

Dilemas políticos e pedagógicos na formação do professor de História no Brasil

Political and pedagogical problems in the requirements for the qualification of History teachers in Brazil

*Selva Guimarães Fonseca**

Resumo

Este artigo apresenta reflexões a respeito da formação do professor de História no Brasil. O foco são as diferentes questões políticas e pedagógicas que envolvem os cursos de licenciatura em História, a partir da nova LDB (Lei n. 9394/96). Especificamente, são analisados os modelos de formação subjacente à proposta de diretrizes curriculares para os cursos de História e as relações com as práticas pedagógicas no ensino de História.

Palavras-chave: Formação do professor de história. Licenciatura em história.

Abstract

Some reflections about the requisites for the qualification of History teachers in Brazil are presented in this article. The focus is on different political and pedagogical questions related with teaching major History courses after the implementation of the new LDB (Law 9.394/1996). Patterns of qualification subject to the proposals of the curriculum rules and the relationship with pedagogical practice in teaching History are specially analyzed.

Key words: Qualification of history teachers. Teaching major history courses.

*Doutora. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Endereço: Av. Macstro Villa Lobos, n. 615, bloco C, ap. 102, CEP: 38400-385, Uberlândia, MG.
E-mails: selva@ufu.br, slecf@terra.com.br

Este texto reúne algumas reflexões, resultado de pesquisas acerca da formação docente e das práticas de ensino de História no Brasil. Especificamente, apresentaremos uma análise da formação inicial de professores de História, abordando as seguintes questões: quais os paradigmas de formação têm norteado as práticas dos Cursos Superiores de História? O que propõe o texto/documento das Diretrizes Curriculares para os Cursos de História, produto das novas políticas educacionais do MEC, para a formação inicial de professores? Como se articulam as questões da formação inicial/universitária, a construção dos saberes docentes e as práticas pedagógicas no ensino de História?

Historicamente, o debate sobre a formação e a profissionalização de historiadores e professores de história tem se pautado em torno de alguns dilemas políticos e pedagógicos que envolvem historiadores, professores formadores da área pedagógica, professores de História dos vários níveis e sistemas de ensino, e associações sindicais e científicas, mais precisamente a ANPUH (Associação Nacional de História), que, desde meados dos anos 70, tem uma participação ativa no processo de discussões, trocas de experiências, proposições e publicações na área. Assim, falar das questões propostas, especialmente num fórum de debates educacionais, significa, de certa forma, intervir num campo de acirradas disputas teóricas e políticas.

Tornou-se lugar comum afirmar que a formação do professor de História se processa ao longo de toda sua vida pessoal e profissional, nos diversos tempos e espaços sócio-educativos. Entretanto, 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.

O profissional egresso dos cursos de licenciatura de História que exerce o trabalho pedagógico é um professor. Óbvio!? Não é bem assim! Há inúmeras controvérsias sobre este ponto, óbvio para os educadores, mas, para os historiadores, não. Para exemplificar essa dificuldade, o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História sequer menciona a palavra professor! Cabe questionar: os cursos de licenciatura em História acompanharam o movimento histórico de transformações do ofício docente? Qual (is) modelo(s) de formação inicial de professores de História prevalecem no Brasil?

Pesquisas realizadas nos anos 70, 80 e 90 do século XX (Fenelon 1976, 1983, 1985; Nadai, 1984, 1987; Silva 1982, 1984, 1996, Bittencourt 1988, 1994;

Zamboni, 1983, 1988, Fonseca, 1993, 1997 e outros), sobre as mudanças ocorridas no ensino de História e os processos de formação de professores, demonstraram a enorme distância e, até mesmo, a discrepância existente entre as práticas e os saberes históricos produzidos, debatidos e transmitidos nas universidades, e aqueles ensinados e aprendidos nas escolas de ensino fundamental e médio. Enquanto nos cursos superiores os temas eram objeto de várias leituras e interpretações, predominava uma diversificação de abordagens, problemas e fontes, na escola fundamental e média, de uma maneira geral, as práticas conduziam à transmissão de apenas uma história, uma versão que se impunha como a verdade. A formação universitária constituía o espaço da diversificação, do debate, do confronto de fontes e interpretações. A escola, o lugar da transmissão. E o livro didático, na maioria das vezes, a principal, senão a única fonte historiográfica utilizada por professores e alunos.

