECA, 1995, p. 119).

Em decorrência disso, o professor de História possuía pouca autonomia, reconhecido apenas enquanto um transmissor. Assim, os programas de ensino, os livros didáticos, por exemplo, servia de vínculo entre a produção de especialistas em um ambiente “superior” e o espaço da transmissão, a escola. Nisso, a acomodação ao livro didático era cada vez maior, e o ensino enquanto objeto de investigação não era abordado na literatura acadêmica.

Com a ampliação de um discurso integrador universidade/escola nos anos 1980, o quadro se modifica, questionando-se o conhecimento mínimo a ser ensinado na escola, o reconhecimento da escola como produtora de conhecimento, entre outros fatores. Ainda, Fonseca (1995) associa esse contexto de mudanças à indústria cultural, e fica presente nas propostas de transformação a influencia dessa indústria cultural na relação da produção do conhecimento e na sua aplicação no espaço escolar: a universidade passa utilizar o conhecimento enquanto capital produtivo; a escola aparelhada e mais burocrática; a massificação do ensino pelo Estado; e o consumo extensivo dos livros didáticos, beneficiando o mercado editorial brasileiro.

Vale salientar que nesse processo os professores usavam diversas estratégias a fim de driblar a legislação, bem como a construção de um espaço amplo de debate entre os pares e a sociedade. Isso possibilitou encaminhamentos e transformações no período, e “[...] a necessidade de um programa de formação permanente dos professores [...]” (FONSECA, 1995, p. 48). Eram ações de base fortemente política, na medida em que o interesse de como a História deveria ser ensinado estava em segundo plano.

Em seguida um parecer do CFE em agosto de 1980 mobiliza o amplo setor dos historiadores e até a Anpuh. Segundo o que Nascimento, T. (2013) constatou, “o Parecer estabelecia um novo currículo para a licenciatura em Estudos Sociais [...]. Na prática, sugeria a extinção dos cursos de História e Geografia, que eram avulsos desde meados da década de 1950” (p. 286). Tal ideia foi rapidamente reprovada, na medida em que a classe de professores já sofria com a reforma do ensino de 1º e 2º grau, que destinava as vagas de professores de História somente para o 2º grau.

Após a reação contra o Parecer da CFE, setores da educação básica e sobretudo acadêmico formaram grupos cujo objetivo era discutir a situação dos cursos de História no país. Ao mesmo tempo as licenciaturas curtas em Estudos Sociais sofriam cada vez mais com as críticas, e a oposição a essa modalidade exigia a sua extinção. Gradativamente, as licenciaturas curtas foram sendo “plenificadas”, e definitivamente extintas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Logo, ficou evidenciado, a partir desse processo, que o professor de História acabou sendo submetido a uma desvalorização que afetou não somente a formação na universidade – focada nos Estudos Sociais – mas também à sua prática de ensino em sala de aula. O impacto gerado pelas reformas educacionais do período militar ainda possui resquícios no presente, seja no modo de conceber o ensino em sala de aula, seja no modo como a História é colocada na Educação Superior. Porém, é perceptível os avanços, no que concerne à legislação educacional a partir dos anos 1990, afetando no modo como o professor era identificado: não um mero reprodutor, mas personagem importante na investigação, produção e ensino do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS A RESPEITO DA PESQUISA

Partindo do problema de pesquisa referente aos significados e sentidos constituídos pelo discente em sua formação inicial acerca das disciplinas pedagógicas na licenciatura em História, objetivamos com essa dissertação apreender os significados e sentidos constituídos pelo licenciando acerca das disciplinas pedagógicas em sua formação. Compreendendo a formação pedagógica em licenciaturas específicas como um ponto ainda com limitações quanto a especificidade dessa formação e a prática pedagógica dos docentes, que ainda tem muito o que melhorar, trabalhou-se com o sujeito de pesquisa de modo a apreender essas significações enquanto constituídas em um processo de historicidade e da sua perspectiva em relação a sua própria formação inicial docente.

Diante da pesquisa realizada, percebe-se que com apenas um sujeito se conseguiu chegar a resultados interessantes, na medida em que se dedicou a investigação à própria particularidade dele, buscando a sua historicidade e subjetividade como elemento importante para se chegar às significações acerca da sua formação pedagógica. Assim, a problemática inicialmente delineada encontrou no aspecto teórico-metodológico da abordagem sócio-histórica um campo no qual se desenvolveu uma discussão que responde a algumas das inquietações.

Como todo trabalho intelectual e acadêmico, a dissertação não pretende esgotar as probabilidades de discussão e problematização sobre as disciplinas pedagógicas em cursos de licenciaturas, mas ampliar discussões e estudos que possibilitem outras pesquisas. Ciente de nossas limitações, sobretudo de tempo, para aprofundamento, buscou-se com as análises apresentar o discente universitário numa posição diferente de alguns licenciandos quanto à baixa identificação com a docência, e discutir a própria insatisfação com a prática pedagógica de seus docentes universitários, não somente ligados às disciplinas pedagógicas.

Para tanto, partindo dos princípios metodológicos de Vigotski (2007), a proposta dos núcleos de significação de Aguiar e Ozella (2006; 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015) demonstrou ser uma forma eficaz no movimento de análise e interpretação das significações do sujeito. Da análise do pesquisador com base em um referencial teórico, trabalha-se significações específicas sobre determinado tema, que juntas se complementam a fim de explicar, e não apenas descrever uma dada realidade.

Logo, percebe-se que ao discutir no primeiro núcleo de significação *A convicção de ser professor de História: aspectos constitutivos* pode-se refletir sobre as motivações, a influência familiar e o contexto social e educacional no qual Jorge está inserido. São aspectos

que permitiram concluirmos que a singularidade do sujeito da pesquisa muito revela das suas significações sobre outras áreas de sua vida, sobretudo formativa. A compreensão da origem do porque Jorge é positivo em relação à profissão docente se encontra na análise desse núcleo de significação.

O sujeito entrevistado atribui ao ensino uma importância que infere um “salvacionismo” pela educação, postura desenvolvida em sua experiência como estudante, e que de início lhe ofereceu poucas oportunidades. Para Jorge, o professor é uma peça fundamental no rompimento de concepções generalistas sobre dado conhecimento, na produção de conhecimento historiográfico para a sua cidade, no exemplo a ser dado para os alunos. Indica defender uma educação que transforma.

No segundo núcleo de significação, intitulado *Entre a pesquisa e o ensino: subjetividade docente em construção a partir do PIBID* foi dada atenção sobre outro lado de sua formação: a iniciação à docência. Outro lado porque os significados e sentidos atribuídos à sua experiência no PIBID/UERN foram destacados de maneira muito mais positiva do que em relação à formação docente na licenciatura. O sujeito da pesquisa atribui importância ao campo da pesquisa, e no programa formativo consegue perceber um trabalho conjunto entre pesquisa e ensino, motivando-o como futuro docente e futuro historiador, a fim de atender aos seus propósitos profissionais na cidade em que nasceu.

No terceiro e último núcleo de significação, *Sentidos da formação docente: diálogo com as disciplinas pedagógicas* se tem a discussão que está ligada diretamente ao nosso objetivo geral. Analisando as significações do licenciando compreendeu-se que os problemas elencados para as disciplinas pedagógicas possuem relação com a prática docente dos que ministram tais disciplinas; de modo que se considerou importante discutir a questão do bom e do mau professor. Vale salientar que tal discussão não pretende realizar um julgamento generalizado em relação ao professor universitário, mas suscitar reflexões e debates que levem à compreensão do motivo que levam professores a agirem de modo equivocado no trabalho docente.

Não se detendo somente a esse aspecto, conclui-se que para além das dificuldades sentidas pelo licenciando com as disciplinas pedagógicas, a ausência de diálogo e a própria desvalorização da formação pedagógica na licenciatura acaba respondendo ao modo como a formação docente é encaminhada no curso. Por isso a necessidade do programa formativo de iniciação à docência a fim de resgatar e melhor qualificar os futuros docentes.

Tornou-se emblemático interpretar as significações do sujeito no que concerne à didática na Educação Superior dos docentes universitários e o modo como a prática

pedagógica é trabalhada, na medida em que emergiam nas universidades, há bem pouco tempo a defesa do exercício da interdisciplinaridade, o diálogo entre áreas, a fim de somar ao objetivo principal que é o de praticar ensino-pesquisa-extensão.

Na realidade, esse discurso se mostrou complexo na prática, sobretudo pela forte especialização que a academia está submetida, o distanciamento que subordina a produção do conhecimento acadêmico frente ao conhecimento produzido em escolas, ao relacionamento hierarquizado entre os pares. A discussão acerca da própria formação do docente universitário não possui um consenso sobre qual seria o melhor espaço para desenvolvê-la.

Temos então um trabalho que ao longo de sua construção sobreveio a certeza de que a sua gênese aconteceu muito antes de se pensar em concretizá-la na pós-graduação em Educação. Isso porque, apesar da imparcialidade exigida e da qual concordamos na produção acadêmica, a ligação que o problema de pesquisa possui com as motivações de quem as escreve também faz parte do processo, como justificado na introdução. Logo, reforçamos que a escrita dessa dissertação é uma extensão de quem a produziu, não somente enquanto pesquisadora, mas como ex-universitária da licenciatura de História da UERN.

Sendo egressa dessa licenciatura cursada pelo sujeito do qual trabalhamos as suas significações, o foco da dissertação não poderia estar na fala do docente universitário, não porque este não seja importante para a compreensão da prática de ensino na Educação Superior, pelo contrário; mas porque foi também importante dar a oportunidade de trabalhar com as significações de um grupo ainda pouco valorizado em suas observações: os próprios estudantes. Para fins de ampliação da questão seria interessante pensar em pesquisas que envolvessem professores universitários ligados diretamente à formação inicial docente.

Assim, no interior de uma licenciatura, tem-se um grupo de estudantes que a cada semestre se depara com novas disciplinas e atividades. Alguns conseguem articular estudo e trabalho, a fim de não perder a oportunidade de cursar uma graduação. Outros encontram desse espaço formativo a oportunidade de se dedicar somente a essa graduação. De modo que a forma como cada estudante avaliará sua trajetória individual e a formação vivenciada coletivamente é muito diversa.

