

DIRETRIZES, LICENCIATURA E ENSINO DE HISTÓRIA: os caminhos da construção do saber docente.

Renata Augusta dos Santos Silva¹

Resumo: O presente estudo elabora uma reflexão sobre a formação do professor de História, nas Licenciaturas. E observa como estaria se constituindo o saber docente na sua etapa inicial, ainda na graduação, quando o aluno – “futuro professor” – entra em contato com os saberes disciplinares, próprios da sua formação em história. Estas preocupações estão no bojo das mudanças curriculares suscitadas pelas Diretrizes para a Formação de Professores e das Licenciaturas de História do início dos anos 2000.

Palavras chaves: licenciaturas; professor de história; saber docente; políticas públicas.

Abstract: The present study reflects upon the formation of history teacher in the undergraduate courses. It aims to observe how are the frameworks for lifelong teaching built and how a student can acquire such an amount of knowledge in still-early stage when coming into contact with contents and approaches to history while in the process of becoming a teacher. These concerns are in the midst of the curricular changes stimulated by the legal guidelines for the Formation of Teachers and for the Undergraduate courses in History of early 2000s.

Keywords: undergraduate courses; history teacher; teaching knowledge; public policy.

I - É possível ensinar história?

A formação docente é entendida aqui em sua complexidade como um processo contínuo e permanente que ultrapassa os limites da formação inicial, nas Licenciaturas de História, e se processa ao longo da vida, em múltiplos espaços e vivências. Apesar de limites tão largos, o saber docente precisa ainda de reflexões sobre os fatores que, de diversas

¹ Professora do Departamento de História do Colégio Pedro II, Coordenadora Pedagógica de História no Campus Humaitá II/Colégio Pedro II, Professora da rede privada de ensino, Professora do Curso à Distância da UNIRIO em parceria com o CEDERJ. Doutoranda na UniRio, Mestre em História pela UFF, Licenciada em História pela UFF.

maneiras, estão presentes na sua constituição e, principalmente, no que se refere a sua etapa inicial.

Neste sentido, o tema deste texto se insere no campo de pesquisa em ensino de História, pensado aqui como um “lugar de fronteira”, pois, um “lugar teórico, de produção e transmissão de saberes entre História e Educação, de confluência de e com outros múltiplos saberes”, segundo Ana Maria Monteiro (2009), também um “lugar de memória”, pois torna possível,

relacionar o vivido (memórias espontâneas) com o ensinado/aprendido (saberes curricularizados, saberes ensinados, saberes aprendidos), rever saberes e compreensões que os tornam próprios e particulares, plenos de um saber do mundo na construção de conhecimentos de uso cotidiano, de memórias. Relação estrutural que gera conflitos, resistências, negações. Relação que põe em confronto diferentes culturas, visões de mundo. Cabe indagar: É possível ensinar história? (MONTEIRO, 2009, p. 3).

Nas suas aulas de História, os professores da educação básica, mobilizam cotidianamente saberes de origens diferentes para ensinar os saberes que ensinam. O *saber docente* não se reduziria a uma mera transmissão de conhecimentos constituídos por outros, mas estaria numa relação dinâmica e complexa com outros saberes. Em outras palavras, o saber docente pode ser caracterizado como plural e heterogêneo, formado por um amálgama de saberes oriundos da formação profissional (formação para a docência, saberes pedagógicos) – “articulam-se com a ciência da educação” –, saberes disciplinares (específicos das disciplinares, no caso História) “definidos e selecionados pela instituição universitária” – integrando a prática docente através da

formação (inicial e continuada) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas na universidade” –, saberes curriculares, ligados aos programas escolares, metodologias e o saber da experiência, ou saberes da prática, que “brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva, sob forma de *hábitus* e habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 33-39).

