

ARTIGOS

A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA¹

Márcia Elisa Teté Ramos²

Marlene Rosa Cainelli³

RESUMO: A partir de estudos exploratórios com estagiários e alunos egressos do curso de História da Universidade Estadual de Londrina, investigamos suas impressões, noções, desafios e expectativas em relação à forma como a pesquisa (considerado o lugar da teoria) e o ensino (considerado o lugar da prática) se apresentam no curso. Algumas demandas surgiram com tais pesquisas, e, considerando sempre a articulação entre pesquisa e ensino, destacamos: refletir sobre a trajetória e consolidação dos cursos de formação de professores de história, bem como os embates políticos ocorridos nesse contexto, em especial, o papel da Anpuh; os saberes tidos como pertinentes a um professor reflexivo junto com aqueles próprios de uma relação orgânica entre o fazer e o pensar do profissional da história; as semelhanças e diferenças entre didática da história e teoria da história. Tomamos para análise da temática uma série de documentos, como: legislações e manifestos de associações. Em síntese, temos a articulação entre teoria e prática como referencial para a problemática da formação de professores de modo geral e especificamente da formação de professores de história. O estudo

¹ As discussões presentes neste texto são derivadas das atividades do Pibid/História da Universidade Estadual de Londrina.

² Doutora em Educação. Professora de Metodologia e Prática do Ensino de História. Professora do Mestrado em História. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa História e Ensino de História. Coordenadora do Pibid/História.

³ Doutora em História Social. Professora de Metodologia e Prática do Ensino de História. Professora do Mestrado em História e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa História e Ensino de História. Coordenadora do Pibid/História.

é prospectivo, no sentido de fundamentar reflexões e práticas nas disciplinas e nos projetos relacionados à formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de história. Formação de professores. Relação ensino/pesquisa.

ABSTRACT: From exploratory studies with interns and alumni of the course of History, Universidade Estadual de Londrina we investigated their impressions, ideas, challenges and expectations for how the research (considered the place of theory) and education (take the place of practice) is presented in the course. Some demands have emerged with such research, and always considering the link between research and teaching include: reflecting on the history and consolidation of training courses for teachers of history and the political clashes that occurred in this context, in particular, the function of Anpuh, the knowledge taken as the relevant a reflective teacher along with those professional's own story (organic relationship between doing and thinking of researcher and teacher); the similarities and differences between teaching the history and theory of history. We take for thematic analysis of a series of documents such as laws and manifests associations. In summary, we have the articulation between theory and practice as a reference to the problem of teacher education in general and specifically the training of history teachers. The study is prospective in order to substantiate thoughts and practices in the disciplines and projects related to teacher education.

KEYWORDS: History Teaching. Teacher training. Relation teaching / research.

Ao longo do século XIX, a escola foi fundamental no processo de homogeneização cultural em prol da formação/delimitação dos Estados-Nação, e em consequência disso, o professor era visto como detentor do saber, um erudito, um agente que conduziria seu alunado pelos caminhos da razão, rumo à civilização. Nos anos 1920 do século passado, com a chamada Escola Nova, a

função da escola ainda seria de modernizar a sociedade, e, em uma perspectiva na qual o professor deveria “regenerar”, “reparar” ou “normalizar” o aluno. Já na década de 1960 do século XX, a escola e o professor – a partir de uma noção marxista reducionista – passaram a ser entendidos como capazes, não de transformar a sociedade, mas de “reproduzir” as desigualdades sociais: “outrora apóstolos das luzes, os professores viam-se agora olhados e acusados como meros agentes de reprodução” (NÓVOA, 1998, p. 25). Nos anos 1970, os professores foram subentendidos como técnicos “cuja tarefa consiste, essencialmente, na aplicação rigorosa de ideias e procedimentos elaborados por outros grupos sociais ou profissionais” (NÓVOA, 1998, p. 27).

Antonio Nóvoa infere que desde as décadas de 1980-1990 do século passado, há “um esvaziamento das aspirações teóricas e intelectuais do professorado”, intensificando-se a ideia de que esse grupo profissional seria um técnico, que deveria racionalizar seus valores e atitudes, para otimizar resultados baseados nas exigências do novo mundo do trabalho (NÓVOA, 1998, p. 27). No contexto brasileiro, o fato dos governos militares extremarem o distanciamento entre teoria e prática na formação dos professores, permanece surtindo efeitos (FONSECA, 2003, p.61). Soma-se a isso que os problemas da escola passaram a ser vistos seguindo a ótica que impugna os espaços públicos, como: ineficientes, improdutivos, repletos de corrupção e desperdício, resultado de má gestão da administração escolar interna, de métodos atrasados, de currículo inadequado e de professores malqualificados. Faz-se atualmente uma relação direta entre o fracasso escolar com a suposta falta de produtividade dos professores. Assim, “os professores encontram-se, hoje, perante vários paradoxos”, pois de um lado “são vistos com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem formação deficiente”, de outro, ainda perspectiva-se que são “elementos essenciais para a melhoria da qualidade de ensino e para o progresso social e cultural” (NÓVOA, 1998, p. 34). Por isso, se viu na passagem do século XX para o século XXI, uma retórica abundante percorrendo diversos espaços – do acadêmico

ao midiático –, com a noção subjacente de que a educação de qualidade, cuja responsabilidade seria principalmente, do professor, poderia “salvar” a sociedade da “crise”.

Esse breve retrospecto mostra que, de uma forma ou de outra, o professor é definido como aquele que “repassa”, “reproduz”, “transpõe” o saber, a ciência de referência. Nosso interesse é refletir sobre os discursos e as práticas que subentendem, produzem e defendem a dissociação, nos cursos de licenciatura, entre o professor e o pesquisador, destacando o profissional da história.

Antonio Nóvoa afirma que divorciar o pensamento/ação do professor em dois níveis, o acadêmico e o escolar, sob pretexto da qualidade de ensino, não é uma postura “inocente”, pois se trata de uma política de inferiorização, ou no dizer do autor, uma “proletarização” ou “desprofissionalização” do professor (1998, p. 30). Nesse sentido, há que retomar ações, discussões e justificativas referentes à desarticulação entre teoria e prática na formação do profissional da história e para isso contamos com alguns documentos provenientes dos órgãos públicos reguladores da educação em comparação a outros que se contrapõem aos mesmos, então elaborados por associações ligadas ao campo da educação e/ou da história.

Em um segundo momento, mencionamos os resultados de pesquisas com graduandos e egressos do curso de história da Universidade Estadual de Londrina (UEL) para podermos sublinhar a problemática da relação entre ensino (considerado o lugar da prática) e a pesquisa (considerada o lugar da teoria). Posteriormente, de forma não conclusiva, tratamos dessa problemática considerando o profissional reflexivo no campo da história e seu ensino, imprescindível para ministrar disciplinas (relacionadas à prática de ensino de história) e empreender projetos para a formação docente (como o Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência).

Dicotomia ensino/pesquisa: confrontos políticos

A partir de 1990, em diversos países procurou-se implantar ampla reforma educacional por intermédio de dispositivos legais,

de projetos e de currículos, em acordo com a “Conferência Mundial de Educação para Todos” realizada em Jomtien (Tailândia) com a presença de organismos internacionais – como Banco Mundial, Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) –, na qual foi aprovada, como documento norteador, a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”.