A dissertação vem então somar às discussões já realizadas sobre formação inicial docente, mas com a especificidade de pesquisar um sujeito ainda em formação e cujo processo educativo vivenciado por ele reflete as condições e o contexto educacional de muitos jovens que escolhem cursar uma licenciatura. Ainda, o sujeito da pesquisa se viu diante de uma oportunidade de reflexão e crítica do próprio espaço formativo e voltar também o olhar para a sua postura enquanto futuro professor. Acreditamos que o trabalho suscite a reflexão

sobre a formação inicial não somente no campo da História, mas também em outras áreas que trabalhem com a formação inicial docente no âmbito da Educação Superior.

Ainda, essa dissertação faz parte dos resultados de uma rede de cooperação acadêmica no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD), Edital nº 071/2013, cujo tema é *Tecendo redes de colaboração no ensino e na pesquisa em educação: um estudo sobre a dimensão subjetiva da realidade escolar*, executado nas seguintes universidades: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, Universidade Federal do Piauí – UFPI, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN e Universidade Federal de Alagoas – UFAL. A participação nas atividades e encontros desenvolvidos dentro do PROCAD foi muito importante no desenvolvimento da pesquisa e da pesquisadora

Compreende-se que os desafios da formação de um bom profissional são inúmeros, sobretudo a docência, que cotidianamente lida com uma inconstância de sala de aula que foge a qualquer planejamento. Combater a precarização da profissão é essencial para que o professor consiga desde sua formação até o seu espaço de atuação a valorização e o reconhecimento necessários. É uma luta cotidiana e constante de todos que se preocupam com o futuro da educação em nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Wanda Maria J. de. A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK; GONÇALVES; ODAIR FURTADO (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. – São Paulo: Cortez, 2001. p. 129-140.
- AGUIAR, Wanda Maria J. de. Consciência e atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica. In: BOCK; GONÇALVES; ODAIR FURTADO (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. – 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2015. p. 117-135.
- AGUIAR, Wanda Maria J.; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.
- AGUIAR, Wanda Maria J. de. et all. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, Ana M. B. e GONÇALVES, Maria da G. M. (Org.) **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 54-72.
- AGUIAR, Wanda Maria J.; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, Wanda Maria J. de. SOARES, Júlio R. MACHADO, Virgínia C. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. In: **Revista Cadernos de Pesquisa**. V. 45, N. 155. jan./mar. 2015. p. 56-75.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa. A formação do professor-pesquisador de História. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, n. 2, p. 108-126. Nov. 2012. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.
- BATISTA, Maria do Socorro da Silva; CARVALHO, Ana Maria de; BARBOSA, Sílvia Maria Costa. O Espaço Escolar e o PIBID: Experiências que se Articulam na Formação Docente. In: CARVALHO, Ana Maria de et al (Org.). **Concepções e Práticas de Formação de Professores: A experiência do PIBID/UERN**. Mossoró: Edições UERN, 2014, p. 15-24.
- BOLZAN, Doris Pires V.; ISAIA, Silvia Maria de A.; MACIEL, Adriana M. da R. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. In: **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. 2013.
- BRASIL. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 20 dez. 2014.
- BRASIL. **Decreto nº 7.219**, de 24 de junho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm Acesso em: 20 dez. 2014.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 16**, de 23 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://www.pibid.ufms.br/Portaria_Normativa_16_23_12_2009.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2014.

BRAZ, Anadja Marilda Gomes; RUIZ, Carlos Antonio López. O Projeto Formativo do PIBID/UERN. In: _____. (Org.). **Formação Docente no PIBID/UERN**. Mossoró: Edições UERN, 2013. p. 13-29.

CARDOSO, Márcia R. G. O bom professor universitário do século XXI e sua prática. In: **Cadernos da Fucamp**, V. 14, nº 15. 2015, p. 133-148.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. 138 p. (Coleção FGV de bolso, Série História).

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. In: **Revista Brasileira de Educação**. nº 24, set./out./nov./dez. 2003, p. 5-15.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley C. **Psicologia Social – o homem em movimento**. – 8ª ed. – São Paulo: Braziliense, 1989. p. 58-74.

CORRÊA, Guilherme T.; RIBEIRO, Victoria Maria B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *stricto sensu*. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013.

CURY, Carlos R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. – 5ª ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. 134 p.

DUARTE, Newton. A relação entre objetivação e apropriação. In: **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas, SP: Autores Associados, 1993. p. 27-54.

_____. **Vygotsky e o “Aprender a Aprender”** – crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor. (Por que Donald Schön não entendeu Luria). In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

FONSECA, Selva G. **Caminhos da história ensinada**. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. 172 p. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

_____. Formação de professores de História: reflexões sobre um campo de pesquisa (1987-2009). **Cadernos de História da Educação**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 285-303, jan.-jun. 2012.

FREITAS, Maria Teresa de A. **Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto**. – 4ª ed. 4ª imp. – São Paulo: Ática/EDUFJF, 2002. 168 p.

GATTI, Bernadete. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na Educação Básica. In: **Cadernos de Pesquisa**. V. 42, n. 145, p. 88-111. jan./abr. 2012.

GOERGEN, Pedro L. A universidade, sua estrutura e função. In: **Educação & Sociedade** – Revista Quadrimestral de Ciências da Educação, Ano I, N. 2, Jan. de 1979. – 4 reimp. – São Paulo: Cortez, 1984. p. 47-59.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. BOCK; GONÇALVES; ODAIR FURTADO (Orgs.). – São Paulo: Cortez, 2001a. P. 37-52.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: o debate pós-moderno. In: **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. BOCK; GONÇALVES; ODAIR FURTADO (Orgs.). – São Paulo: Cortez, 2001b. P. 53-73.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. Fundamentos metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica. In: **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. BOCK; GONÇALVES; ODAIR FURTADO (Orgs.). – São Paulo: Cortez, 2001c. P. 113-127.

HABERMAS, Jürgen. **O Discurso Filosófico da Modernidade** – Doze Lições. Tradução de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. 1. ed. 2. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 542 p. (Coleção tópicos). ISBN: 85-336-1262-1.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. – 4ª ed. – Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1992.

KAHHLAE, Edna M. S. P.; ROSA, Elisa Z. A construção de um saber crítico em psicologia. In: BOCK; GONÇALVES (Orgs.). **A Dimensão Subjetiva da Realidade: uma leitura sócio-histórica**. – São Paulo: Cortez, 2009. p. 19-53.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. – 28ª ed. (1998). 5ª reimp. – São Paulo: Brasiliense, 2004.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. – 2ª ed. – São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, Aryana Costa. **A formação de profissionais de História: o caso da UFRN (2004-2008)**. – Dissertação de Mestrado (UFPB-CCHLA); Orientadora: Vilma de Lurdes Barbosa. – João Pessoa, 2009. 191 f.

MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes. **O antes e o depois da atividade de ensino aprendizagem na educação infantil: articulações entre cuidar e educar**. Dissertação de Mestrado. – Teresina, PI. 2015. 159 p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. – 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007. – (Clássicos).

MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmen L. O. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. In: **Revista E-Curriculum**, PUC-SP, v. 1, n. 2, jun. 2006.

MESQUITA, George Eduardo Ferreira de et al. As Contribuições do PIBID para aprendizagem da docência nas licenciaturas do CAMEAM/UERN. In: CARVALHO, Ana

Maria de et al (Org.). **Concepções e Práticas de Formação de Professores: A experiência do PIBID/UERN**. Mossoró: Edições UERN, 2014. p. 169-180.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 (2003, 1. ed.). 144p

NASCIMENTO, Jhonnys Ferreira do et all. O caminho se faz caminhando: as contribuições do PIBID para a construção do sentimento de pertença pela profissão docente. In: CARVALHO, Ana Maria de et al (Org.). **Concepções e Práticas de Formação de Professores: A experiência do PIBID/UERN**. Mossoró: Edições UERN, 2014. p. 181-194

NASCIMENTO, Thiago R. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. In: **Revista História Hoje**. Volume 02, Nº 4, p. 265-304, 2013.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky – cientista revolucionário**. Tradução: Marcos Bagno. – São Paulo: Edições Loyola, 2002. 242 p.

OLIVEIRA, Betty. Aspectos lógico-epistemológicos da relação indivíduo-sociedade-genericidade no trabalho educativo. **Educação**. Maceió, ano 10, n. 17, p. 11-32, dez. 2002.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História**. – Tese (UFPE); Orientadora: Rosa Maria Godoy Silveira. – Recife, 2003. 325 f.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: **Revista Educação & Sociedade**, Ano XX, nº 68, Dez. de 1999. P. 109-125.

PIRES, Ennia D. P. B.; ALMEIDA, Débora C. M. N.; JESUS, Dominick do C. Docência universitária – o olhar do aluno: um estudo das representações sociais de estudantes universitários sobre o “bom professor”. In: **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p. 187-208, jul./dez. 2013.

SAVIANI, Saviani. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. – 2ª ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHWARTZ, Suzana; BITTENCOURT, Zoraia. A. Quem é o “Bom Professor” Universitário? Estudantes e professores de cursos de Licenciatura em pedagogia dizem quais são as (ideais) qualidades deste profissional. In: **Anais IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Caxias do Sul, 2012. p. 1-13. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/GT08___Formacao_de_Professores/Trabalho/03_48_19_GT08_Susana_Schwartz.pdf>. Acesso em: 23 maio 2016.

SÊNECA. **Da vida retirada; Da tranquilidade da alma; Da felicidade**. Tradução de Lúcia Sá Rebello e Ellen Itanajara Neves Vranas. – Porto Alegre, RS: L&PM, 2010. 144p. – (Coleção L&PM POCKET; v. 789).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. – São Paulo: Olho d’Água, 2001. 171p.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. – 2 ed., 2 reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2009.