No bojo das preocupações com o saber docente alguns trabalhos buscam estudar a face escolar destes saberes. A pesquisa de Ana Maria Monteiro (2007) contribuiu muito para entendermos os saberes mobilizados pelos professores, quais seriam as características da História ensinada e como se constituiria o que foi chamado de *saber histórico escolar*. Ao investigar como os professores mobilizam os saberes que dominam para ensinar, a autora resgata o papel do professor como produtor de um tipo específico de conhecimento e não como um mero reproduzidor do conhecimento acadêmico. Analisando a atuação dos professores observados em sua pesquisa, Monteiro coloca:

Suas aulas expressam configurações destes saberes escolares, saberes ensinados ou conteúdos pedagogizados, que não são meras transposições do conhecimento científico, mas saberes estruturados a partir de finalidades educativas presentes no contexto escolar, com racionalidade e injunção próprias. Configuram-se em narrativas nas quais os alunos podem atribuir significados às experiências históricas estudadas (2007, p. 236).

A partir de entrevistas e observações de aulas de quatro professores de história, que foram sendo analisadas à luz de um vasto referencial teórico, a pesquisadora chegou a algumas conclusões e aponta caminhos que ainda precisariam ser percorridos.

Os professores apresentaram algumas preocupações comuns, como o questionamento sobre a formação universitária no que se refere ao ensino da História e, principalmente, à formação de docentes. Formação considerada muito “insuficiente” levando os professores a concluírem que “aprenderam a lecionar na prática”. (MONTEIRO, op. cit., p. 230) Monteiro afirma que existe um ponto que precisaria ser melhor investigado em futuras pesquisas.

Se a formação disciplinar foi tão precária, ela fundamenta um trabalho docente bem realizado que revela marcas dos saberes disciplinares. Esses saberes foram aprendidos exclusivamente na prática? Ou foram aprendidos nas aulas, apesar das críticas feitas? Foram aprendidas com prática de professores referenciais? Ou foram com as experiências vividas no movimento estudantil ou com as experiências de vida ali propiciadas? Ou foi tudo isso ao mesmo tempo? (...). Reconheço no entanto, que características mais detalhadas dos processos de sua constituição precisariam ser melhor investigadas (Idem, p. 231).

A conclusão que se chega é que os saberes dos professores seriam constituídos de todos estes saberes. Se todos estes aspectos constituíram o saber docente, por que os discursos dos professores sobre suas práticas ainda estariam tão distantes deste entendimento?

As indagações sobre o processo de constituição do saber docente ainda precisam ser esclarecidas, principalmente, no que se refere a etapa inicial de formação, na Universidade, onde começam a ser construídos e legitimados os saberes disciplinares e os da formação profissional, ou pedagógicos. Como coloca Selva Guimarães Fonseca:

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 da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão (FONSECA, 2001, p. 1).

Desde a década de 1990, temos observado a proliferação de estudos sobre o ensino de história e o surgimento de grupos de professores pesquisadores que tem debatido e apresentado o resultado de suas investigações nos eventos da área como o Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História, realizado de dois em dois anos em diferentes lugares do Brasil, o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e os encontros regionais e nacionais da Associação Nacional de História (ANPUH). Outro indício do fortalecimento da área é a existência de pesquisadores e/ou grupos de pesquisa espalhados pelo país, como por exemplo, no Paraná – Luis Fernando Cerri (UEPG) e Maria Auxiliadora Schmidt (UFPR); Minas Gerais – Lana Siman (UEMG), Junia Salles (UFMG), Selva Guimarães Fonseca (UFU), Sonia Regina Miranda (UFJF); São Paulo - Circe Bittencourt e Kazumi Munakata (PUCSP), Ernesta Zamboni (UNICAMP), Kátia Abud (USP); Rio Grande do Norte – Margarida Dias (UFRN); Rio de Janeiro – Grupo Oficinas de História.

