# O FAZER-SE AO TORNAR-SE PROFESSOR DE HISTÓRIA: A PESQUISA COMO ELEMENTO ARTICULADOR DA PRÁTICA DOCENTE*

Juliana Alves de Andrade**

Resumo: o presente texto tem por objetivo socializar e problematizar as experiências vivenciadas entre os anos de 2014-2015 na disciplina Prática de Ensino de História I ofertada pelo Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Apresentaremos as estratégias utilizadas na disciplina para que a pesquisa torna-se um elemento articulador das atividades pedagógicas, bem como o efeito dessas ações sobre a prática pedagógica dos futuros professores da história. Buscando com esse exercício, mostrar que, o que é hoje tornar-se professor de história só pode ser compreendido pelo processo histórico de como foi formar-se (fazer-se) professor de história no Brasil. Para tal, tomamos como corpus de análise os relatórios dos discentes de observação, os documentos oficiais (PPC do Curso de História), anotações individuais das aulas e os planos de intervenção pedagógica.

Palavras-chave: Formação de Professores. Estágio Supervisionado. Ensino de História.

MAKING TO BECOME HISTORY TEACHER: RESEARCH AS ELEMENT ARTICULATOR PRACTICE TEACHING

Abstrat: *this paper aims to socialize and discuss the experiences between the years 2014-2015 in History Teaching Practice discipline offered by the Degree in History at the Federal Rural University of Pernambuco. We will present the strategies used in the discipline so that research becomes a structural element of the pedagogical activities and the effect of those actions on the pedagogical practice of future teachers of history. To this end, we take as corpus of analysis reports from students of observation, official documents (PPC History Course), individual records and plans of educational intervention.*

Keywords: *Teacher training. Supervised internship. History teachin.*

* Recebido em: 20.10.2015. Aprovado em: 30.10.2015.

** Doutora em História pela UFPE. Professora das disciplinas de História na Prática Pedagógica, Metodologia do Ensino de História, Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado em Ensino de História na UFRPE. Professora do Mestrado Profissional em Ensino de História da UFPE. Atualmente, coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas História, Educação e Culturas-NEPHECs, onde desenvolve desde 2014 projetos de Pesquisas, financiado pelo CNPQ na área da Aprendizagem História de crianças e adolescentes

*Não possuímos virtudes antes de colocá-las em prática.*
(Aristóteles, 2014, p. 31)

A provocação feita por Aristóteles aos acadêmicos da Escola Liceu[1], na Grécia Antiga, parece ser bastante atual e pertinente com as preocupações contemporâneas que envolvem as instituições responsáveis pela formação das virtudes (competências ou habilidades) intelectuais e morais dos sujeitos. De modo que, ao nos deparamos com esse fragmento extraído do livro *Ética a Nicômaco* e com o desafio de escrever um texto para o dossiê "formar para pesquisar, pesquisar para formar no Ensino de História", fomos mobilizados imediatamente, a problematizar o que se constitui, sem dúvida, no principal desafio a ser enfrentados pelas instituições formadoras de professores, a dissociação entre teoria e prática.

Iniciamos a discussão com tal problemática, embora, não seja o objetivo desse texto refletir sobre o papel da prática na formação dos professores no Brasil, mas os usos que são feitos desse lugar na licenciatura, por que entendemos que o espaço da prática é um elemento estruturador dos cursos de licenciatura. A prática é o lugar para/de pesquisa, assim como foi preconizado por Aristóteles, apesar desse espaço nas licenciaturas ter sido usado para outras finalidades. Esse debate também evidencia a necessidade de explicitar por que o lugar da prática é o da teoria e prática, e não teoria ou prática.

Nesse sentido, o presente texto tem por objetivo socializar as experiências pedagógicas realizadas entre os anos de 2014-2015 na disciplina de Prática de Ensino de História I, tendo a pesquisa como elemento articular das ações de orientações pedagógicas, reflexão e descrição da realidade escolar. Para tal, apresentaremos as estratégias pedagógicas utilizadas na disciplina para que a pesquisa tornar-se um elemento articulador, uma vez que, a estrutura formativa no qual estão inseridos os discentes ainda é a mesma estrutura disciplinar do final do século XX.