SOARES, Júlio Ribeiro; BRAZ, Anadja Marilda Gomes; BARBOSA, Sílvia Maria Costa. Formação Profissional e Atividade Docente: Análise da Dimensão Ética na Constituição do Professor. In: BRAZ, Anadja Marilda Gomes; RUIZ, Carlos Antonio López (Org.). **Formação Docente no PIBID/UERN**. Mossoró: Edições Uern, 2013. p. 87-100.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: _____. (Org.) **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2011.

TRINDADE, Rui. Educação, formação de professores e suas dimensões sócio-históricas: desafios e perspectivas. In: **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 20, n. 43. p. 231-251, maio/ago. 2011.

UERN. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)** – Licenciatura em História – Campus Central – Mossoró, RN, 2013. 132p.

VIEIRA, Márcia. Menos jovens buscam cursos de licenciatura e Pedagogia no País. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 31 mai. 2009. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,menos-jovens-buscam-cursos-de-licenciatura-e-pedagogia-no-pais,379932>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e Palavra. In: _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 395-486.

_____. A consciência como problema da psicologia do comportamento. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 55-85.

_____. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VOLPATO, Gildo; BAUMER, Édina R.; AZEREDO, Jéferson L.; DOMINGUINI, Lucas. Desafios da profissão e problemas na formação de professor na percepção de acadêmicos de Artes Visuais e Matemática. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 2, n. 2, p. 223-245. jul./dez. 2011.

WERTSCH, James V. **Vygotsky y la formacion social de la mente**. Barcelona, Espanha: Paidós, 1995.

ANEXOS

ANEXO A – Referências utilizadas no recorte do Estado da Arte⁷

Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd/UFRN)

2008

ANDRADE, Clarissa Souza de. **Concepções de alunos do curso de Pedagogia da UFRN acerca da natureza da ciência: subsídios à formação de professores**. Dissertação de Mestrado. Orientador(a): Dr. André Ferrer Pinto Martins. 181f.

CALAÇA, Suelidia Maria. **O processo de ensino-aprendizagem de História no ensino fundamental: seus limites, suas possibilidades**. Tese de Doutorado. Orientador(a): Dra. Maria Inês Sucupira Stamatto. 178f.

LUSTOSA, Fernanda Lourdes de Carvalho Gomes. **Representações sociais de professor partilhadas por licenciandos a partir de imagens de professor**. Tese de Doutorado. Orientador(a): Dra. Maria do Rosário de Fátima Carvalho. 174f.

MEDEIROS, Maria de Fátima Gomes. **O ensino de História e o pensamento reflexivo-crítico da professora no 3º ano do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. Orientador(a): Dra. Francisca Lacerda de Góis. 214f.

MELO, Maria José Medeiros Dantas de. **Olhares sobre a formação do professor de Matemática: imagem da profissão e escrita de si**. Tese de Doutorado. Orientador(a): Dra. Maria da Conceição F. B. S. Passegi. 323f.

MIRANDA, Marly Medeiros de. **A constituição dos referentes identitários dos estudantes universitários da FAFIDAM/CE: um estudo sobre habitus e representações sociais**. Tese de Doutorado. (não localizada no repositório institucional).

OLIVEIRA, Jacyene Melo de. **A formação do professor alfabetizador em cursos de Pedagogia: contribuições e lacunas teórico-práticas**. Tese de Doutorado. Orientador(a): Dra. Maria Estela Costa H. Campelo. 149f.

SOUTO, Paulo Heimar. **“É como se tivesse a roça e faltasse a enxada”: formação em serviço de professores de História no interior sergipano**. Tese de Doutorado. Orientador(a): Dr. João Maria Valença de Andrade. 257f.

2009

AIRES, Ana Maria Pereira. **O processo de invenção de si: um estudo sobre a construção identitária de pedagogas em formação**. Tese de Doutorado. Orientador(a): Dr. Adir Luiz Ferreira. 182f.

⁷ Os trabalhos foram inicialmente pesquisados nos bancos de teses e/ou dissertações de seus programas, nos seguintes endereços: <https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=363>, <https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=435>, e <<http://propeg.uern.br/poseduc/default.asp?item=poseduc-dissertacoes-concluidas>>. Posteriormente, os trabalhos nos programas da UFRN foram procurados na íntegra no Repositório Institucional entre os dias 09 e 11 de agosto de 2015, no seguinte endereço: <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/>>.

BRAZ, Marcia Cristina Dantas Leite. **Como vão se formando os professores em Física e Química: embates entre o ser, o ter e o fazer na formação de licenciandos da UFRN sob a perspectiva da teoria das representações sociais.** Dissertação de Mestrado. Orientador(a): Dra. Erika dos Reis Gusmão Andrade. 251f.

CORDEIRO, Georgina Negrão Kalife. **A relação teoria-prática do curso de formação de professores do campo na UFPA.** Tese de Doutorado. Orientador(a): Dra. Marta Maria C. A. Pernambuco. 200f.

LEMOES, Eden Ernesto da Silva. **Relações entre teorias da História e ensino de História: a compreensão de professores.** Dissertação de Mestrado. Orientador(a): Dr. João Maria Valença de Andrade. 167f.

MARQUES, Antonia Batista. **Há possibilidade do ensino da História desenvolver o pensamento teórico?** Dissertação de Mestrado. Orientador(a): Dra. Francisca Lacerda de Góis. 121f.

MELO, Jacicleide Ferreira Targino da Cruz. **A formação do pedagogo-professor no curso de Pedagogia: limites e possibilidades na visão de professores formados no campus avançado de Patu da UERN.** Dissertação de Mestrado. Orientador(a): Dr. Luiz Gonzaga Pontes Pessoa. 179f.

TIMBO, Isaide Bandeira. **O livro didático de História: um caleidoscópio de escolhas e usos no cotidiano escolar (Ceará, 2007-2009).** Tese de Doutorado. Orientador(a): Dra. Maria Inês Sucupira Stamatto. 273f.

2010

BRASIL, Maria Ghisleny de Paiva. **A contribuição do Estágio Supervisionado para a formação reflexiva do pedagogo.** Dissertação de Mestrado. Orientador(a): Dr. João Maria Valença de Andrade. 190f.

DANTAS, Lely Sandra Correia. **O fazer docente: representações sociais de alunos do curso de pedagogia da UFRN – Campus Central.** (não localizada no repositório institucional).

MENDES, Maria José de Freitas. **Possibilidades de exploração da história da ciência na formação do professor de Matemática: mobilizando saberes a partir da obra de Nicolau Copérnico *De Revolutionibus Orbium Coelestium*.** Tese de Doutorado. Orientador(a): Dra. Bernadete Barbosa Morey. 194f.

NASCIMENTO, Gilcilene Lelia Souza do. **Memorial de formação: um dispositivo de pesquisa-ação-formação.** Dissertação de Mestrado. Orientador(a): Dra. Maria da Conceição F. B. S. Passegi. 167f.

NUNES, Cláudio Pinto. **As ciências da educação e a prática pedagógica: sentidos atribuídos por estudantes do curso de Pedagogia.** Tese de Doutorado. Orientador(a): Dra. Marcia Maria Gurgel Ribeiro. 192f.

SBRUSSI, Marcia de Paula Brilhante Portella. **O bordado de uma prática: a pedagogia Freinet e a formação de professor comprometido**. Tese de Doutorado. (não localizada no repositório institucional).

SILVA, Andrea Jane da Silva. **Ser professor de Português: o que dizem os discursos regulares, os alunos e os professores da formação inicial (UMINHO/Portugal e UFRN/Brasil)**. Tese de Doutorado. Orientador(a): Dra. Maria Bernadete Fernandes de Oliveira. 278f.

2011

ARAÚJO, Hilda Mara Lopes. **Processo identitário profissional: as experiências formativas de licenciandos do curso de Física – UFPI**. (não localizada no repositório institucional).

NASCIMENTO, Vivianne Souza de Oliveira. **Ser bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária**. Tese de Doutorado. Orientador(a): Dra. Rosália de Fátima e Silva. 248f.

OLIVEIRA, Marcus Vinicius de Faria. **Pensamento teórico e formação docente: apropriação de saberes da tradição lúdica na perspectiva da teoria da formação das ações mentais por etapas de P. Ya Galperin**. Tese de Doutorado. Orientador(a): Dr. Isauro Beltrán Núñez. 268f.

QUEIROZ, Nilza Maria Cury. **Praxiologia e representação social sobre formação de professores nas licenciaturas da UFPI**. Tese de Doutorado. Orientadora(a): Erika dos Reis Gusmão Andrade. 393f.

SOARES, Norma Patricya Lopes. **Dimensões didática, afetiva e formativa de docência que tecem as representações sociais entre licenciandos da UFPI**. Tese de Doutorado. Orientador(a): Dra. Maria do Rosário de Fátima Carvalho. 165f.

2012

PIRES, Maria Auxiliadora Lisboa Moreno. **Um estudo sobre o estágio supervisionado na formação inicial de professores de Matemática na Bahia**. Tese de Doutorado. Orientador(a): Dr. Iran Abreu Mendes. 296f.

SILVA, Andreia Kelly Araújo da. **A tessitura de sentidos: representação social de licenciandos do curso de Letras da UFRN sobre o ensinar**. Dissertação de Mestrado. Orientador(a): Dra. Erika dos Reis Gusmão Andrade. 151f.

2013

BRANDÃO, Xênia Silva Gomes. **Uma análise da formação de professores de Física do IFRN a partir da epistemologia de Ludwik Fleck**. (não localizada no repositório institucional).

BRAZ, Marcia Cristina Dantas Leite. **Mecanismos sócio-genéticos da representação social de trabalho docente por grupos de licenciandos de Física e Química da UFRN**. Tese de Doutorado. Orientador(a): Dra. Maria do Rosário de Fátima Carvalho. 211f.

CHACON, Diego Firmino. **Ensinar/Aprender a gostar de História: saberes docentes e construção do conhecimento histórico escolar com professores de Arez-RN**. Dissertação de Mestrado. Orientador(a): Dr. João Maria Valença de Andrade. 212f.