Podemos observar o fortalecimento do GT Nacional de Ensino de História da ANPUH; a fundação da Associação Brasileira de Ensino de História (2009); a existência de dossiês sobre ensino de História nas revistas acadêmicas – *Tempo* - UFF (v. 11, n. 21, 2006); *Estudos Históricos* – CPDOC/FGV (v. 21, n. 41, 2008); *Educação & Realidade* – UFRGS (v. 36, n. 1, 2011); *Revista História Hoje* – Anpuh (nova fase, v. 1, n. 1 e n. 2, 2012); *Revista de História* – USP (nº 164, 2011), dentre muitos outros.

Outra pista que sinaliza o crescimento deste campo de estudo são as inúmeras publicações de livros e coletâneas sobre ensino de História. Apesar do crescimento, grande parte das pesquisas sobre ensino de História é desenvolvida nos Programas de Pós-graduação de Educação, os programas de História acolhem, ainda muito timidamente, projetos de pesquisa na área. No Brasil, são poucos os programas de História que possuem como linha ensino de História (UFPB – Ensino de História e Saberes Históricos, UEL – História e Ensino, UNIRIO – Patrimônio, Ensino de História e Historiografia).

As pesquisas realizadas sobre o Ensino da História abordam temas que, sob perspectivas diversas, vão ao encontro dos novos paradigmas de interpretação do *passado*, dos novos objetos e problemas. Um bom exemplo destas abordagens são os eixos temáticos estruturados nos últimos ENPEH: currículo e ensino de História, formação de professores e saberes docentes, a formação da consciência histórica, ensino de história nas Américas e das Américas, Educação Histórica, história da história ensinada, juventude e ensino de História, a cultura escolar, práticas de memórias e espaços educativos Ensino de História e diversidade cultural.

A efervescência destes debates se deve pela inquietação de professores de história da educação básica e professores universitários que tem trabalhado cada vez mais no sentido de expandir a pesquisa nos programas de pós-graduação em educação e história. No Brasil, tem sido cada vez maior o número de professores em pleno exercício em escolas de educação básica, dialogando e produzindo saberes em parceria com

pesquisadores da educação superior. (PAIM, 2005). Autores como D. Schön (1995), T. Popkewitz (1995) e A. Nóvoa (1995) apontam para a necessidade do professor integrar em seu fazer pedagógico a ação e a reflexão para conseguir desvendar a complexidade do seu trabalho.

O aquecimento do debate a respeito das questões de ensino vem acompanhando as mudanças ocorridas na História recente do país. As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas pela redemocratização. A vitória de partidos de oposição à ditadura civil-militar pareceu um momento propício para se iniciar um processo de revisão curricular. Era necessário resgatar o papel da História no currículo, da disciplina escolar e também da formação do profissional docente, antes, de certa forma aprisionados pela licenciatura curta em Estudos Sociais e pelos “pacotes” educacionais feitos por órgãos do governo, provocando resistência nos educadores.

Na década de 1990 o esforço do MEC, em conjunto com o Conselho Nacional de Educação (CNE), se dirigiu no sentido de formular diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Docentes, em nível médio, na modalidade Normal.

Nesse contexto houve a reestruturação dos cursos de graduação em História. Estas mudanças estavam sendo influenciadas pelo debate internacional no campo da historiografia. Nas universidades brasileiras, os currículos das licenciaturas de História estavam sendo reformados. Os temas de discussão dentro dos Departamentos de História era a renovação metodológica do ensino e da própria pesquisa historiográfica. As maiores influências vieram da História Social Inglesa, da *Nouvelle*

Histoire originada dos *Annales* e da Escola de Frankfurt. Surgiam novas questões, novas fontes, novos métodos e novas abordagens. (FONSECA, 1993, p. 116).

Por outro lado, na década de 1990 os saberes universitários se depararam com um problema, coma aponta Selva G. Fonseca:

Com um sistema de formação inicial bastante heterogêneo, diversificado, que acomoda diferentes forças e interesses, mas que, como um todo, alimenta a lógica ‘perversa’ do sistema. Isto é, em geral, as instituições formadoras não buscam ou não conseguem romper com a dicotomia teoria/prática, com a desarticulação entre a preparação pedagógica e a separação ensino/pesquisa existentes, no interior dos próprios Cursos de Licenciatura e entre as Licenciaturas e Bacharelados (1996, p. 103).

