

Professores de história: formação e vivências pedagógicas

Odozina Farias Braga¹

I - Introdução

Este estudo inicia com a seguinte questão: por que apresentar um estudo que tem por foco a formação acadêmica e a prática do professor? A resposta a essa questão entrelaça-se com meu percurso de vida já que ao finalizar o curso de licenciatura em História em 1991 e tendo tomado contato a partir de então com o cotidiano da sala de aula, espaço privilegiado de constituição do professor, surgiram várias interrogações sobre o saber-fazer História e a postura da comunidade escolar frente a este conhecimento. Se no curso de História deparei-me em demasia com discussões historiográficas intermináveis, no ambiente escolar, após a graduação, percebi a necessidade de polir a minha prática educativa, de torná-la significativa ao meu 'público alvo', enfim, de aliançar formação acadêmica e atuação pedagógica.

Surgiu então a necessidade de articular teoria e prática, considerada como questão não resolvida. Embora no discurso e nas propostas de formação dos cursos de licenciatura, a articulação entre teoria-prática apareça como princípio consolidado, na realidade isso não acontece. Coloca-se em questão a própria formação do professor, o contexto escolar com o qual interage e as experiências pedagógicas vivenciadas em torno do ensino, enfim o seu saber-fazer. Teoria-prática. Prática-teoria. Como essa relação se reflete e é refletida pelos profissionais em constante formação?

II - O Problema de Pesquisa e a Construção do Presente Estudo

O relacionamento entre a formação acadêmica e a atuação pedagógica do professor

¹ Professora do Departamento de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade do Estado do Pará. Mestre em Educação, zinabraga@aol.com

Comunicação Universitária:
Revista do Centro de Ciências
Sociais e Educação.
Belém, Nº 6, V. 2, 2006

de História é uma questão fundamental que vem sendo continuamente pesquisada (Nadai, 1984; Fenelon, 1987; Zamboni, 1997; Fonseca, 2003) e precisa ser necessariamente focalizada quando se trata da temática formação de professores. Essa questão, como indica André (2000), faz parte das perspectivas atuais da pesquisa sobre docência que buscam (re) enfrentar o desafio e (re) começar as mudanças que devem afetar as políticas de capacitação docente.

Tentar identificar as questões de fundo e os desafios teórico-práticos existentes na problemática da formação docente sem esquecer sua enorme complexidade e suas múltiplas determinações é, sem dúvida, um importante passo. E é o que, em parte, esta pesquisa procurou realizar através da seguinte problemática: Qual a relação existente entre teoria-prática na formação inicial do licenciado em História? Essa indagação ainda se faz necessária uma vez que suas possíveis respostas podem contribuir no processo de reflexão e viabilização de alternativas para superar os antigos modelos de formação que negligenciam uma relação dialética entre teoria-prática, ficando essa última no âmbito do não rigoroso, e do não científico, partindo-se da concepção da educação como 'arte' a ser conquistada no fazer pedagógico.

2.1. Abordagem de pesquisa

As possíveis interpretações obtidas a partir das questões levantadas neste estudo, bem como a consecução dos objetivos propostos, exigiram que o suporte teórico estivesse aliado aos aportes teórico-metodológicos, pois, segundo Cervo & Bervian (1983), todo trabalho de pesquisa, em especial a pesquisa descritiva, deve ser empreendida de forma bem planejada se quiserem oferecer resultados úteis e fidedignos. Portanto, o conhecimento do processo de articulação teoria-prática na formação-ação dos professores de História nos termos em que se propôs esta pesquisa, exigiu a mediação de procedimentos metodológicos situados dentro do paradigma de uma pesquisa qualitativa.

A investigação qualitativa é um movimento atual iniciado há algumas décadas e tem como maior foco de atenção e compreensão os fenômenos sociais a partir da perspectiva de seus atores. Compreender fenômenos sociais requer, por parte do pesquisador, uma maior participação no campo pesquisado, ou seja, na vida de seus atores/objetos de pesquisa (Ludke & André, 1986; André, 2000).

2.2. Os sujeitos da pesquisa

A pesquisa de campo esteve circunscrita à cidade de Belém (PA), tendo como universo o conjunto de 16 professores de História egressos da Universidade Federal do Pará e atuantes na Rede Municipal de Ensino. Esse conjunto de professores representa 25% do total de professores efetivos, que correspondem a 64 trabalhadores em educação, segundo dados da ELOT (Equipe de Lotação) da SEMEC.

2.3. O instrumento utilizado

Tanto o estudo piloto como a pesquisa que se seguiu com outros docentes foi empreendida através de entrevistas semi-estruturadas que tinham por base um roteiro orientador do diálogo a ser estabelecido com os entrevistados. Assim, para promover a melhor captação das falas/vivências dos sujeitos, as entrevistas foram gravadas em fita cassete, sendo posteriormente transcritas, encontrando-se à disposição dos interessados. Posteriormente, a análise exigiu a organização de todo o material obtido para melhor proceder à identificação dos sujeitos. Cada entrevistado foi identificado pela letra 'P', de professor, acrescida do número de ordem em que ocorreu sua entrevista. Assim, o primeiro entrevistado ficou identificado como sujeito 'P₁', o segundo 'P₂' e assim por diante.

Comunicação Universitária:
Revista do Centro de Ciências
Sociais e Educação.
Belém, Nº 6, V. 2, 2006

2.4. As categorias de análise

As informações coletadas através das entrevistas efetuadas foram fundadas em categorias que, no dizer de Brandão (2002, p. 39), “*funcionam como uma espécie de imã agregador de informações: conceitos sínteses*”. Essas categorias, que nortearam a definição das questões levadas a campo, com o intento de se assegurar os dados necessários para o alcance dos objetivos do presente estudo, foram inspiradas em questões levantadas por estudos clássicos como o de Nadai (1984; 1991); Felon (1987), Fonseca (1989; 1997) e Pinsky (1991) que procuram problematizar a formação e ação pedagógica do professor de História. Ainda o próprio envolvimento profissional da pesquisadora com a temática em estudo contribuiu também para a delimitação das categorias de análise. Este percurso permitiu então a definição das seguintes categorias de análise: história e ensino; função do licenciado; formação e atuação pedagógica.