Para entender a conjuntura na qual as atividades foram desenvolvidas e a dinâmica empregada, dividimos o trabalho em duas partes. No primeiro momento, apresentaremos a organização formativa do curso de História da UFRPE e os impactos causados por essa estrutura na formação dos professores egressos. No segundo momento, descreveremos como a disciplina de Prática de Ensino de História I organizou suas atividades a partir da pesquisa e problematizaremos os efeitos dessas ações na prática pedagógica dos futuros professores da história.

O debate que propomos fazer sobre a disciplina de Prática de Ensino de História como lugar de pesquisa, surgiu das dificuldades vivenciadas na tarefa de ser a professora das disciplinas de Prática de Ensino de História I e II, sobretudo, os relacionados à concepção dos discentes, uma vez que, os alunos enxergavam a disciplina como um lugar "sem sentido" ou um espaço *pro-form*. O conflito se deu à medida que começamos a estabelecemos uma nova dinâmica de trabalhando, adotando uma concepção baseada na *epistemologia da prática*.

Cabe ressaltar que, o espaço no qual estamos nos referindo no curso de história chamado de Prática de Ensino de História I, trata-se de um componente curricular estruturado sob a influência do parecer nº 292/62, que instituiu a obrigatoriedade da prática nos cursos de licenciatura e bacharelado no Brasil na década de 1962. Faz-se, necessário pontuar tais questões, por que, apesar do texto tratar de experiências pedagógicas desenvolvidas em 2014-2015 na disciplina de Prática de Ensino de História I, não estamos falando da Prática como Componente Curricular ou do Estágio Supervisionado, que compartilha da concepção de prática como espaço de produção do conhecimento.

Desse contexto, cabe-nos esclarecer que estamos falando de Prática de Ensino de História I, componente que foi pensado na década de 1960, para fazer com que o professor pudesse aplicar as melhores técnicas de ensino, numa realidade observada. Desse período a pesquisadora Cristiani Bereta da Silva, nos diz que é preciso relembrar como a disciplina:

> [...] Há que se relembrar a existência de uma conjuntura histórica que propiciou a validação de uma perspectiva em relação ao saber, notadamente hierárquica, que referendou, durante muito tempo, a concepção segundo a qual o professor era considerado simples instrumento de transmissão de conhecimentos produzidos por outros. Tanto a prática de Ensino quanto o professor dessa disciplina eram, na estrutura hierárquica daquela concepção, colocadas num patamar inferior em relação às demais disciplinas e professores de um mesmo curso (BERETA, 2011, p. 12).

Ao longo da caminhada nas disciplinas de Prática de Ensino de História I e II, outros desafios apareceriam, por exemplo, o desprestigio da disciplina e do professor, a visão do estágio como um período de trabalho, que funciona como aprendizagem não mediada e nem estruturada; ou como um espaço que não proporciona uma conexão entre o que os estudantes aprendem na universidade e o que aprendem nos espaços das práticas. Para superar tais problemas criamos uma estratégia na disciplina, de modo que dentre o debate de textos de teoria da história e didática da história são usados para pensar o processo de aprendizagem história nos anos finais e no ensino médio nas salas de aula das escolas campo de estágio. Para Miguel Zabalza, estudioso do estágio supervisionado em contextos formativos na Europa, os professores responsáveis por esse espaço formativo estejam atentos para a seguinte questão: como se aprende a partir das práticas e que condições é preciso levar em consideração para que tal aprendizagem ocorra?

Nossa estratégia formativa buscou superar de modo pontual os efeitos causados pela racionalidade técnica que orientou a formação dos professores de história na UFRPE por um longo período. Para isso, procuramos dialogar com a proposta de formação pauta na concepção dos direitos humanos e nos direitos da aprendizagem. Por que, segundo Perrenoud (2002, p. 14), temos o desafio de formar professores capazes de esboçar alternativas para que possamos lidar com contradições como as tensões ligadas as questões da cidadania planetária e Identidade local; globalização econômica e fechamento político; liberdades e desigualdades; tecnologia e humanismo; racionalidade e fanatismo; individualismo e cultura de massa; democracia e totalitarismo.