COSTA, Francisca Vandilma. **Um estudo sobre a apreciação do raciocínio matemático na formação inicial de professores**. Tese de Doutorado. Orientador(a): Dr. John Andreu Fossa. 198f.

GIL, Rita Sidmar Alencar. **Formação de professores de Matemática: conexões didáticas entre matemática, história e arquitetura**. Tese de Doutorado. (não localizada no repositório institucional).

2014

ALBINO, Giovana Gomes. **A representação social de disciplinas didático-pedagógicas no contexto da formação inicial**. Tese de Doutorado. Orientador(a): Dra. Erika dos Reis Gusmão Andrade. 240f.

CAVALCANTE, Maria da Paz. **Ensinar e aprender História na relação dialética entre interpretação e consciência histórica crítica**. (não localizada no repositório institucional).

MARQUES, Antônia Batista. **A formação da habilidade de explicar no contexto do Ensino Médio: o que dizem os livros? O que pensam os professores?** (não localizada no repositório institucional).

MARTINS, Deyse Karla de Oliveira. **Dinâmicas representacionais do trabalho docente por grupo de licenciandos do curso de Pedagogia da Terra/RN**. (não localizada no repositório institucional).

MELO, Jacicleidade Ferreira Targino da Cruz. **O Estágio Supervisionado como contexto de formação docente específica para a educação infantil: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?** Tese de Doutorado. Orientador(a): Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes. 317f.

Programa de Pós-graduação em História (PPGH/UFRN)

2014

POTIER, Leda Virginia Belarmino Campelo. **História para “ver” e entender o passado: didática da História, cinema e livro didático no espaço escolar**. (não localizada no repositório institucional).

2015

SILVA, Katiane Martins Barbosa da. **Os usos e funções do ensino de História a partir da disciplina “Cultura do RN”**. (não localizada no repositório institucional).

Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC/UERN)

2013

CALDAS, Iandra Fernandes Pereira. **Estágio Supervisionado: necessidades formativas do curso de Pedagogia.** Dissertação de Mestrado. Orientador(a): Dra. Anadja Marilda Gomes Braz; Coorientador(a): Dra. Maria Antônia T. da Costa. 128f.

MEDEIROS, Emerson Augusto de. **Do campo à universidade: histórias, saberes, experiências, fazeres e a formação no curso de licenciatura Pedagogia da Terra.** Dissertação de Mestrado. (não localizada na página do programa).

OLIVEIRA, Alana Raquel Gama de. **Formação do professor no curso de Pedagogia da UERN: um olhar sobre a organização dos conhecimentos profissionais específicos nos anos iniciais do ensino fundamental.** Dissertação de Mestrado. Orientador(a): Dra. Anadja Marilda Gomes Braz; Coorientador(a): Dra. Normândia de Faria Mesquita Medeiros. 104f.

ANEXO B – Roteiro utilizado na primeira entrevista

- 1) Fale acerca de sua trajetória e como escolheu cursar História. Quais foram as suas motivações e influências para ser um professor?
- 2) Quais eram as suas expectativas no início do curso? E atualmente?
- 3) Qual a sua opinião sobre a relação entre ser professor e ser um historiador? Como isso está colocado dentro do curso?
- 4) Qual a sua perspectiva sobre as disciplinas pedagógicas ofertadas no curso e a relação com as demais disciplinas específicas?
- 5) Quais os programas formativos são ofertados atualmente na licenciatura? Se está participando de algum programa, como avalia sua participação e a contribuição para a sua formação?

ANEXO C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

Sala de aula da Faculdade de Educação (UERN/FE)
10 de julho de 2015 – 15h35min às 16h30min

JORGE

P – Pesquisadora

L – Licenciando

Após a apresentação da pesquisa e objetivo, deu-se início à entrevista:

(00min12s) **Pesquisadora** – Considerando o título da minha pesquisa, né? Vou só repetir: *A formação inicial do professor na licenciatura em História: significações do licenciando sobre as disciplinas pedagógicas*, eu gostaria de começar perguntando; que você falasse um pouco, justamente sobre esse tema: qual a sua perspectiva sobre as disciplinas pedagógicas ofertadas no curso e a relação com as demais disciplinas específicas?

(00min40s) **Licenciando** – Eu acho as disciplinas pedagógicas no curso da licenciatura da UERN, aqui no Campus Central de Mossoró, são de certa forma importante porque é um curso de licenciatura. Então... Só que da maneira como elas são tratadas no curso, eu acredito que elas não são como deveriam ser. Então acaba sendo até por muitos um curso muito mais bacharel do que um curso de licenciatura. Então eu vejo muito que as disciplinas pedagógicas elas estão como coadjuvantes no curso, sendo que é um curso de licenciatura. E no nosso departamento eu ainda vejo dificuldade com a ligação com o departamento de Educação. Porque eu vejo que a maioria dos professores que são das disciplinas pedagógicas vem da Educação e não têm esse contato necessário com o departamento de História... E fica muitos professores da FE (*Faculdade de Educação*) que não conseguem dar aula como deveriam dar, talvez como a gente deveria ser ensinado... E acaba dificultando nossa formação. Mas fora isso, as disciplinas pedagógicas são uma parte importante do nosso curso; até porque somos uma licenciatura. E eu acredito que deveria ter um foco maior.

(01min57s) **P** – Então, assim, de acordo com o que você falou, gostaria que você situasse o momento atual em que você está no curso, por exemplo: em qual período, se está regular, pagou todas as disciplinas... O momento em que você está no curso.

L – No curso eu estou regular. Eu ainda... Eu tô com tudo certinho, caminhando pra fazer... Vou me formar, falta menos de um ano. E... No momento em que eu tô no 7º período eu vejo uma certa ausência da pedagogia. É como se, se... a partir do 3º período o nosso curso ele desandasse no sentido pedagógico. É como se você só entende ou então estuda pedagogia, as disciplinas pedagógicas até o 4º, 3º período. Aí quando chega, quando muda de bloco, você vira um bacharel. Então, é você... como você: “não, seja historiador, não seja professor”. É essa dificuldade que eu vejo. Não sei se é, foi um erro quando fizeram o currículo novo, que foi a partir de 2010 ou foi né que... implementaram o currículo, se não me engano; e isso pra mim dificulta muito porque eu tô no 7º período, e as únicas disciplinas pedagógicas que eu vejo é estágio supervisionado. E é um estágio supervisionado que é entre aspas. Não existe uma supervisão.

P – Como é que se dá esse estágio supervisionado? São todas na escola?

L - Na verdade, no curso da gente, nós temos quatro estágios supervisionados: primeiro, não é voltado à pedagogia. Você bem conhece... Sabemos que o primeiro é mais voltado a uma prática do historiador, que é análise de fonte histórica. Aí quando você chega no segundo estágio, você tem uma análise do corpo escolar, do corpo docente, da diretoria... Esse ano inventaram... Os nossos professores (*o entrevistado cita três professores*), eles inventaram uma nova forma de analisar isso (através) das fontes históricas do colégio. Então eles tiveram meio que... Mesclaram o primeiro estágio com o segundo.

P – Mas esses professores, são substitutos ou efetivos?

L - Só (*cita o professor*) é efetivo. (*Cita os outros dois professores*) são substitutos. Mas são do departamento da gente. E pra mim, da forma que esses estágios são dados, pra mim não é a forma ideal. Porque eu vejo outras disciplinas, outros cursos de licenciatura, que eles têm os estágios supervisionados e não é dessa forma da gente. Talvez a nossa forma tenha sido inovadora, mas na prática não tenha dado certo... Porque eu desconheço alguém que é feliz dessa maneira que é dado, porque fica um sétimo período em que você tem que fazer a monografia, ao mesmo tempo tem que pagar estágio, no colégio. Então...

P – No caso, você tá na escola atualmente?

L – Eu tô nas escolas. Inclusive eu já terminei. E hoje é muito mais o momento em que você tem a obrigatoriedade de terminar aquelas horas que são estabelecidas no estágio, normalmente são 90 horas, algumas são 45... E você acaba o que deveria fazer nas duas primeiras viagens no colégio; depois você fica só a passeio. Só pra... Então, são coisas que pra mim são pontuais que devem ser modificadas. Mas, por outro lado tem outras coisas que pra mim dão certo. Como eu já havia falado, a partir do 4º período, você vê muito mais... Do primeiro ao quarto período você vê muito mais disciplinas pedagógicas, mas só que não tem aquele contato de um professor que realmente deveria acompanhar como você merece. Porque o pessoal da FE, do departamento, vêm, mas não tem a realidade de um curso de História.

P – Então, no caso como é que você vê essa articulação teoria e prática?

L – Eu acho que deveriam ter professores do nosso departamento voltados pra área pedagógica. É o que necessita. Porque eu vejo muitos professores voltados pras disciplinas que são específicas de um currículo de bacharel, e enquanto que numa licenciatura eles estão lá, é... ganhando atenção, roubando das disciplinas pedagógicas. Então é muito contraditório. Então é você tá num curso onde toma o nome de licenciatura, mas as disciplinas, é... de bacharel, as disciplinas que é pra área de historiador, elas se sobressaem às disciplinas pedagógicas... Então a dificuldade tremenda pra...

P – Mas você vê que essa discussão, né, essa dificuldade que há da articulação ela é discutida dentro do curso, os professores chegam a sentir essa diferença, essas divisões?

L – Eu não sei... Eu nunca participei de nenhuma reunião como liderança de um CA (*centro acadêmico*) por exemplo, com o nosso departamento... E nunca cheguei como convidado também. Mas, esse ano nós tivemos a avaliação do Estado sobre o curso da gente. Então foram selecionados alguns alunos pra... de cada sala pra discutir essas relações que a gente tá falando agora, quais são os problemas pontuais, o que deve ser mudado... Então foi abordado essa discussão aqui. Muitos alunos, eu também participei dessa discussão, e apontei quais são

as deficiências das disciplinas pedagógicas. Porque, isso pra mim é unânime, os alunos todos, eles têm essa mesma opinião, de que o curso da gente não está fazendo o papel de que deveria na área pedagógica. Então, é pra mim... E isso dificulta muito, porque nós... Eu acho que 80% vai ser professor. Vai pra área de trabalho... E não tem a formação que deveria, nesse caso.