Ao longo de todo o estudo, procedeu-se a um trabalho de pesquisa bibliográfica e documental, através do qual o foco de pesquisa de campo e a interpretação dos dados coletados reajustaram-se mutuamente. A pesquisa em campo foi orientada por categorias definidas a partir do estudo piloto, sendo que a complexidade das experiências dos sujeitos investigados impôs, muitas vezes, a ampliação e o aprofundamento do quadro teórico preliminar.

III - A Formação de Professores

3.1. As tendências internacionais

Os estudos de Novóia (1995, 1998), Zeichner, (1995), Imbernón (2000), Contreras (2002) e Tardiff (2002), entre outros, têm encontrado eco no atual contexto de revisão e problematização pelo qual tem passado a questão da formação de professores no Brasil.

Segundo Nóvia (1995) a formação dos profissionais da educação não se esgota no

número de cursos - conhecimentos e técnicas - dos quais participa. Contudo, sua formação é construída continuamente através de ações reflexivo-críticas em torno de sua prática, bem como na (re)definição de sua identidade pessoal, portanto é fundamental se considerar na análise da formação de professores, a pessoa e a experiência. Os sujeitos constroem seus saberes permanentemente no decorrer de suas vidas. Esse processo, segundo ele, depende e alimenta-se de modelos educativos, mas não se deixa controlar. Ele é dinâmico, ativo e constrói-se no movimento entre o saber trazido do exterior e o conhecimento ligado à experiência. Dar a experiência um *status* de importância, mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica. Por tudo isso, a identidade do professor não deve ser percebida como uma propriedade estática, uma vez que a sua identidade vive imersa em constantes contradições e reconstituições, é um lugar de embates, de ser e de estar na profissão.

Outro colaborador nas discussões em torno da temática formação de professores é Zeichner (1995), sua preocupação em torno da formação de professores está na questão de como contribuir na aprendizagem desses sujeitos, de como trabalhar a necessária relação teoria-prática. Esse autor observa que um currículo que faça frente aos diversos obstáculos de aprendizagem deve estar inserido entre as seguintes tendências: preocupação com o desenvolvimento de programas temáticos de formação de professores que sejam coerentes com o seu papel a ser desempenhado; a busca de uma relação mais estreita entre o *practicum* e os cursos específicos expressos num currículo mais explícito; necessidade de conhecimento do contexto escolar e das vivências comunitárias para melhor inserção do *practicum*; tomadas de ação que visem à qualificação da supervisão do *practicum*, inserindo uma supervisão apoiada pelos colegas; constituição de 'escolas clínicas' ou de 'desenvolvimento profissional' que proporcionem uma maior participação do corpo docente na concepção, implementação e avaliação do *practicum* e ainda na formação de professores e a percepção do *practicum* como uma aprendizagem cognitiva.

Comunicação Universitária:
Revista do Centro de Ciências
Sociais e Educação.
Belém, Nº 6, V. 2, 2006

Imbernón (2000a, 2002b) por sua vez assinala que o processo de formação de professores se comporta dentro de um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais. Assim, a competência necessária ao trabalho do professor seria em última instância, construída na interação que esse estabelece com outros profissionais da área. Outra atitude favorável à formação desta competência estaria relacionada à capacidade de planejamento do professor enquanto facilitador de aprendizagem, um prático reflexivo, capaz de promover a cooperação e participação dos alunos. Por fim, o professor também não deve ter unicamente como foco de suas reflexões a prática pedagógica, pois é importante que transponha os muros de seu *locus* de atuação e vá além do espaço físico onde exerce seu ofício para vislumbrar de forma analítica as problemáticas subjacentes à realidade educacional e social a fim de contribuir com a emancipação dos sujeitos com os quais interage. Ou seja, o professor deve ser estimulado para um olhar sobre o campo educativo numa perspectiva mais ampla e profunda, de longo alcance, que poderá auxiliar numa avaliação do que obteve do passado, o que soube construir no presente e o que se faz necessário projetar para o futuro.

Tardiff (2002a, 2002b) ao discutir a formação docente e os saberes necessários à formação destes sujeitos e ao exercício de sua profissão, indica que os saberes docentes são plurais e constituem-se na prática. Por mais que às vezes, os docentes não se dêem conta disto, esses saberes são construídos de forma estratégica, de modo subjetivo, mediante as problemáticas vivenciadas. Assim, para esse autor *“os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas educativas”* (2002b, p. 228). Essa perspectiva coloca o professor no cerne das questões educacionais, passando a ter um papel fundamental em relação aos outros atores escolares.

Contreras (2002) afirma que na formação de professores, a autonomia é condição *sine qua non* no processo de emancipação dos professores enquanto sujeitos reflexivo-críticos.