Logo, o desafio que temos que enfrentar é formar um professor que ao mesmo tempo seja um cidadão crítico e que possua competências profissionais para atuar em contextos educacionais complexos. Recorrendo a Perrenoud, para pensar o perfil desse profissional adaptada ao mundo contemporâneo, o autor sugere o seguinte perfil:

> Pessoa confiável; Mediador intercultural; mediador de uma comunidade educativa; garantia da Lei; organizador de uma vida democrática; transmissor cultural; intelectual. Organizador de uma pedagogia construtivista; garantia do sentido dos saberes; criador de situações de aprendizagem; administrador da heterogeneidade; regulador dos processos e percursos de formação (PERRENOUD, 2002, p. 14).

Esse perfil, proposto por Perrenoud sugere uma formação pautada nos fundamentos da educação em direitos humanos e competências didáticas e pedagógicas capazes de fazer com que o professor perceba a complexidade do processo de ensino-aprendizagem. Tais competências de Perrenoud ainda desafiam as instituições formadoras de professores, basta observamos os currículos dos cursos de licenciatura no Brasil, para percebermos o quanto o "modelo inaugural da formação de professores, chamado de "3+1", ainda marca a mentalidade de parte significativa de historiadores e pedagogos responsáveis pela formação dos novos profissionais, bem como as estruturas acadêmicas" (CERRI, 2013, p. 163).

Para entendermos como os cursos de licenciatura enfrentam os desafios de formar professores para ensinar no século XXI, passaremos a apresentar a organização formativa do curso de licenciatura em História e os desdobramentos desse projeto formativo no perfil dos egressos, tentando mostrar como se dá a formação das virtudes (habilidades e competências) estabelecidas por Aristóteles na UFRPE.

## "ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO DAS VIRTUDES": A ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA NA UFRPE

O curso de licenciatura em história da UFRPE é fruto da reestruturação dos cursos de estudos sociais no final da década de 1980. A história de como se deu a modificação do perfil do licenciado em estudos sociais, para o do licenciado em História na UFRPE, precisa torna-se objeto de investigação, pois sabemos muito pouco sobre esse processo. Faz-se necessário analisar a trajetória de criação, institucionalização e crise dos cursos de licenciatura curtas em estudos sociais, uma vez que, essas pesquisas possibilitaram entender a história da formação dos professores de história no ensino superior.

Com relação às referências de quando o curso de história começou a funcionar, sabemos pelos relatos de memórias dos professores do curso de História da UFRPE, que a primeira turma datada dos primeiros anos da década de 1990[2]. Os documentos oficiais afirmam que o curso foi reconhecimento pelo Ministério da Educação através da portaria nº 1698 de 03 de dezembro de 1999, após estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, nº 9.394/1996[3], logo, os acontecimentos que envolveram a abertura da primeira turma (os primeiros professores, a característica da turma, os debate teóricos) e o processo de reconhecimento do curso, também precisam ser historicizados.

O curso de licenciatura em história começa a funcionar nas dependências do antigo DLCH (Departamento de Letras e Ciências Humanas), em frente ao prédio do Departamento de Educação, no período noturno, até hoje, mante-se localizado e com o mesmo horário de funcionamento. Desde 1999, vem sendo ofertadas 80 vagas anuais, onde 40 vagas são preenchidas na primeira entrada e as demais na segunda entrada, tendo período normal de integralização de 9 semestres e no máximo 15 semestres.

A primeira proposta de curso foi organizada com a estrutura docente que dispunha a UFRPE, ou seja, baseado no modelo curricular, o "3 +1", "sendo o "1" da fórmula constituída pelas disciplinas pedagógicas e de estágio (práticas) a cargo das faculdades específicas (história, geografia, ciências, etc.)". Na prática, os professores do DLCH ficaram responsáveis pela construção da parte do currículo ligada as ciências de referência (história) e os professores do departamento de educação com as disciplinas relacionadas à formação pedagógica (Didática, Metodologia de Prática de Ensino). Esse processo, revela-nos o desenho institucional da UFRPE, criado na reforma universitária de 1968, que estabeleceu espaços institucionais separadas nas universidades, para cada uma das partes da formação.