No caso do Brasil, signatário da conferência, em 1993, foi elaborado o “Plano Decenal de Educação para Todos”, incorporando os resultados da Conferência de Jomtien. Ainda nesse ano, realizou-se a Conferência de Nova Delhi (Índia), através da qual se reafirmaram as definições de Jomtien, e o Brasil comprometeu-se com o objetivo de garantir os conteúdos mínimos de aprendizagem até o ano de 2000, – afirma-se, conforme as demandas do mundo contemporâneo. A partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) passaram a produzir dispositivos legais e instrumentos de legitimação das reformas político-educacionais. O que marcou a implementação das políticas para a educação, no Brasil, foi a promulgação das Leis de Diretrizes de Bases nº 9.394/96 (LDB).

A partir da LDB, o MEC coordenou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio, das Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior e do sistema de avaliações a partir dos currículos mínimos de todos os níveis escolares, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o Exame Nacional do Ensino Médio e, quanto ao ensino superior, o chamado “Provão”.⁴ Instituiu-se

⁴ O “Provão” seria o Exame Nacional de Cursos (ENC), próprio da década de 90. Em agosto de 2003, propõe-se um novo sistema, chamado Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, que foi formalmente instituído através da Lei 10.861, aprovada em abril de 2004. Esse novo sistema incluía uma diferente abordagem para o exame de cursos, denominado Enade –

uma política nacional de formação de professores, na medida em que, supostamente, dependeria dos professores a implementação dessas políticas públicas para a educação. Se a formação do professor seria basilar para uma educação de qualidade, um dos grandes problemas desta formação seria a dicotomia existente entre teoria e prática, o que indicaria o objetivo de “associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (BRASIL, LDB, Lei nº 9.394, art. 61, 20/12/1996).

No que diz respeito à prática de ensino e aos estágios, BARREIRO e GEBRAN (2006) afirmam que em 1946 o decreto-lei nº 9053 de 12 de março obrigava as faculdades de Filosofia a manterem um ginásio de aplicação para a prática docente dos alunos matriculados na disciplina de didática. No entanto o estágio como é estruturado hoje teve sua gênese na criação das faculdades de Educação instituídas na reforma universitária de 1968, segundo o artigo 30 da lei nº 5.540.⁵ É a partir do deslocamento da formação de professores para as faculdades de Educação que se acirrava a dicotomia entre teoria e prática, já que em um lugar se circunscreveria os princípios sobre o *que* ensinar e em outro o *como* ensinar. A formação de professores era influenciada pela ideia da preparação técnica do docente, ou seja, tinha como objeto a preparação de um professor com capacidades de organização do processo de ensino. Como afirma Júlio Pereira, partindo desse modelo pautado na racionalidade

Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Para compreender de forma aprofundada as diferenças dos dois sistemas, ver: VERHINE, Robert Evan; VINHAES, Lys Maria Dantas; SOARES, José Francisco. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 291-310, jul./set. 2006.

⁵ “§ 1º - a formação dos professores e especialistas previstos neste artigo realizar-se-á, nas universidades, mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos. § 2º - a formação a que se refere este artigo poderá concentrar-se em um só estabelecimento isolado ou resultar da cooperação de vários, devendo, na segunda hipótese, obedecer à coordenação que assegure a unidade dos estudos, na forma regimental” (BRASIL, Lei n.º 5.540, de 28/11/68, art. 30).

técnica, entendia-se que no processo do ensino aprendizagem, o professor organizava os objetivos, a seleção de conteúdos, estratégias de ensino, avaliação, etc., e esses itens deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes (PEREIRA, 2006, p.16).

Nesse sentido a formação de professores manteve-se praticamente inalterada em sua organização até o final da década de 1990 do século XX com a promulgação da Lei de Diretrizes de Bases nº 9.394/96. Com essa nova legislação algumas modificações significativas deveriam, em tese, alterar a estrutura dos cursos de licenciatura no Brasil. Entre as modificações preconizadas pela nova lei estava a extinção do currículo mínimo nacional para os cursos, o que acabou por permitir flexibilidade aos currículos das licenciaturas e a elaboração de diretrizes específicas para cada uma delas.⁶ Outra modificação significativa esteve direcionada à prática de ensino: na nova lei, a prática de ensino deveria ter 300 horas de estágio supervisionado e outras 120 horas de prática diversificada pelas disciplinas do curso.

Criam-se as “Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior” (DCFIP), na tentativa dos órgãos reguladores da política educacional de unificar os princípios que deveriam nortear as diretrizes específicas, com o discurso de formar o professor promovedor da escola de qualidade (BRASIL, 2000).

No entanto, houve muitas críticas decorrentes das análises dessas DCFIP, empreendidas pelas várias entidades relacionadas aos cursos de licenciatura, para as quais o teor do documento

⁶ O currículo mínimo foi instituído pela lei 5.540/68 que obrigava os cursos de licenciatura a ter um número mínimo de disciplinas pedagógicas em seus currículos. No caso da elaboração de diretrizes específicas pelos cursos de formação de professores, Júlio Diniz Pereira afirma: [...] A regulamentação dessa idéia de diretrizes, aconteceu, então, com a aprovação da LDB, que estabeleceu como um dos deveres das universidades ‘fixar os currículos de seus cursos e programas observadas as diretrizes gerais pertinentes’ (artigo 53, inciso II) [...] Consequentemente, a figura do currículo mínimo, instrumento legal que determinou a organização dos cursos superiores no Brasil, a partir da Lei 5.540/71 e conduziu os concluintes desses cursos a diplomas profissionais, foi revogada com a nova lei (PEREIRA, 2006, p.15).

revelava as seguintes problemáticas: promoveriam o divórcio pesquisa-ensino-extensão; teriam configuração próxima ao “tecnicismo marcado nas proposições oficiais da década de 70” (ANFOPE;FORUNDIR,2001,p.02); propiciariam o “aligeiramento” ou “esvaziamento” dos cursos de formação com a criação dos Institutos Superiores de Educação; desprezariam as discussões travadas em espaços que “estudam, pesquisam e atuam na área de formação de professores” (ANPAE,2001,p.01) e principalmente, limitariam a formação do professor ao “desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, consistindo, pois, em uma formação prática, simplista e prescritiva, baseada no saber fazer...” (ANPED, 2001, p. 02).

No que se refere às “Diretrizes Curriculares dos Cursos de História” (DCCH), a Comissão de Especialistas de História designada pelo Ministério da Educação, juntamente com a direção da Associação Nacional de Professores de História (ANPUH), elaboraram de junho a novembro de 1998 o documento, então aprovado em 2001 pela Câmara de Educação Superior. Divergindo das discussões que na época circulavam em vários âmbitos, esse documento apontava para necessidade de pensar a formação do profissional da história reforçando a questão da pesquisa mesmo que se visse que a atuação deste profissional englobasse o magistério.

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 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 sentido, não se deve pensar em um curso que forme apenas professores, uma vez que a formação do profissional de História se fundamenta no exercício da

pesquisa, não podendo a formação docente ser compreendida sem o desenvolvimento de sua capacidade de produzir conhecimento (BRASIL, 2001, p.4).

Uma moção da ANPUH no mesmo ano criticaria com veemência os documentos propositores das DCFIP, considerando que estes contradiziam as DCCH debatidas ao longo dos anos de 1998-2000. Argumentavam que as diretrizes para a formação de professores desvirtuavam o princípio de articulação entre pesquisa e ensino, mas eram essas que o poder público entendia que deveriam regulamentar as licenciaturas em última instância. Concordando com outras entidades acima referidas, a ANPUH inferia que as diretrizes de formação para o professor seriam de “caráter pragmático e utilitarista” por limitar-se ao “domínio exclusivo de procedimentos de pesquisa ou de técnicas pedagógicas”, rompendo com o princípio de indissociabilidade entre ensino e pesquisa, entre licenciatura e bacharelado (ANPUH, 2001, p. 1 e 2). A citada moção destacaria que, com esse documento curricular preconizador da formação do professor da educação básica, haveria “o sério risco de formar um professor de segunda categoria”, porque saberia reproduzir o conhecimento devido à ênfase das disciplinas pedagógicas em sua formação, mas não saberia produzir com pertinência o conhecimento histórico (científico).