O que se observava nos cursos de graduação, como o de História, por exemplo, era a separação dos lugares de formação dos *saberes disciplinares e pedagógicos*, constitutivos da formação do professor, que seriam mobilizados, produzidos e transmitidos em territórios diferentes, por formadores especializados. Esta fragmentação era um traço marcante nos processos formativos acadêmicos desta época.

No início dos anos 2000, o foco das políticas públicas se direcionou para a *educação superior* com a aprovação das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação e das diretrizes curriculares nacionais da formação de professores da Educação Básica em nível superior. Os currículos dos cursos universitários deveriam passar pelas reformulações apontadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. (MAGALHÃES, 2006).

A resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica*, em nível superior, num curso de licenciatura de graduação plena, seria a base para a mudança dos cursos de licenciatura. Por esta Diretriz fica estabelecido:

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

O direcionamento para a reestruturação das licenciaturas estava dado. Este momento foi marcado por intensos debates entre os historiadores. Estes debates se relacionavam com as lutas dos historiadores contra as licenciaturas curtas e paralelamente, com as mudanças dos anos 1990, o impulso da profissionalização da pesquisa historiográfica. A primeira versão do texto das Diretrizes de História foi feita por historiadores renomados, entre eles, Ciro Flamarion Cardoso e Margareth Rago, por exemplo. Neste texto fica clara a indissociabilidade entre pesquisa e ensino, tendo como pressuposto que para ensinar história é preciso conhecer como se constrói o conhecimento na área.

A resolução CNE/CES 13, de 13 de março de 2002, estabelece as *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História*, onde são definidas, dentre outras coisas, as competências e habilidades gerais e específicas para os cursos de licenciatura em História.

“ 1. Perfil dos Formandos

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

Neste trecho das Diretrizes fica enfatizado que o perfil de formação que se deseja nos cursos de História é o de um profissional qualificado para o exercício da pesquisa, o foco é a formação do historiador.

Ainda analisando o texto das diretrizes no que se refere às competências e habilidades esperadas. Elas estão divididas em gerais e específicas para as licenciaturas.

“ 2. Competências e Habilidades

A) Gerais

- a. Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
- b. Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
- c. Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua interrelação;
- d. Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;
- e. Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de

preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural.

f. Competência na utilização da informática.

B) Específicas para licenciatura

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

b. domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino”.

E ainda:

Os colegiados das instituições deverão estruturar seus cursos, programas, disciplinas, áreas, setores ou outras modalidades, de acordo com seus objetivos específicos, assegurada a plena formação do historiador. Deverão incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas, das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado. O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

Sobre os conteúdos curriculares as *Diretrizes* definem que “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”.

Outro aspecto importante que pode ser percebido nestas Diretrizes se refere à questão dos estágios e atividades complementares. O texto coloca que “as atividades de prática de ensino deverão ser desenvolvidas no interior dos cursos de História, e sob sua responsabilidade, tendo em vista a necessidade de associar prática pedagógica e conteúdo de forma sistemática e permanente”.

O texto das *Diretrizes* aponta para as necessidades e desafios dos cursos de licenciatura em História. Estes deveriam estar orientados, em seus programas, leituras, seminários, dentre outros, no sentido da construção de um saber disciplinar estreitamente relacionado com os saberes da formação profissional. Para alguns pesquisadores como Fonseca, por exemplo, o texto das Diretrizes Curriculares de História ainda mantém a tradicional dicotomia entre *teoria* e *prática*, pois haveria uma ênfase no conhecimento acadêmico específico, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos. Nas palavras da autora: “De que nos serviriam um currículo que separa tão rigidamente teoria e prática, que supervaloriza o conhecimento específico da disciplina em detrimento dos outros saberes no atual contexto histórico e educacional de formação do profissional docente?” (FONSECA, 2007, p. 7)

Os debates em torno das Diretrizes foram acalorados e de fato impulsionaram as reformulações curriculares dos cursos de licenciatura em todo o país.