Essas evidências não são isoladas do conjunto de processos que envolvem a produção e a difusão do conhecimento histórico, das relações entre os diferentes espaços de formação e produção de saberes, bem como da lógica subjacente a essas relações. Analisando retrospectivamente, podemos afirmar que esta configuração é fruto do modelo de formação inicial de professores de História e Geografia, realizado nos cursos de licenciatura curta de Estudos Sociais, instituídos no Brasil durante a Ditadura Militar, no interior do projeto de descaracterização das humanidades no currículo escolar e de (des)qualificação dos professores de História. Trata-se de um projeto de desqualificação estratégica, articulado a diversos mecanismos de controle e manipulação ideológica que vigoraram no Brasil no período do Regime Militar.

As lutas pela extinção dos cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais durante os anos 70 e 80 do século XX, o movimento internacional de revisão e ampliação da produção historiográfica, o processo de redemocratização do Brasil, os movimentos sociais, as mudanças curriculares para o ensino fundamental, médio e universitário fazem emergir novos dilemas sobre os modelos de formação e a profissionalização do historiador e do professor de História.

Entretanto, durante as últimas três décadas do século XX, predominou o modelo de formação que combinava licenciaturas curtas e plenas de um lado e bacharelado de outro, estruturados a partir da dicotomia conhecimentos específicos da disciplina/conhecimentos pedagógicos, preparação para o ensino/preparação para a pesquisa, conhecimentos teóricos/prática. Os resultados desse modelo tornaram-se visíveis no campo profissional. Os egressos dos programas das universidades, em geral, orientavam suas carreiras para a pesquisa, ingressavam em programas de pós-graduação. Os egressos dos cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais e/ou licenciatura plena em História e

Geografia ocupavam o mercado educacional, acentuando o distanciamento entre a formação universitária e a realidade da educação escolar básica.

Nos anos 80, ampliou-se o debate entre os profissionais da área, a luta em defesa de um outro processo de formação, da profissionalização dos professores e de um novo ensino de História. A crítica à formação livresca, distanciada da realidade educacional brasileira, da dicotomia bacharelado/licenciatura, se processa articulada à defesa de uma formação que privilegia o professor/pesquisador; isto é, o professor de História, produtor de saberes, capaz de assumir o ensino enquanto descoberta, investigação, reflexão e produção.

A defesa desta outra concepção de formação de professores de História é recorrente na literatura da área, a partir das críticas ao modelo vigente nos diversos programas. Em 1983, Fenelon denunciava:

“é fácil constatar que o profissional do ensino de História, o recém formado, tendo de enfrentar a realidade de uma sala de aula com 40, 50 alunos, 30, 40 horas semanais e péssimas condições de infra-estrutura, para não falar do desincentivo da remuneração aviltante, na maioria da vezes se sente perdido, não sabe o que vai fazer. Passou quatro anos estudando a sua disciplina e de repente se vê perplexo diante da realidade – quase sempre não tem mesmo a segurança sobre sua própria concepção de História, de ensino – e na confusão tenta reproduzir o que aprendeu com a intenção de fazer o melhor possível. Sente-se perdido até mesmo quanto aos critérios de escolha dos livros didáticos... sente-se culpado, sua formação ainda é deficiente... E o círculo vicioso se completa, pois a única segurança que lhe foi transmitida é a do mito do saber, da cultura, dos dogmas que estão nos livros, na academia” (p. 28-29).