Isto porque, “(...) *um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançarem para um processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação como intelectuais críticos*” (p. 165). Para esse autor, o desenvolvimento da autonomia requer tanto a ‘tomada de consciência’ dos valores e significados ideológicos contidos nas práticas pedagógicas como a ‘tomada de ações transformadoras’, uma vez que o ensino, como ‘prática institucionalizada’, é sujeito à força dos grupos hegemônicos que, às vezes, defendem interesses em detrimento dos valores educativos. O professor reflexivo-crítico seria capaz de analisar as condições sociais e históricas nas quais vem se desenvolvendo seu modo de compreender e ajuizar a prática educativa. Este seria o caráter político da prática-reflexiva. A autonomia é, assim, tanto um direito trabalhista desse sujeito, como uma necessidade educativa, uma vez que a sua reivindicação não é apenas uma exigência trabalhista pelo bem do funcionário, mas também é necessária para o bom andamento da educação. A autonomia no ensino é também prioritária, mediante a complexidade e imediatismos da vida em sala de aula, onde ninguém pode resolver pelo professor, em determinadas circunstâncias, a tomada de juízos e decisões. A autonomia é um atributo que se faz presente no processo de construção identitária do professor, de sua ética. A autonomia não é corporativismo e nem ação individualista – no sentido de se apartar do grupo – ao contrário, deve ser socialmente participada e comprometida com a comunidade.

3.2. A formação de professores de História

A revisão emergente em torno dos cursos de formação no Brasil também tem alcançado os cursos de licenciatura em História desde os anos 80 e adentrado o novo século que se inicia. Estudos como os de Nadai (1984 1991); Fenelon (1987), Silva (1988); Fonseca (1989, 1997, 2003); Zamboni (1989), Galzerani (1989); Cabrini (1989); Miceli (1991); Nadai (1991 1993); Pinsky (1993); Villalta (1993); Nikitiuk (1996); Cruz (1996); Gasparello (1996); Bittencourt (1997), Schmidt (1997);

Comunicação Universitária:
Revista do Centro de Ciências
Sociais e Educação.
Belém, N° 6, V. 2, 2006

Guimarães (2002); Pinsky & Pinsky (2003), e Bezerra (2003) procuram contribuir com o desvelamento das problemáticas existentes em torno da formação do professor e do ensino de História. Essas problemáticas giram em torno da procura de respostas para as seguintes questões: quais os paradigmas que vêm norteando os cursos de licenciatura em História; como vêm se articulando a formação e a ação docente desses profissionais, o que indicam as atuais diretrizes curriculares oficiais e que novas alternativas de formação, ensino e aprendizagem são necessárias e viáveis ao contorno dos dilemas vivenciados na prática do ensino de História.

Os estudos realizados nos anos 70, 80 e 90 enfatizam a enorme polarização que há entre os saberes históricos produzidos na academia e os saberes históricos trabalhados em salas de aula do ensino fundamental e médio, ou seja, dão destaque para o fosso existente entre os que constroem a história e os que a veiculam no espaço escolar. Enquanto na Universidade se discutia e buscava a construção de novas abordagens históricas por entender que o conhecimento histórico é plural e mutável, no cotidiano das salas de aula o que imperavam eram as visões unívocas, generalistas e europocêntricas dos saberes históricos.

É, sobretudo no contexto dos anos 80 do século XX que ocorrem os embates pela extinção dos Cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais; vivencia-se o movimento internacional de revisão e ampliação da produção historiográfica; luta-se pela democratização do Brasil; discute-se e efetiva-se as reorientações curriculares para a escola fundamental e média, coloca-se os novos dilemas e perspectivas em torno da formação do historiador e do professor de História. (Fonseca, 1997). Entretanto, apesar de todo o processo de discussões e de proposições emergentes em torno do currículo dos cursos de formação de professores de História, o que ainda continuou predominante, durante as últimas três décadas do século XX, foi o modelo de formação que combinava Licenciaturas Curtas e Plenas de um lado e o Bacharelado de outro, estruturados a partir da dicotomia de

conhecimentos específicos da disciplina e conhecimentos pedagógicos, baseados nas preparações polarizadas entre ensino/pesquisa e entre teoria/prática. Os resultados desse modelo tornam-se visíveis no campo profissional – a dicotomia pesquisador/professor.

A partir dos anos 80 passou também a ser evocada a formação do professor pesquisador. A pesquisa passou a ser percebida como um princípio inerente ao exercício da docência e discute-se a necessidade da construção da autonomia do professor enquanto sujeito ativo e crítico no processo de construção do conhecimento. Nega-se, portanto, uma prática educativa pautada na memorização, repetição, e veiculação acrítica do conhecimento, por sua vez desarticulada do contexto escolar. No caso específico do professor de História, esse passa a ter seu papel questionado e surge a necessidade de articulação da sua ‘formação livresca’ com a de professor pesquisador, isto é, o professor de História, elaborador de conhecimento, capaz de assumir o ensino enquanto descoberta, investigação, reflexão e produção.

Assim, nos anos 90 e início do século XXI, mesmo perante toda esta denúncia da ausência e necessidade da articulação entre teoria e prática que vem se processando no Brasil, parece que, em grande parte, os currículos de formação de professores de História pouco têm refletido a sensibilidade de seus construtores a essa causa, ou seja, a superação de tal problemática. Os alunos-mestre parecem continuar vivendo o dilema da articulação pesquisador/professor, pesquisa/ensino.

IV - Formação de professores e ensino de História nas vozes daqueles que o vivenciam

Como este estudo contou com a resposta de apenas uma amostra do total de professores da rede municipal de educação, optou-se por transcrever, com pequenos cortes, as idéias apresentadas por eles, mantendo as construções frasais obtidas mediante seus depoimentos orais. Ainda, relacionado às falas utilizadas ao longo

Comunicação Universitária:
Revista do Centro de Ciências
Sociais e Educação.
Belém, Nº 6, V. 2, 2006

deste capítulo, foram adotados negritos para dar maior destaque na relação identificada entre a fala do sujeito e a categoria em análise.