A despeito da valorização da pesquisa anunciada pelas ditas diretrizes, centrada prioritariamente na área do ensino, a concepção que se implementa textualmente é a da “transposição” do saber acadêmico para a área da educação, que inviabiliza o movimento inventivo da articulação entre diferentes saberes (históricos e educacionais) pelos sujeitos envolvidos. Como decorrência, instala-se uma ordem hierarquizada de saberes, privilegiando os conhecimentos acadêmicos, que sob a ótica pragmática e utilitarista, reduz a condição de professor a mero reproduzidor de conhecimento (ANPUH, 2001, p.2).

Posteriormente, com a Resolução do CNE de 2002, estabelecendo-se 400 horas de prática como componente curricular que deveriam ser vivenciadas ao longo do curso e mais 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso, os debates se acirrariam em torno da “pedagogização” dos cursos de licenciatura. Contudo, a dualidade teoria-prática na forma de pensar a formação do professor de história era evidenciada tanto no documento referente à formação inicial de professores – e na referida Resolução – como nas DCCH.

Como nota Flávia Caimi, se as diretrizes para formação dos professores (DCFIP) concebem as licenciaturas tendo como ponto de partida o trabalho pedagógico, as diretrizes de história (DCCH) preconizam que o ponto de partida deve ser a formação do historiador (CAIMI, 2006, p.4). Apesar de alguns avanços na tentativa de superação da dicotomia bacharelado/licenciatura, o documento das DCCH também foi alvo de várias críticas sob o argumento de que enfatizariam a formação de um profissional qualificado para o exercício da pesquisa e a formação de professores de história ficaria “silenciada”, como se a realidade, o mercado de trabalho, exigisse mais historiadores do que professores (FONSECA; COUTO, 2008, p. 108).

Ilka Mesquita e Ernesta Zamboni destacaram os avanços das DCCH, quando “prima pela formação do historiador em todas as suas dimensões e procura trazer o interior dos cursos de História a responsabilidade sobre a prática de ensino”, mas indagam se a licenciatura “para além da produção do ensino é pensada como pesquisa”, e, se “os profissionais que atuam nos cursos de História concebem e colocam em ação as relações ensino/pesquisa, forma/conteúdo, bacharelado/licenciatura. Historiador/educador/professor” (MESQUITA e ZAMBONI, 2007, p. 13).

A partição entre os conteúdos pedagógicos e os conteúdos específicos está na estrutura dos cursos de licenciatura desde sua criação, quando estes foram organizados na famosa equação 3+1, que caracterizou os cursos de licenciatura até meados da década de 1990 do século XX. Essa equação respondia pela divisão entre as disciplinas específicas dos cursos de graduação (que os alunos

perfaziam em três anos) e as disciplinas pedagógicas⁷ (que os alunos perfaziam em um ano).

Em um primeiro momento, a partir da LDB e das DCFIP, a extinção da equação 3+1 indicou uma possibilidade de reformulação efetiva dos cursos de licenciatura. No entanto, isso não se concretizou na organização e funcionamento dos cursos que continuaram mantendo a dicotomia ensino e pesquisa, agora marcados por um 2+2 na formação docente. A extinção da equação 3+1 não modificou a dicotomia entre as disciplinas “de conteúdos”, as disciplinas chamadas de “teóricas” e as disciplinas pedagógicas e muito menos interferiu na forma como o estágio supervisionado é entendido por alguns cursos de história. Arriscamos afirmar que apenas a duração do estágio foi influenciada pelas novas diretrizes. Em nosso entendimento, essa equação, nos cursos de História, é mantida devido ao fato de o conjunto de conhecimentos exigidos para a formação de professores não ter sofrido qualquer alteração e/ou ampliação.

No caso da história como disciplina escolar, não apenas o estágio realizado da forma acima mencionado pode ser apreendido como causa da tendência à separação ensino/pesquisa. As políticas curriculares da época dos governos militares são consideradas como ratificadoras dessa divisão, e mais: como instauradoras de práticas e representações que se tornaram permanentes em consequência da criação da disciplina de Estudos Sociais em substituição às disciplinas de História e Geografia pela Lei nº. 5692 de 1971 e da criação das licenciaturas curtas. Naquele contexto, a disciplina de Estudos Sociais foi organizada e adotada no 1º grau, e poderia ser ministrada por professores formados pela licenciatura curta ou licenciatura longa em curso específico de Estudos Sociais. Já em 1969, o governo autorizara a organização e o funcionamento de cursos profissional-superiores de curta duração (licenciaturas curtas), as quais reduziam o tempo

⁷ Definiam-se como disciplinas pedagógicas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação (BARREIRO e GEBRAN, 2006).

de formação do educador sob a alegação de suprir as carências de uma escola em expansão. As habilitações intermediárias em nível superior supunham que uma longa formação em licenciatura seria onerosa e desnecessária, e o momento exigia suprir com urgência os 1º e 2º graus de professores.

A implantação das licenciaturas curtas consolidava uma concepção político-pedagógica que desde as décadas de 1950/1960 vinha sendo fortemente defendida, seguindo o modelo similar aos *Teachers Colleges* norte-americanos, que implicavam na formação generalizante ou polivalente, enfatizando os métodos e técnicas de ensino em detrimento do conteúdo específico (FONSECA, 1993; MARTINS, 2003; BITTENCOURT, 2004).

Em termos de conteúdos, os Estudos Sociais pautavam-se pela necessidade de mobilizar sentimentos de amor e respeito à pátria, da qual compensaria a lealdade e os sacrifícios, de modo que se criasse uma auto-imagem de comunidade integrada capaz de impulsionar o progresso econômico da sociedade, por isso o privilégio dado aos personagens e fatos considerados importantes para a formação da Nação.⁸ Em razão destes conteúdos que deveriam ser ensinados e da licenciatura curta entendida como fato de desqualificação intelectual do professor, a historiografia

⁸ A Educação Moral e Cívica (EMC), estruturada pelo Decreto-Lei nº 869 de 1969, como atividade didática e disciplina escolar forneceria no artigo 2º uma espécie de síntese de quais seriam as finalidades morais que deveriam reger esta e outras disciplinas como Estudos Sociais, Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB): a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história; e) o aprimoramento do caráter, com apoio da moral, na dedicação à família e à comunidade; f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-política-econômica do País; g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando o bem comum; h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade. (BRASIL, 1969, p. 1).

do ensino de história,⁹ de forma recorrente, compreende que no regime militar se consolidou o que se define como “ensino tradicional de história”, que definitivamente separa a história científica da história escolar. Para Maria do Carmo Martins, os Estudos Sociais seria de responsabilidade de determinado sistema educacional, criada com objetivos escolares e para a escola, não encontrando reconhecimento e “legitimidade científica”. Em função desse caráter, foi criticada pela comunidade acadêmica como “disciplina heteróclita”, ou seja, “uma disciplina singular, desviada dos princípios e da arte que compunham seus objetos de estudo, mas voltada eminentemente ao ensino” (MARTINS, 2003, p. 155). Portanto, no discurso de contraposição às políticas curriculares do período, o problema dos Estudos Sociais estaria no distanciamento entre a história como ciência de referência e a história ensinada, e não propriamente nos interesses/objetivos políticos que regulavam sua configuração.

