

La Mirada del Experto



EL SIGNIFICADO DE LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE HISTORIA EN BRASIL: DESAFÍOS EN TIEMPO DE GLOBALIZACIÓN

O SIGNIFICADO DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NO BRASIL: DESAFIOS EM TEMPO DE GLOBALIZAÇÃO

MEANING OF RESEARCH IN HISTORY TEACHER TRAINING IN BRAZIL: CHALLENGES IN GLOBALIZATION TIMES

MARIA AUXILIADORA SCHMIDT
ANA CLAUDIA URBAN

Universidade Federal do Paraná, Brasil

RESUMEN: La globalización puede ser aprehendida como un proceso de transnacionalización de los fenómenos económicos, culturales y políticos. En este sentido, presenta una especial ambigüedad de naturaleza individualizante, que es la producción de realidades empíricas sociales que pueden ser vistas de forma selectiva y llena de valores. Así, las políticas educacionales han afectado las relaciones entre los sujetos en el universo escolar y los significados que ellos atribuyen a su vida humana práctica y a sus acciones, como es el caso de los profesores y de su formación. En Brasil, históricamente, la formación del profesor de Historia ha sido matizada por los embates acerca del significado de la profesión docente, así como por los embates entre las finalidades de su actuación como historiador y profesor. La intención del presente texto es reflexionar sobre el significado de la investigación en el proceso de formación de profesores y como las cuestiones de la investigación vienen siendo incorporadas al propio estatuto metodológico de la enseñanza de Historia. Además, la investigación, mientras proceso de producción del conocimiento histórico se vuelve fundamental como constitutivo de la naturaleza del propio trabajo del profesor, que, al tomar pose de los objetos, de los procesos y de los procedimientos inherentes a la producción del conocimiento, viabiliza la superación de la división del trabajo que, históricamente, separó aquéllos que producen el conocimiento en la universidad y aquéllos que lo transmiten, en la escuela. En el actual proceso de globalización en la que los profesores son culpados por la fragilidad de la enseñanza, y el *practiquismo* es referencia para su formación, esa superación presenta desafíos y límites, especialmente en países emergentes, como Brasil.

Palabras clave: Formación de profesores - enseñanza de Historia - investigación.

ABSTRACT: Globalization can be understood as a process of transnationalization of economic, cultural and political phenomena. In this sense, it presents a special ambiguity individualized nature, which is the production of empirical social realities that can be looked at selectively and permeated with values. Thus, education policy has affected the relationship between the subjects in the school environment and the meanings they attribute to their practice human life and their actions, as is the case of teachers and their training. In Brazil, historically the formation of the history teacher has been tainted by struggles on the meaning of the teaching profession, as well as the struggle between the purposes of his work as a historian and teacher. The invention of this text is to think about the meaning of research in the process of teacher training and how research issues has been incorporated to the very methodological status of history teaching. Moreover, the research, while the process of historical knowledge production becomes essential as a constituent of the teacher's work very nature, that by taking possession of objects, processes and procedures related to the production of knowledge, enables the overcoming of the division of work that historically separated those who produce knowledge in university and those who transmit at school. In the current globalization process in which teachers are blamed for the fragility of education, and the practicalism is a reference to their training, this overcoming presents challenges and limits, especially in emerging countries such as Brazil.

Keywords: Teacher training - History teaching - research

RESUMO: A globalização pode ser apreendida como um processo de transnacionalização dos fenômenos econômicos, culturais e políticos. Neste sentido, apresenta uma especial ambiguidade de natureza individualizante, que é a produção de realidades empírico sociais que podem ser olhadas de forma seletiva e permeada de valores. Assim, as políticas educacionais tem afetado as relações entre os sujeitos no universo escolar e os significados que eles atribuem à sua vida humana prática e às suas ações, como é o caso dos professores e da sua formação. No Brasil, historicamente, a formação do professor de História tem sido matizada pelos embates acerca do significado da profissão docente, bem como pelos embates entre as finalidades de sua atuação como historiador e professor. A intenção do presente texto é refletir sobre o significado da pesquisa no processo de formação de professores e como as questões da pesquisa vem sendo incorporadas

ao próprio estatuto metodológico do ensino de História. Ademais, a pesquisa, enquanto processo de produção do conhecimento histórico torna-se fundamental como constitutivo da natureza do próprio trabalho do professor, que, ao tomar posse dos objetos, dos processos e dos procedimentos inerentes à produção do conhecimento, viabiliza a superação da divisão do trabalho que, historicamente, separou aqueles que produzem o conhecimento na universidade e aqueles que o transmitem, na escola. No atual processo de globalização em que os professores são culpabilizados pela fragilidade do ensino, e o *praticismo* é referência para a sua formação, essa superação apresenta desafios e limites, especialmente em países emergentes, como o Brasil.