4.1. História e ensino

A percepção da função do ensino de história enquanto formadora de sujeitos críticos e participativos foi indicada por 81% dos sujeitos envolvidos na pesquisa e, de forma geral refletem uma concepção de História alinhada ao materialismo histórico dialético que, por sua vez, também inspirou os debates travados em torno do currículo de formação de professores nas décadas de 80/90. Por outro lado, uma parte significativa dos entrevistados (19%), apontam a necessidade que o indivíduo tem de aprender com o passado, o que sinaliza uma concepção de ensino e história alinhada um modelo conservador, positivista e idealista do saber e fazer histórico.

4.1.1. Formação do sujeito crítico e participativo

O papel da História e seu ensino enquanto formadores de sujeitos críticos e participativos, ou seja, a percepção de que o aluno *'é o agente da História, também constrói História'* e que essa *'é importante na formação do senso crítico do aluno'* porque *'serve de instrumento de conscientização do indivíduo'* uma vez que *'permite situar o homem no mundo'*, portanto, *'é peça fundamental na formação de alunos críticos e atuantes na sociedade'* são idéias constantemente expressas nas falas dos sujeitos ao sinalizarem que a importância do ensino está centrada na capacidade de colocar seus envolvidos antenados com o cenário político-social e econômico. Todavia, apesar de todo este engajamento na educação, parece que irão faltar a esses professores outros saberes necessários à concretização desse ideal de ensino e de aprendizagem. E isso pode ser conferido quando refletem sobre as contribuições das suas formações iniciais para o exercício das suas tarefas educativas.

Os sujeitos apontam também que não basta apenas ter consciência crítica de sua realidade, mas também é necessário que o ensino de História estimule os alunos à intervenção e à reivindicação de seus direitos de classe. Aprender História seria também partir para a ação, o sujeito seria capaz de identificar sua posição social e, a partir daí, detectar *'qual necessita ocupar, (...) lutar por isto (...)'*, *'entender como as pessoas agiam no passado, como é que nós podemos agir no presente, (...) lutando pelos nossos direitos exigindo melhorias seja pro nosso bairro, seja pro nosso salário'*. Assim, o ensino de História poderia *'despertar o futuro cidadão, a consciência que ele é um ser histórico que faz parte de um processo histórico no qual precisa intervir e modificar'*.

Os professores **P₂**, **P₃**, **P₄**, **P₆**, **P₉**, **P₁₁** e **P₁₂**, citados a partir de trechos de suas falas, vivenciaram suas formações iniciais entre a segunda metade da década de 70 e a segunda metade dos anos 80 do século passado e, portanto, experimentaram no momento de suas formações iniciais um novo e intenso debate paradigmático que girava em torno dos currículos de formação de professores e que parece em parte influenciar suas concepções acerca da História e de seu ensino, pois, esses novos debates tinham como pólos distintos o modelo liberal-tecnicista e o marxista.

O modelo de formação inspirado no ideário marxista sustenta entre outras teses a de que os dilemas educacionais vivenciados não podiam ser justificados e nem tampouco solucionados no interior das escolas. As respostas às problemáticas educacionais estavam fora das escolas, na estrutura político-social e econômica do Brasil. O papel da escola e de seu ensino não seria outro senão o de esclarecer criticamente aos seus sujeitos os seus lugares na sociedade e as possibilidades e necessidades de transformação do *status quo* vigente.

Indo ao encontro dessa concepção é que o sujeito **P₁₂** destaca, em sua fala, que a história *'não é neutra'*, ela estaria ligada essencialmente *'a quem está construindo'*. No entanto, o saber histórico *'tem esse papel*

Comunicação Universitária:
Revista do Centro de Ciências
Sociais e Educação.
Belém, Nº 6, V. 2, 2006

revelador da realidade, da vida do homem, da vida na sociedade'. Então conclui que a História permite **'ir mais além, de questionar mais, de buscar mais, de potencializar mais (...)** é **peça fundamental na formação de alunos críticos e atuantes na sociedade**'. Essa nova tendência que, supervaloriza os fatores sócio-políticos na educação em detrimento dos técnico-operacionais tão enfatizados pelo modelo liberal-tecnicista, tende a esvaziar as práticas dos professores desses últimos elementos.

Por outro lado, Nadai (1984), em seus estudos e análises sobre a prática do professor de História, levanta outra questão acerca deste 'comprometimento e competência política' que também é identificado por alguns sujeitos nesta pesquisa. A autora afirma que mesmo quando os professores optam por um método histórico crítico, como o modelo marxista, para abordar o conhecimento histórico em sala de aula, em geral, todo esse ideal crítico é trabalhado de forma mecanicista, num viés economicista, em que os elementos econômicos preponderam como determinantes de uma dada realidade histórico-social que, por sua vez, pode acabar por conduzir à simples substituição de uma explicação mecânica, exterior e objetiva – positivista – por outra de igual sentido. Segundo essa autora, isto viria a acontecer porque qualquer representação idealizada de uma classe e objetos reais é apenas uma representação esquemática e abstrata da realidade que, conseqüentemente, não dá conta de explicar a totalidade do real.

Esta reflexão sobre a prática e seus limites em relação ao método histórico adotado explorada pelos estudos de Nadai (1984) vem à tona entre alguns dos professores envolvidos neste trabalho

– precisamente os que concluíram suas licenciaturas entre os anos 80 - quando pensam sobre as contribuições da licenciatura em História para suas práticas. Esses sujeitos enfatizam, enquanto dilema das suas formações e práticas iniciais, a linha historiográfica marxista adotada na época em que cursavam a licenciatura que, num viés mecanicista, acabavam por limitá-los e impedi-los a outras leituras do mundo que não tivessem sempre o econômico como elemento fundante e



determinante. Este desafio vai sendo superado à medida que seus processos de formação avançam e esses sujeitos vivenciam outras leituras e trocas de experiências, sobretudo com outros profissionais da área, que haviam concluído seus estudos nos anos 90, período em que o curso de História abriu-se para novos problemas e novas linhas de análises históricas.