Não mais contamos com tais políticas curriculares para o ensino de história, porém, parece ter permanecido a noção de que, na medida em que se deve priorizar os métodos e técnicas de ensino, os conteúdos históricos são secundarizados, e por isso, a propensão de que estes sejam “tradicionais”. Ainda em consequência disto, algumas políticas retomam a ideia de que formar o professor é uma questão de treinamento didático-pedagógico, o mesmo treinamento independente da disciplina

⁹ Em geral se considera que a disciplina de Estudos Sociais seria uma criação do regime militar, no entanto: Elza NADAI (1992/1993) entendeu que a partir das primeiras décadas do século XX, através do movimento que ficou conhecido como Escola Nova, já se criticava o *ensino tradicional de história*, corporificado na memorização excessiva, na passividade do aluno, na periodização política e na abordagem factual, o que rendeu a proposição dos Estudos Sociais, então introduzidos no currículo como foi o caso da reforma de Anísio Teixeira para o Distrito Federal na década de 30. Maria do Carmo Martins destaca a influência do pensamento norte-americano – principalmente de Dewey – na formulação dos Estudos Sociais, pautado no “desenvolvimento de valores sociais tais como integração social e o respeito à comunidade” e em buscar soluções práticas para problemas cotidianos, ou seja, substituindo os conteúdos tidos como excessivamente “academicistas” ou “eruditos” por conteúdos mais pragmáticos (2000, p. 92-93).

a ser ensinada, e ainda, que ensinar significa repassar/expor o conhecimento científico então “filtrado” ou “popularizado” para fins didáticos ao aluno deficitário de qualquer conhecimento prévio (e válido).

A dicotomia ensino/pesquisa para os futuros professores de história

Vera Maria CANDAU (1997) afirma que para instituições de ensino superior no Brasil, formar professores é uma responsabilidade apenas das faculdades de Educação, ou seja, a formação de professores é vista como um problema restrito ao campo da educação. Acrescentamos que esse problema permanece quando a formação de professores se situa em departamentos específicos ou em áreas de conhecimento, como acontece na Universidade Estadual de Londrina (UEL), o que interfere diretamente na forma de como futuros ou iniciantes professores de história internalizam e praticam a relação pesquisa/ ensino.

Os resultados de uma pesquisa junto a duas turmas do 4º ano matutino do curso de História da UEL, (a de 2009 de 38 alunos, a de 2010 de 32 alunos e a de 2011 de 29 alunos) mostraram-nos que esta equação que separa bacharelado de licenciatura ainda funciona como “mentalidade”.¹⁰ Vimos que 61% dos alunos desejam ser professores, apenas 26% querem ser pesquisadores e 13% disseram que querem ser professores de História na universidade. No entanto, 14% dos alunos acham que o curso se baseia na formação do historiador e do professor de História, 13% consideram que o curso forma apenas historiadores, enquanto que 11% acreditam que o curso forma apenas professores de história. Porém, o número que nos fez refletir sobre a questão diz respeito aos 29% que disseram que o curso não produz a formação profissional satisfatória, nem historiador e nem pesquisador. O motivo

¹⁰ Projeto de Pesquisa: alunos egressos do curso de história da UEL: desafios, expectativas e vivências (coordenado pela Profª Drª Márcia Elisa Teté Ramos)

para tal consideração por parte dos alunos está no fato de que 61% deles afirmarem que o curso distingue teoria e prática, ou licenciatura e bacharelado, ou as disciplinas que comportam a ciência de referência e as disciplinas associadas ao ensino de história.

Vale ressaltar que na reestruturação curricular do curso de História da UEL buscou-se resolver essa desarticulação entre o que ensinar e como ensinar, criando-se as disciplinas de “Tópicos de Ensino”. São disciplinas ministradas pelos docentes especializados nas referidas áreas: Tópicos de Ensino de História da América, Tópicos de Ensino de História do Brasil, Tópicos de Ensino de História Antiga, Tópicos de Ensino de História Medieval, Tópicos de Ensino de História Moderna e Tópicos de Ensino de História Contemporânea. Pela pesquisa acima mencionada, vimos que 38% dos alunos ao serem questionados sobre quais disciplinas deveriam ser retiradas do currículo, escolheram as disciplinas de Tópicos de Ensino e 19% sugeriram (re)discuti-las e (re)fundamentá-las.¹¹

Entre as razões diversas para que essas disciplinas fossem excluídas do currículo, 42% dos alunos entenderam que deveria haver mais disciplina de “Prática de Ensino de História”, ou seja, maior tempo de estágio nas escolas. Inferimos a partir disso que, para os graduandos, a relação entre ser professor de história e ser pesquisador de história, não se dá em uma disciplina teórica, mas na prática. Desses alunos, 23% disseram que o docente responsável pelas disciplinas teóricas ou “de conteúdo” (não apenas de Tópicos de Ensino) tem dificuldades para, ele mesmo, entender a relação entre a história e o seu ensino. 8% disseram que os docentes de “Metodologia e Prática de Ensino” repetem sempre o mesmo conteúdo, perdendo o espaço para relacionar melhor teoria e prática.

¹¹ 22% dos alunos entenderam que deveria haver substituição das disciplinas de “Tópicos de Ensino” por alguma disciplina relacionada à interpretação e redação de texto, 16% de “Psicologia da Educação”, 11% disseram que nenhuma deveria ser retirada e 12% optaram por outras disciplinas variadas.

Segundo a enquete realizada com egressos do curso de história dos anos 2008, 2009 e 2010,¹² 41% destes fazem curso de pós-graduação e 70% dos egressos ministram aulas de história, sendo que a maioria, em instituições públicas. Destes, 10% disseram cursar a pós-graduação e também ministrar aulas de história. 77% disseram ter feito o curso certo e 37% afirmam que o curso correspondeu às expectativas, sendo que 47% dizem que o curso correspondeu parcialmente às expectativas e 16% que não correspondeu. Um dos problemas considerados graves pelos egressos em relação ao curso e que interfere nesta “expectativa”, seria a desarticulação entre as disciplinas “de teoria”, as disciplinas “de conteúdo” e as disciplinas “de ensino”.

Quando foram chamados a dar uma nota para os professores da área de ensino,¹³ percebe-se que a menor nota foi para a articulação realizada entre teoria e prática (média 7,33), sendo que: conhecimentos bibliográficos sobre o ensino de história (média 8,63); conhecimentos sobre teoria da história (média 8,09); relacionamento para com graduandos (média 7,88) e didática para ministrar aulas (média 7,47).

Nas perguntas abertas (dissertativas), 20% apontam o “academicismo” do professor como fato contributivo para uma desarticulação pesquisa/ensino ou teoria/prática e 20% entendem que o professor da área de ensino não daria conta de, nas disciplinas teóricas sobre o ensino de história, preparar para a realidade (problemática) da sala de aula.

Importante sublinharmos que, quando nas indagações sobre o exercício profissional em sala de aula, o professor iniciante de História termina por separar ensino de pesquisa. Por exemplo: a

¹² Este questionário foi elaborado com a ferramenta “SurveyMonkey.com” que permite questões de múltiplas escolhas, caixas com comentários, caixas única de texto, várias caixas de texto, escalas de avaliação, etc. O sistema retorna as respostas de forma tabulada e categorizada, garantindo anonimato aos respondentes se for esta a opção do pesquisador.