O currículo e seus componentes constituem um conjunto normatizado e articulado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena, em que estão em luta, visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas,

significados sobre as coisas e seres do mundo (COSTA, 1998, p. 41).

Como cada instituição se apropriou das definições legais presentes nas Diretrizes? Como estariam dialogando, ou não, com as Diretrizes, na construção de seus Currículos, entendido aqui como uma construção social e cultural, onde está em jogo visões de mundo e a construção de representações sobre o mundo e, por que não dizer, sobre o ensino de História e professor de História que se deseja formar.

II - A construção do saber docente e seus desafios

Pensando nos conteúdos que você aprendeu na sua graduação em História, que tipo de relação você faz com o saber histórico acadêmico e o que, efetivamente, ensina para os seus alunos (saber histórico escolar)? Resposta: “Terminei a graduação há pouco tempo e posso dizer que a relação é quase nenhuma. Do que aprendi na faculdade aplico muito pouco em sala de aula. São realidades muito distantes”.

Qual o papel da pesquisa acadêmica para o Sr.? Resposta: “Ela tem um papel importantíssimo, pois o produto de uma pesquisa, o texto acadêmico, reconstrói e conta a História dos homens no tempo. Acredito que todo bom professor tem de se especializar, fazer pós-graduação, mestrado, doutorado para aprimorar seu conhecimento e ter seu trabalho reconhecido”.

Estas seriam duas das questões de uma proposta de trabalho que tinha por objetivo fazer com o aluno de graduação em História se aproximasse do universo dos professores que já tivessem iniciado sua

carreira docente.² Ao me deparar com estas respostas fiquei muito intrigada e com alguns questionamentos: Como um professor formado há pouco tempo não conseguia perceber a relação do seu fazer pedagógico com os conhecimentos acadêmicos que aprendeu na universidade?

Na verdade, meu espanto foi com a materialização deste questionamento naquele registro escrito, pois a atmosfera de dúvidas a respeito dos saberes mobilizados já era algo familiar. Observei, em meus dezoito anos de magistério, como professora de história da educação básica e agora como professora e coordenadora de um curso dirigido à formação de professores na graduação de História, muitas indagações como estas.

Alguns professores, ainda muito presos aos debates historiográficos, tônica de sua formação inicial na graduação em História, prontamente concluíam que tínhamos que atualizar os alunos dos últimos debates historiográficos. Logo, uma boa aula seria aquela que mais de perto dialogasse com o que de mais recente existisse de conhecimento produzido na academia. Outros um pouco mais distantes da universidade, mas com maior experiência no magistério, se apoiavam nos saberes da experiência e nos materiais didáticos mais acessíveis, diante de uma jornada intensa de aulas.

As pesquisas sobre ensino de História estão no bojo das discussões a respeito dos saberes mobilizados pelos professores. Estas pesquisas

² Estas perguntas foram propostas no curso a distância Seminário em Ensino de História I, que ministrou na UNIRIO em parceria com o CEDERJ. O aluno da graduação em História entrevistou um professor de História com Pós-graduação em História em andamento. Com dois anos de magistério, com experiência profissional nas redes Municipal e Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

apontam que, ensinar História, não seria uma mera transposição do conhecimento acadêmico. Embora tendo como origem o conhecimento científico, o que se ensina nas escolas não é mera simplificação, refração ou distorção desses saberes, mas algo que possui lógica própria, que faz parte do sistema didático. (CHEVALLARD, 1998).

Neste sentido, os saberes escolares seriam o resultado de uma transformação. Estariam numa relação dinâmica com outros saberes. Em outras palavras, seriam constituídos dentro da pluralidade apontada anteriormente. Estes saberes possuiriam características próprias e seriam constituídos a partir dos desafios e objetivos do processo educativo. Sendo assim, não haveria uma hierarquização entre eles, por exemplo, o saber acadêmico não estaria em uma posição superior em relação ao saber histórico escolar, mas estaria ajudando neste processo de construção de inteligibilidade sobre o mundo.