Portanto, se num primeiro momento parece-lhes ‘fácil’ definir o papel da História e seu ensino, quando estimulados a falarem de suas experiências pedagógicas, enfatizam a dificuldade de articulação entre teoria e prática, que vai desde a linha historiográfica adotada pelo curso até questões de ordens técnico-operacionais.

4.1.2. Aprender com o passado

Apesar dos embates teóricos travados, seja no campo específico dos modelos curriculares dos cursos de formação de professores, seja no surgimento de diversas linhas historiográficas que embasam os modelos de ensino de História, os sujeitos **P₅**, **P₁₄** e **P₁₆** ainda sinalizam uma concepção de História e de ensino pautada no simples intento de se conhecer o passado para com ele aprender. A *‘História é, portanto, o resgate do passado, é se aprender no presente com o que passou’*.

Essa definição de História parece alinhada a um pensamento tradicional do saber e do fazer histórico de base positivista que, por sua vez, define a História enquanto ‘Ciência do Passado’. Esta concepção de História e ensino sustentada pelos sujeitos aqui pesquisados, ou seja, a de que o papel do ensino de História é o de se aprender com o passado, distancia-se de um modelo de ensino marxista e encontra mais apoio num discurso tradicional de História, portanto volta sua preocupação para o estudo do passado numa perspectiva idealista e conservadora ao refletir que a História *‘em parte tem uma finalidade (...) que é espiritual mesmo do ser humano’*.

Essas concepções podem inicialmente ser justificada pela própria formação dos indivíduos envolvidos neste estudo. **P₅**, mesmo concluindo sua licenciatura em História no ano de 1995, possui como outra ocupação a regência de aulas de catecismo ministradas na Igreja de seu bairro, onde também atua como seminarista, tanto que chega a refletir que a função da História *'é espiritual'*.

Os discursos de **P₁₄** e **P₁₆**, por sua vez, podem também, em parte, ser justificados pelo período em que cursaram suas licenciaturas, nos anos de 1976 e 1978 respectivamente, haja visto que, apesar dos novos embates educacionais travados e o 'surgimento' de um novo modelo teórico – o marxista -, a universidade sob o regime da ditadura ainda procurava manter seu modelo curricular pautado numa concepção conservadora. Isso parece se refletir inicialmente nas visões de História e ensino desses professores que optaram por um modelo teórico alinhado a uma concepção conservadora, positivista e idealista do saber e fazer histórico. Contudo, é importante assinalar que partindo do conceito de formação enquanto processo contínuo, ou seja, em constante transformação, será observada mais adiante uma certa contradição entre as concepções e ações desses professores que passam de uma postura conservadora a uma postura crítica, ao serem estimulados a refletirem sobre suas vivências pedagógicas a partir de outras questões norteadoras integrantes da presente pesquisa. O que, inicialmente, pode parecer contradição pode também ser entendido como o próprio embate do professor entre suas novas e antigas experiências, com o próprio processo de construção de sua identidade.

4.2. Função do licenciado

A idéia de que a função do professor de História seria a de um transmissor de conteúdos é encontrada em 38% dos sujeitos pesquisados. De acordo com essas concepções o papel do professor de História estaria relacionado a uma tendência educacional que possui seus componentes curriculares ancorados na chamada escola tradicional. Essa concepção de educação

contrapõe-se à formação do sujeito crítico e participativo que obteve 62% nas falas dos sujeitos quando dialogaram a respeito do papel da História e seu ensino.

4.2.1. Construtor crítico do conhecimento

Neste estudo, os sujeitos P_1 , P_{12} e P_{15} mesmo tendo concluído seus cursos de graduação nos anos 70, momento histórico em que a disciplina escolar História se ocupava em escamotear as contradições sociais e delegava ao professorado um papel de mero informante das ditas 'verdades históricas', concebem seu papel de forma diferenciada, uma vez que delegam ao ofício do professor de História as seguintes ações: a *'conscientização dos alunos, o papel de despertar nele (o aluno) uma consciência à respeito da sociedade que habita e como ele pode ajudar nessa mudança da sociedade'* ou ainda *'o professor de História é fundamental para que seja o mediador nessa percepção dessa realidade, desse contexto histórico que também faz parte do mundo do aluno'*.

A trajetória profissional de P_1 , que cursou um Mestrado em Educação, explica, em parte a reformulação crítica de seu papel enquanto professor de História. E isso foi destacado pelo próprio sujeito enquanto refletia sobre suas ações pedagógicas. Mas, o que dizer de P_{12} e P_{15} que, mesmo após mais de 20 anos de ofício, continuam apenas com a sua graduação inicial em História e, no entanto, reformularam suas concepções? Aqui é importante destacar novamente os professores e suas diversificadas experiências, a fim de se considerar que os sujeitos constroem seus saberes permanentemente, no decorrer de suas vidas. Esse processo é dependente e sustentado por modelos educativos, como já foi outrora enfatizado, porém o professor não é cativo de tais saberes, ele é ativo e constrói-se profissional na relação dinâmica entre o saber trazido do exterior e o saber acumulado das suas experiências.

