

ENSINO DE HISTÓRIA

Sujeitos, saberes e práticas

Ana Maria Monteiro
Alette Medeiros Gasparello
Marcelo de Souza Magalhães

Organizadores

A CONSTITUIÇÃO DE SABERES PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Selva Guimarães Fonseca**

O V Encontro Nacional *Perspectivas do Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*, realizado no Rio de Janeiro, no período de 26 a 29 de julho de 2004, demonstra facetas do debate sobre metodologias e práticas de ensino de História no Brasil. Muitas propostas de renovação de metodologias, temas e problemas de ensino têm sido produzidas e incorporadas em salas de aula, tendo como referência o processo de discussão e renovação curricular, desencadeado a partir dos anos 1980. Esse processo significou, dentre outras coisas, a revalorização da História e da Geografia, como áreas específicas do conhecimento escolar.

Do movimento historiográfico e educacional, nesse período, é possível apreender uma nova configuração do ensino de História. Houve uma ampliação dos objetos de estudo, dos temas, problemas e fontes históricas. Os referenciais teórico-metodológicos são diversificados, questões, até então, debatidas apenas na universidade chegam à educação básica, mediadas pela ação pedagógica de professores que não se contentam mais com o papel de reprodução dos velhos manuais.

Hoje, coexiste, no Brasil, uma diversidade de formas de ensinar, aprender e formar professores para o ensino e a aprendizagem de História na educação básica. É interessante ressaltar que, num contexto de globalização e homogeneização curricular, se consolidou uma pluralidade de concepções teóricas, políticas, ideológicas e metodológicas. Os professores para a educação infantil e séries iniciais e finais do ensino fundamental são formados em Cursos de Pedagogia ou em

* Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Cursos Normais Superiores, em Cursos de História nas modalidades presencial, semipresencial, a distância, em serviço e outras. No interior da diversidade, é possível destacar algumas perspectivas comuns de formação.

Essas concepções inspiram-se nas pesquisas historiográficas no campo da nova História, nas pesquisas educacionais, em especial, na área de formação de professores e currículo. Dimensões e pressupostos das novas produções são recorrentes, hoje, não só em documentos da política educacional do Estado Brasileiro – tais como PCNs para o ensino de História, nos temas transversais, nos textos curriculares das escolas, nas Diretrizes Nacionais de Formação de Professores, nos Critérios de Avaliação dos Exames Nacionais, nos Critérios de Avaliação dos Livros Didáticos –, como também na prática cotidiana dos professores nos vários níveis de ensino, com a apresentação de diferentes vieses de renovação em contraposição às abordagens tradicionais.

Nesse contexto, como ocorre a preparação pedagógica do professor para o ensino de História nos cursos superiores de História e demais cursos de formação de professores que preparam professores para o ensino de História no Brasil? Como se processam a produção e a mobilização dos saberes pedagógicos nos cursos de formação inicial de professores para o ensino de História? Este texto reúne reflexões sobre ensino e pesquisa desenvolvidas como professora de História na educação básica, como formadora de professores e pesquisadora da área de ensino de História. Tem como objetivo analisar possibilidades de trabalho pedagógico, saberes e fazeres na formação do professor no contexto sociopolítico e educacional brasileiro, com base em resultados de pesquisa desenvolvida nos anos 1990, que culminaram na publicação da obra *Didática e Prática de Ensino de História*, Editora Papyrus, 2003.

Em nossa investigação, privilegiamos o diálogo crítico entre os sujeitos, alunos, cursistas, professores, professores formadores e os saberes nos diversos espaços educativos e culturais. Os saberes históricos e pedagógicos, os valores culturais e políticos são transmitidos e reconstruídos nas instituições formadoras por sujeitos históricos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos nos vários espaços. Isso implica a necessidade de incorporar no ensino e na aprendizagem, nos processos formativos, variadas fontes de saber, tais como o cinema, a TV, os quadrinhos, a literatura, a imprensa, as múltiplas vozes dos cidadãos e os acontecimentos cotidianos. O professor formador, ao diversificar as fontes e dinamizar as práticas, democratiza o acesso ao saber, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões, estimula a incorporação e o estudo da complexidade da cultura e da história na experiência formativa dos professores.