Tais abordagens vão de encontro aos modelos baseados na racionalidade técnica e científica que organizaram a maior parte dos cursos de formação de professores. Entre eles estariam o modelo de transmissão, onde os conteúdos científicos e/ou pedagógicos seriam transmitidos aos professores, sem uma preocupação maior com as habilidades necessárias para a prática ou ensino destes conteúdos. Outro seria o modelo acadêmico tradicional, que entende o conhecimento disciplinar e/ou científicos como suficiente para o ensino e que os aspectos práticos poderiam ser adquiridos com a experiência docente.

De acordo com Fonseca (2006), nos cursos de licenciatura em História no Brasil havia o predomínio curricular dos conhecimentos

historiográficos e teórico-metodológicos, sem existir uma aproximação mais significativa com os saberes pedagógicos. Este conhecimento apresentaria uma autonomia em relação às Faculdades de Educação e aos cursos de formação de professores. Desse modo, o professor seria visto como um especialista com conhecimentos científicos que servirá de apoio para sua prática.

Durante as últimas décadas no Brasil este modelo ainda foi norteador na organização dos cursos que formam professores de história. Várias críticas vêm sendo feitas por pesquisadores e associações a este modelo, que apresentaria lacunas, limitações e problemas. As críticas chamam atenção para o fato de que este tipo de formação não seria capaz de preparar os professores para lidar com as questões do cotidiano escolar, próprias do processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, o que precisaria ser buscado, em novas pesquisas, seria o estudo de modelos alternativos, inspirados em uma racionalidade prática.

Flávia E. Caimi aponta que

é paradoxal verificar como persiste, nos meios acadêmicos, a concepção de que, para ensinar História, basta a apropriação, nos cursos de formação, pelo futuro professor, dos conhecimentos históricos produzidos e sistematizados pela historiografia e pela pesquisa histórica (CAIMI, 2006, p. 30).

E os estudos sobre como as crianças e jovens constroem conceitos seriam deixados de lado. Em outro estudo, as reflexões da pesquisadora também chamam atenção para a necessidade de se pensar este aspecto.

Ao invés de dicotomizar conteúdo e método, teoria e prática, saber específico e saber pedagógico, precisamos investir, ao longo do curso (não só na dinâmica dos estágios), num processo pedagógico que instaure

condições de os acadêmicos – que não são alunos, mas, sim, profissionais em formação –, como sujeitos do conhecimento, construir posicionamentos epistemológicos que lhes permitam entender os (também próprios) processos de construção cognitiva. Isso implica educá-los/educar-nos na perspectiva de um sujeito cognitivo que, muito mais do que aprender conteúdos históricos acadêmicos e saber “(re)transmiti-los” no âmbito escolar, compreende o que se pode fazer, criativa e criticamente, com o que se aprende e se conhece (CAIMI, 2009, p. 40).

O ponto de partida seria compreender o conteúdo específico da disciplina que irá ensinar, “reconhecer como os conhecimentos se estruturam e se relacionam do ponto de vista teórico, historiográfico e metodológico” (CAIMI, 2009, p. 40), bem como compreender os procedimentos de pesquisa histórica. Neste sentido, alguns elementos seriam necessários à aprendizagem profissional da docência. Tais elementos deveriam ser construídos nos cursos de formação de professores.

Na prática, segundo Maurice Tardif, os professores manteriam com os saberes oriundos da formação inicial na licenciatura, uma relação de exterioridade, tendo como tarefa se apropriarem dele ao longo de sua formação universitária. Sua competência profissional estaria fortemente ligada a esta apropriação.