Comunicação Universitária:
Revista do Centro de Ciências
Sociais e Educação.
Belém, Nº 6, V. 2, 2006

O professor também deve transpor os muros de seu *locus* de atuação e ir além do espaço físico onde exerce seu ofício para vislumbrar, de forma analítica, a problemática subjacente à realidade educacional e social. Somente dessa forma poderá contribuir com a emancipação dos sujeitos com os quais interage. Isso é o que parece subsidiar aqui as falas/olhares tanto de P₁, P₁₂, P₁₅ quanto de P₂, P₃, P₄, P₆, P₇ e P₁₀, quando consideram que o professor *‘orienta o aluno pra compreender essa condição dele na sociedade’*, que ele tem *‘que estimular, ele tem que sensibilizar, ele tem que provocar que o aluno tenha vontade de construir conhecimentos históricos, construir conceitos históricos’* e então, *‘a partir daqueles propor novos conhecimentos se não forem inéditos né? Mas que pelo menos ele reconstrua’*, que o professor orientador *‘possa estar realmente subsidiando os alunos com elementos do conhecimento histórico pra que ele possa se identificar como sujeito’* e por fim tentar *‘esclarecer o estudante, mas também esclarecer a comunidade’* e *‘tentar construir uma nova sociedade P₁₀: “O professor é um orientador, um coordenador desse processo, eu acho que é difícil até na rede pública a gente colocar em prática e perseverar nessa luta de transformar, tu acaba sendo moldado por toda uma estrutura de escola, de currículo, de conteúdos que tu tens que trabalhar”*.

O professor deve ser estimulado a olhar sobre o campo educativo numa perspectiva mais ampla, profunda e de longo alcance (Imbernón, 2002 b). Tal perspectiva poderá auxiliá-lo numa avaliação sobre o que soube construir no presente a partir do que o passado lhe ensinou e o que se faz necessário projetar para o futuro. Porém é preciso ter cuidado para que sua ação educativa não vire doutrinação, e tampouco, imponha valores nem sempre pertinentes à realidade de seus alunos, repetindo os mesmos erros dos modelos teóricos pragmáticos e mecanicistas preponderantes em outros tempos, aos quais os professores críticos se opõem. É preciso que se trabalhe um ensino crítico, fomentador de sujeitos autônomos e solidários. Militante sim, mas,

(...) não mais aquela História interessada somente na produção em série de fanáticos soldadinhos do Partido ou cruzados ferrenhamente envolvidos na guerra eterna contra o Demônio. Essa dialética rasteira já esgotou suas possibilidades e a montagem resultante de seu maniqueísmo cobre de sombra o que poderia justificar a própria História – enquanto ciência, enquanto filosofia, enquanto poesia. São essas características essenciais da História. Somadas ao seu sentido fugitivo e às ambigüidades que a conformam, que fazem dela uma das mais belas artes onde se revela a condição humana. E são precisamente esses os atributos deixados de lado quando se tenta ensinar História (Micoli, 1991, p. 37-38).

Por fim, a História na sala de aula e o professor enquanto um dos responsáveis pela sua (re)construção, parece ter como grande desafio para este novo século a adequação do saber às exigências do mundo real dos educandos. É preciso desenvolver uma ação educativa crítica e adequada aos novos tempos, rica de conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade ou nostalgia (Pinsky & Pinsky, 2003).

4.2.2. Transmissor de conteúdos aos alunos

A renovação paradigmática por que passa a educação, intensificada no Brasil desde a década de 80 do século XX, mediante o processo de redemocratização política do país, tornou possível ao professor – através dos novos debates teóricos – uma reflexão crítica em torno da necessidade de renovação de sua prática pedagógica. No entanto, as próprias contradições aqui reveladas nos discursos dos sujeitos **P₈**, **P₉** e **P₁₁** indicam que embora, num primeiro momento, apresentem uma concepção crítica em relação ao papel da História e seu ensino, indicando o compromisso com a formação de sujeitos críticos e participativos, num outro momento, ao refletirem sobre seu papel, se atribuem a função de meros transmissores do saber histórico.

Essas concepções contraditórias ocorrem porque o professor de História geralmente também é alvo de informações esparsas

Comunicação Universitária:
Revista do Centro de Ciências
Sociais e Educação.
Belém, Nº 6, V. 2, 2006

e incompletas, sobretudo das duas vertentes mais significativas da historiografia contemporânea – o materialismo dialético e a nova história – não conseguindo, entretanto, elementos suficientes para dominar os componentes fundamentais de cada uma desses modelos e nem elaborar uma visão de conjunto. Como resultado, o que o professor em muitos casos, consegue transmitir é ainda a mesma visão positivista herdada do século XIX, muito real em nossos dias. Surge aqui um dilema nas falas desses sujeitos: como podem contribuir na formação de alunos críticos e participativos se atribuem ao professor uma função passiva, acrítica, apenas de instrumento de ensino e não sujeito do saber. Desse modo, quando se quer repensar o papel do licenciado em História, é necessário focar o sentido do próprio conhecimento histórico trabalhado em sala de aula. É no fazer História e seu ensino que o professor pode promover a retificação da escola, do saber e da História tradicional.

Contudo, mesmo que o curso de licenciatura em História enfatize a formação do pesquisador em detrimento da formação de professores, há uma certa lacuna e/ou “baixa estima”, no que se refere à competência produtiva com autonomia desse profissional, que deveria também se situar enquanto sujeito e produtor de História. Como propor aos alunos a re(construção) do conhecimento histórico se o professor apenas se limita à transmissão do que já foi produzido? Aqui se revela um ponto de incoerência entre a formação e a atuação do professor de história.

Enquanto esse tipo de embate não for superado pelo professor, que se percebe como ‘*transmissor*’, ‘*condutor*’ e ‘*instrutor*’ do conhecimento histórico, o espaço escolar continuará sendo um *lôcus* de reprodução de conhecimentos, muitas vezes, a-críticos, sem maiores problematizações, o que dificulta a formação de alunos críticos e participativos, como assinalam alguns. É importante que o professor não seja um sujeito passivo, um mero transmissor, cumpridor de tarefas mas, acima de tudo, que busque a instrumentação necessária para dialogar com propostas educacionais que se manifestam em seu cotidiano. (Contreras, 2002).