Palavras chave: Formação de professores – ensino de História - pesquisa.

1. INTRODUÇÃO

A globalização pode ser apreendida como um processo de transnacionalização dos fenômenos econômicos, culturais e políticos, próprios da fase atual do modo de produção capitalista, que apresenta uma especial ambiguidade de natureza individualizante, que é a produção de realidades empírico sociais que podem ser olhadas de forma seletiva e permeada de valores. Neste sentido, as políticas educacionais tem adquirido um caráter transnacional e produzem a circulação de ideias e propostas que tem afetado as relações entre os sujeitos no universo escolar e os significados que eles atribuem à sua vida humana prática e às suas ações, como é o caso dos professores e da sua formação.

No Brasil, historicamente, a formação do professor de História tem sido matizada pelos embates acerca do significado da profissão docente, bem como pelas tensões entre as finalidades de sua atuação como historiador e professor. A natureza destes embates carrega, de forma exponencial, tensões e dilaceramentos concernentes à dicotomia entre a formação do

historiador e do professor, entre teoria e prática e entre o lugar e os sentidos do ensino e da pesquisa na identidade do historiador.

O presente texto intenciona apresentar algumas reflexões sobre a relação entre a Didática da História e a formação do professor, tendo em vista o contexto que se apresenta. As discussões apresentadas localizam-se no campo da Didática da História, âmbito de investigação em crescimento, que se encontra em um processo de solidificação enquanto campo de pesquisa.

1. A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO BRASIL

Dentro das possibilidades de análise sobre as Legislações voltadas à formação de professores, considera-se relevante a análise de dois documentos: o Parecer nº. 292, aprovado em 14 de dezembro de 1962, que teve como relator o Conselheiro Valnir Chagas e as Diretrizes Curriculares do Curso de História, publicadas em 2001 pelo Ministério da Educação.

O Parecer foi aqui tomado, como um documento oficial relacionado às questões pedagógicas dos cursos de Licenciaturas, que tornou obrigatório um conjunto de disciplinas com objetivos relacionados à formação pedagógica do professor.

Compreende-se que todas as disciplinas de um curso de Licenciatura precisam ter como preocupação a formação pedagógica do futuro professor, mas a relevância desse Parecer reside no fato de que ele instituiu legalmente disciplinas voltadas a uma formação pedagógica, valorizando ou destacando a necessidade de que os cursos de Licenciatura privilegiassem um espaço (carga horária), voltado à especificidade da prática do professor. Este Parecer, publicado em 1962, destacou que o curso de formação do futuro professor, por meio das disciplinas pedagógicas, deveria ocupar-se com discussões e reflexões em relação ao aluno e ao método.

Esclarece também que, para que o futuro professor tenha conhecimento acerca do primeiro item – o aluno – é indispensável que tenha conhecimentos da Psicologia da Adolescência, pois, por meio desta ciência, o futuro professor adquire conhecimentos sobre o desenvolvimento humano, conhecimentos estes necessários, tendo em vista que o futuro profissional atuará com alunos nesta faixa de idade.

Quanto ao método, diz o Parecer:

[...] deve ser focalizado o ato de ensinar com o seu correlato prévio do aprender. Para isso aconselham-se a Didática e a Psicologia da Aprendizagem (incluindo obviamente o capítulo de Motivação), além da Prática de Ensino, para trazer o necessário realismo àquelas abordagens mais ou menos teóricas da atividade docente (BRASIL, 1981, p.34).

Com tal indicação fica destacada a preocupação com um método e, com o conhecimento sobre o aluno, que, segundo o Parecer, a Psicologia da Adolescência seria a disciplina que poderia instrumentalizar o futuro professor.