Em suma pode se dizer que as diferentes articulações identificadas anteriormente entre prática docente e os saberes constituem mediações e mecanismos que submetem essa prática a saberes que ela não produz nem controla. Levando isso ao extremo, poderíamos falar aqui de uma relação de alienação entre docentes e os saberes. De fato, se as relações dos professores com os saberes parecem problemáticas, (...) não será porque estas mesmas relações sempre implicam, no fundo, uma certa distância – social, institucional, epistemológica – que os separa e os desapropria desses saberes produzidos,

controlados e legitimados por outros? (TARDIF, 2002, p. 42).

Esses estudos apontam para a necessidade de se repensar a formação para o magistério, e aí estaria incluída a licenciatura em História, levando em conta além da realidade cotidiana, os saberes dos professores e também suas dificuldades e dilemas na construção destes saberes. Esta necessidade vem inspirando reformas universitárias que buscam encontrar uma “nova articulação e um novo equilíbrio entre o conhecimento produzido pelas universidades a *respeito* do ensino e os saberes desenvolvidos *em* suas práticas cotidianas” (TARDIF, op. cit, p. 23). Segundo este autor, o que se costuma ver na formação para o magistério é o predomínio dos conhecimentos disciplinares, muitas vezes desconectados da ação profissional e que ainda devem ser aplicados na prática por meio de estágios supervisionados, por exemplo.

A ampliação da carga horária referente às práticas de ensino e estágios colocou em evidência a especificidade das licenciaturas frente aos bacharelados forçando, de certa maneira, que fosse repensada, “do ponto de vista qualitativo e quantitativo, a relação entre ‘conhecimentos específicos’ e ‘conhecimentos pedagógicos’.” Com estas mudanças, não só as disciplinas de caráter pedagógico, mas também as de conhecimentos específicos seriam responsáveis por ajudar o professor em formação a fazer, completa a autora, as “(re)construções cognitivas no âmbito do pensar/saber e do saber/fazer”, fundamentais para sua prática docente” (CAIME, 2009, p. 40).

As políticas públicas recentes para formação de professores nas licenciaturas, expressas nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de História e nas Diretrizes para Formação Inicial de Professores, são um caminho para pensarmos sobre a constituição dos *saberes docentes*. Elas apontam algumas mudanças que estariam dialogando com as perspectivas que propõem repensar a relação entre teoria e prática. Os estudos fazem uma crítica a superespecialização da pesquisa universitária, e por que não dizer da própria organização das disciplinas e suas abordagens, regida muitas vezes por rígidos padrões ditados pelas normas da disciplina, mas que muitas vezes não tem “nenhuma relação com o ensino e nenhum impacto sobre ele, pois é produzido de acordo com práticas, discursos e atores que agem em espaços institucionais e simbólicos completamente separados da realidade docente” (TARDIF, op.cit., p. 238).

Para Tardif:

Essa distância pode assumir diversas formas, podendo ir da ruptura à rejeição da formação teórica pelos profissionais, ou então assumir formas mais atenuadas como adaptações, transformações, seleção de certos conhecimentos universitários a fim de incorporá-los à prática. Desse ponto de vista, a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual se vêm jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente. (p. 257)

Esta afirmação nos coloca algumas questões que poderiam até contrariar algumas perspectivas mais recentes sobre os saberes docentes. O

incômodo poderia ser gerado pela afirmação que apontam para a “relação de alienação entre docentes e os saberes”. Tal afirmação não deve ser colocada em oposição aos estudos que apontam para o professor como um construtor de narrativas e de aulas entendidas como textos, ou seja, produtos que precisariam de uma articulação intelectual não menos valiosa que os textos acadêmicos. Talvez pudéssemos ver esta afirmação como sinal de uma necessidade de entendermos melhor as relações que os professores estabelecem (ou podem estabelecer) com o conhecimento científico e os conhecimentos da formação profissional.