4. 3. Formação e ação pedagógica

Quando se trata de refletir sobre as contribuições da licenciatura em História para a prática pedagógica, 100% dos professores pesquisados percebem que, em suas formações, os saberes específicos de área – o conhecimento histórico – foram mais focalizados do que os saberes especializados da Educação. Tal fato vai ao encontro do que tem ocorrido ao longo da história dos cursos de Licenciatura no Brasil e de certa forma se relaciona com a questão sobre o como formar o professor.

4.3.1. Formação mais centrada na aquisição de conteúdos específicos da disciplina com pouca ênfase na formação pedagógica

As reflexões realizadas em torno da contribuição da Licenciatura em História para a prática pedagógica podem ainda ser analisada de duas formas: as que se apóiam numa lógica tradicional de formação (racionalidade técnica) e as que consideram a formação de professores enquanto processos permanentes, sendo os professores sujeitos vitais nesse processo. Tal lógica pode ser percebida nas seguintes falas:

As reflexões que constituem a seguinte lógica *“acho que faltou uma formação que equilibrasse mais história e conhecimento pedagógico”* tanto que *“o curso (licenciatura em História) padece muito, acho que até hoje padece (...)”* e *“o estágio que se tem em uma disciplina, em um semestre é muito pouco”*, *“atrapalhou a minha prática no ensino fundamental”*, *“quando eu fui pra sala de aula tive dificuldades”* portanto *“o ideal mesmo era que se aliasse mais história e educação”* propendem a se aproximar de uma tendência ‘fatalista’ acerca do seu processo de formação. O saber da experiência dos professores aqui pouca importância tem, mesmo estando esses presentes e contribuindo na sua formação, nega-se uma idéia de formação enquanto processo permanente (Nóvoa, 1991).

Dessa forma, os próprios professores não parecem se perceber enquanto sujeitos de sua própria formação, isto é, não consideram a perspectiva de uma autoformação a partir das próprias experiências vividas ao longo do exercício da docência. Seria como se a formação desses profissionais tivesse início e fim na universidade, no seu curso de formação; essa perspectiva ‘fatalista’ pouco contribui numa tentativa de qualificação da educação via formação de profissionais mais autônomos, capazes de refletirem criticamente suas ações pedagógicas.

Por outro lado, entre as percepções colhidas acerca da contribuição da licenciatura em História para a prática pedagógica, nota-se que essas, apesar de se ressentirem do incipiente investimento na formação pedagógica, enfatizam a necessidade de preencherem essas lacunas em suas formações iniciais por considerarem a formação pedagógica elemento primordial em suas práticas de ensino. Consideram, neste percurso, seus esforços, experiências e a necessidade de uma formação continuada. Assim, dando continuidade a uma análise dos diálogos, é possível perceber que algumas falas distanciam-se destas reflexões com tendência ‘fatalista’ para colocarem o professor como sujeito operante na construção de conhecimentos no interior da sua profissão. As ações e reflexões em torno de sua formação, tais como, *“eu tive que estudar por fora”, “ir despertando”,* porque *“não se sai totalmente formado”, “eu tive é que adquirir aí no dia-a-dia dia através das minhas experiências postas em prática”* enfim, *“não é ele (o curso) que te prepara pra tu ser professor” “por isto continuo minhas buscas no meu cotidiano”* dão indícios de uma lógica de formação pautada na idéia de formação permanente, construída de forma processual e que leva em consideração a própria experiência desses sujeitos.

Essa nova lógica de formação permanente que leva em consideração as experiências e o acúmulo de conhecimentos por parte dos indivíduos toma uma proporção mais complexa do que apontar apenas o estabelecimento do equilíbrio entre os saberes específicos de disciplina e os pedagógicos enquanto peça fundamental na qualificação desses profissionais. É lógico que aqui

não se descarta tal carência, mas é necessário que se extrapole estes muros de discussões e de lamentações quando se coloca em questão a relação teoria e prática na formação inicial dos professores. É necessário, então, que o professor seja percebido e se perceba enquanto parceiro na produção de saberes que alimentam suas práticas educativas, ou seja, sujeito histórico capaz de construir novos conhecimentos necessários ao seu saber e fazer pedagógico. (Tardif, 2002a, 2002b).

Conclusão

Em geral, os cursos de Licenciatura no Brasil, tidos como os principais responsáveis pela formação de professores desde os anos 70, vinham apresentando como modelos de pensamento pedagógicos dominantes o liberal tecnicista e o marxista. Contudo, ao se iniciar este novo século, outros modelos tem sido evidenciados enquanto orientadores de novas discussões e proposições em torno da formação de professores. Entre essas novas abordagens, há propostas que trazem como alternativa a formação de profissionais autônomos, reflexivo-críticos e prepositivos, capazes de analisar e empreender a necessária relação teoria-prática no exercício de seu ofício.

Todavia, a necessidade de articulação entre teoria e prática na formação de professores permanece ainda hoje como uma questão a ser resolvida. Apesar de que em alguns discursos e propostas isto apareça como um dilema superado, no cotidiano do professor, por muitas vezes, esta relação acaba não se consolidando.

É mister que se continue um debate crítico e propositivo que busque a superação da dissociação teoria e prática nos currículos de formação de professores. A maneira de se analisar as vivências dos professores, a partir de seus pontos de vista, no que tange à necessidade de se estabelecer uma aliança entre a sua formação acadêmica e a sua prática educativa, pode proporcionar a identificação das dificuldades vividas, assim como da complexidade que envolve tal questão.

Mesmo considerando a 'formação identitária' do professor como um processo em permanente construção e sujeita a variações tanto no tempo quanto no espaço, os resultados desta investigação apontam para a importância de se continuar estabelecendo amplos debates teórico-práticos em torno dos modelos pedagógicos que norteiam os currículos de formação de professores. Isso se deve ao fato de que tais modelos influenciam não apenas a concepção de área dos licenciados, mas também suas concepções de ensino e de funções sociais enquanto trabalhadores da educação.