(07min43s) **P** – Mas nas próprias aulas, por exemplo, nas disciplinas específicas, em relação à postura, ao direcionamento que os professores dão; não há aquela articulação daquele conteúdo com a atividade prática do professor de História, por exemplo... Uma disciplina de História do Brasil, dentro da disciplina, o professor ele não chega a...

(08min04s) **L** – Não... Não consigo identificar isso não. Pode ser que através do método dele em sala de aula, a gente consiga absorver isso... Mas, não é tão direto assim. Ele não tá mostrando qual é o caminho. A gente é que tem que poder pegar o caminho através das aulas dele. Mas, assim... Abertamente ele não fala isso como deveríamos dar uma aula de História do Brasil, por exemplo.

(08min29s) **P** – Bem, eu percebo que diante dessa fala inicial você parece, bem digamos, apropriado do sentido que o curso deveria oferecer (*o licenciando confirma essa impressão*) e das preocupações que você tem. Então assim, a partir disso, porque é que você tá nesse curso? Quais são as suas motivações, as influências que você teve pra hoje já estar finalizando o curso. Por que História?

(08min53s) **L** – Inicialmente, História pra mim era um *hobby*. Eu acredito que quando você escolhe um curso, é porque você gosta. E eu fiquei frustrado porque eu não teria passado num curso... num vestibular que eu tentei... E eu disse, não, vou fazer o que eu quero, que é História. (*Interrupção da pesquisadora perguntando qual o curso que ele antes queria fazer*) Eu tentei publicidade e propaganda. Na área da comunicação social. Mas aí que eu vi que não conseguia... Não, agora vou pra o que eu quero, que é História. E fui, consegui, no outro vestibular eu passei... E História pra mim, naquele momento era só mais um *hobby*, eu jogava jogos de história... Eu tinha conversas que envolviam História com meus amigos. Então brincava... E hoje tenho muito mais um pensamento utópico de ser um professor da minha cidade que nunca existiu. Eu nunca tive um bom professor de História... Então, eu vim para Mossoró, sai de Patu, com a intenção de querer levar o bom professor de História para minha cidade.

(09min49s) **P** – Quer dizer então que você não teve aquela influência de um professor de História que lhe inspirou a fazer?

(09min55s) **L** – Não tive. Ao contrário, eu tive a ausência de um professor de História. Eu disse não, não tá tendo professor de História como deveria. Que eu sempre via na televisão os professores de História, sempre ouvia meus amigos de outra cidade falar que tinha um professor de História muito bom. E no cursinho, por exemplo, que eu cheguei a frequentar, não tinha também um professor de História bom. E eu disse, não, eu quero fazer com que na minha cidade tenha um professor de História como se deveria ser na minha mente. Aí, isso pra mim é o meu maior, minha maior meta... De ser um bom professor pra levar pra minha cidade.

(10min29s) **P** – No caso a cidade de onde você vem, está no interior do Estado?

(10min32s) **L** – Fica no interior do Estado, Patu... Fica vizinho à Paraíba, Catolé do Rocha...

(10min39s) **P** – E quanto a sua escolaridade? Sempre foi em escola pública?

(10min41s) **L** – Eu sempre estudei em escola pública, e participei de cursinho por menos de um ano, mas fiz dois vestibulares e hoje estou fazendo o curso que eu almejava desde criança.

(10min55s) **P** – Mas na família você tinha experiência de pessoas que eram professores, que já tiveram acesso ao Ensino Superior?

(11min02s) **L** – Não... Na minha família eu sou o segundo neto da minha avó que tem o curso... que está se formando, agora nesse momento. Então é um orgulho e ao mesmo tempo é um desafio, porque os outros primos fazem cursos que socialmente são mais bem reconhecidos do que um profissional na área da docência. Então é um desafio que eu encaro de peito aberto... Eu acho que alguém tem que fazer isso, e esse alguém não tinha na minha cidade, e eu tô lá, porque eu acho que lá tem espaço para isso.

(11min32s) **P** – Isso seria uma motivação para você utilizar o curso como...

(11min35s) **L** – É uma motivação romântica e um método que eu uso pra poder não desistir e não fraquejar desse meu objetivo.

(11min45s) **P** – Em algum momento você decidiu: não, não vou mais continuar no curso...

(11min49s) **L** – Sim... Porque... Como eu vim de cidade do interior e não tenho uma boa estabilidade financeira, pra mim foi muito difícil no início. Mas hoje eu já acredito que não consigo desassociar minha ideia inicial, que é ser professor de História. Eu acredito que mesmo se as dificuldades hoje apertarem mais, eu ainda vou conseguir concluir.

(12min13s) **P** – O que é que você acha que fez você mudar essa mente de que vale a pena continuar?

(12min17s) **L** – Eu acho que foi as últimas discussões que o nosso país teve em relação a educação. Por exemplo, hoje nós temos um slogan de um governo que é “Pátria Educadora”. E como não, é... acreditar numa pátria educadora se não partir da gente, né? Então eu acredito que ser professor não é um desafio... que é muito mais romântico... É também uma obrigação social pra mim. Eu vejo... E também como professor de História, eu tenho que acabar ajudando socialmente esses discursos raivosos, odiosos que hoje em dia tem. Eu acredito que isso é uma falta de professor de História.

(13min02s) **P** – É... Bem, você começou quando o curso, em que ano?

(13min05s) **L** – Em 2012.1

(13min07s) **P** – E eu acredito que ao iniciar o curso a gente sempre tem aquela expectativa, aquela ansiedade. Você mesmo disse que antes era um *hobby*, você não tinha ainda uma noção do quanto se poderia, o quanto poderia ser oferecido pelo curso. Então, quais eram as suas expectativas?

(13min22s) **L** – Eu imaginava... Nunca é como a gente imagina de início, né. Só que eu me surpreendi, porque foi melhor do que eu imaginava. Essa foi a sorte. Talvez foi por isso também que eu fortaleci na minha... nos meus objetivos. Porque o curso de História da

UERN, principalmente do Campus Central, daqui de Mossoró, não é um curso ruim. Pode ser que antes ele não dava grandes frutos, mas hoje eu acredito que nosso curso de História é um curso que está em plena formação e ele não vai regredir nesses últimos anos... Por exemplo, nosso departamento tá tendo aquela... reorganização dos professores, alguns chegando do doutorado, outros saindo... Então eu acredito que cinco, três anos a frente, nosso curso de História vai tá muito melhor do que hoje eu já tô defendendo... Lá na frente vai estar melhor.

(14min14s) **P** – Então assim, desde as perspectivas iniciais que você teve do curso, e hoje, as expectativas que você tem, elas se desenvolveram pra melhor, ou você acredita que no início você era mais positivo?

(14min29s) **L** – Não... Eu acredito que... Cada dia eu vou ficando mais convicto de que é isso que eu quero ser.

(14min35s) **P** – No caso, você está aqui fazendo monografia, né? Tá trabalhando com o que?

(14min41s) **L** – Não tô trabalhando na área da docência. Eu trabalho... Tô trabalhando com um templo, com memória, meu orientador é (*cita o nome do orientador*), então eu meio que fui na sombra dele. (*cita o nome do orientador*) trabalha com história oral, memória... E eu tô trabalhando com um templo conhecido da minha cidade, o Santuário do Lima. Então pra mim isso não é porque eu estou desvirtuando da pedagogia, da área da docência... Não... É porque eu acredito que professor e pesquisador, eles caminham... Eles tem uma linha tênue que não se separa.

(15min16s) **P** – Então já que você citou essa questão dessa linha tênue, uma discussão que não só na licenciatura em História a gente percebe, mas por exemplo, pra quem é professor de Matemática, existe aquela coisa né: matemático, professor de matemática... Em relação à História, você disse que não há como dissociar, entre ser pesquisador e professor, não é isso? Mas qual é sua opinião, estenda-se um pouco mais sobre isso: ser professor e ser um historiador, né? E como isso tá colocado dentro do curso. Como é que os alunos eles percebem isso...

(15min52s) **L** – Eu... Pronto, vamos falar como professor de História. Eu não tenho autoridade pra falar se realmente isso funciona com outros dessa área. Mas eu acredito que um professor de História que não se atualiza, que não procura ler o que tá acontecendo... Hoje ele não consegue, é... Ele não consegue atingir os frutos necessários do que uma aula de História necessita. Até porque eu falei recentemente que eu venho com a intenção de acabar com os discursos que já estão estabelecidos na sociedade. Acabar com paradigmas, preconceitos... Então, como não fazer isso se não pesquisar? Então é isso que... Professor pra muitos é aquilo que se acomoda. Não estuda, pra ele só apenas passa o seu conhecimento pro aluno, não é nem mediado...

(16min43s) **P** – Quando você fala outros, quem seriam esses outros?

(16min46s) **L** – Outros são aqueles que ainda insistem pensar naquela educação bancária, que Paulo Freire fala... Que a educação... Por exemplo, aqueles que dizem que História é uma disciplina decoreba. Então, pra mim quem absorve esse tipo de discurso é porque acredita que um professor ele já rendeu o que deveria que dar. Já eu acho ao contrário. Eu acho que professor, principalmente de História, tem que se tá atualizando, e tem que tá escrevendo e pesquisando também. Porque aí ele não para no tempo...

(17min15s) **P** – Como é que você acredita que essa visão é colocada dentro do curso? Você acha que se identifica com as outras opiniões, dos seus colegas, dos professores, quanto a isso?

(17min25s) **L** – Eu acredito... Eu não sei se na opinião dos meus colegas, mas o curso ele encaminha para a gente pensar dessa forma. Eu... Nas poucas discussões que eu tive e nas outras discussões que eu vejo nas disciplinas, eu vejo que... O departamento e o curso de História eles nos ensinam que um professor não deve nunca se dissociar da pesquisa. Por exemplo, o PIBID, que eu faço parte. O PIBID é um exemplo claro de prática, educação, extensão, pesquisa...