Quase 20 anos após a publicação, a postura de perplexidade dos recém formados frente a complexidade da educação escolar é atual e não exclusiva da área de História. É resultado da concepção de formação docente, consagrada na literatura da área como modelo da racionalidade técnica e científica ou aplicacionista. Esse modelo, traduzido e generalizado, entre nós, pela fórmula “três + um”, marcou, profundamente, a organização dos programas de formação de professores de História. Durante três anos os alunos cursam as disciplinas encarregadas de transmitir os conhecimentos de História; em seguida cursam as disciplinas obrigatórias da área pedagógica e aplicam os conhecimentos na prática de ensino, também obrigatória. Ênfase a palavra ‘obrigatória’ para expressar uma idéia comum entre os graduandos de História e bastante conhecida dos professores da área pedagógica. Podemos afirmar que houve uma generalização, entre os estudantes de História, da idéia preconcebida de que

para ser professor de História basta dominar os conteúdos de História. Logo, as disciplinas da área pedagógica são desnecessárias, acessórios, mera formalidade para obtenção dos créditos.

Esse modelo, apesar de tão amplamente debatido e criticado, na área educacional, ainda persiste como norteador dos cursos de preparação dos professores de História no Brasil. A crítica a essa concepção foi intensamente debatida entre nós, especialmente nos anos 90, valendo-se das contribuições de pesquisadores de diferentes países, como Donald Shon, Zeichner, Gauthier, Tardif, Nóvoa, Alarcão e outros. Vale lembrar que, segundo Shon (1995), as duas grandes dificuldades na formação de professores reflexivos são a epistemologia dominante na Universidade e o seu currículo profissional normativo:

“Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um practicum cujo objectivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada. Mas, de facto, se o practicum quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar. Os alunos-mestres têm geralmente consciência deste defasamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com estas discrepâncias” (p. 91).

Trata-se de um modelo inadequado ao campo de ação do profissional docente, regido pela lógica disciplinar e aplicacionista e que, historicamente, cumpre funções ideológicas, epistemológicas e institucionais precisas na organização e manutenção do *status quo*. O exercício da docência consiste no domínio, transmissão e produção de um conjunto de saberes e valores através de processos educativos desenvolvidos no interior do sistema de educação escolar. Esse saber docente é, de acordo com a literatura da área, um saber plural, heterogêneo construído ao longo da história de vida do sujeito. É constituído pelo conhecimento específico da disciplina, no caso o conhecimento historiográfico, os saberes curriculares (objetivos, conteúdos, metodologias e materiais), os saberes pedagógicos (concepções sobre a atividade educativa) e os saberes práticos da experiência. Assim, o historiador-educador ou professor de História é alguém que domina não apenas os mecanismos de produção do conhecimento histórico, mas um conjunto de saberes, competências e habilidades que possibilitam o exercício profissional da docência.

Segundo Tardif (2000),

“quer se trate de uma aula ou do programa a ser ministrado durante o ano inteiro, percebe-se que o professor precisa mobilizar um vasto cabedal de saberes e habilidades, porque sua ação é orientada por

diferentes objetivos: objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola, etc.” (p. 15).

O modelo aplicacionista desconsidera a diversidade e a complexidade da realidade na qual se processa o ensino e a aprendizagem.

Essa questão remete à história da função docente e deve ser analisada no contexto das mudanças sociais e educacionais. O “inventário”, ou “reservatório” de saberes docentes, investigados na atualidade, deixa cada vez mais explícito que saber alguma coisa já não é mais suficiente para o ensino; é preciso saber ensinar e construir condições concretas para o seu exercício. Perrenoud (2000) parte do movimento da profissão, das demandas emergentes no social para delinear “as competências prioritárias, coerentes com o novo papel dos professores”, “um roteiro para um novo ofício”, compatíveis com os “eixos de renovação da escola”. Para Esteve (1999), houve um aumento das exigências em relação ao professor, sem que isto tenha sido acompanhado por mudanças significativas no processo de formação. Esse descompasso contribuiu para o aumento de contradições no exercício da docência, acentuando a crise de identidade, a baixa auto-estima e o mal-estar docente. Diante de todas essas questões, considerando as críticas e os problemas do modelo da racionalidade técnica norteador da organização dos programas de formação de professores de História, questiono: como a formação inicial universitária pode contribuir para a atuação, o papel ou a produção do professor, diante deste conjunto plural e complexo de saberes requeridos na contemporaneidade? O que propõe o texto/documento das Diretrizes Curriculares para os Cursos de História, produto das novas políticas educacionais do MEC, para a formação inicial de professores?