Essa estrutura formativa em espaços separados, onde as reflexões relativas às metodologias e práticas de ensino fossem alocadas nas faculdades ou departamentos de educação e os conhecimentos teóricos ficassem sobre a responsabilidade das faculdades ou departamentos de (história, geografia, química, física, biologia e artes) será uma prática presente nas universidades brasileiras até os nossos dias, trazendo consequências danosas ao processo formativo. Acreditamos que esse modelo institucional tem contribuído de forma significativa com os problemas relacionados à formação, entre eles, o mais discutido a dissociação entre teoria e prática nos cursos de formação de professor. Por isso, partilhamos do pensamento de Luís Cerri de que:

> **essa reforma teve o condão de aprofundar ainda mais a distinção entre a formação teórica e a prática, empurrando-as para a dicotomia: a separação em espaços institucionais distintos e concorrentes na luta por recursos financeiros,** materiais e humanos consolidou um preconceito generalizado de que a área da pedagogia nada teria a fornecer ao profissional de história, por exemplo, dado que o essencial para ensinar – opinião que se fortaleceu – seria o estrito domínio do conhecimento histórico; pela parte da área da educação, o preconceito generalizado era o de imaginar nos departamentos de saberes específicos – os de história, por exemplo, a absoluta incompetência no que se refere ao ato de ensinar, pelo menos no que se referia à educação básica (CERRI, 2013, p. 171).

Nesse contexto, pensar a formação de professores de história na UFRPE a partir do Departamento de Educação, embora sejamos uma professora com formação em História (Licenciatura, mestrado e doutorado em História), ainda é enfrentar o preconceito generalizado de que, "os que sabem formar o professor/historiador" (Departamento de história), e "os que oferecem um complemento pedagógico para a formação do professor/historiador" (Departamento de Educação). Apesar de reconhecermos que, nos últimos anos as as propostas engendradas pelos professores do departamento de educação na instância do NDE de História tenham sido acolhidas de forma irrestrita.

Ao certo, não podemos afirmar quantos movimentos de construção de proposta de curso foram encaminhadas na UFRPE, identificamos pelos menos quarto movimentos[4]. O primeiro movimento (1989-1991) aconteceu no período de abertura do curso, o segundo (1996-1999) para o enquadramento da proposta á LDBEN, um terceiro movimento (2005-2008) na intenção de atender as exigências legais impostas pelo Conselho Nacional de Educação-CNE, através das resoluções de números nº01/2002,

nº 02/2002, 232/2002 referentes às novas diretrizes curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica e o quarto movimento (2009-2013) para atender todas as exigências legais relativas ao perfil e carga horaria dos cursos de formação de professores, anteriormente não contemplada.

Nesse sentido, o curso de história da UFRPE permanecerá oficialmente entre o período de 1999 a 2013, com o mesmo projeto de curso, apesar de termos identificados os diferentes os movimentos para modificá-lo. Será esse projeto de curso, apresentado ao Ministério da educação em 1999, que problematizaremos o processo "do fazer-se e tornar-se professor de história" na UFRPE.

Na justificativa do projeto de curso, produzido pelos professores em 2008, os motivos apresentados para que o coletivo de professores propusesse uma nova proposta era a dissociação entre teoria e prática que marcava a formação:

> A **premente necessidade de associar prática e teoria na composição das matrizes curriculares** visando à **formação de um perfil acadêmico mais dinâmico**, que contemple a demanda social atual por profissionais de ensino habilitados de fato a exercerem duplamente ações pedagógicas [...] ( Proposta de Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História, 2008, p. 6).

Na nova proposta, a sinalização para que o curso fosse modificado, estava ligada "as mudanças recentes no mundo do trabalho" e as demandas de formação de professores de história para a educação básica, como podemos observar nos objetivos do projeto, conforme sinaliza o documento:

> O **Curso de Licenciatura Plena em História [da UFRPE] visa à formação de professores para o magistério do ensino fundamental II e no ensino médio** através de formação científica. **O Curso visa, ainda, à formação de profissionais adequados às mudanças recentes no mundo do trabalho,** que oferece uma gama cada vez maior de atividades ligadas à preservação do patrimônio histórico e cultural, ao resgate e preservação documental para a composição de acervos que viabilizem a pesquisa histórica e oportunizem demanda turística (Proposta de Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História, 2008, p. 7).

Os professores que atuavam no curso de história em 2008 estavam preocupados, conforme o documento, com a ausência de diálogo entre o saber histórico acadêmico e o saber histórico escolar, a formação restrita (professor). A proposta propõe uma formação baseada na concepção de professor/historiador, amplamente defendida pela Associação Nacional de História- ANPUH/ Brasil. Sabemos que a "qualidade de uma formação depende, sobretudo, de sua concepção" (PERRENOUD, 2002, p. 16), e que essa proposta de formação do professor/pesquisador vem contribuindo de maneira insatisfatória as instituições a erradicar o modelo "3+1" presente no imaginário e nas práticas institucionais.