(17min57s) **P** – Mas você acredita que isso ainda fica muito restrito apenas ao campo da História... De que forma isso é colocado, por exemplo, dentro das disciplinas pedagógicas?

(18min13s) **L** – Eu acredito que, por exemplo, os professores que vêm com a intenção de nos dar aula, eles já vem também com essa análise; de que o professor é também pesquisador. Até porque, é... Nós também temos que combater aquele tipo de preconceito de que professor é o pesquisador frustrado que não venceu na vida. Pelo contrário, o pesquisador se limita a fazer aquilo, enquanto um licenciado tem autonomia de pesquisar, e... e também, é... lecionar aquilo que ele pesquisa. Como uma forma de que ele vai construindo suas fontes, vai construindo o seu próprio material.

(18min51s) **P** – Mas você acredita que há um desenvolvimento em relação ao diálogo entre História e Educação na questão da formação do professor? Ou isso fica restrito ao campo da História, no sentido de que, é... apenas lidando ali com os elementos de um professor de História... Ou seja, de que forma a interdisciplinaridade tá dentro da sua formação?

(19min14s) **L** – Eu acredito que a interdisciplinaridade também ela deve ser efetivada. E isso o curso da gente também mostra. Até porque a história em si ela já nasce com essa proposta. Mas, tirando da História também, eu vejo que outros cursos também, eles procuram essa mesma perspectiva. Porque hoje a interdisciplinaridade, ela é essencial para qualquer tipo de área docente. Porque um professor de História ele também tem que ser um professor de português, também tem que ser também um professor de química... O professor de química tem que tá também dentro de um contexto social, dentro de um... Para não criar estereótipo de que se fala da lei 11.645, sobre negros e índios... Então é responsabilidade do professor de História. Não, o professor de Educação Física também está lidando com o corpo humano. Então o corpo humano ele tem em si melanina, então um aluno, ele vai se sentir identificado através de um discurso da educação física na área, dessa área de... que envolve negros e índios.

(20min19s) **P** – Mas em relação à questão da História e Educação, no sentido de, por exemplo, a interdisciplinaridade, você percebe que na sua formação, isso é claramente abordado, dentro do conjunto das disciplinas? Ou é algo que é apenas estimulado, pelos professores, para que os alunos consigam aplicar? Na questão da sua formação, como isso é efetivado na prática? Como você percebe isso enquanto um futuro professor formado dentro do curso?

(20min53s) **L** – Não... Eu percebo que há sim uma certa... uma certa vontade, uma certa... dever dos professores em passar isso pra gente. Eu não acredito que eles apenas falem pra

gente fazer futuramente. Eu acredito que acontece no nosso curso também. A interdisciplinaridade é presente sim.

(21min14s) **P** – Então a que se deve essa desarticulação, entre História e pedagogia, por exemplo? Já que essa interdisciplinaridade ela é estimulada?

(21min24s) **L** – Eu acredito que são pequenas... pequenos problemas que são fáceis de ser resolvidos. Eu falei que o curso da gente é um curso de licenciatura mas ainda é muito bacharel... Eu acredito que pra mudar isso, não é algo muito difícil. Mas eu não sei qual seria a alternativa certa, mas deve ser mudado, porque eu vejo muito o curso onde deveria se caminhar, para formar profissionais na área da docência da maneira certa, mas ele se propõe e ainda fica naquele mesmo jogo de tá ensinando coisas de um historiador. O que também pra mim não se diferencia de um professor. Ele pode sim ser um historiador, e um professor ao mesmo tempo. Só que não tá sendo assim, por enquanto, tá sendo muito mais voltado pra área profissional.

(22min15s) **P** – Bem, você citou o PIBID né. Um programa formativo, justamente relacionado à docência, mas além do PIBID, que outros programas há dentro do curso, que os alunos participam?

(22min28s) **L** – Pronto, o PIBIC, tem PIBIC também, voltado para a área da docência, têm o PIBIC do (*cita o nome do professor coordenador*), que é um exemplo claro, que ele trabalha com uma proposta parecida com a do PIBID, é um... Um projeto que trabalha a área docência através das fontes históricas em sala de aula, através também do uso de fontes locais, de história local... E há o trabalho com a lei 11.645. Então é uma proposta parecida com a do PIBID, só que muito voltado para a ciência...

(23min00s) **P** – No caso você está participando do PIBID, como é que você avalia sua participação e... vamos dizer, a importância que esse programa tem dentro do curso?

(23min12s) **L** – A importância que esse programa tem pro curso é gigantesca porque o curso ele ainda não é autossuficiente para fazer com que a gente chegue perfeitamente como se deve pra área de trabalho. Então... É por isso que eu falo que o curso ainda é muito bacharel. Mas com o auxílio do PIBID, os 20 bolsistas que estão ali vinculados, eu acredito que eles têm sim todo o arcabouço teórico necessário pra área docente, e não se sentir muito intimidado. Porque ali sim, nós temos sim um contato mais real, com a realidade escolar.

(23min47s) **P** – Que atividades são feitas dentro do PIBID?

(23min49s) **L** – No nosso PIBID nós trabalhamos com a divisão... com a parceria de quatro colégios (*cita os colégios*). Então são colégios que estão separados na cidade de Mossoró. E cada um faz atividades diferentes lá que fazem diagnósticos pra saber como a comunidade está em relação aos seus conhecimentos históricos, a gente faz esse diagnóstico pra poder compreender qual é realidade daquelas pessoas que vivem lá. Não só os alunos... (*perguntado se são feitas entrevistas*) É... Entrevistas parecidas como essa. Que é pra tentar compreender o que se deve trabalhar em cada setor. Por exemplo, um resultado [*em determinada escola*] pode ser diferente no [*em outra escola*]. Porque são realidades diferentes. Então a gente trabalha com essa ideia pra poder compreender quais são as dificuldades e conhecimentos históricos que a gente pode entrar. E o nosso projeto, como eu já falei, nós trabalhamos com esses eixos, que é história local, fonte histórica e a lei 11.645. Então, onde é que tá tendo mais

dificuldade em compreender o que é uma comunidade quilombola nesses colégios? É através do diagnóstico que nós descobrimos. E o que se deve fazer através disso? Pesquisa, extensão, e... Pesquisa, extensão e educação. São esses três eixos que a gente trabalha pra poder atingir os problemas que a gente identifica através do diagnóstico.

(25min14s) **P** – E em relação a você, o que é que você acredita que mudou o seu... a sua prática, o seu entendimento?

(25min20s) **L** – Nós falamos se... de início do curso eu me sentia mais otimista, e se eu já teria regredido... Pelo contrário, o PIBID foi o que me fortaleceu ainda mais pra gostar desse... dessa minha futura área. Por isso que eu digo que o PIBID hoje, para o curso de História, ele veio com a intenção de realmente acender a chama apagada (*risos*) das disciplinas pedagógicas que não são bem aproveitadas pra mim.

(25min47s) **P** – E por que você acredita que no PIBID isso é possível, toda essa articulação, esse trabalho, e isso não é conseguido dentro das disciplinas pedagógicas ou nas disciplinas específicas?

(26min05s) **L** – Eu acredito porque na... Existe uma confusão de carga horária também. Eu acredito que não é somente com 60 horas que você consegue fazer que um aluno compreenda tal disciplina. E o PIBID ele tá aí com uma proposta muito mais extensa em relação a isso. E que pena que todos não tenham a mesma oportunidade.

(26min26s) **P** – Mas você acredita que a chegada do PIBID, direcionada a questão de formação de professores, conseguiu trazer algum avanço dentro da estrutura do curso mesmo, internamente? Como é que você percebe isso, ali, dentro do curso das disciplinas e das pessoas com quem você estuda.

(26min49s) **L** – É porque eu acredito que é um auxílio que estrutura ainda mais o curso, por exemplo; se, antigamente não se ouvia falar de um PIBID em História, hoje você ouve... vê os alunos de História usando a camisa do PIBID. Então, pra mim, visualmente aquilo já é mais interessante. E saber, disso que eu estava falando, que isso é realmente praticado, é feito, colocado em prática, isso já desbanca muitas coisas. O PIBID de História de Mossoró, do curso da UERN, ele ter um PIBID pra mim isso já... levanta a autoestima de qualquer um que queira também fazer o curso de História.

(27min30s) **P** – E se o PIBID acabasse? E se não existisse?

(27min32s) **L** – Diga nem isso... (*risos*) Eu acredito que nós ainda estávamos numa batalha grande. Por isso que o PIBID é um progresso muito grande. Acabar o PIBID é um retrocesso inimaginável.

(27min45s) **P** – Mas essa é a primeira edição do PIBID dentro do curso... Né isso? (*afirmação do licenciando*) E na eventualidade de não ocorrer mais edições, você acredita que fica um legado, há um possível... maior avanço...

(28min00s) **L** – É... Só se... Porque se acabar hoje, acabaria num projeto que não foi concluído. Teria um “aborto”, digamos assim... Mas, eu acredito que... tomara que não acabe, porque nós temos muitos trabalhos ainda pra ser feito, e se chegar a ser concluído, sim, deixa um legado gigantesco. Por exemplo, nunca antes o curso daqui levou alunos para ir, conhecer

Canudos. É... Teve essa experiência. Nós fizemos um documentário lá. Isso já é algo que nós... praticamos, nós fizemos nosso próprio material, e vamos usar no PIBID, e isso... em disciplina alguma poderia ser feito, porque até nossa universidade não dá estrutura pra esse tipo de atividade.

(28min50s) **P** – Mas para os alunos que estão fora do PIBID, como você percebe essa relação? De quem está dentro do PIBID, participando das atividades, e dos alunos que estão fora do PIBID, como o PIBID ele é... vamos dizer, “interpretado” pelo curso?

(29min09s) **L** – Pelo curso ele é algo que é almejado por qualquer um. Quem entra no curso de História já se imagina no PIBID. Então, quando rola edital, já é fácil de se imaginar que também vai “rolar tapa” pra quem vai querer tá lá. Mas, eu acho isso interessante também porque isso aumenta a qualidade, porque vão... são pessoas que vão querer estudar pra estar lá. E estudando pra estar lá, também estão estudando pra melhorar a qualidade do curso. É algo que... O PIBID até quem não está dentro, ajuda quem... aqueles que não conseguiram, porque aqueles que não conseguiram estão batalhando pra poder entrar.