Em 1997, em consonância com as diretrizes expressas na nova Lei de Diretrizes e Bases, a Secretaria de Ensino Superior do MEC publicou edital solicitando propostas de diretrizes curriculares para os cursos superiores de graduação. Foram nomeadas comissões de especialistas para cada área, a partir dos nomes sugeridos pelas instituições, entidades e organizações. A Comissão de Especialistas de História, nomeada pelo MEC, juntamente com a ANPUH (Associação Nacional de História), desenvolveu discutiu e elaborou o documento no período de junho a novembro de 1998.

O texto/documento das Diretrizes Curriculares para os Cursos de História é constituído de um “preâmbulo” no qual os autores apresentam a proposta, situam historicamente o problema e explicitam a forma de elaboração do documento. A seguir são delineadas as diretrizes, em oito itens, versando sobre:

o perfil do profissional, as competências e habilidades, os conteúdos, a estruturação dos cursos, a duração mínima, os estágios e atividades complementares, a formação continuada e a conexão com a avaliação institucional.

O que o documento nos diz sobre a formação do professor de História? Começaremos pelo perfil do profissional:

“O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho do 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.), uma vez que a formação do profissional de História se fundamenta no exercício da pesquisa” (MEC, s/d, p. 4 – grifo meu).

O texto das Diretrizes, documento histórico quanto à produção de historiadores brasileiros, é explícito: os cursos de História devem formar o historiador, qualificado para o exercício da pesquisa. Atendida esta premissa, o profissional estará apto para atuar nos diferentes campos; inclusive no magistério. Forma-se o historiador. Sobre a formação do professor, o texto silencia. A produção do silêncio é uma operação lógica. Certeau (1982, p. 70), ao analisar o lugar social da produção historiográfica e o papel dos historiadores na sociedade afirma: “no que concerne às opções, o silêncio substitui a afirmação... Aqui o não-dito é ao mesmo tempo o inconfessado de textos que se tornaram pretextos...”. Por que não dizer que o curso de História forma professores de História? Por que não confessar, para nós mesmos, formadores, que o campo de trabalho do historiador é basicamente o ensino?

Na tentativa de combater a operação que produz o silêncio, registro a voz de um outro historiador sobre a formação do professor de História:

“revelando, acentuando ou, pelo contrário, escondendo as disposições inatas ou adquiridas, entrando em composição com as influências, as circunstâncias da existência, têm um papel determinante na formação de um historiador, assim como de todos os homens. As circunstâncias são, em primeiro lugar, a profissão, e a profissão para os historiadores é geralmente o ensino: na nossa sociedade, raros são os verdadeiros historiadores que não sejam professores”.¹

Se, no caso da sociedade francesa, à qual se refere Remond, o campo de trabalho para os historiadores é o ensino, a profissão é o magistério, no Brasil não é diferente. Constatamos que, mais devagar do que o desejado, está ocorrendo uma ampliação do mercado de trabalho. Entretanto, a “demanda social” é para o magistério, sobretudo neste momento de ampliação do ensino fundamental e médio na Rede Pública e do ensino superior na rede privada. Vivendo, construindo, fazendo história na realidade social brasileira, o indivíduo que faz opção pelo curso de História se defronta com o seguinte dilema: Ser historiador ou ser professor de História? O documento curricular prescrito diz: “ser historiador, pesquisador”; o real dirá: “ser professor”. Por que não ser historiador e professor? Ou historiador-professor de História, preparado para o exercício da pesquisa e do ensino? Por que não assumimos a formação do professor-pesquisador? Como tornar-se professor de História neste contexto educacional?

Os historiadores, de uma maneira geral, zelosos defensores de uma sólida formação para a pesquisa, têm evitado reacender a polêmica em torno da dicotomia bacharelado/licenciatura. Entretanto, o documento, ao silenciar sobre o papel dos cursos superiores de História na formação do professor, define esses cursos como *locus* privilegiado da formação do bacharel. Logo, o documento omite o compromisso político e pedagógico dos historiadores não apenas com a construção de um novo paradigma de formação, mas com o ensino de História no Brasil.