¹³ A área de ensino de história comporta hoje 08 professores doutores (em história ou em educação). No Curso de história da UEL existe uma especialização em História e Ensino, bem como uma linha de pesquisa em História e Ensino no Programa de Mestrado em História Social.

metade das respostas apontava que ainda se acredita que ensinar história é “transpor didaticamente” o saber histórico acadêmico para a sala de aula e 25% que a questão cognitiva em seu aspecto biológico é o que determina o grau de entendimento da história.¹⁴ Embora recentemente se tenha introduzido o trabalho com textos que tratam desta questão nas disciplinas relacionadas à prática de ensino de história – já que 78,6% leram/discutiram/lembraram de Maria Auxiliadora Schmidt, Jörn Rüsen (66,7%), Isabel Barca (61,9%), Maria do Céu (50%), Marlene Rosa Cainelli (47,6%) e Peter Lee (42,5%) –, a ideia ainda é de que, na escola, ocorre uma espécie de “tradução facilitada” da história produzida e ensinada nas universidades. Subentendemos que, se o egresso defende ou adota a noção de “transposição didática”, sua atuação como professor de História pode limitar-se à aula expositiva, ou mesmo ao chamado *ensino tradicional de história* comentada acima.

Marlene Cainelli conclui pela análise de relatórios de estágio no período compreendido entre a década de 80 do século XX e início do século XXI que essa situação se apresenta ainda na graduação, na prática de estágio:¹⁵ “na articulação do processo ensino-aprendizagem da história, a teoria e a epistemologia do conhecimento histórico desaparecem, no entendimento, por parte dos estagiários, de que o espaço da sala de aula não comportaria o saber científico”. A autora diferencia a “transposição didática” como *distanciamento* da ciência da história do saber histórico ensinado, na medida em que este se torna “vulgarizado” em sala de aula “em nome de uma possível acessibilidade para

¹⁴ No entanto, segundo a maioria dos egressos: articula nas aulas que ministra, problemáticas do passado com problemáticas do presente; acredita que a fonte documental deva ser explorada em sala de aula de forma didática para construir conhecimentos históricos; trabalha conceitos históricos substantivos (temas do tipo histórico como: revolução francesa, renascimento, feudalismo, etc.); trabalha com a construção que o aluno faz dos conceitos históricos estruturais ou ideias de segunda ordem (mudança, permanência, progresso, atraso, verdade histórica, heroi, evidência, etc.); acredita que a epistemologia da história deve ser relacionada ao ensino da história.

¹⁵ Projeto de Pesquisa: história do ensino de história: o conhecimento histórico, o saber ensinado e o saber aprendido- História UEL - 1983-2003 (coordenado pela Profª Drª Marlene Cainelli)

os alunos” (CAINELLI, 2008, p. 137) e a “mediação didática” como *aproximação* da história ensinada em relação ao saber historiográfico na perspectiva da investigação histórica (CAINELLI, 2008, p. 136), esta, pouco realizada na prática do estagiário.

Considerando as pesquisas realizadas com estagiários e com egressos, essa divisão entre teoria e prática ou entre ensino e pesquisa são reconhecidas nos cursos de graduação, no entanto, parece persistir na prática do profissional da história. Sobretudo, essa divisão foi construída historicamente, – como pudemos ver em relação aos embates em torno da consolidação dos cursos de formação de professores, como também em relação às políticas educacionais dos governos do regime militar brasileiro – e assim, é passível de desnaturalização, e pode ser entendida para além da mera constatação e denúncia.

O professor “reflexivo” como mobilizador da teoria e da prática

Ao afirmarmos que os cursos de história se empenham predominantemente em ensinar aos seus alunos e futuros professores da educação básica, conhecimentos específicos da ciência de referência, não estamos minimizando a importância desse conhecimento na formação de docentes. Antes, estamos entendendo que a história como ciência de referência e a história ensinada são inseparáveis, pois os processos de cognição histórica e de explicação histórica não podem ser vistos fora da epistemologia da história. Por ora, consideramos a concepção de “mobilização de saberes” no exercício do ofício de professor, para posteriormente sublinhar a justaposição entre teoria da história e aprendizado histórico pela epistemologia histórica.

Centralizar a formação do professor nas ciências de referência implica em concordar com Chevallard, pois, segundo ele, o “saber sábio” passaria por uma “transposição didática”, transformando-se em “saber ensinável” (CHEVALLARD, 1991). Esse enfoque termina por despojar o professor de sua capacidade de produção do saber, do seu trabalho “do ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 1998, p.31).

Desconsidera-se, segundo a visão simplificada de “transposição didática”, que em sala de aula o professor enfrenta complexidade, instabilidade, singularidade e conflito de valores, ou melhor, outros elementos que demandam mais que a capacidade de didatizar conteúdos. Daí que se deve reconhecer que no ambiente escolar, no enfrentamento dessas situações complexas, “os professores elaboram e modificam rotinas, experimentam hipótese de trabalho, utilizam técnicas, instrumentos e materiais”, e ainda, “recriam estratégias e inventam procedimentos, tarefas e recursos”. Na realidade, o professor se depara na escola e na sala de aula, com um “cenário psicossocial vivo e mutante, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições”, condicionado pelas características tanto situacionais, como históricas do contexto (GIMENO SACRISTÁN J.; J. PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 365).

Por outro lado, houve também um desprestígio em relação às “técnicas” de ensino, porque vistas apenas em sua dimensão de cálculo ou controle da ação, cujo objetivo seria a eficiência e/ou rendimento escolar. A nosso ver, existem técnicas/tecnologias em todos os campos profissionais, e, no caso do profissional da educação, essas estão a serviço do ensino/aprendizagem conforme as significações ligadas ao entendimento que se tem da sociedade, da função social do professor, das finalidades político-pedagógicas, das decisões ético-políticas (RUZ, 1998, p. 86-87). A técnica é importante, desde que não entendida de forma isolada, da mesma forma que a formação do futuro professor apenas como crítico social configura-se em uma visão limitadora da educação. Tardif destaca que tanto a “visão tecnicista” como a “visão sociologista” tem em comum o fato de não darem a dimensão da totalidade dos saberes necessários para empreender o processo de ensino e aprendizagem (TARDIF, 2002a).

Segundo TARDIF (2002b), o saber docente (também chamado de “capital cultural-profissional”) compõe-se de vários saberes: os *saberes da formação profissional*, transmitidos pelas instituições formadoras, que compreendem as ciências da educação e os saberes pedagógicos; os *saberes curriculares* que complementam os saberes da formação profissional e apresenta conteúdos

selecionados da cultura geral; os *saberes experienciais* que o professor adquire em seu trabalho cotidiano em seu meio de ação e, finalmente, os *saberes disciplinares*, que correspondem aos diversos campos do conhecimento como, por exemplo, história, matemática, ciências etc. A expressão utilizada por Tardif, “mobilização de saberes”, transmite uma ideia de movimento, de construção, de constante renovação e interação, e ainda, de realimentação, de valorização de todos os saberes e não somente do saber prático ou do saber da área específica. Portanto, a perspectiva que aparta a pedagogia da ciência de referência, no caso, o *saber ensinar história* do *saber história*, pode ser considerada “tradicional”, porque entende que “o saber é produzido fora da prática” e sua relação com a prática “só pode ser uma relação de aplicação” (TARDIF, 2002a, p. 119).