O texto do documento destacou ainda, com certa estranheza, o fato de que até a sua publicação (1962), a prática de ensino ainda não se configurasse entre as disciplinas obrigatórias do curso de formação do professor, como se percebe na citação:

É de estranhar que até agora, entre as exigências oficiais para a formação do magistério, ainda não figurasse a Prática de Ensino com o merecido relevo. O fenômeno talvez se explique como um reflexo do próprio meio social, onde não se concebe que uma intervenção cirúrgica [...] esteja a cargo de médico que a faça pela primeira vez e, paradoxalmente, se entrega a educação de uma criança ou de um jovem, ato que tem repercussões para toda a vida, a professores que jamais se defrontaram antes com um aluno (Ibid, p.34).

Fica expresso que a prática de ensino era pensada como um conjunto de procedimentos com os quais, o futuro profissional, estaria apto para assumir seu papel como professor e, entre os "instrumentos" estava a Psicologia e a Didática. Fica enfatizada, desta maneira, a importância atribuída ao método e conseqüentemente à prática de ensino como ferramenta indispensável à formação do professor.

O Parecer destacou a necessidade da realização de atividades de Estágio Supervisionado, em que os futuros professores iriam aplicar os conhecimentos adquiridos, dentro de um espaço real, que era uma escola da comunidade. Desta forma, segundo o relator, o futuro professor estaria executando as três tarefas características do ato de ensinar, que são: o planejamento, a execução e a verificação.

Em síntese, o Parecer afirma que a preparação pedagógica de um futuro licenciado deveria abranger:

1. Psicologia da Educação: Adolescência. Aprendizagem.
2. Elementos de Administração escolar.
3. Didática.
4. Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado (Ibíd, p.35).

O exercício da análise deste Parecer forneceu argumentos que evidenciaram uma valorização da tarefa do “ensinar”, isto é, o destaque posto pelo documento reside na preocupação de que o futuro professor tenha sido instrumentalizado e treinado para ser professor.

A Prática de Ensino, esta deve ser feita nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de estágios, como os “internatos” dos cursos de Medicina. Só assim poderão os futuros mestres realmente aplicar os conhecimentos adquiridos, dentro das possibilidades e limitações de uma escola real, e ter vivência do ato docente [...] (Ibíd, p. 34).

Em síntese, infere-se que o documento destaca dois aspectos:

1.º A preocupação com o aluno – que é o foco de ação do futuro professor. Segundo a concepção da época, conhecer os estágios de desenvolvimento do aluno representa mapear as suas possibilidades de aprendizagem, pois, com certeza, esse seria um fator de interferência no planejamento das aulas. Assim, o aluno, que é o “alvo” da ação do professor, não foi visto como um sujeito objetivamente situado, mas como o que apregoa a Psicologia, em relação as suas possibilidades de aprendizagem.

2.º O valor atribuído à Didática, demonstrado quando o relator aponta como imprescindível a necessidade de instrumentalizar o futuro professor em relação a um método de trabalho, concretizando-se no cumprimento do Estágio Supervisionado, prática esta comparada ao processo de formação de um médico, que durante sua formação realiza uma “prática prévia” sob a tutela de um responsável. Assim também, o professor, segundo o relator, necessita desta “experiência tutelada”, para que “[...] não fique o estudante entregue à pró-

pria sorte, cometendo erros e adquirindo vícios que dificilmente se extirparão mais tarde". (BRASIL, 1981, p.35)

Nesse sentido aluno e método são as palavras chaves que nortearam a Legislação mencionada, pertinente à formação do professor, em que a prática de ensino, aliada à Didática e somada à Psicologia constituíram-se em um tripé fundamental, capaz de instrumentalizar eficientemente o futuro professor quanto a sua futura prática.

Como se argumenta sobre a forma pela qual se constituiu historicamente uma preocupação didática em torno de ensinar e aprender, nos cursos de formação de professores, conhecer e analisar o Parecer Nº. 292/62, que trata oficialmente da primeira criação de disciplinas voltadas à formação pedagógica do futuro professor, possibilitaram na reflexão sobre como se constituiu uma forma de pensar uma preocupação didática do ponto de vista da própria Legislação.