Ainda quando se trata de contribuir para a formação de professores, é necessário também considerar as experiências desses sujeitos ao (re) elaborar continuamente seus saberes ao longo de suas vidas, no esforço de concretizarem suas funções sociais. Pois, mesmo estando esses subordinados a determinados modelos de formação, não são por eles integralmente e permanentemente submetidos. Assim, o período que o professor utiliza para sua formação inicial não é o bastante para que ele opte de forma consequente por um modelo de ensino que norteie sua ação educativa e que, portanto, lhe permita realizar a relação teoria-prática de forma eficaz.

Torna-se ainda indispensável que a formação acadêmica inicial de professores possa ser compreendida como parte propedêutica da formação permanente. Por isto, é essencial que os cursos de Licenciatura estabeleçam o adequado equilíbrio entre pesquisa e ensino na formação de professores com o objetivo de subsidiar o desenvolvimento da autonomia desses sujeitos que necessitam ser e estar na profissão como produtores de conhecimentos imprescindíveis a o enfrentamento dos desafios cotidianos.

Assim, faz-se necessário que os professores sejam percebidos e se percebam enquanto sujeitos históricos autônomos e ativos na constituição de suas identidades profissionais inseridas num contexto amplo. A tessitura desta capacidade crítica e reflexiva e, sobretudo, interventiva sobre suas trajetórias profissionais é condição indispensável para que concretizem um pensar e

um fazer sobre a relação teoria e prática numa perspectiva dialética, engendrada numa dada realidade construída socialmente e em constante transformação.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. Perspectivas Atuais da Pesquisa sobre Docência. IN: CATANI, D. B. et al (Orgs.). **Docência, Memória e Gênero – estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2000, p. 61-74.

BEZERRA, H. G. Conceitos Básicos: Ensino de História – conteúdos e conceitos básicos. IN: KARNAL, L. (Org.) **A História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 37-48.

BRANDÃO, Z. **Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduados**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

CERVO, A. L. & BERVIAN. **Metodologia Científica**. 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FENELON, D. R. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. IN: **Cadernos Cedes**, Campinas: Cortez Editora, 1983, p.24-31.

FENELON, D. R. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. IN: **Caderno CEDES**, São Paulo, n. 8, 1987, p. 24-31.

FONSECA, S. G et al. Ensino de História: diversificações de abordagens. IN: **Revista Brasileira de História** – História em quadro-negro, São Paulo, v. 9, n. 19, 1989, p. 143-179.

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

GASPARELLO, A. M. Construindo um novo currículo de História. IN: NIKIUTIUK, S. M.L (Org.). **Repensando o Ensino de História**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 77-92.

Comunicação Universitária:
Revista do Centro de Ciências
Sociais e Educação.
Belém, N° 6, V. 2, 2006

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000a.

IMBERNÓN, F. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. IN: IMBERNÓN, F. (Org.). **A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000b, p. 77-95.

LUDKE, M. & ANDRÈ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, M. Pesquisa em Educação: conceitos, políticas e práticas. IN: GERALDI, C.; FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. (Orgs.). **Cartografia do Trabalho Docente: professor(a) – pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 23- 32.

LUDKE, M; MOREIRA, A. F. & CUNHA, M. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. IN **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, SP, n. 68, dez./ 1999, p. 278-298.

MARTINS, J. A Pesquisa Qualitativa. IN: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989, p. 49-58.

MICELI, P. Por Outras Histórias do Brasil. IN: PINSKY, J.(Org) **O Ensino de História e a criação do fato**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1991, p. 31-42.

NADAI, E. Análise da Prática Pedagógica – o ensino de História no 2º grau: problemas e perspectivas. IN: **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 19, dez./ 1984, p. 134-146.

NADAI, E. O ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão”. IN: PINSKY, J.(Org) **O Ensino de História e a criação do fato**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1991, p. 23-29.

Comunicação Universitária:
Revista do Centro de Ciências
Sociais e Educação.
Belém, Nº 6, V. 2, 2006

NIKIUTIUK, S. M.L. Ensino de História: algumas reflexões sobre a apropriação do saber. IN: NIKIUTIUK, S. M.L (Org). **Repensando o Ensino de História**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 9-25.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. IN: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 16-33.

NÓVOA, A. Relação escola – sociedade: novas respostas para um velho problema. IN: SERBINO, R. V. et al (Orgs.). **Formação de Professores**. São Paulo: UNESP, 1998, p. 19-34.

PÁDUA, E. M. **Metodologia da Pesquisa – Abordagem Teórico-Prática**. 6 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

PINSKY, J. Nação e ensino de História no Brasil. IN: PINSKY, J.(Org.) **O Ensino de História e a criação do fato**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1991, p. 11-22.

PINSKY, J. & PINSKY, C. O que e como ensinar: por uma História prazerosa e conseqüente. IN: KARNAL, L. (Org.) **A História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-36.

SCHIMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano de sala de aula. IN: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. IN: BITTENCOURT, C. (Org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 1997, p.54-67.

SILVA, M. A. (Org.). **Repensando a História**. 6 ed. São Paulo: Marco Zero, 1988.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. IN: CANDAU, V. M^a. 2 ed. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a, p. 112-128.

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

VILLALTA, L. C. Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: alternativas em perspectiva. IN: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 223-232, set. 92/ ago. 1993.

Comunicação Universitária:
Revista do Centro de Ciências
Sociais e Educação.
Belém, N° 6, V. 2, 2006

ZAMBONI, E. et al. Sabor e Dissabores do ensino de História. IN: **Revista Brasileira de História – História em quadro- negro**. São Paulo, v. 9, n. 19, 1989, p. 181-195.

ZEICHNER, K. Novos Caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. IN: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 117-138.