

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARILÚ FAVARIN MARIN

RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
HISTÓRIA: EXPERIÊNCIAS DE LABORATÓRIOS DE ENSINO NO BRASIL E DA  
ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA EM PORTUGAL (1980-2010)

CURITIBA

2013

MARILÚ FAVARIN MARIN

RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
HISTÓRIA: EXPERIÊNCIAS DE LABORATÓRIOS DE ENSINO NO BRASIL E DA  
ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA EM PORTUGAL (1980-2010)

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

CURITIBA

2013

Catálogo na Publicação

Aline Brugnari Juvenêncio – CRB 9ª/1504

Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Marin, Marilú Favarin

Relação teoria e prática na formação de professores de história: experiências de laboratórios de ensino no Brasil e da Associação de Professores de História em Portugal (1980-2010) / Marilú Favarin Marin. – Curitiba, 2013.

292 f.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. História - Estudo e ensino. 2. Professores de história - Formação. 3. História - Didática. I. Título.

CDD 370.71



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## PARECER

Defesa de Tese de **MARILÚ FAVARIN MARIN** para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados: DR<sup>a</sup> MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT (Presidenta), DR. JORGE LUIZ DA CUNHA, DR<sup>a</sup> ROSI TEREZINHA FERRARINI GEVAERD, DR<sup>a</sup> ANA CLAUDIA URBAN e DR<sup>a</sup> TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA (Membros Titulares) arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A EXPERIÊNCIA DE LABORATÓRIOS DE ENSINO (1980-2010)".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR <sup>a</sup> MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT		Aprovada
DR. JORGE LUIZ DA CUNHA		APROVADO
DR <sup>a</sup> ROSI TEREZINHA FERRARINI GEVAERD		Aprova.
DR <sup>a</sup> ANA CLAUDIA URBAN		aprovada.
DR <sup>a</sup> TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA		Aprovada

Curitiba, 25 de abril de 2013.

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva**  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Prof<sup>a</sup>, Dra. Monica Ribeiro da Silva  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
Matrícula: 125750

## AGRADECIMENTOS

São muitos os agradecimentos que tenho a fazer por estar cumprindo esta etapa de minha formação a qual muito almejei e que me propus com tanta energia, fé e disposição a realizar. Assim, num primeiro agradeço a Deus, essa Força, essa Magnitude a qual todos sentimos, mas temos dificuldades em explicar. Sem as energias que nela encontrei teria sido bem mais difícil, tenho certeza.

À magnanimidade dos meus amigos e amigas devo também agradecer, pela canalização de energias para enfrentar e superar os problemas de saúde que me alcançaram quando menos esperava. Sempre vem quando menos se espera porque nunca os esperamos, claro.

Num segundo momento, mas não menos importante, agradeço ao meu companheiro de tantos e tantos anos, Dilmar - marido, amante, amigo. Obrigada pela compreensão sobre todos aqueles momentos que deveriam ter sido nossos e que eu o deixei a esperar por causa da minha opção pelos estudos.

A minha também companheira, Gaia, que com seu silencioso e irrestrito afeto me ensinou humildade e ao mesmo tempo elevou meu ânimo me dando a entender que eu era o ser mais importante do seu mundo.

E nos outros momentos, mas também não menos importantes, agradeço:

A minha orientadora, Profa. Maria Auxiliadora Schmidt, que para além da função institucional executada com toda a maestria, abriu as portas do seu coração a uma viajante que mal conhecia. A generosidade é impagável.

A Profa. Isabel Barca, minha coorientadora em Portugal, que de modo generoso dispôs de seu tempo para ajudar a qualificar este trabalho.

Ao amigo e colega Jorge por seu apoio, pelos sábios conselhos, pela amizade, crença e pelo empenho em me ajudar a vencer barreiras que só ele e eu sabemos quais.

A você querida Beth Braga, que além da amizade e carinho muito me auxiliou. Segredos nossos.

Ao amigo e colega Julio Quevedo, por crer em mim e por me dar aquele empurrãozinho lá em Natal, em 2007.