Assim, o período mencionado (década de 1960) e o questionamento em torno da formação de professores envolveram, entre outras questões, a Prática de Ensino, como confirmam Barreiro e Gebran (2006):

[...] considerando que prevalecia um distanciamento entre a formação teórica e a formação prática, ou seja, ainda permanecia a visão dicotômica entre método e conteúdo. A proposição da prática que permeava a formação docente estava diretamente vinculada à imitação, observação e reprodução de modelos teóricos existentes, sem que houvesse preocupação com as diferenças ou desigualdades eventualmente presentes. Esperava-se que se ensinasse o professor a ensinar, conforme padrões consagrados. Sua formação prática, portanto, seria a de reproduzir e exercitar modelos (2006, p. 43).

Em meio a questionamentos e discussões, a Legislação pertinente apontava que o curso de formação do professor deveria garantir uma preparação concreta, acrescentando e destacando as atividades de prática de ensino, o curso estaria aproximando o acadêmico das suas futuras atribuições: dar aulas.

Não é intenção realizar uma investigação acerca da Legislação educacional no que se refere à formação do professor, mas por meio de alguns aspectos desta Legislação, apresentar argumentos que comprovem historicamente a existência de uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem e, em nossa com-

preensão, o Parecer Nº. 292/62 trouxe elementos que por certo sistematizam esta preocupação, pois institucionalizou, na formação do professor, disciplinas responsáveis por essas discussões.

A natureza epistemológica dessas disciplinas não pode ser analisada por meio do Parecer, no entanto ficou evidenciada uma necessidade de “formação pedagógica” que foram institucionalizadas por meio das disciplinas: Psicologia da Educação: Adolescência. Aprendizagem; Elementos de Administração escolar; Didática; Prática de Ensino, sob a forma de Estágio Supervisionado.

Além dos documentos oficiais como o Parecer Nº. 292/62, outras publicações oficiais foram produzidas pelo Ministério da Educação em relação à formação de professores.

Destaca-se, neste momento da investigação, um material divulgado em maio de 1986, intitulado *“Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil – documento final”*.

Trata-se de uma análise e avaliação dos cursos de História feita por um grupo de consultores convocados pela Secretaria de Educação Superior-SESu/MEC/Brasil. A proposta do material foi a realização de um diagnóstico dos cursos de História em relação ao alunado, à estrutura dos cursos, às disciplinas, à questão Bacharelado e Licenciatura, a articulação com outros níveis de escolarização, entre outros aspectos.

O diagnóstico e avaliação realizados tiveram como metodologia a observação e parecer dos consultores, bem como a utilização de instrumentos sistematizados para esse fim.

O documento final foi publicado em maio de 1986 e condensou um relatório das atividades desenvolvidas pelo Grupo de Consultores, o qual produziu um primeiro documento, explicando os objetivos do trabalho, que foi encaminhado aos diversos Cursos de História, sendo adotada, como estratégia para alcançar um grupo sempre mais representativo desses Cursos, a utilização de todas as atividades desenvolvidas pela ANPUH (OLIVEIRA, 2003, p, 198).

Vários pontos de reflexão e discussão foram destacados neste diagnóstico, como aspectos referentes à prática de ensino e à concepção de História. Para

a presente pesquisa foram analisadas questões pertinentes às disciplinas relacionadas à Metodologia do ensino de História.

Registra a análise:

Não é suficiente que a “**prática de ensino**” seja lecionada por professores com licenciatura em História; é preciso uma presença real e permanente do Departamento nessa matéria. (MEC/SESu, 1986, p. 14 – grifo nosso)

[...] Há necessidade de maior entrosamento entre os Departamentos de História e os Departamentos ou Faculdades de Educação (debates, encontros, seminários, presença recíproca de docentes nos Departamentos), pois há um longo caminho a percorrer ainda em função do conflito entre as **concepções de História** vigentes entre os historiadores e os pedagogos (MEC/SESu, 1986, p. 15 – grifo nosso).

O documento aponta aspectos interessantes, pois chama atenção para dois pontos: o primeiro é a formação do professor que trabalharia com a prática de ensino e, o segundo, é a “localização” da disciplina de Prática de Ensino, bem como as implicações que este “lugar” poderia trazer para o curso.