(29min50s) **P** – Então na sua avaliação o PIBID articula ou ele separa a questão de ser professor e de ser um historiador?

(30min00s) **L** – Eu acho que ele explica. Ele explica o que é essa linha, que eu já falei, porque PIBID justamente é isso: ele tá lá pra dizer que não, professor também pode ser um pesquisador. O professor também dá *show* na área da docência. Então é isso que o PIBID é pra mim. E isso ele se mostra através da prática. Por exemplo, você fazer um tipo de diagnóstico que nós fazemos no PIBID, já é um avanço tremendo que você em sala de aula você não tem oportunidade de fazer. Porque é como se você tivesse tendo um contato antecipado antes da sua futura profissão. Por isso que o PIBID vem com a proposta interessante, e acabar o PIBID pra mim é um retrocesso nesse sentido.

(30min43s) **P** – Mas esse sentimento que você tem pelo PIBID, não há esse mesmo sentimento, mesma avaliação pelo curso?

(30min51s) **L** – Pelo curso sim... Mas o curso em si ele tem... Ele não reflete o que deveria refletir na área da pedagogia... Na área da docência. Ele ainda tá muito preocupado em fazer profissionais que escrevam livros, que vão pra suas pós-graduações, e não acaba é... Sei lá, tentando compreender a realidade do ensino básico no Brasil, por exemplo.

(31min21s) **P** – A sua escolha em entrar no PIBID, foi por quais motivações?

(31min27s) **L** – Porque eu queria sim ser professor, então o PIBID tá lá pra uma qualificação a mais. Então... Eu não quero ser um professor por ser professor. Eu quero ser um professor qualificado. Até porque o mercado de trabalho também faz com que nossa renda aumente quando se tem uma qualificação melhor. E PIBID eu já havia falado com muitos amigos meus, que me diziam como era o PIBID, e pra mim aqui foi interessante saber. E é interessante também porque se... Nós sabemos que o governo federal tá com essa proposta de se preocupar com o ensino básico, que é uma proposta que vai demorar anos pra se concretizar, porque... educação é isso. Você não trabalha com resultados rápidos, e futuramente, 10 anos, 6 anos, futuramente, eu acredito que os frutos do PIBID irão surgir.

(32min20s) **P** – No caso então a sua perspectiva de ser professor de História, ela foi... recebeu mais ainda motivações positivas?

(32min31s) **L** - Exatamente.

(32min33s) **P** – E em relação, por exemplo, aquilo que você almejava inicialmente, e hoje. Como você coloca antes e depois?

(32min41s) **L** – O (*nome*) de antes, eu acredito que era um jovem que gostava de História, mas não tinha pretensões em trabalhar na área da História. O (*nome*) de hoje é um (*nome*) que tem uma formação docente que foi dada assim, por uma parte pelo curso, que não foi completa, mas que encontrou no PIBID a força maior pra não desistir do seu objetivo, que é ser professor futuramente. Então é isso. Eu separo assim... Um (*nome*) desprezioso, e um (*nome*) ambicioso em relação da área da docência.

(33min18s) **P** – Mas dentro do curso você só teve as experiências do PIBID, ou você chegou a ter contato com outros programas formativos?

(33min25s) **L** – Não... Só com o PIBID mesmo.

(33min27s) **P** – Grupos de pesquisa...

(33min28s) **L** – Não... Nunca eram voltados para a área da docência os que eu participava.

(33min33s) **P** – Em que momento você entrou no PIBID?

(33min35s) **L** – Eu entrei no PIBID em 2013. Entrei no início do projeto. Então eu aprendi junto com todo mundo lá. Hoje eu já estou no meu segundo ano. E torço muito para que o PIBID não acabe... Essa ideia pra mim não pode chegar a ser verdade.

(33min58s) **P** – O processo de monografia ele é feito concomitantemente com...

(34min02s) **L** – Com a nossa formação de estágio supervisionado...

(34min07s) **P** – Como é que você considera esse momento... É difícil de se...

(34min10s) **L** – Eu acho uma bagunça assim... Eu acho uma bagunça porque... Eu acho muito morno no início, naqueles outros... lá da esquina... Aquele outro lado da esquina, ainda é muito morno, pra você ter tempo pra tudo... Pra tudo não, mas você ter tempo pra estudar, quando pula pro outro lado, você vê que as coisas começam a apertar mais, porque tem estágio, tem monografia... Tem projeto. Então são coisas que pra mim, deve-se pensar futuramente. Se quer pensar na qualificação maior do nosso curso, tem que também pensar também no currículo dele.

(34min37s) **P** – E quem é que assume essas disciplinas? Por exemplo, as disciplinas pedagógicas... Aliás, colocar tudo... O conjunto das disciplinas. Professores efetivos ou professores substitutos?

(34min57s) **L** – Boa parte são do departamento da FE (*faculdade de educação*), boa parte também são substitutos.

(35min03s) **P** – Isso para quais disciplinas?

(35min05s) **L** – Pra quais disciplinas... É, História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação...

(35min13s) **P** – As pedagógicas no caso...

(35min14s) **L** – As pedagógicas... Então, então são disciplinas que vem pessoas que não são efetivas, de outros departamentos, então são realidades completamente... que não estão...

(35min27s) **P** – Você vê como positiva ou negativa essa situação?

(35min28s) **L** – Eu vejo isso como algo muito negativo. Deve-se ser pensado, ser reelaborado... Porque se quer fazer com que nós sejamos profissionais na área da docência, então que tenha uma boa formação também nessa área. Não adianta apenas querer que nós apareçamos em salas de aula, e esse conhecimento venha através da nossa prática. Eu acredito que a teoria deve ser... deve ser junto.

(35min56s) **P** – Mas e o envolvimento do departamento do curso em relação a essa situação...

(36min01s) **L** – Eu não sei como é que é esse envolvimento... Mas...

(36min05s) **P** – Como os alunos eles recebem esse processo de formação?

(36min10s) **L** – Pra mim é... Eu como aluno achei isso completamente confuso. Confuso... Porque... “Peraí”. Como é que eu vou entender a Psicologia da Educação, por exemplo, com uma profissional que não é efetiva na sua área, e um profissional que muitas vezes não dá o trabalho que se deveria dá, como se deveria ser esperado dele. E isso a gente... É um exemplo claro, de que ocorre sim, isso é fato...

(36min38s) **P** – E como é que você avalia o comprometimento dos discentes ali dentro do curso? Como é que os alunos passam esse comprometimento em realizar o curso.

(36min48s) **L** – É isso que nós... Que é um problema também... Eu falo muito que deve ser reelaborado, só que também nós absorvemos isso muito facilmente...

(36min59s) **P** – Como assim?

(37min00s) **L** – Eu acredito que não há uma mobilização, não há uma preocupação maior dos discentes em querer reivindicar essas mudanças... Então, é algo que é reclamado, mas ao mesmo tempo é levado a chacota, é levado nas costas como se nada tivesse acontecendo... Se reclama que aquilo não está sendo certo, mas também não procura compreender quais são os caminhos pra modificar isso.

(37min27s) **P** – Mas e as motivações do conjunto de alunos do curso de História. É... É de ser professor de História? De ser um historiador...

(37min38s) **L** – Aí é uma realidade que é controversa. Boa parte quer ser professor, mas também boa parte, que talvez seja até a maioria, não quer trabalhar na área. Então... E talvez seja o reflexo da... desses problemas que eu falei. O curso eles nos dá a entender que ele é

muito mais bacharel que na área da docência. Então acaba que os alunos... Eles acabam querendo seguir carreira no mestrado, ser profissional, na área como historiador, e esquece que existe um buraco muito grande na Educação que deve ser preenchido. Então o curso da gente deveria ser o principal curso pra poder tampar esse buraco...

(38min20s) **P** – E como é que é sentida essa... esses posicionamentos de alunos que não querem ser professor, ou a evasão, a saída das pessoas... Como é que isso é sentido no curso?

(38min35s) **L** – Como discente eu fico triste porque é uma área que eu queria que todos tentassem também seguir porque é uma área que deve ser respeitada, deve ser levada em frente. Mas, na área dos profissionais eu acredito que não há uma preocupação muito grande... Eu sinceramente não vejo um professor se preocupar com a desistência de um aluno, ou quando um aluno fala que ele não quer ser professor. Isso... Boa parte... Que também ensina as disciplinas pedagógicas. Não vejo...

(39min10s) **P** – Em relação às disciplinas pedagógicas, como você percebe a quantidade de disciplinas que são ofertadas, o tipo de conteúdo que é dado... Como você avalia... São muitas as disciplinas pedagógicas, são poucas...

(39min28s) **L** – Eu acho que o número, já é o número suficiente. Mas, a forma como é dado é que se deve ser repensada. Porque muitas disciplinas são... passam despercebidas, muitas são pagas de maneira muito corrida, alunos que não conseguem encontrar o gosto pela disciplina acabam pagando em outros cursos, pra ver se muda de professor, pra ver se encontra algo mais interessante.

(39min56s) **P** – Você chegou a se identificar por alguma disciplina pedagógica...

(40min00s) **L** – Com certeza. Tive professores muito bons, que são a exceção desse meu discurso. Por exemplo, em didática tive uma professora muito boa... (*cita o nome*). Tive professores bons também em Filosofia da Educação, (*cita o nome*).

(40min14s) **P** – Por que essas disciplinas chegaram a...

(40min16s) **L** – Porque eu acredito que eles conseguiram pelo menos seguir a ementa. Tem alguns professores que nem sequer a ementa eles apresentavam. Então você já vê algo falho daí. No primeiro dia de aula você já identifica quem são os que vão realmente fazer com que o curso faça jus à licenciatura. Então é algo que é complicado.

(40min38s) **P** – Então o diferencial deles seriam trabalhar de uma forma mais direcionada aquilo que tá proposto?