Com relação à estrutura curricular do curso de história, espaço que permite a materialização dos objetivos propostos no projeto de curso analisado, identificamos que sua organização baseia-se na história *quati partite* e na racionalidade técnica. Basta analisar a Matriz curricular no quadro 01 para perceber que as disciplinas de história são divididas em: Pré-história, História Antiga, Medieval e Moderna, em seguida história da América e do Brasil, e que as disciplinas "Práticas" estão alocadas nos últimos períodos (7º, 8º e 9º) do curso.

Nota-se uma ausência no currículo de história, no que se refere às disciplinas obrigatórias, um espaço para as questões ligadas a "prática" da pesquisa histórica, ou seja, um espaço disciplinar de reflexão sobre o fazer historiográfico. Com isso, podemos concluir que, se faz ausente um espaço institucionalizado (disciplinar), tanto para a prática da pesquisa histórica (Metodologia da Pesquisa em História, Arquivologia, Paleografia e História Oral) requisitos básicos para a formação do historiador, quanto para a prática da pesquisa educacional (Metodologia da Pesquisa em Educação). Tal proposta de formação pode ser categorizada como modelo de transmissão, onde os conteúdos científicos são repassados aos professores sem levar em consideração competências e habilidades. Para o historiador Júlio Emílio Diniz Pereira (2000), durante os últimos anos do século XX, predominaram três modelos de formação baseados na racionalidade técnica e cientifica, vejamos a classificação, proposta pelo autor:

> O **modelo de treinamento** de habilidades comportamentais, para professores desenvolverem habilidades especificas e observáveis, o **modelo de transmissão**, no qual o conteúdo cientifico e/ou pedagógico é transmitido ao professores, geralmente ignorando as habilidades da prática de ensino; o **modelo acadêmico tradicional**, o qual assume que o conhecimento disciplinar e/ou cientifico é suficiente para o ensino e que os aspectos práticos do ensino podem ser apreendidos em serviços (PEREIRA, 2000, p. 45).

Esses modelos formativos serão responsáveis pelo distanciamento do professor da educação básica do processo de produção do conhecimento. O grande desafio lançado aos professores das disciplinas de "Prática" era superar a perspectiva da racionalidade técnica e científica que influenciava as práticas formativas no tempo presente. Para isso, os docentes buscariam responder a seguinte questão: Como o espaço da Prática (no caso da Prática de Ensino de História I) no curso noturno de Licenciatura em História, poderia ser usado como um lugar de formação para pesquisa?

Quadro 01: Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em História da UFRPE (1999-2013).

| SEMESTRE | DISCIPLINA | CARGA HORÁRIA |
|---|---|---|
| **PRIMEIRO** | PRE-HISTÓRIA "A" | 60 |
| | PORTUGUES I | 60 |
| | HISTÓRIA ANTIGA | 60 |
| | INTRODUÇAO AOS ESTUDOS HISTORICOS | 60 |
| | PSICOLOGIA GERAL | 45 |
| **SEGUNDO** | HISTORIA MEDIEVAL I | 60 |
| | PORTUGUES II | 60 |
| | ELEMENTOS DA FILOSOFIA | 45 |
| | PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO | 60 |
| | INTRODUÇAO A SOCIOLOGIA | 60 |
| **TERCEIRO** | HISTORIA MEDIEVAL II | 60 |
| | CIVILIZAÇAO IBERICA "A" | 60 |
| | ANTROPOLOGIA CULTURAL | 60 |
| | PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM | 60 |
| | HISTORIA DO PENSAMENTO POLITICO | 45 |
| **QUARTO** | HISTÓRIA MODERNA I | 60 |
| | HISTÓRIA DO BRASIL I | 60 |
| | ECONOMIA POLITICA I | 60 |
| | FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS HISTÓRICOS E SOCIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO | 60 |
| | GEOGRAFIA FISICA E HUMANA GERAL | 60 |
| **QUINTO** | HISTÓRIA MODERNA II | 60 |
| | HISTÓRIA DO BRASIL II-A | 60 |
| | HISTÓRIA DA AMÉRICA I | 60 |
| | OPTATIVA | 60 |
| | OPTATIVA | 60 |
| **SEXTO** | HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA I | 60 |
| | HISTÓRIA DO BRASIL III | 60 |
| | HISTÓRIA DA AMÉRICAII | 60 |
| | DIDÁTICA | 60 |
| | TEORIA DA HISTÓRIA | 60 |
| **SÉTIMO** | HISTÓRIA COMTEPORÂNEA II | 60 |

continuar...