Neste sentido, a formação para o ensino ainda seria enormemente organizada tendo como base uma *lógica disciplinar* e quando a formação termina, os antigos graduandos se tornam professores e começam a trabalhar sozinhos, tendo que aprender sua profissão na prática, constatando, muitas vezes, um distanciamento, mesmo que apenas aparente, em relação a estes conhecimentos. Sentem, na maioria das vezes, que esses conhecimentos disciplinares não estariam bem enraizados na ação cotidiana.

O que se propõe com estas reflexões vai na direção de aproximar cada vez mais teoria e prática, saberes disciplinares e saberes da experiência, ou ainda, pensar numa ação/proposição conjunta que “rompa” com os muros das universidades e das escolas, alargando suas fronteiras, para compreender os embates em torno da construção do saber docente. Procurar saber em que medida estas mudanças impactam currículos e ações cotidianas dos professores de História.

Referências Bibliográficas

Publicações Oficiais

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 01/2002. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, em nível superior. Curso de licenciatura, de graduação plena. 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 02/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

BRASIL. Resolução CNE/CES 13, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de História. 2002.

Artigos e Obras

CAIMI, F.E. 2001. *Conversas e controvérsias – O ensino de história no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo, UPF.

_____. A aprendizagem profissional do professor de História: desafios da formação inicial. *Revista Fronteiras*, v. 11, p. 27-42, 2009.

_____. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Revista Tempo*, v. 21, 2006.

CIAMPI, Helenice. O professor de história e a produção dos saberes escolares: O Lugar da Memória. In: FERREIRA, A. C.; BEZERRA, H. G.; LUCA, T. R. (Org.). *O Historiador e o seu tempo*. São Paulo: Unesp, 2008. p. 203 -221.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica – del saber sábio al saber enseñado*. Aique: Grupo Editor S. A., 1998.

COSTA, Marisa Vorrarber. *O currículo: nos limites do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FONSECA, S. G. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

_____. A formação do Professor de História no Brasil. In: Encontro “Perspectivas do ensino de história”, II, São Paulo, 1996. *Anais...* São Paulo, FEUSP, p. 101-109.

_____. *A formação de professores de história no Brasil: novas diretrizes velhos problemas*. 2001. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/24/T0853028647036.doc. Acesso em: 12 de maio de 2013.

_____ & MESQUITA, I. M. *Formação de professores de história: experiências, olhares e possibilidades*. UNISINOS, 2006.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora da Unijuí, 1998.

GOODSON, J. F. *O currículo em mudança*. Estudos na Construção Social do Currículo. Porto: Porto Ed., 2001.

- LOPES, A. R. C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.
- MACEDO, E. Aspectos Metodológicos em História do Currículo. In: OLIVEIRA & ALVES (org.). *Pesquisa no/de cotidiano nas escolas*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. *Revista Tempo*, v. 21, 2006.
- MATTOS, Ilmar Rohloff. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de história. *Revista Tempo*, v.21, 2006.
- MONTEIRO, Ana Maria da Costa. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- _____. *Ensino de história: entre história e memória*. 2009. Disponível em <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf>. Acesso em 12 de maio de 2013.
- MOREIRA, A. F. B. & SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: Moreira e Silva (org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez Ed., 2005.
- NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.
- PAIM, E. A. Memórias e experiências do fazer-se professor. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2005.
- POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: Algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- ROCHA, Helenice, MAGALHÃES, Marcelo e GONTIJO, Rebeca (org.). *A Escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- ROCHA, Helenice, MAGALHÃES, Marcelo e REZNIK, Luis (org.). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- PEREIRA, J. E. D. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção crítica de formação docente. In: PEREIRA, J. E. D. & ZEICHNER, K. M. (orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SILVA, Marcos & FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papirus, 2007.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários - elementos para uma epistemologia da prática profissional

dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, 2000.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVA, Cristiani B da; OTTO, Clarice; DELGADO, Andreia F.; ROSSATO, Luciana (org.). *Experiências de ensino de história no estágio supervisionado*. Florianópolis: Ed. UDESC, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo, Cortez Editora, 2004.

* * *