Em relação a este compromisso, transcrevo a seguir a voz do professor Eduardo Oliveira França, formado pela Faculdade de Filosofia da USP nos anos 30, discípulo de Braudel e formador de várias gerações no Curso de História desta universidade:

*“sempre me preocupei com a formação do professor de História. Preocupação que aprendi com os professores franceses, que, ao contrário do que muita gente pensa, sempre se preocuparam em formar professores de História. Eles me ensinaram a pensar no aluno, principalmente o professor Braudel. Ele não perdia oportunidade de me dar conselhos pedagógicos. Ele tinha realmente aquela preocupação de nos preparar para sermos professores de História. Absorvi esse comportamento dos professores franceses e, quando estive no lugar deles, conservei o mesmo espírito. A USP, com os professores franceses, ao contrário do que muita gente pensa, tinha uma preocupação com a formação dos professores”.*²

A preocupação compartilhada por França, seus mestres franceses e educadores é recorrente na literatura especializada e nas atuais políticas de formação de profissionais da educação. Entretanto, é uma grande “ausência” no

perfil do profissional definido no texto das Diretrizes Curriculares para os Cursos de História. A ausência e a omissão tornam-se evidências, no documento, quando ele se refere às competências e habilidades que deverão possuir os profissionais:

- “Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;

- Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;

- Conhecer as interpretações propostas pelas principais escolas historiográficas, de modo a distinguir diferentes narrativas, metodologias e teorias;

- Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento, sendo capaz de demarcar seus campos específicos e, sobretudo, de qualificar o que é próprio do conhecimento histórico;

- Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão, não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural” (MEC, s/d, p. 4).

O inventário transcrito indica a simplificação das chamadas competências profissionais a uma competência específica: o conhecimento de uma determinada disciplina. Os saberes profissionais são reduzidos aos saberes monodisciplinares da História adquiridos no âmbito do curso de graduação. Leia-se: para atuar no mercado de trabalho – magistério etc. – basta “dominar, problematizar, conhecer, transitar e desenvolver a pesquisa” no campo da História e da historiografia. Os riscos e os problemas decorrentes desta concepção têm sido amplamente denunciados e debatidos; tais como a hiperespecialização do pesquisador, do profissional, a compartimentalização do saber, do currículo e do ensino. Trata-se de uma postura intelectual e política de negação da complexidade do conhecimento historicamente produzido em diversos espaços sociais, uma postura que, no limite, diríamos de negação da complexidade do mundo. Neste sentido, as diretrizes propostas para os cursos de História correm o risco de navegar na contra-mão da história da formação e profissionalização docente.

O item que trata dos “conteúdos básicos e complementares da área de História” reafirma o paradigma de formação aplicacionista:

“- conteúdos histórico/historiográficos e práticas de pesquisa que, sob diferentes matizes e concepções teórico-metodológicas, problematizem os grandes recortes espaço-temporais, preservando as especialidades

constitutivas do saber histórico e estimulando, simultaneamente, a produção e a difusão do conhecimento;

- conteúdos que permitam tratamento especializado e maior verticalidade na abordagem dos temas, resguardadas as especificidades de cada instituição e dos profissionais que nela atuam;

- conteúdos complementares que forneçam instrumentação mínima, permitindo o atendimento de demandas sociais de profissionais da área, tais como: disciplinas pedagógicas, fundamentos de arquivologia, de museologia, gerenciamento de patrimônio histórico etc., necessariamente acompanhadas de estágio” (MEC, s/d, p. 5).

É interessante observar a separação que o documento traz entre o que é básico, elementar, e o que é complemento na preparação dos profissionais de História. Os saberes pedagógicos são “complementares”, sucedem os básicos. Não se articulam, nem se relacionam com os conhecimentos específicos da disciplina; situam-se no campo da “instrumentação” para o mercado, da aplicação prática das teorias. Os saberes experienciais construídos pelos futuros profissionais ao longo da vida sequer são mencionados. O texto, ao reafirmar um paradigma conservador, propõe uma perspectiva inadequada ao momento histórico, ao ignorar, como sustenta Morin (2000, p. 36), que “as realidades e os problemas são cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários”.