| SEMESTRE | DISCIPLINA | CARGA HORÁRIA |
|---|---|---|
| | HISTÓRIA DO NORDESTE | 60 |
| | ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA | 60 |
| | **METODOLOGIA DE ENSINO DA HISTÓRIA** | 60 |
| | GEOGRAFIA FISICA E HUMANA DO BRASIL | 60 |
| **OITAVO** | SEMINÁRIO | 60 |
| | **PRÁTICA DE ENSINO DA HISTÓRIA I** | **60** |
| | OPTATIVA | 60 |
| | OPTATIVA | 60 |
| | OPTATIVA | 60 |
| **NONO** | **PRÁTICA DE ENSINO DA HISTÓRIA II** | **180** |
| | OPTATIVA | 60 |
| | OPTATIVA | 60 |
| **CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO** | | 2655H |

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História, 2008, p. 12.

Diante desse cenário desafiador, assumimos a responsabilidade de como professora do "lugar da experimentação", mesmo numa estrutura disciplinar pautada numa racionalidade técnica, estimular os acadêmicos a enxergarem o lugar da prática como um espaço para produção do conhecimento histórico, de reflexão do seu fazer pedagógico e de seu trabalho docente. Os pressupostos que orientaram o desenvolvimento das atividades, como já foram anunciados, estão pautados na *epistemologia da prática*, proposta por Donald Schön. Pesquisador que valendo-se dos estudos filosóficos de John Dewey, propõe que a formação dos profissionais não aconteça a partir do chamado modelo 3+ 1, ou seja, "nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último a parte prática que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnicos profissionais" (FONSECA, 2009, p. 43).

Adotamos na disciplina de Prática de Ensino de História I a *epistemologia da prática,* por que pretendíamos a valorização e o reconhecimento desse espaço como um momento de construção do conhecimento por meio de reflexão, analise e problematização dessa prática.

Na contramão do que a disciplina sugeria que fosse trabalho, partilhamos da perspectiva de que os saberes necessários à prática educativa deverão estar pautados nas perspectivas apontadas por Paulo freire (2006, p. 29) de que "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro". Apesar do processo formativo estivesse sobre a égide do famoso esquema 3+1, assumimos os riscos e desafios impostos de propor espaços formativos onde os futuros professores pudessem planejar, refletir, criticar e partilhar suas experiências investigativas.

## "LUGAR DA EXPERIMENTAÇÃO": A DISCIPLINA DE PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO PARA PESQUISA

Desde ano de 2009, quando assumimos as disciplinas de Prática de Ensino de História I que nos deparamos com a organização do espaço da "prática" com um lugar distante da pesquisa. Por que a disciplina é ofertada no 8º período, duas vezes por semana, e sua proposta é que as atividades disciplinares sejam desenvolvidas em duas partes: debate sobre técnicas de ensino de história, planejamento, avaliação e observação das aulas de história. No primeiro momento da disciplina, discutimos o uso de diferentes linguagens para o ensino de história, as estratégias de planejamento das aulas, elaboração de propostas de avaliação para as aulas de história. Já na segunda parte da disciplina, observamos a ecologia da escola e as aulas dos professores da escola de estágio. Com essa dinâmica, percebíamos que tal espaço servia apenas para os discentes (futuros professores ou professores em exercício) pudessem descrever o cotidiano escolar e discutir as melhores estratégias de ensino.