(40min46s) **L** – Exatamente... Eles propõem algo. Muitos propunham algo e não conseguiam concretizar. Acabava mudando no meio do caminho o seu programa de ensino. E pra mim isso é triste. Mas por outro lado existe professores, profissionais que realmente estão fazendo o seu trabalho como se deve ser. E isso, pra mim, é importante porque, pra quem não tem o PIBID, como eu já havia falado, também faz com que ele tenha essa vontade de querer trabalhar na área docente.

(41min17s) **P** – E como você articula esse aprendizado nas disciplinas pedagógicas, com a vivência que você tá tendo nos estágios supervisionados?

(41min26s) **L** – Eu vejo que a prática muitas vezes não condiz com a teoria. Mas isso deve ser trabalhado. Por exemplo, eu citei (*nome de três professores*), eles estão trabalhando conjuntamente em muitas disciplinas. E eles têm essa preocupação mesmo, de querer fazer com que o aluno não tenha dificuldades em conciliar a prática e a teoria. Em estágio supervisionado, quando há algum problema no estágio, isso é relatado pra eles, eles fazem uma aula voltada para aquele problema tentar ser solucionado da próxima vez. Então isso é algo interessante.

(42min05s) **P** – Mas aí você disse que dois desses professores são substitutos. Como é o respaldo dos professores substitutos dentro do curso?

(42min14s) **L** – Em relação a quem?

(42min16s) **P** – Em relação às disciplinas que são ofertadas, mas no sentido de que os professores substitutos eles têm uma força maior ou menor em relação aos professores efetivos...

(42min29s) **L** – Nosso departamento tem professores substitutos que são fantásticos. Por exemplo, (*cita o nome de dois professores substitutos*) são professores que eles recebem disciplinas e conseguem transformar aquilo na maneira como se deve ser dado em sala de aula. (*cita o nome dos dois professores substitutos*) não ficam menores diante de (*cita um professor efetivo*) que tem doutorado na área da docência.

(42min55s) **P** – Mas por que que então os professores substitutos são tão problemáticos nas disciplinas pedagógicas?

(43min02s) **L** – Eu acredito que não é que sejam problemáticos em qualquer lugar. Acredito que eles são problemáticos quando eles vão pro nosso departamento, porque não entendem nossa realidade. Eu não acho que é só pelo fato deles serem substitutos, eu acredito que é pela falta de convivência com... E pela falta de conhecimento também da área de História.

(43min20s) **P** – Você não percebe uma disposição de um diálogo entre esses professores de diferentes departamentos?

(43min26s) **L** – Não consigo identificar. Tanto é que eles assinam o ponto deles no próprio departamento. Então você vê que o problema... É como se os dois departamentos... Como se o departamento da FE tivesse fazendo um favor... Eu interpreto dessa forma. E não se deve ser feito assim.

(43min44s) **P** – Mas em relação às disciplinas específicas... Falar um pouquinho delas... Elas conseguem transmitir um sentimento de formação para o professor em relação ao conteúdo que é ministrado?

(44min00s) **L** – Não são todas... Não são todas... Por incrível que pareça. Por exemplo, quando eles apresentam a ementa, a gente consegue identificar isso. E em pouquíssimas, pouquíssimas... Pontuais, a gente consegue interpretar esse tipo de trabalho... Do professor que ele realmente quer fazer aquilo que a disciplina pede, mas ao mesmo tempo mostrando pro aluno: olha, você vai ser professor, você precisa entender esse assunto também vai ser dado em sala de aula. Mas são pouquíssimos... Eu vejo que essas disciplinas obrigatórias, que

nós chamamos de bacharel, elas não conseguem fazer com que o aluno entenda que ele está numa licenciatura.

(44min42s) **P** – Bem, no caso de você até já ter me informado que se sente mais motivado do que nunca a continuar a prosseguir na formação, e a ser professor de História, como você então se vê enquanto uma pessoa que está se formando em História... Como é que você se vê na sociedade em relação às questões familiares, às questões pessoais em termos de “serei um professor de História, formado. Como os outros me veem”?

(45min14s) **L** – Eu tiro pela minha família. Faço um exemplo claro em minha família... Minha família quando vai fazer um jogo dos netos que estão se formando, sempre eles colocam os que tão em odontologia, engenharia... E (*faz referência a si*) como professor. Eu vejo que na minha própria família ainda há um preconceito em relação à profissão docente. E pra mim isso é preocupante. E na sociedade não é diferente. Meus amigos, por exemplo, eles ainda perguntam até hoje: “por que você vai ser professor”? Eu... Como assim? Ser professor é um defeito, é um pecado? Então... Mas é algo que eu sou muito utópico, muito otimista. Eu acredito que a educação ela avançou sim, ela vai continuar avançando, e eu vou pegar muitas “vacas gordas” por aí... Eu tenho esse pensamento. Que a gente tem que ter esse tipo de pensamento, porque se não fica... Acaba absorvendo muito fácil esses discursos de: “não, você não vai dar certo na vida, porque você vai ser professor”.

(46min17s) **P** – Durante o curso você chegou a trabalhar oficialmente como professor?

(46min20s) **L** – Não. Eu tive poucas experiências como professor. Eu também tenho muito contato com grupos de jovens... Então a minha área de me comunicar em multidões, em plateia, talvez não seja diferente quando eu for dar aula. Mas, claro, eu ainda preciso ter esse contato.

(46min43s) **P** – Que experiências você já teve que facilitou esse contato com...

(46min48s) **L** – Eu acredito que grupos de igreja, grupos sociais, grupos de teatro... Pra mim são... (*interferência perguntando que tipos de trabalho eram feitos*) De palestra... Palestra não. Discursos, debates... Então são coisas que um professor ele deve absorver muito bem, porque ele vai tá fazendo isso em sala de aula. E a gente acaba que no nosso cotidiano, aprendendo técnicas, involuntariamente de você fazer isso em sala de aula também. E eu também falo muito que eu tenho esse contato com o pessoal do PIBID, e o professor (*cita o nome do professor*), também tem (*cita o nome do professor*), que era nosso antigo professor, eles nos passa também muitas coisas que a gente absorve e vai tentar fazer na prática. Claro, ainda não paguei o meu estágio supervisionado pra ministrar aula. Mas eu acredito que isso não vai me desmotivar...

(47min43s) **P** – E a parte da pesquisa, que você vê articulada essa questão do ser professor... Você percebe que no desenvolvimento do curso, ela sempre esteve presente também, ou sempre esteve mais aflorado esse sentimento de ser professor?

(47min58s) **L** – Eu acho que ela foi sempre colocada em pauta... Pois professor ele deve também deve ser um pesquisador. E até mais, nosso curso ele acaba se sobressaindo na área da docência. E eu concordo, é um discurso que eu não acho errado, eu acho que realmente nós deveremos entender que um professor ele não tá só limitado a fazer essa transformação do conhecimento e em mediar o conhecimento, acredito que ele não se limita apenas a isso, mas

sim também estudar, fazer artigo, escrever... E talvez isso também possa auxiliar muito bem na sua área da docência. Por exemplo, eu vou trabalhar com o Santuário do Lima. Eu quero usar isso do Santuário do Lima na minha sala de aula. E material algum tem falando sobre isso. Então porque não eu ser o autor desse material?

(48min55s) **P** – Então no caso ser professor e ser professor de História pra você, o que é que significa? Que peso isso tem na sua vida?

(49min03s) **L** – Ser professor é um desafio hoje na nossa sociedade, porque em um país que pessoas não leem, pessoas absorvem muito fácil o discurso midiático... É uma profissão que não é enxergada como deveria ser. E professor de História, também não é diferente, ele é carregado de estereótipo sim. Porque já chega numa disciplina que todo mundo acha que é fácil, que é “decoreba”. E ele é crucial nesse momento em que o país tá vivendo, porque através das aulas dele é que nós podemos acabar com esses discursos que eu falo, discursos de ódio, discurso de preconceito.

(49min50s) **P** – Você já trabalhou em outras situações que não de professor durante o período de formação no curso?

(49min57s) **L** – Qual? Na área do comércio, por exemplo?

(50min00) **P** – Sim. Outro tipo de trabalho que não tivesse ligação com a formação...

(50min03s) **L** – Não... Desde o início eu tive... Eu não quis... Sim, eu tentei no início mas... Cheguei a fazer entrevistas, mas quando chegou o momento certo, não... Não vou fazer isso porque eu conheço meus amigos que trabalham, eles não conseguem levar o curso da maneira como se deveria. E eu optei em fazer o curso inteiro só, entre aspas, estudando. Hoje eu sou remunerado pelo governo, que eu faço parte do PIBID, e pra mim isso é essencial. Se você quer ser um bom profissional, você tem de realmente se dedicar na área que você vai atuar.

(50min38s) **P** – Então quais são as suas perspectivas com o diploma de professor de História... Que perspectivas você tem diante da formação que você teve, das experiências que você conseguiu acumular durante a formação?

(50min54s) **L** – As minhas perspectivas são otimistas. Eu acredito que eu vou conseguir sim fazer aquele meu desejo de querer levar ao professor ideal pra minha cidade. Já digo que isso já deixa claro que eu vou voltar pro meu interior, e vou trabalhar, continuar trabalhando nessa área, tentarei fazer concursos, no Estado. Talvez já vou no município. E levar essa vida docência a sério. Porque eu acho que a grande dificuldade do nosso ensino é porque existem muitos profissionais que não levam a sério. Eles se acomodam.

(51min33s) **P** – E o curso de História, o que ele significa pra você?

(51min38s) **L** – O curso de História pra mim vai ser sempre o meu maior formador, antes de qualquer PIBID, antes de qualquer tipo de relação que eu já tenha tido na minha vida para eu ter esses pensamentos. Porque nasceu do curso. Não foi de outra coisa. E eu torço muito que ele cresça como se deve crescer, e como se imagina que vai crescer. E pretendo defender também claro. Dizer que meu curso não foi um curso que apenas paguei xerox (*risos*), mas sim, eu tive uma boa formação, e procurei ter essa boa formação.

(52min19s) **Encerramento da entrevista**