Segundo o documento, os aspectos relacionados com a formação do professor formador e o lugar desta disciplina são significativos, pois interferem na forma pela qual as relações entre ensino e aprendizagem podem ser discutidas com os acadêmicos. Percebeu-se que, ainda hoje, este é um dos aspectos não definidos nos cursos de História, pois encontrou-se cursos em que a disciplina Prática de Ensino está alocada nos Departamentos de Educação e, em outros, alocada no Departamento de História. Ainda, situações diferentes, ou seja, nos dois departamentos.

Não se trata de somente localizar geograficamente a disciplina, mas definir um fio condutor para o trabalho pertinente à Prática de Ensino, isto é, sistematizar uma proposta que considere uma formação pedagógica do futuro professor que contemple, além de aspectos voltados em como dar aulas, também se discuta a função didática da História.

Também a análise apresentada no documento, em suas conclusões relacionadas aos aspectos didático-pedagógicos indica que:

O que se verifica, de modo geral, é que os futuros profissionais do magistério não estão sendo instrumentados para criar suas próprias técnicas e utilizar os recursos de que dispõem de acordo com a diversidade de situações por eles encontradas nas escolas. No geral, o que se aprende na universidade está de tal maneira desvinculado das diferentes realidades, que bem se pode diagnosticar que, neste mister, o que se tenta passar é um “modelo” de “como dar aulas”, caracterizando um reducionismo inteiramente ineficaz (MEC/SESu, 1986, p. 30).

Continuam as conclusões:

[...] seria necessário, por exemplo, que o 1.º e o 2.º Graus fossem objeto de estudo, de análise e de reflexão nos cursos de graduação. E o importante é que esse estudo fosse realmente feito ao longo de todo o curso e não se limitasse apenas a estágios finais, quando todas as disciplinas do curso já foram desenvolvidas.

[...] Haveria que discutir-se um pouco mais sobre o significado do ensino de História, entendido sempre como produção de conhecimento, para que se pudesse também refletir sobre o que queremos dizer quando falamos em instrumentação do profissional (MEC/SESu, 1986, p. 30).

Levando-se em conta que essa análise foi realizada em 1986, o que chamou a atenção foi a preocupação com a formação do acadêmico em relação à sua prática, enquanto futuro professor de História. Destaca-se a análise de que não somente o ensino de técnicas pode garantir “boas aulas” e pode revelar-se ineficaz na formação do professor.

O que se constatou foi que os cursos de História não podem preocupar-se em preparar somente os futuros professores com técnicas de como dar boas aulas, mas que devem levar em conta a relação social, ou a realidade, na qual esses futuros professores iriam atuar. Parece que a sugestão é a de que não existem técnicas ou aulas ideais, se não houver uma preocupação com o contexto e a realidade na qual o futuro professor irá executar a prática de ensino e também atuar.

Ficou evidente, neste documento, que o futuro professor precisa levar em conta o aluno com o qual irá trabalhar. Não somente o conjunto de recursos ou

técnicas é relevante, mas também o aluno e a realidade são aspectos que, por várias vezes são destacados como “pontos falhos” ou ausentes nos cursos de História, investigados por meio deste diagnóstico.

O diagnóstico e a avaliação realizados em 1986, por consultores convocados pela Secretaria de Educação Superior-SESu/MEC, constituíram-se junto com o Parecer N.º 492/2001 em importante documento sobre os cursos de formação de professores de História.

Assim como na década de 1960, a publicação do parecer do consultor Valnir Chagas sobre a instituição das disciplinas pedagógicas, nos cursos de formação de professores, mostra a presença de leis e normatizações para os cursos. Atualmente, início do século XXI, tais princípios permanecem, pois os cursos de formação de professores em nível superior são normatizados pelo Ministério da Educação.

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Ensino Superior, publicou o Parecer N.º 492/2001¹ aprovado em 04/4/2001, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

Estas Diretrizes Curriculares tem a função de normatizar e orientar os cursos em relação à sua estrutura, objetivos, perfil do egresso, composição curricular, carga horária e também à composição das disciplinas que possuem caráter de obrigatoriedade. Desta forma, o documento é portador de indicativos que revelam uma concepção e uma forma de entender a formação do professor².