Autores como os já citados – Antonio Nóvoa e Maurice Tardif – compreendem que existe uma confusão, ou mesmo preconceito, em relação ao que seriam os *saberes experienciais*. Estes podem ser definidos como saberes produzidos na experiência da prática, no cotidiano, o que Ruz denomina “saber vivido”, que é constantemente atualizado quando posto em relação com outros saberes (RUZ, 1998, p. 89-90). Interferem nessa articulação entre saber experiencial e saber elaborado/sistematizado, também a história de vida e a vivência pré-profissional.

Segundo Sonia Regina Miranda, ainda as rotinas escolares se instalam nas formas de utilização dos materiais didáticos, na seleção de conteúdos, nos tipos de avaliações etc., “se firmam como bases de cultura escolar, porque tornam objeto de mecanismos múltiplos de rememoração, individual e coletiva, com base em lugares de memória dentro e fora dos espaços escolares” (MIRANDA, 2008, p. 270-271). Dito de outra forma, a memória escolar do sujeito, bem como as representações compartilhadas pelo coletivo sobre “como deve ser, o que e como deve ensinar o professor de história” são também importantes na configuração dos saberes docentes. São “saberes” construídos historicamente, ou seja, são transitórios, mas ao mesmo tempo, são pautados na tradição e que “conformam valores tacitamente aceitos e

facilmente identificáveis no discurso e na ação” do professor de história (MIRANDA, 2008, p. 270-271), e configuram-se parte dos saberes experienciais.

No momento do estágio, o aluno de graduação é colocado diante das estruturas e códigos que norteiam seu estatuto profissional, sejam eles códigos disciplinares, escolares ou burocráticos. As situações vivenciadas pelos professores em formação durante o estágio terminam se tornando a única referência de uma relação teoria/prática durante o curso de História. É no estágio que os saberes que Tardif elenca como próprios do profissional da educação, e aqueles que Miranda acrescenta como relacionados às representações pessoais e coletivas sobre o “bom professor de História”, começam a ser mobilizados, postos em relação e crítica.

Segundo Serlei Ranzi, a atividade de prática de ensino efetivada na forma de estágio supervisionado é uma atividade que deve contribuir para que o profissional em formação saiba manejar a complexidade e resolver problemas práticos da realidade que vai atuar adquirindo capacidade de refletir sobre sua atuação (RANZI, 1999, p. 141). Portanto, a prática do professor “não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes” (TARDIF, 2002a, p. 121). É no amálgama articulado dos saberes que se produz o futuro *profissional reflexivo*:

O professor/a, sob a pressão das múltiplas e simultâneas demandas da vida da aula, ativa recursos intelectuais no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados procedimentos, técnicas) para elaborar um diagnóstico rápido da mesma, valorizar seus componentes, planejar estratégias alternativas e prever, na medida do possível, o curso futuro dos acontecimentos (GIMENO SACRISTÁN J.; J. PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 369).

Há que delimitar o que seria esse professor reflexivo – que articula teoria e prática, conhecimentos históricos e pedagógicos, um “mobilizador” dos múltiplos saberes – quando se tem como

meta a formação do profissional de história. Segundo Perrenoud, o profissional reflexivo seria aquele que pensa “sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes” (PERRENOUD, 1999, p.11). Esta prática reflexiva libertaria o professor do trabalho prescrito, que então passaria a construir suas próprias iniciativas em função de seus alunos, apesar das limitações próprias da escola, dos obstáculos encontrados ou previsíveis. Esse professor reflexivo mobilizaria saberes plurais, os saberes da prática (construídos na experiência) com os saberes profissionais (construídos na formação acadêmica, e que implicam tanto na chamada “ciência de referência”, como nos saberes teóricos ligados ao campo pedagógico), de forma que a reflexão sobre sua ação, e, a ação a partir de sua reflexão, fossem elementos-base de seu trabalho. No entanto, costuma-se “ler” Perrenoud, autor bastante utilizado para fundamentar documentos curriculares pós-1990, destacando-se de suas considerações o fato de que o “professor reflexivo dirige, prioritariamente, um olhar sobre seu próprio trabalho e seu contexto imediato, no dia a dia, nas condições concretas e locais de seu exercício” (PERRENOUD, 1999, p. 15). Isto é, termina-se por retirar do autor, apenas a diferenciação que faz dos dois níveis de flexibilidade, um que se desenvolveria no exercício profissional, e outro, que caracterizaria a pesquisa científica/acadêmica, tomando o primeiro âmbito, ou seja, o da experiência empírica acumulada pessoalmente ou compartilhada pelo diálogo com seus pares, como aquele que caracterizaria a perfeita “competência” do profissional da educação.

A separação entre teoria e prática, o desprestígio dos conhecimentos advindos da prática, construídos na prática e sobre a prática, corresponde à epistemologia clássica, em que se entende o mundo das ideias, dos conceitos, das teorias como superior. O mundo da empiria, da prática, da experiência, segundo tal perspectiva, poderia até ser ponto de partida, mas imperfeito porque mutável e fugidivo. Não há que inferir o que seria inferior ou superior, a teoria ou a prática, mas considerar que a

prática é necessária para o conhecimento e funciona como seu pressuposto, mas não é suficiente para que este se constitua. Diferente do paradigma epistemológico tradicional, hoje assistimos a emergência do paradigma da complexidade, no qual não procede distinguir o mundo das ideias do mundo da experiência, os valores das ações (ESTEVES DE VASCONCELLOS, 2002), o que implica que o estágio deve ser pensado e praticado em acordo com uma relação orgânica entre ensino e pesquisa. Jörn Rüsen, partindo de uma abordagem que considera esta complexidade, mostra-nos como podemos pensá-la levando em conta especificamente o campo da história.

O profissional da história como mobilizador da teoria e da prática

Segundo Rüsen, os saberes imprescindíveis para ensinar história compreendem os ligados à pedagogia, no que diz respeito aos métodos de ensino, e à didática da história, considerado por ele precedente, por fundamentar a educação histórica, ou seja: “as ciências sociais, que investigam as condições sociais de ensino e aprendizagem”; “os propósitos, as formas e os processos da educação”, o que inclui saberes pedagógicos para além do conteúdo pragmático, em conjunto “com os estudos históricos, que investigam história como disciplina a ser ensinada”. Esse nível, da didática da história, “estabelece os objetivos e as formas da educação histórica dentro de um dado contexto político, social, cultural e institucional” enquanto o nível pedagógico “estabelece os meios práticos pelos quais estes objetivos são alcançados” (RÜSEN, 2010, p. 26).

Percebe-se então, que para o autor, assim como para Tardif, todos os saberes – formativos, curriculares, disciplinares e experienciais – são importantes e por isso devem ser mobilizados. Contudo, para Rüsen, o eixo norteador desta mobilização deve ser o saber disciplinar. Dessa forma, o ensino de história deve pautar-se em uma explicação e uma cognição tendo em vista a “função específica e exclusiva do saber histórico na vida humana” (RÜSEN, 2007, p. 87).

Toda argumentação de Rüsen neste sentido, parte da crítica sobre a divisão comumente percebida como opósita, entre teoria e prática. Para a construção desta crítica, o autor mostra-nos como a separação entre teoria e prática se deu historicamente, tendo sua origem no momento em que os historiadores passaram a priorizar a metodologia da história, devido ao paradigma racionalista, e se distanciaram do entendimento de que “a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura do tempo” (RÜSEN, 2010, p.25). O estatuto cientificista da história, de forma gradual, termina por excluir a natureza didática da mesma. Até então, a escrita da história tinha como objetivo que seus destinatários – que não eram apenas os “pares” – “aprendessem alguma coisa para a vida” (RÜSEN, 2007, p. 88).