Assim, as propostas de mudanças curriculares e organizacionais, de formação, devem vir acompanhadas de lutas pela profissionalização docente, ou seja,

de melhorias significativas nas condições de trabalho, de mudanças pedagógicas na formação do professor e na carreira docente. A formação, como todos reconhecemos, se dá ao longo da história de vida dos sujeitos, nos diversos tempos e espaços e, sobretudo, na ação, na experiência do trabalho docente. Na ação educacional, os saberes do professor são mobilizados, reconstruídos e assumem diferentes significados. Isto requer sensibilidade, postura crítica, reflexão permanente sobre as nossas ações, sobre o cotidiano escolar, no sentido de revisão, de recriação dos saberes e práticas. Cultivar uma postura reflexiva em relação aos saberes evita que cultivemos atitudes e preconceitos que desvalorizam a experiência de grupos sociais, étnicos ou religiosos. Possibilita o desenvolvimento de atitudes de tolerância e respeito à diversidade e de crítica aos conhecimentos e práticas produzidos e acumulados historicamente. Favorece a compreensão da historicidade dos conceitos, dos saberes e das práticas.

Ensinar História e formar professores para o ensino de História conduz-nos à retomada de uma velha e óbvia questão: o papel formativo do ensino e aprendizagem de História em todos os níveis de ensino. Implica pensar sobre a possibilidade educativa da História, ou seja, a História como saber disciplinar fundamental na formação do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e contradições múltiplas. Isto requer assumir o ofício de professor como uma forma de luta política e cultural. A relação ensino-aprendizagem como um convite, um desafio para alunos e professores cruzarem, ou mesmo, subverterem as fronteiras impostas entre as diferentes culturas e grupos sociais, entre a teoria e a prática, a política e o cotidiano, a história e a vida! A nossa investigação na Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, desenvolvida com o auxílio do CNPq sobre Formação, Saberes e Práticas de Ensino em História, busca contribuir com a re/construção de propostas pedagógicas para a área.

A análise das políticas de formação dos professores, desenvolvidas nos últimos anos, permite-nos concluir que elas têm como pressupostos a redefinição das concepções de educação, escola, prática pedagógica, conhecimento escolar, currículo, avaliação, relação teoria/prática e interdisciplinaridade, dentre outras. Mas que implicações estas concepções têm para a formação teórico-prática dos professores, especialmente quando se trata da prática orientada na formação inicial?

A constituição do professor como profissional, pensador, crítico e cidadão pressupõe pensar a educação como um processo construtivo, aberto, permanente, que articula saberes e práticas produzidas nos diferentes espaços. A educação como construção histórica e cultural promove o desenvolvimento individual e coletivo. Neste sentido, é atribuição e responsabilidade de múltiplas agências e

instituições, tais como a família, a igreja, as empresas, os sindicatos, as associações e, fundamentalmente, a escola.¹

Assim, a escola é concebida como instituição social que concretiza as relações entre educação, sociedade e cidadania, sendo uma das principais agências responsáveis pela formação das novas gerações. Trata-se, portanto, de uma organização, espaço produtor de uma cultura, com objetivos, funções e estruturas definidas. Realiza a mediação entre as demandas da sociedade, do mercado e as necessidades de auto-realização das pessoas; é parte integrante da sociedade, interage, participa, demanda saberes e práticas, intervém, transforma-se junto com a sociedade e também colabora e participa das mudanças sociais.

A concepção de prática pedagógica é outro importante pressuposto da formação de professores, tendo em vista que, na dinâmica dos espaços educativos, a atuação dos sujeitos torna-se o elemento, por vezes, decisivo no processo. A prática pedagógica é uma prática social, histórica e culturalmente produzida. Abrange os diferentes aspectos da ação escolar, desde a ação docente, as atividades de sala de aula como o trabalho coletivo, até a gestão da escola e as relações com a comunidade. A reflexão na e sobre a prática dos sujeitos da dinâmica escolar potencializa as mudanças, as transformações das práticas de uma determinada cultura escolar. Assim, defendemos uma concepção de prática pedagógica que pressuponha uma formação teórico-prática diferenciada, mais ampla e diversificada.