Um dos pontos destacados no documento diz respeito às competências e habilidades específicas para a Licenciatura. É registrado que o curso deve proporcionar o:

- a. Domínio dos conteúdos básicos que são objetos de ensino-aprendizagem no ensino fundamental e médio;

¹ Parecer CNE/CES 492/2001 - homologado em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50.

² Além das Diretrizes Específicas, o curso de História deve ser orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena - CNE/CP 009/2001.

B. domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2001, p.08).

Também afirma o texto, em relação aos conteúdos curriculares para a Licenciatura:

No caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam [...] (BRASIL, 2001, p. 09).

Quanto aos Estágios:

As atividades de prática de ensino deverão ser desenvolvidas no interior dos cursos de História, e sob sua responsabilidade, tendo em vista a necessidade de associar prática pedagógica e conteúdo de forma sistemática e permanente. (BRASIL, 2001, p. 09)

Desta forma, o documento evidencia a necessidade de discussões de caráter pedagógico, mas não aponta a obrigatoriedade de uma disciplina específica, ou seja, os cursos de Licenciatura deverão contemplar os conteúdos da educação básica e as didáticas ou a metodologia dos respectivos conteúdos em seu projeto pedagógico, que também deve seguir orientações específicas, a saber:

Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de História deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- c) as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura
- d) a estrutura do curso, bem como os critérios para o estabelecimento de disciplinas obrigatórias e optativas do bacharelado e da licenciatura;
- e) os conteúdos curriculares básicos e conteúdos complementares;
- f) o formato dos estágios;
- g) as características das atividades complementares;

h) as formas de avaliação (BRASIL, 2002, p. 1)³.

A intenção, com a análise de manuais e de legislação, foi demonstrar a existência de um debate em torno da formação pedagógica do professor. Este debate, por sua vez, é ancorado numa forma de pensar a formação do professor que, no Parecer 292/61 foi dominada pela preocupação com o conteúdo e com o aluno. Percebeu-se que na atual Diretriz Curricular para os cursos de Licenciatura em História, destaca-se a relação entre a prática pedagógica e o conteúdo.

O documento que atualmente orienta a organização do curso de formação de professores de História deixa transparecer uma preocupação em torno do "domínio dos conteúdos básicos do Ensino Fundamental e Médio", e, principalmente, dos "métodos e técnicas" que favoreçam a transmissão do conhecimento. É evidente que cada instituição de ensino superior, com base nessas considerações e nas orientações quanto à organização do projeto pedagógico do curso, vai sistematizar essas Diretrizes. Pode-se concluir, portanto, que o documento oficial aponta para uma necessária formação pedagógica, mas que cabe às Instituições de ensino superior, respeitando as determinações legais, sistematizarem um curso que contemple, entre as disciplinas de conteúdo específico, disciplinas que tenham uma preocupação com o ensino e a aprendizagem em História e não exclusivamente um inventário de prescrições técnicas.

As fontes documentais analisados permitiram comprovar que, historicamente, foi construída uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem em História e, por certo, essa forma de pensar influenciou tanto a formação quanto a prática de professores.

2. A PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO BRASIL

O significado da pesquisa no ensino de História é aqui entendido como as múltiplas e multifacetadas formas pelas quais as questões da pesquisa vem sendo tomadas como pertinentes ao próprio estatuto metodológico do ensino de História.

³ Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. Resolução CNE/CES 13, de 13 de Março de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 33.

Esta questão não é nova nem novidadeira. Já na primeira metade do século XX, o educador francês Roger Cousinet, em sua obra *L'enseignement de l'Histoire* (1950) apresentava orientações de como o professor poderia trabalhar o método da pesquisa histórica na aula de História, o que se concretizaria, segundo este autor, pelo uso sistemático do documento histórico nas aulas. Com este "trabalho histórico", o professor poderia contribuir para a construção do pensamento sócio histórico das crianças e dos jovens alunos. Inicia-se, assim, um importante diálogo entre a ideia de pesquisa histórica e o ensino da história.