Quando trata da organização e reestruturação dos cursos, o documento preserva o modelo “três + um”, e reforça, mais uma vez, a necessidade de assegurar a formação do historiador. A palavra professor sequer é mencionada. Os estágios e atividades acadêmicas complementares, tais como “as atividades de prática de ensino deverão ser desenvolvidas no interior dos programas de História, e sob sua responsabilidade...” (MEC, s/d, p. 6). Essa novidade é um dos dilemas políticos no interior das instituições universitárias. Quem deve assumir a prática de ensino? Qual “compartimento”, ou “departamento”, deve se responsabilizar por esta disciplina? Dentre a diversidade de programas existentes em faculdades isoladas e universidades, constata-se que, em algumas instituições, a prática de ensino está sob a responsabilidade dos departamentos, institutos ou faculdades de História. Na maioria das universidades públicas, a prática de ensino e as demais disciplinas pedagógicas são desenvolvidas apenas nas faculdades ou centros de educação. Cabe questionar se esta diretriz visa romper com a desarticulação existente entre as disciplinas específicas e as pedagógicas ou reforçar a hiperespecialização do historiador, o fechamento total das fronteiras do território de formação do professor de História. Manter a prática de ensino longe da “Pedagogia” assegurará a construção de um novo paradigma de

formação? Contribuirá para a melhoria da qualidade da formação do professor de História?

Vale lembrar aqui como a compartimentalização do saber e a estruturação disciplinar fazem parte das lutas estratégicas de exercício de poder no interior das instituições, corporações e aparatos burocráticos. A força da lógica disciplinar na organização curricular dos Cursos de História nos remete à análise foucaultiana sobre as relações saber e poder. Michel Foucault (1996, p.30, 34), ao analisar os mecanismos de controle dos discursos, dominação e exclusão dos sujeitos nas instituições universitárias, afirma:

“uma disciplina se define por um domínio de objetos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e definições, de técnicas e de instrumentos... E uma proposição deve preencher exigências complexas e pesadas para poder pertencer ao conjunto de uma disciplina; antes de poder ser declarada verdadeira ou falsa, deve encontrar-se ‘no verdadeiro’ ”.

A estruturação disciplinar fixa os limites e as regras do “conhecer”, esquadrinha os espaços de saber e poder, inclui e exclui sujeitos, separa rigidamente os domínios do conhecimento, sua produção e aplicação. Teoria e prática, sujeito e objeto localizam-se em pólos distintos. A prática constitui mero campo de aplicação de teorias; logo, para ser professor é necessário dominar os conhecimentos específicos da disciplina que vai ministrar, para a qual ele foi especializado. A prática e os saberes práticos não têm estatuto epistemológico, não estão “no verdadeiro”, estão fora do território da disciplina, logo não são validados, valorizados e, tampouco, considerados no processo de formação inicial do profissional docente.

Diante desse conjunto de diretrizes e dilemas é necessário repensar as articulações entre a formação inicial/universitária, a construção dos saberes docentes e as práticas pedagógicas no ensino de História. Consideramos pertinente a questão de Morin (2000, p. 79): “de que nos serviriam todos os saberes parcelados, se nós não os confrontássemos, a fim de formar uma configuração que responda às nossas expectativas, às nossas necessidades e às nossas interrogações cognitivas?” De que nos serviria 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?

A busca de respostas às nossas inquietações, aos dilemas políticos e pedagógicos tem um alvo: a educação escolar. A escola, como lugar social, local de trabalho, espaço de conflitos, de formas culturais de resistência, exerce

um papel fundamental na formação da consciência histórica dos cidadãos. A História e o seu ensino são, fundamentalmente, formativos. Essa formação não se dá exclusivamente na educação escolar, mas é na escola que experienciamos as relações entre a formação, os saberes, as práticas, os discursos, os grupos e os trabalhos cotidianos. Os professores de História sujeitos do processo vivenciam uma situação extremamente complexa e ambígua: trata-se de uma disciplina que é extremamente valorizada, estratégica para o poder e a sociedade, e ao mesmo tempo desvalorizada pelos alunos e por diversos setores do aparato institucional e burocrático.