A Prática de Ensino, como componente curricular, a nosso ver, não deve ser concebida como mero campo de aplicação de teorias pedagógicas. Não se pode reduzir tudo à prática, nem tampouco desvalorizar a teoria. Trata-se de um espaço e um tempo que propiciam as condições necessárias para o exercício da relação entre os aspectos teóricos e práticos da formação ao longo do curso e não apenas no último ano do Curso. Tal concepção se opõe aos modelos fundamentados no paradigma da racionalidade técnico-científica. Acreditamos que uma proposta articulada no decorrer do processo de formação inicial que tenha, como eixo vertebrador, a reflexão na e sobre a prática conduz às transformações necessárias, à produção de saberes e práticas que possibilitam as incorporações/superações de forma dinâmica e dialética. Desse modo, a dimensão técnica, instrumental, da formação se processará de forma articulada à fundamentação científica, pedagógica e política, assegurando a formação de um professor pesquisador, detentor de um saber plural, crítico e reflexivo, configurada numa compreensão de totalidade da ação educativa.

Nesse sentido, entendemos que o espaço e o tempo da preparação pedagógica na formação inicial do professor, os momentos de reflexão, mobilização, produção e sistematização dos saberes e das práticas pedagógicas não são inerentes ou exclusivos das chamadas disciplinas pedagógicas, e sim estão presentes em todos

os momentos em que a interdisciplinaridade for exercitada, ao longo do curso, em todas as situações formativas em que formadores e formandos exercitarem o diálogo crítico com a realidade sociocultural e educacional, nos projetos de pesquisa e ensino, nas situações teórico-práticas ao longo do curso. Vários exemplos poderiam ser relatados; registraremos alguns como espaços concretos de possibilidade de articulação dos saberes históricos e historiográficos aos saberes pedagógicos, como, por exemplo, os projetos de pesquisa-ação, os laboratórios de ensino, os projetos de iniciação científica, a produção de monografias de final de curso, a produção de textos acadêmicos, didáticos e paradidáticos nas diversas disciplinas, os estudos de meio, as pesquisas em museus, a investigação e incorporação das diferentes fontes e linguagens nas disciplinas e projetos da graduação e muitos outros.

Como resultado da nossa reflexão acerca da prática de ensino nos cursos de formação, na defesa da articulação estreita dos saberes e práticas pedagógicas aos saberes disciplinares dos diferentes domínios da História, concebemos os seguintes objetivos da prática pedagógica nos cursos de formação inicial: articular teoria e prática no contexto da educação escolar básica, saberes disciplinares e pedagógicos; criar condições para que os futuros profissionais da educação possam vivenciar diversas situações educativas em diferentes realidades e contextos socioeducacionais; propor situações que ampliem as oportunidades do campo de trabalho, por meio da compreensão das relações entre a prática e o contexto social; compreender as questões da pluralidade cultural e diversidade social e suas implicações no contexto escolar; promover situações interativas que possibilitem a ressignificação das experiências; utilizar diferentes metodologias e tecnologias de ensino de modo a propiciar ao futuro profissional suportes necessários para o exercício da prática docente; organizar a prática orientada baseada no princípio ação-reflexão-ação, articulando teoria e prática em todos os momentos do trabalho; compreender a avaliação como momento do ensino-aprendizagem, subsídio para o replanejamento das atividades; valorizar todas as dimensões do trabalho pedagógico do professor no contexto escolar; valorizar os aspectos éticos, políticos e estéticos a serem observados na elaboração e no desenvolvimento das propostas pedagógicas; enfatizar o processo de construção e reconstrução da identidade profissional no processo de formação teórico-prático; participar dos processos de elaboração, desenvolvimento e avaliação dos projetos de ensino de História.²

A sistemática de desenvolvimento das atividades que possibilitam a preparação pedagógica pode ser distribuída de forma equilibrada ao longo do curso, da carga-horária estabelecida, prevendo ações tais como: elaboração coletiva do projeto de prática pelo professor formador e a turma; formação de grupos, escolha e visitas aos campos de estágio; observação da realidade escolar; elaboração do

diagnóstico da realidade escolar; acompanhamento, participação e colaboração com o trabalho dos professores em salas de aula; seminários de discussão das vivências; elaboração de um projeto de ação docente; oficinas de elaboração de materiais didáticos; seminários de apresentação e discussão dos projetos de ensino; implementação dos projetos nos campos; seminários, mostras e debates sobre as ações desenvolvidas; sistematização dos relatórios, dos textos com os resultados dos trabalhos realizados; avaliação das atividades.