No entanto, o processo histórico da constituição da forma escolar do conhecimento histórico foi dando contornos às relações entre a cultura histórica e a cultura escolar, produzindo separações entre o método de ensino e os procedimentos metodológicos da produção do conhecimento histórico. Um dos personagens mais influentes nesta separação tem sido o manual didático e, segundo Zaragoza (1995) ele pode ser considerado indiciário de como a História, mais do que outras disciplinas escolares, no processo de transposição didática do conhecimento histórico para o conhecimento escolar, foi produzindo um ocultamento do próprio método da ciência, apresentando-se, didaticamente, como um conhecimento inalterável e acumulativo, pois, "[...] Al ocultar la metodología se oculta la historicidad de la ciencia, y; la Historia se convierte en dogma" (ZARAGOZA, 1995, p. 133).

Pode-se afirmar que, atualmente, a presença de procedimentos investigativos como elementos para o desenvolvimento da metodologia do ensino de História é uma constante em propostas curriculares e projetos inovadores de manuais didáticos em diferentes países do mundo. Neste particular, há que se destacar a ênfase que vem sendo dada à utilização de fontes históricas em sala de aula, indicando a viabilidade da recuperação da historicidade do método da História no cotidiano da sala de aula, na medida em que a aula de História torna-se "[...] o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou este conhecimento" (SCHMIDT, 1997, p. 57) ou, como sugere Prats (2001) o ensino de História requer introduzir o aluno no método histórico, cujos elementos principais que deverão estar presentes em todo o processo didático, são: aprender a formular hipóteses, aprender a classificar e analisar fontes históricas, prender a credibilidade das fontes históricas, aprender relações de causalidade e a construir a explicação histórica.

A importância fundamental do método de investigação como componentes do método de ensino de História coloca em debate o problema da formação inicial do professor de História. No Brasil, a dicotomia entre a formação teórica e a formação prática é um dos principais problemas que, historicamente, tem acompanhado a formação inicial do professor como registrado anteriormente.

No Brasil com a atual legislação, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica” (2015) enfatiza a formação prática em detrimento da sólida formação teórica. Mesmo defendendo em seu texto como um de seus princípios tanto para a formação inicial como para a continuada *“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, 2015, p.23), potencializa a chamada ‘formação prática’ atribuindo a ela um significado voltado à ideia da aplicabilidade do conteúdo, evidenciando a perspectiva do *praticismo* presente em documentos das agências transnacionais como o Banco Mundial e a Unesco.

Uma das consequências desta dicotomia entre teoria e prática, ensino e pesquisa presente na formação inicial dos professores de História no Brasil trata-se da necessidade de desenvolver propostas de formação continuada que busquem minimizar ou mesmo superar este processo.

3. A PESQUISA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO BRASIL

Compreende-se a necessidade de refletir sobre aspectos que possibilitem tanto ao futuro professor, como ao professor que está diretamente envolvido com a prática de sala de aula vislumbrar uma prática centrada nos processos de produção do conhecimento histórico, permeada pela problematização do ensino. Fala-se aqui de uma prática que tenha como referência a reflexão acerca do percurso de produção do conhecimento histórico, com vistas à formação de uma consciência histórica.

As investigações que tomam a prática do professor como objeto de estudo, possuem uma estreita relação com o processo de formação inicial; porém essa formação não deve estar dissociada da dinâmica que caracteriza a prática pedagógica. Assim, a escola é o *locus* onde essas análises podem certamente encontrar espaço e alcançar dimensões significativas, especificamente quanto ao professor de História, que:

[...] é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas (SCHMIDT, 1997, p. 57).

A crítica que se faz à formação de professores não é nova e, mesmo diante de vários obstáculos e problemas em relação à questão, algumas discussões vêm tomando corpo no que se refere às possibilidades, tanto teóricas quanto metodológicas, em relação à formação do professor.

Fenelon, na década de 80, denunciava uma série de situações acerca da polarização que caracterizava o ensino de História e a formação do professor.

[...] é fácil constatar que o profissional do ensino de História, o recém- formado, tendo de enfrentar a realidade de uma sala de aula com 40, 50 alunos, [...] se sente perdido, não sabe o que fazer. Passou quatro anos estudando a sua disciplina e de repente se vê perplexo diante da realidade – quase sempre não tem mesmo a segurança sobre sua própria concepção de História, de ensino – e na confusão tenta reproduzir o que aprendeu com a intenção de fazer o melhor possível (FENELON, 2008, p. 27).