É na instituição escolar que as relações entre os saberes docentes e os saberes dos alunos defrontam-se com as demandas da sociedade em relação à reprodução, transmissão e produção de saberes e valores históricos e culturais. Neste sentido, as práticas escolares exigem dos professores de História muito mais que o conhecimento específico da disciplina, adquirido na formação universitária. Ora, o que o professor de História ensina e deixa ensinar na sala de aula vai muito além da sua especialidade. Daí decorre o que parece óbvio: a necessidade de articular diferentes saberes no processo de formação. No caso do professor de História, as dimensões éticas e políticas da formação são extremamente importantes, pois o objeto do ensino de História é constituído de tradições, idéias, símbolos e representações que dão sentido às diferentes experiências históricas vividas pelos homens nas diversas épocas.

Este objeto e as finalidades da disciplina estão explícitos nos parâmetros curriculares nacionais, nos materiais institucionais, como os programas e currículos das Secretarias de Educação, no projeto pedagógico da escola e nos materiais didáticos. Estão explícitos e/ou implícitos, também, nos discursos dos setores sociais e políticos dirigentes; nos meios de comunicação de massa; no discurso dos especialistas, na tradição educativa de cada escola; nas representações de grupos de trabalho, alunos e pais. As diretrizes curriculares nacionais, ao privilegiar tão-somente a formação do pesquisador, desconsideram o objeto do ensino de História e o ensino de História como objeto de reflexão permanente do historiador/professor.

Finalizando, o professor de História, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas que assimile, incorpore e reflita sobre estes ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente. Porém, o historiador, formado de acordo com as novas diretrizes para exercer seu ofício em sala de aula, reviverá velhos problemas. A perplexidade do recém-formado, denunciada por Fenelon, no início dos anos 80, sobreviverá. Isto exigirá dos futuros docentes,

das instituições e do Estado um investimento na formação continuada, com o objetivo de re/construir as relações entre os saberes adquiridos na formação universitária e a complexidade dos saberes mobilizados no cotidiano da sala de aula. Será necessário romper com o paradigma de formação aplicacionista a favor de uma epistemologia da prática, conforme definida por Tardif (2000, p. 11), pois, assim, será possível “revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho”.

Àqueles historiadores e educadores que se ocupam da elaboração de currículos e do ensino, cabe dizer que ignorar o professor, hoje, é colocá-lo no centro dos debates. Isto decorre do reconhecimento de uma questão óbvia: não há educação e ensino sem professor, e o professor de História é uma pessoa que está na história, assim como a faz, sofre, desfruta e transforma!

Referências

- CERTEAU, M. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense, 1982.
- Educação e Sociedade. *Cadernos Cedes*, Campinas, UNICAMP, MCT, CNPq, n. 69, 1999.
- ESTEVE, J. M. *O mal estar docente*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- FENELON, D. R. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. *Cadernos Cedes*, Campinas: Cortez, 1983, p. 24-31.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- FONSECA, S. G. *Ser professor no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1997.
- MEC. SESU. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Superiores de História*. Brasília, MEC, SESU, s/d (site www.mec.gov.br).
- MORIN, E. Articular os saberes. In: ALVES, N. e GARCIA, R. L. (Orgs.). *O sentido da escola*, Rio de Janeiro: DP& A, 2000.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez/Unesco, 2000.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- REMOND, R. O contemporâneo do contemporâneo. In: CHAUNU, P. et alii. *Ensaio de Ego-história*. Lisboa, Edições 70, 1987, p. 287-342.
- SHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.77-92.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, ANPEd, n.13, jan.-abr. 2000, p. 5-24.

Notas

- 1 REMOND, R. O contemporâneo do contemporâneo. In: CHAUNU, P. et alii. *Ensaio de Ego-história*. Lisboa, Edições 70, 1987, p. 312.
- 2 FONSECA, S. G. *Ser professor no Brasil*. Campinas: Papirus, 1997, p. 100.

Recebido em: 17.04.2001

Aceito em: 30.01.2002