Os resultados, as análises e as reflexões das atividades podem ser registrados e apresentados em forma de memoriais, relatórios, monografias, trabalhos de conclusão de curso. O memorial é uma narrativa histórico-reflexiva, um registro sobre o processo vivenciado pelo aluno durante a prática orientada, focalizando, principalmente, a ressignificação de sua identidade profissional e as reflexões sobre a prática pedagógica. Essa produção tem algumas características bastante conhecidas e discutidas: é um exercício sistemático de registro e reflexão das experiências, em que o aluno, futuro professor ou professor em exercício, registra idéias, dúvidas, vivências, descobertas, pontos de vista, propostas; é um processo individual, voltado, portanto, para o registro do percurso, da história pessoal e profissional, das experiências positivas ou negativas acumuladas; deve ser construído de forma processual, contendo uma auto-avaliação da atuação, os erros, os acertos deverão ser registrados e analisados; por tratar-se de um texto narrativo e interpretativo, o memorial pode ter na sua estruturação divisões, subdivisões por tópico, temas, períodos de tempo, de forma a tornar a redação mais didática e significativa; o memorial não deve constituir-se numa peça de auto-elógió, nem de lamentações, e sim expressar de forma autêntica ações e reflexões. Enfim, o memorial constitui uma forma de o aluno/futuro professor registrar a sua própria história sobre a prática pedagógica.

Muitos cursos exigem ao final que o(s) aluno(s) apresente(m) uma monografia, em alguns isto é optativo. Consideramos interessantes e enriquecedoras as experiências que articulam a produção de conhecimentos, de iniciação científica, à prática pedagógica. Em muitos casos, as práticas, os temas, os problemas constituem objetos de pesquisa e são investigados durante todo o processo com base nos estudos, nas aulas, e nas relações teoria-prática estabelecidas no campo do estágio. Os trabalhos podem ser discutidos nos seminários de forma a propiciar o aprofundamento dos temas em elaboração ao longo do tempo da Prática. A elaboração deverá ter acompanhamento e orientação contínua, desde a elaboração dos projetos e a formação dos grupos de trabalho.

A avaliação, ao longo de todo o percurso, pode envolver atividades individuais e coletivas, com as finalidades principais de: permitir que o futuro professor tenha uma idéia clara de seu desempenho e possa orientar seus esforços de acordo com

suas necessidades; levantar subsídios para a avaliação do próprio curso. Ao final de cada etapa, o aluno deve ser avaliado pelo professor orientador, pelo profissional da escola e pelo grupo. Para a avaliação global, sugerimos considerar: a participação, a assiduidade e o desempenho nas atividades previstas; as observações do professor formador; a análise do memorial, do relatório ou da monografia.

A avaliação das atividades da Prática deve, a nosso ver, nortear-se pelo princípio formativo da avaliação da aprendizagem em História. Isto significa atribuir às práticas avaliativas um caráter diagnóstico, investigativo e processual. Elas devem favorecer a identificação dos problemas, dos níveis de desenvolvimento individual e coletivo, dos significados das práticas, das estratégias, dos modos de construção das aprendizagens. Acreditamos que as práticas avaliativas devem guardar coerência com os objetivos, os temas, as metodologias e possibilitar o enriquecimento do trabalho pedagógico dos professores e a aprendizagem dos alunos.

Essas são algumas idéias, proposições em debate. Fazem parte de um movimento pela reconstrução de propostas pedagógicas capazes de estabelecer uma relação crítica com as concepções de História, ensino e a realidade social. Este processo exige de nós um trabalho permanente de reflexão sobre o sentido do trabalho do professor e o papel do ensino de História na sociedade em que vivemos. Reafirmamos, nesta investigação, a defesa de um ensino de História que tenha como principal objetivo contribuir, efetivamente, para a formação da consciência histórica, da cidadania e da democracia. A investigação sobre a prática pedagógica contribui e participa desse processo!