Essa dinâmica empregada na disciplina foi alterada, quando sugerimos que a turma 2014.1, apresentassem em seus planos de intervenção, uma exposição de motivos para justificar o tema a ser problematizado no projeto de intervenção. Nessas exposições, os discentes revelavam a necessidade de mudança na concepção do espaço da prática, por que nas palavras dos alunos a prática não contribuía para os futuros professores pudessem enfrentar a realidade escolar "as cadeiras de educação são muito deslocadas da realidade escolar" (R.F.A.1), nem oferecia espaço para que pudessem se apropriar da realidade escolar "as disciplinas de prática tem um pouca carga horária pra fazer com que a gente conheça a realidade da escola" (R.K.A 14).

Lendo os relatórios, conversando com os discentes em sala de aula, percebemos que se continuássemos seguindo a proposta da prática como um espaço de instrumentalização técnica, os futuros professores não conseguiram aprender a resolver os problemas com os quais se defrontam, nem dariam devido valor a essa etapa formativa. Por isso, a partir de 2014.2 optamos por organizar a disciplina pautada na *epistemologia da prática*, onde, usaríamos a pesquisa enquanto, procedimento metodológico de produção do conhecimento, por possibilitar recortes aos conteúdos a serem estudados, como um instrumento de pesquisa usado como uma estratégia para se trabalhar a realidade da escola.

Baseado na *epistemologia da prática,* organizamos as atividades da disciplina a partir da metodologia do estudo de caso, mas com um diferencial, na disciplina os discentes deveriam produzir um estudo de caso a ser analisado. Assim, respeitando o calendário acadêmico e a natureza da disciplina, organizamos um cronograma de atividades para os alunos que consiste em: 1- Discussão dos conceitos e concepções sobre história e aprendizagem história e apresentação da metodologia da construção de um caso de estudo; 2- Visita as escolas campos de estágios, situadas na zona norte do recife e região metropolitana; 3- Observação das aulas de história; 4-Apresentação do caso de estudo e a elaboração de um projeto de investigação; 5- Socialização na UFRPE do caso a ser estudado; 6- Tematização na sala de aula dos casos estudados; 7- Pesquisa de campo (observar o problema como objeto de investigação); 8- Sistematização (formato artigo) das informações relacionados ao caso de estudo; 9-Apresentação do Estudo de Caso no evento chamado Prática Integrativa: História e Educação.

O espaço da prática tornava-se um lugar institucionalizado de produção do conhecimento, de transformação e de mobilização de saberes, portanto, de teoria, de reflexão sobre o saber-fazer específicos do professor. Com essa proposta, partilhamos da ideia na formação inicial o professor deve possuir domínios e procedimentos da produção do conhecimento. Segundo Evandro Ghedin (2015, p. 23) "o estágio com pesquisa constitui-se no instrumento de formação que possibilitará, ao final do processo e ao longo do desenvolvimento profissional, uma nova identidade para a docência" (GHEDIN, 2015, p. 23).

Dentre os modelos alternativos, que ganharam força no Brasil aqueles inspirados na racionalidade pratica, ancorados no trabalho de Dewey, incorporados, existem no mínimo pelo menos três modelos de formação centrado no modelo da racionalidade prática. Para Júlio Pereira, "o modelo humanístico, no qual os professores são os principais definidores de um conjunto particular de conhecimentos que eles devem conhecer a fundo"; temos também "o modelo de ensino como oficio, no qual o conhecimento sobre ensino é adquirido por tentativa e erro, por meio de uma análise cuidadosa da situação imediata"; e por fim o modelo no qual orienta as nossas prática "o modelo orientado pela pesquisa, cujo proposito é ajudar o professor a analisar e refletir sobre sua prática e trabalhar na solução de problemas de ensino e aprendizagem em sala de aula" (PEREIRA, 2002, p. 34).

Essa dinâmica empregada se opõe a concepção tradicional da relação teoria e prática. De modo que, superamos a perspectiva de que, o saber está somente do lado da teoria. Podemos comprovar a prerrogativa de que o espaço da prática é lugar de produção de conhecimentos oriundos dessa mesma prática, através dos artigos produzidos pelos discentes do curso de História da UFRPE. Nesses trabalhos, como mostra o quadro 02, são problematizados temáticas que surgiram na pesquisa desenvolvida nas escolas campo de estágio.