Podemos entender que, inicialmente, a *historia vitae magistra*, como a própria expressão admite, “define a tarefa da historiografia ocidental da antiguidade até as últimas décadas do século dezoito”, que seria lidar com “os problemas práticos da vida, e não pelos problemas teóricos ou empíricos da cognição metódica” (RÜSEN, 2010, p. 24).

A “cientifização” da história acarretou um estreitamento consciente de perspectiva, um limitador dos propósitos e das finalidades da história. A esse respeito, a cientifização da história excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinado com a vida prática (RÜSEN, 2010, p. 25)

A partir do momento em que a história passou a ser “científica”, os historiadores não mais pensaram sobre quais os efeitos que suas pesquisas poderiam ter na mentalidade do público, como se sua disciplina estivesse legitimada pelo simples fato de existir. E, na medida em que é entendida como ciência ou discurso que vale por si só, apartada de seu sentido prático, a história quando ensinada é *transposta* em sala de aula, isto é, os conteúdos históricos produzidos pelos cientistas não são alterados, mas apenas adaptados conforme a “capacidade de

absorção [tida como] gradual ou reduzida dos destinatários [os alunos]”, (RÜSEN, 2007, p. 89) e também perde seu sentido prático.¹⁶ Assim como André CHERVEL (1990), o autor desaprova esta que seria a “transposição didática”, que intitula “didática da cópia”, como expressão máxima da separação entre teoria e prática, entre ensino e pesquisa, entre historiadores e professores de história. Esses últimos, por conta desta noção, fadados à formação técnica, à apropriação dos métodos de ensino, de modo a “aplicar” o conhecimento histórico em sala de aula, “independente aos mecanismos específicos do trabalho cognitivo da história” (RÜSEN, 2007, p. 89).

Pensando a relação entre ensino e pesquisa, como um movimento ao mesmo tempo tensional e interdependente que engloba tanto a ciência especializada (métodos, noções e escrita) como a vida prática (interesses/necessidades e funções) (RÜSEN, 2001, p. 35), Rüsen entende que os historiadores devem perspectivar a função didática de sua escrita – retomando o sentido prático de seu ofício (RÜSEN, 2010, p. 31) –, contudo, sem desfazer-se dos rigores metodológicos da história, do “conjunto de princípios próprios do pensamento histórico especializado” (RÜSEN, 2001, p. 29). Da mesma forma, os professores devem embasar a aprendizagem histórica em uma cognição histórica, levando em conta “a natureza específica e peculiar do pensamento e da explicação histórica” (RÜSEN, 2010, p. 32) – retomando a teoria da história –, porém, não se esquecendo que seus alunos já apreenderam conhecimentos históricos nos vários contextos e inter-relações da vida concreta (RÜSEN, 2007, p. 91) e que ensinar pressupõe também os métodos didáticos se quiser ter “sucesso no ensino de sua especialidade” (RÜSEN, 2007, p. 91).

A teoria da história e a didática da história carecem, entende Rüsen, de convergir na mesma fundamentação – a vida prática –, o que quer dizer que, tanto em uma como na outra, deve-se

¹⁶ Para Peter Lee, no contexto do ensino de história, é admissível a noção de “passado prático”, o passado deve então “servir” para a vida do aluno, o conhecimento histórico pode permitir que o presente faça sentido (LEE, 2008, p. 20).

partir da mesma problemática, a de situar-se na temporalidade que abarca a duração, a mudança, de modo a orientar-se no tempo construindo e reconstruindo a consciência histórica (RÜSEN, 2007, 91-93). Por conseguinte, empreendendo “a compreensão do mundo e de si” em um processo de formação da identidade (RÜSEN, 2007, p. 101), rumo a um “engajamento” ou tomada de posição (sustentando valores) junto com ações (atuando em sociedade) em relação à vida prática, o que se denomina “*práxis*” (RÜSEN, 2007, p. 102).

No caso do profissional da história, vale o mesmo princípio de articulação entre reflexão e ação que comandam a formação e atuação do profissional reflexivo, que anteriormente comentamos, desde que sejam avaliadas as características inerentes à história e ao seu ensino/aprendizagem. Portanto, a reflexividade ou a *práxis* do profissional da história devem servir ao propósito da escrita da história e do aprendizado histórico, considerando a capacidade de produzir condições de reflexividade ou *práxis* histórica nos seus destinatários, sejam eles alunos ou não.

Embora tendo como o mesmo ponto de partida as carências de orientação existencial, a teoria da história e a didática da história possuem direções e interesses cognitivos diferentes, na medida em que a primeira prioriza métodos científicos de aproximação da verdade, e a segunda, prioriza a possibilidade de ensinar e aprender história (RÜSEN, 2007, p. 93). Nessa linha de pensamento esboçado, pesquisadores têm investido no sentido de considerar o ensino de história e a teoria da história, e portanto, a formação do profissional da história, através do mesmo movimento complexo: “o professor (historiador) não pode, em hipótese alguma, ser um mero reproduzidor/transmissor, depositador de conhecimentos, mas necessita estabelecer, em sua formação, uma relação orgânica entre ensino e pesquisa” (SCHMIDT, 2009, p. 11).

Provavelmente o conceito de *literacia histórica* cunhado por Peter Lee venha expressar essa relação orgânica entre ensino e pesquisa. Pode ser compreendida como uma forma histórica de “ler” o mundo, o que implicará na aprendizagem histórica levando-se em conta uma cognição própria da história. Para Peter Lee,

literacia histórica é o processo de cognição, ou alfabetização histórica que propicia aos alunos não apenas a “aquisição de fatos “objetivos”, ele envolve também o conhecimento histórico” (LEE, 2006, p.135). São reconhecidas as experiências cotidianas do aluno, os conhecimentos históricos que ele adquiriu de modo extraescolar, porém, estes são superados e/ou otimizados no desenvolvimento de uma consciência histórica mais elaborada, de uma postura crítica que o faça comprometer-se na mudança da realidade. Em outras palavras, literacia histórica não apenas compreende uma forma interpretativa exclusiva da história, mas também constitui uma prospectiva de ações previamente pensadas, a *práxis*.

Compreende Peter Lee que “se queremos ensinar eficientemente precisamos de saber quais as concepções dos estudantes para os podermos desenvolver” (LEE, 2008, p. 19). Dessa forma, a partir dos conhecimentos históricos extraescolares dos alunos, fomentam-se reflexões sobre como fazer para que esses sejam o ponto de partida para a aprendizagem histórica, como pode ser realimentado, “potencializado”, revisto, ressignificado, aproveitado, contextualizado, comparado, etc. Entretanto, esse tipo de pesquisa sobre o conhecimento histórico prévio do aluno, precisa ser vista na perspectiva histórica, bem como a investigação e sistematização dos pressupostos de aprendizagem histórica e a formação da consciência histórica (SCHMIDT, 2008, p. 82) e não como tarefa da pedagogia ou da psicologia, embora estas sejam “disciplinas correlatas” (RÜSEN, 2010, p. 39).

A construção de uma forma de conhecer o mundo historicamente por intermédio de determinados procedimentos, conceitos, articulações, argumentações e referências específicas da teoria e da epistemologia do conhecimento histórico, seria o suporte tanto do fazer do historiador como do professor, ambos visando essa construção em seus respectivos destinatários (RÜSEN, 2010, p. 34). Ainda que, como bem diz Maria Auxiliadora Schmidt tendo como referencial Husband, os alunos da escola não geram, pela investigação, um novo conhecimento, mas “geram novas compreensões históricas pessoais” (SCHMIDT, 2009, p. 16).