Passadas duas décadas dessa constatação, percebeu-se que, sob vários aspectos, não houve significativos avanços no sentido de romper com um abismo que se criou entre a formação inicial e a prática do professor. Ainda persiste um modelo de formação acadêmica de História, configurada entre as disciplinas encarregadas de trabalhar os conteúdos da História e as disciplinas de caráter pedagógico, ou seja, aquelas que têm a tarefa de instrumentalizar o futuro professor para a prática de ensino.

Fonseca afirma:

[...] as instituições formadoras não buscam ou não conseguem romper com a dicotomia teoria/prática, com a desarticulação entre a preparação em história e a preparação pedagógica e com a separação ensino/pesquisa, existentes no interior dos próprios cursos de licenciatura e entre licenciaturas e bacharelados (2003, p. 73).

No entanto, mesmo frente a esses indicativos acerca dos cursos de formação inicial, afirma-se que a sua importância está pautada justamente no fato de que um professor, com uma sólida formação inicial (teórica), tem melhores condições de fazer escolhas, analisar e posicionar-se frente aos projetos educacionais.

[...] é sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente. Trata-se de um importante momento de construção de identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão (FONSECA, 2003, p. 60).

Incontestavelmente, a formação inicial deve ser capaz de preparar o professor nos aspectos teórico e prático, a fim de que tenha condições de superar os desafios inerentes à profissão. Desta forma, evidencia-se a tendência de colocar em níveis cada vez mais elevados a formação inicial, conferindo às Universidades e aos Institutos de Educação lugares privilegiados na formação dos profissionais da Educação.

Compreende-se que a formação inicial do professor possui um claro destino, que é subsidiar o futuro profissional nos aspectos pertinentes à sua inserção no meio, ou seja, é a “porta de entrada” para a carreira profissional.

Entende-se que essa formação precisa estar revestida do caráter pedagógico, que indubitavelmente é o cerne do curso. Essa característica não deve ser atribuída exclusivamente às chamadas “disciplinas pedagógicas” que compõem a organização do curso, mas ser o fio condutor de todo o processo de formação do futuro professor, visto que o curso caracteriza-se justamente por ser uma licenciatura. Essa polarização tem contribuído para uma fragilização tanto no momento do estágio quanto no período inicial da carreira do professor.

4. REFERÊNCIAS:

- Barreiro, Iraide Marques de Freitas; Gebran, Raimunda. Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores. São Paulo: Avercamp, 2006.

- Brasil. Conselho Nacional de Educação (2002). Resolução CNE/CES de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História.
- Brasil, Conselho Nacional de Educação (2015). Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 10 de dezembro de 2015. Ver em:
- http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Currículos Mínimos dos Cursos de Graduação. 4 ed. Brasília, 1981. p. 33-36.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto (2001). Diretrizes Curriculares nacionais dos cursos de História. Brasília: MEC. 10 de dezembro de 2015.
- Ver em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>
- Cousinet, Roger, L'enseignement de l'Histoire et l'education nouvelle, Paris, PUF, 1950.
- Fenelon, Déa Ribeiro, A formação do profissional de História e a realidade do ensino. En: Tempos Históricos. Volume 12, 1º. Semestre, 2008. p. 23-35.
- Fonseca, Selva Guimarães, Didática e prática de ensino de História – experiências, reflexões e aprendizados. São Paulo: Papirus, 2003.
- MEC/SESu. Diagnóstico e avaliação dos Cursos de História no Brasil. Documento Final. Brasília, 1986.
- Oliveira, Margarida Maria Dias. O Direito ao Passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História. Recife. 2003. 291 f. (Tese de Doutorado) Universidade Federal de Pernambuco.
- Prats, Joaquim. Enseñar História: notas para uma didáctica renovada. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Junta de Extremadura. Mérida, 2001.
- Schmidt, Maria Auxiliadora, "A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula",
- Circe Bittencourt, Circe (compiladora), O saber histórico em sala de aula, São Paulo, Contexto, 1997, p. 54-66.

- Zaragoza, Gonzalo, La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente. En: Revista Ecuatoriana de Historia, n° 7, 1995, Corporación Editora Nacional, Quito, p. 131-143.