Quadro 02: Levantamento dos Problemas Investigados pelos Alunos do Curso de Licenciatura em História

| Ano | Problema Estudado | Método de Investigação | Nºde Projetos |
|---|---|---|---|
| **2014.2** | Planejamento de Ensino | Análise Documental e História Oral | 05 |
| | Temas de História do Tempo Presente | Observação | 07 |
| | Os (de)usos do Livro didático distribuído pelo PNLD. | Estudo Etnográfico | *03* |
| | Avaliação da Aprendizagem | Observação e Coleta de material | 02 |
| **2015.1** | Temas de História do Tempo Presente | Observação | 08 |
| | Planejamento de Ensino | Análise Documental e História Oral | 06 |
| | Os (de)usos do Livro didático distribuído pelo PNLD | | 04 |
| **2015.2** | Aprendizagem Histórica | Surway | 01 |
| | Avaliação da Aprendizagem | Observação e Coleta de material | 01 |
| | Os (de)usos do Livro didático distribuído pelo PNLD | Estudo Etnográfico | 02 |
| | Temas de História do Tempo Presente | Observação e aplicação de questionário | 02 |
| | Planejamento de Aula | Observação | 01 |

Fonte: Levantamento realizado a partir dos registros dos temas discutidos nas aulas.

Esse quadro demonstra que o espaço da prática é o lugar para que possamos analisar a questão do conhecimento do professor, dos saberes referentes ao saber-fazer, competências e habilidades que servem de base ao trabalho no ambiente escolar. Essas questões nos levam a perceber que o espaço da prática ser para "definir a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de base ao magistério" (TARDIF, 2008, p. 227).

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto procura registrar e avaliar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas disciplinas de prática, para entender os efeitos causados na formação inicial dos professores de história. A partir desse exercício, buscamos mostrar que, o que é hoje tornar-se professor de história só pode ser compreendido pelo processo histórico de como foi formar-se (fazer-se) professor de história no Brasil. Para tal, tomamos como *corpus* de investigação os relatórios de observação, os documentos oficiais (PPC do Curso de História), anotações individuais e os planos de intervenção pedagógica.

Historicizamos os elementos que compuseram os diferentes projetos de curso, para socializar com a comunidade acadêmica como a licenciatura em História da UFRPE, enfrentou os desafios de formar professores para ensinar no século XXI, tentando mostrar como se dá a formação das virtudes (habilidades e competências) estabelecidas por Aristóteles na UFRPE.

Notas

1 Espaço criado pelo filósofo Aristóteles na Grécia Antiga para que seus discípulos pudessem refletir sobre o papel da prática, ética e justiça na formação das virtudes morais e intelectuais.

2 O Livro de memórias dos 100 anos da UFRPE, também sinaliza que o curso de Licenciatura em História teve início na década de 1990. LIVRO DOS 100 ANOS: MEMORIAL FOTOGRÁFICO DA UFRPE.

3 Essa informação sobre o reconhecimento do curso pelo MEC consta nas Propostas de Projeto Político e Pedagógico do Curso de Licenciatura em História dos anos de 2008 e 2013.

4 Organizamos a mobilização dos professores do curso de licenciatura em História em torno da construção de um projeto de curso em quatro movimentos, a partir dos relatos de memórias dos professores que atuam no curso. A periodização sugerida pelo texto corresponde aos momentos em os cursos de licenciatura foram chamados pelo MEC a modificar suas propostas formativas.

Referências


ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Ed. 4. Tradutor: Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2014, p. 31.

CERRI, LUÍS FERNANDO. A formação de Professores de História no Brasil: Antecedentes e Panorama Atual. *Revista história, histórias*. Brasília, v. 1, n. 2, 2013.

GHEDIN, Evandro. OLIVEIRA, Elisangela Silva de.; ALMEIDA, Aguiar. *Estágio com Pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2015.

GUSMÃO, Emery Marques. *Memórias de quem ensina História*: Cultura e Identidade docente. São Paulo: UNESP, 2004.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de História*: Entre Saberes e Práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

PERRENOUD, Philippe. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 11-33.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

SILVA, Cristiani Bereta. (Org.). *Experiências de Ensino de História no estágio supervisionado*. Florianópolis: Editora UDESC, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História: Construindo a relação conteúdo método no ensino de História no Ensino Médio. In: KUENZER, Acacia Zeneida (Org.). *Ensino Médio:* Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007. p. 203-231.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2008.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação,* n. 14, p. 61-88, mai./ago. 2000, p. 65.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula:** contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto, Portugal: Porto Editora, 2004.

_____. *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 177-229.