A minha Confraria de Mulheres – Rô, Cris, Dê e Tita, com sua crença inabalável de que eu conseguiria alcançar o proposto. Meninas, conseguimos, somos vitoriosas! E ao Beto, porque orações ajudam muito também.

Aos meus amig@s gaúchos, agora curitibanos – Ingrid, Cris, Joseane, Sandro, Letícia, Felipe. Obrigada pelo café quentinho, pela cama macia, pelas caronas, pelo papo, pelas cuias de chimarrão que carinhosamente partilharam comigo ao longo desses quatro anos.

Aos meus colegas-amig@s do Grupo da Educação Histórica, a tod@s vocês que receberam esta “gaúcha” com um calor que contradiz certa crença sobre os curitibanos. A solidariedade de vocês me tocou fundo, desde o momento em que, não comparecendo a aula pela primeira vez, na semana seguinte me presentearam a aula anterior gravada. Como retribuir a isso? Como retribuir às contribuições com o meu trabalho? Como retribuir a tantas risadas gostosas, piadas, cantorias, cervejadas, churrascadas e pizzas na noite curitibana e por todos os lugares onde andamos?

Aos colegas Gilmar Arruda, Rosi Gevaerd, Thiago Divardim, Marcelo Fronza, André Luiz Silva, pela generosidade e presteza em contribuições de última hora.

Aos amig@s de Portugal – Isabel, Helena, Olga, Marília, Esperança, Filipe, alguns já conhecidos, outros não. O carinho, a receptividade foram inestimáveis e inesquecíveis. Espero poder retribuir, um dia, aqui nas plagas gaúchas.

A todos as pessoas que contribuíram com o meu trabalho – colegas da UEL, da UFSM, da UFU. E em Portugal, da UMinho, da UÉvora, da APH. Suas contribuições constituíram a essência da minha escrita.

## EPIGRAFE

Se alguém disser pra você não cantar  
Deixar teu sonho ali pr'uma outra hora  
Que a segurança exige medo  
Que quem tem medo Deus adora.

Se alguém disser pra você não dançar  
Que nessa festa você tá de fora  
Que você volte pro rebanho.  
Não acredite, grite, sem demora...

Eu quero ser feliz agora

Eu quero ser feliz agora

Se alguém vier com papo perigoso de dizer que é preciso paciência pra viver.  
Que andando ali quieto  
comportado, limitado  
só coitado, você não vai se perder.  
Que manso imitando uma boiada, você vai boca fechada pro curral sem merecer  
Que Deus só manda ajuda a quem se ferra, e quando o guarda-chuva emperra certamente  
vai chover.

Se joga na primeira ousadia, que tá pra nascer o dia do futuro que te adora.  
E bota o microfone na lapela, olha pra vida e diz pra ela...

Eu quero ser feliz agora

Eu quero ser feliz agora.