Bibliografia

- AISENBERG, B Y ALDEROQUI, S. (comps.). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Paidós Editora, 1994.
- ALTET, M; PASQUAY, L; PERRENOUD, P. (orgs.) *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- AUDIGIER, F; BAILLAT, G. (eds.). *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*. Paris: INRP, Actes du sixième colloque, 1991.
- ÁVALOS, B.; NORDENFLYCHT, M. E. (coord.). *La formación de profesores. Perspectiva y experiencias*. Chile: Santillana del Pacífico S. A. de Ediciones, 1999.
- BITTENCOURT, Circe (org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo. Contexto: 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: História*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Superior. *Diretrizes curriculares nacionais: História*. Brasília: MEC, 1998.

_____. *Diretrizes para a formação de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília: MEC, 2002. (Site: www.mec.gov.br)

CABRINI, C. et al. *Ensino de história: revisão urgente*. São Paulo: Educ, 2000.

CARRETERO, M, POZO, J. I., ASENSIO, M. (comp.). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor, 1989.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tabula rasa do passado?* São Paulo: Ática, 1995.

CITRON, S. *Como ensinar História hoje: a memória perdida e reencontrada*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

FELGUEIRAS, M. L. *Pensar a História. Repensar o seu ensino*. Portugal: Porto Editora, 1994.

FONSECA, Selva G. *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003.

_____. *Caminhos da História ensinada*, 5ª ed. Campinas: Papirus, 2000.

_____. *Ser Professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas: Papirus, 1997.

GIOLLITO, Pierre. *L'enseignement de l'histoire aujourd'hui*. Paris: Armand Colin Editeur, 1986.

MANIQUE, A. P.; PROENÇA, M. C. *Didática da História*. Lisboa: Texto Editora, 1994.

MONIOT, H. *Dicative de L'Histoire*. Paris: Édition Nathan, 1993.

PELLEC, J.; ALVAREZ, V. M. *Enseigner l'histoire: un métier qui s'apprend*. Paris: Hachette Éducation, 1990.

PEREIRA, J. E. D. e ZEICHNER, K. M. (orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Marcos A. (org.). *Repensando a História*. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, 1984.

ZAMBONI, E. O ensino de história e a construção da identidade. In: *História – Série Argumento*. São Paulo: SEE/Cenp, 1993.

ZAYAS, Rita M. A. *El Desarrollo de las Habilidades en la Enseñanza de la Historia*. Habana: Editorial Pueblo y Educacion, 1990.

DO FORMAR AO FAZER-SE PROFESSOR

*Elison Antonia Paim**

É opressivo "libertar" as pessoas, se sua própria história e cultura não servem como fonte fundamental de definição de sua liberdade.

Sharon Welch

Olhar para a formação de professores nos remete a vários questionamentos. Inicialmente, quanto a qual formação: inicial ou continuada? Quanto ao locus de formação: universidade, institutos superiores de educação, centros de ensino superior, faculdades isoladas...? Quanto ao caráter das instituições de formação: públicas, privadas ou comunitárias? Quanto às atividades formativas: com pesquisa, sem pesquisa, envolvem-se com as comunidades...? Quanto às políticas de formação? Quanto à forma de organização do curso: presencial, a distância, diurno, noturno...? Quanto às relações estabelecidas entre teorias e práticas: integradas ou dissociadas? Quais teorias e práticas estão estabelecidas? Quais os compromissos das universidades e os nossos como formadores? Quanto às relações da universidade com as escolas de ensino fundamental e médio: convivem, ignoram-se, colaboram, têm projetos conjuntos? Quanto às relações inter e intracursos de licenciaturas?

Merecem relevância em nossos questionamentos as concepções teórico-metodológicas que estão embasando os cursos de formação de professores e

*Professor da Universidade de Chapecó (Unochapecó). Doutor em Educação pela Unicamp.

Notas

¹ ÁVALOS, B.; NORDENFLYCHT, M. E. (coord.). *La formación de profesores. Perspectiva y experiencias*. Chile: Santillana del Pacífico S. A. de Ediciones, 1999.

² FONSECA, Selva G. *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003.