Sobretudo, as perguntas realizadas por parte do historiador ou do professor de história junto aos seus alunos, devem ter como mote as problemáticas do presente, seria uma “competência prática de empregar o conhecimento histórico na análise, no julgamento e no tratamento dos problemas do presente” (RÜSEN, 2010, p.45). Se forem empreendidas perguntas e respostas nesta direção, o passado pode ser “apropriado produtivamente”, e então “se tornar um fator de determinação cultural da vida prática” (RÜSEN, 2010, p. 44).

Considerações finais

Referimo-nos ao afastamento entre a pesquisa e o ensino considerando: tanto os cursos em que o ensino de história ficaria a cargo dos Departamentos de Educação, como os cursos em que o ensino de história ficaria a cargo dos Departamentos de História; na noção, repetida nos documentos de ordenação da política educacional, de que a ciência de referência (no caso, a história), deva ser “transposta didaticamente” para a escola, o que implica que de um lado temos o historiador responsável pela pesquisa, e de outro, o professor de história, responsável pela prática; o funcionamento curricular do estágio, da forma como ele é pensado e praticado, bem como as impressões que os futuros ou iniciantes professores de história têm sobre o mesmo e realizamos algumas considerações sobre como no próprio campo da história, escrever e ensinar história passaram a ser atividades dissociadas.

Embora não tivéssemos como objetivo uma resolução para esta dicotomia, procuramos compreendê-la, entendendo que: qualquer reestruturação curricular, não apenas no que diz respeito aos cursos de licenciatura de história, mas também quanto à história a ser ensinada no Ensino Fundamental e no Ensino Médio; qualquer interesse em colocar o passado, o presente e o futuro em perspectiva, e, qualquer prática de pesquisa histórica e de ensino de história, demanda uma reflexão sobre qual a função da escrita da história e do aprendizado histórico. Sobretudo, demanda problematizar a questão *do que, para quê e como* uma forma histórica de interpretar a realidade pode “atualizar os

potenciais racionais” para o reconhecimento, adoção e defesa de convicções e pretensões (RÜSEN, 2010, p. 102) no sentido de produzir ações capazes da mudança de si e do mundo. Não qualquer interpretação/explicação histórica, não qualquer ação social, mas aquelas pautadas em uma categoria que Jörn Rüsen entende como a única “universal”, a da alteridade. Para este autor, as diferenças entre passado/presente, devem ser compreendidas, explicadas, porém, todo modo de viver, pensar e agir do passado que fere a igualdade (ou alteridade), não pode ser considerado válido, porque não pode servir para moldar práticas e representações do presente e do futuro (RÜSEN, 1996, p. 97). Com esta noção que deveria fundamentar a literacia histórica, ou seja, de que as diferenças devem ser pensadas conforme a ideia que tanto podem promover possibilidades como limites, Rüsen nos fornece subsídios para pensar a pesquisa e o ensino: as diferenças existem, podem ser explicadas, desconstruídas, mas podem ao mesmo tempo ser sedimentadas na ideia de que não são mutuamente excludentes, e, se articuladas devidamente, podem formar o profissional da história reflexivo, ou seja, capaz de uma *práxis* fundamentada, por isso, frutífera.

Documentos

ANFOPE; FORUNDIR. *Análise da versão preliminar da proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Curso de Nível Superior*. mar. 2001.

ANPAE. *Audiência pública regional - CNE - Goiânia*. mar. 2001.

ANPED. *Contribuições na Audiência Pública Regional Centro-Oeste sobre “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Curso de Nível Superior”*. mar. 2001.

ANPUH. *Moção. Assembléia Geral do XXI Simpósio Nacional de História*. jul. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. nº 9394 de 20/12/1996.

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da educação Básica em Cursos de Nível Superior*. nº 09/2001

BRASIL, Diário Oficial da União, *Diretrizes Curriculares dos Cursos de História*, 09/07/2001.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Superior. Associação Nacional de Professores de História. *Proposta para Diretrizes Curriculares dos Cursos de História*. s/d.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n.º 5.540*, de 28/11/68

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*.

BRASIL, Ministério da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar, *Decreto-lei nº 869*, de 12/09/1969.

Referências bibliográficas

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

CAIMI, Flávia. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*. Revista do Departamento de História da UFF, v. 11, p. 27-42, 2006.

CAINELLI, Marlene Rosa. Os saberes docentes de futuros professores de história: a especificidade do conceito de tempo. *Currículo sem fronteiras*. v. 8, n.2, jul/dez 2008. p.134-147.

CANDAU, Vera Maria. Universidade e Formação de professores: que rumos tomar? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Magistério construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p.30-50.

CHERVEL, A. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria e Educação, Porto Alegre, n.2, p.177-229, 1990.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

ESTEVES DE VASCONCELLOS, M. J. *Pensamento sistêmico. O novo paradigma da ciência*. 7 ed., Campinas: Papirus, 2002.

FONSECA, S. G. *Caminhos da História ensinada*. 2 ed., Campinas: Papirus, 1993.

FONSECA, S. G.; COUTO, R. C. A formação de professores de História do Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: FONSECA, S. G. (Org.) *Espaços de formação do professor de História*. Campinas: Papirus, 2008.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. *História & ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GIMENO SACRISTÁN J; J. PÉREZ GÓMEZ, *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LEE, Peter. Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In BARCA, Isabel. *Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África*. Braga: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2008.

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*. Especial. Dossiê: Educação Histórica, 2006.

MARTINS, Maria do Carmo. As humanidades em debate: a reformulação curricular e a criação de novas disciplinas escolares. In TABORDA DE OLIVEIRA, M. A.; RANZI, E. M. F. (Org.) *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

MESQUITA, Ilka Migilo de; ZAMBONI, Ernesta. Diretrizes Curriculares: currículos para a formação do professor? In: *Revista do Laboratório de Ensino de História da UFF*. Niterói, vol. 6, n.º 6, p.5-17, julho/ 2007.

MIRANDA, Sonia Regina. Lugares da memória, espaços de formação: elos invisíveis da constituição do conhecimento histórico dos professores. In FONSECA, S. G. (Org.) *Espaços de formação do professor de História*. Campinas: Papirus, 2008.

NADAI, E. . O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*. Memória, História, Historiografia. Dossiê ensino de História. v. 13, n. 25/26, set. 92/ago. 93, p. 143-162,

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema” In SERBINO, R. V. et.al. *Formação de Professores*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

PEREIRA, Júlio E. Diniz. *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*. n. 12, p. 05-21, set/out/nov/dez, 1999.

RANZI, Serlei Maria Fischer. O Lugar da Prática de Ensino na Produção do Saber Escolar. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; CAINELLI, Marlene Rosa. *III Encontro: Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, p.135-142, 1999.

RÜSEN, Jörn. Narratividade e objetividade nas ciências históricas. *Textos de história*. v. 4, n. 1, 1996. p. 75-102.

_____. Teoria da História I: os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2001.

_____. *História viva*. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____, Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In SCHMIDT; Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____, Aprendizado histórico. In SCHMIDT; Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

RUZ, J. R. Formação de professores diante de uma nova atitude formadora e de eixos articuladores do currículo. In SERBINO, R. V. et.al. *Formação de Professores*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas dos jovens. *Tempos Históricos*. v. 12, jan/jul 2008, p. 81-96

_____. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. *Revista História & Ensino*. Laboratório de Ensino de História. v 15, 2009.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. In CANDAU, Vera Maria. *Didática, currículo e saberes escolares*. 2 ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b.