Eu Quero Ser Feliz Agora, de Oswaldo Montenegro

## RESUMO

A investigação objetivou compreender a formação de professores de História a partir de experiências de Laboratórios de Ensino de História (LEH), esses enquanto espaços de articulação da formação inicial e continuada, assim como compreender pressupostos de um conceito de LEH tomando como referência a ciência da Didática da História fundamentada na Educação Histórica. No campo empírico, consideraram-se universidades públicas nas quais LEH tenham sido criados entre 1980-1990, período da redemocratização do país. Assim, localizaram-se LEH nas instituições: UEL/PR, UFSM/RS; UFU/MG. Considerando o recorte geral da pesquisa – 1980-2010, investigou-se também o Laboratório do PPGE/UFPR, considerado este no diferencial conceitual, investigativo e formador. O campo empírico contemplou também, a partir de doutorado SWE/CNPq, realizado em 2011, em Portugal, a formação de professores através da Associação de Professores de História (APH). Para atingir objetivos propostos usou-se metodologia qualitativa apoiada em Brandão (1999); Bourdieu (2008); Bueno (1998); Minayo (2003); Thiollent (1982). O estudo de caso múltiplo (Lüdke e André, 1996), usou entrevista semiestruturada (Flick, 2009), colhendo narrativas de docentes sobre o período 1980-2010, contemplando-se criação, objetivos, produtos gerados e perspectivas futuras dos LEH e APH. O texto apresenta origens da histórica separação teoria e prática na formação de professores, dados e análise dos LEH e APH na busca de fundamentos à luz da Didática da História com base na Educação Histórica. O referencial teórico considera concepções sobre Educação Histórica de: Barca (2004); Barca e Schmidt (2009); Lee (2006); Schmidt (2001), (2012); Schmidt e Garcia (2008). Teoria, filosofia e Didática da História em: Rüsen (2006), (2007a), (2007b); Schmidt, Barca e Martins (2010). E fundamentos de teoria e prática em Vázquez (1977). Alguns resultados apontam: a criação dos LEH (BR) e APH (PT) em período de redemocratização, com reabertura de debates sobre a ciência histórica; criações desses por interesses de docentes dos níveis de ensino superior e básico; as atuações dos LEH não lograram superar a dicotomia teoria e prática na formação de professores; a legislação relacionada à formação de professores no período 1960-2000 corrobora essa dicotomia; depoimentos permitem visualizar positiva influência de LEH na formação de partícipes; produtos gerados favoreceram produção docente além dos espaços acadêmicos; em Portugal, a formação de professores passa por crise ligada a imposições do Projeto Bolonha; atualmente busca-se resignificar o LEH considerando a superação dos objetivos originais – instrumentais; busca-se novo sentido para existência e atuação, especialmente a partir de avanços de investigações da ciência da Didática e da Educação Histórica.

Palavras-Chaves: Formação de Professores de História no Brasil e em Portugal; Didática da História; Educação Histórica; Laboratórios de Ensino de História.



## ABSTRACT

The research aimed to understand the formation of history teachers from experiences at History Teaching Laboratories (LEH), these as areas of articulation for initial and continuing training, as well as to understand assumptions of a concept of LEH with reference to the Didactics of Historical science based on the Historical Education. On the empirical field public universities were considered where LEH were created between 1980-1990, the period of democratization of the country. So, there were LEH located in institutions: UEL / PR, UFSM / RS; UFU / MG. Considering the whole period of the research - 1980-2010, the Laboratory of PPGE / UFPR was also investigated and considered by its conceptive differential, investigative and trainer. The empirical field also considered, from doctoral SWE subsidized by CNPq, held in 2011 in Portugal, a study on teacher education in the country. To achieve the proposed objectives qualitative methodology supported by Brandão (1999), Bourdieu (2008), Bueno (1998); Minayo (2003); Thiollent (1982) were used. The study was the type of multiple case study (Lüdke and Andrew, 1996), using semi-structured interviews (Flick, 2009), collecting narratives of teachers on the period 1980-2010, contemplating creation, objectives, outputs and future prospects of LEH and APH. The text presents historical origins of separation theory and practice in teacher education, data and analysis of LEH and APH in search of grounds in the light of history didactics based on Historical Education. The theoretical reference considers conceptions of Education Historical: Barca (2004); Barca and Schmidt (2009), Lee (2006), Schmidt (2001), (2012), Schmidt and Garcia (2008). Theory, philosophy and history didactics in: Rüsen (2006, 2007a, 2007b); Schmidt, Barca and Martins (2010). Fundamentals of theory and practice in Vázquez (1977). Some results show: the creation of LEH (BR) and APH (PT) on democratization period, with reopening debates about historical science; creations by teachers interests of higher and basic education levels; in Portugal, teacher training undergoes crisis due to charges of Bologna Project, the performances of LEH have failed, in a long time, overcome the dichotomy between theory and practice in teacher education; legislation related to teacher education in the period 1960-2000 confirms this dichotomy; allow depositions display positive influence on the formation of LEH participants; production products generated favored teaching beyond the academic spaces; currently it seeks to reframe the LEH considering overcoming the original goals - instrumentals; seeking new meaning to existence and performance, especially from advances in science investigations of Didactics and Historical Education.

Key Words: History Teacher formation in Brazil and Portugal; History Didactics; Historical Education, History Teaching Laboratories.

## LISTA DE QUADROS

### **Quadro 01:**

QUADRO DEMONSTRATIVO DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA NO BRASIL.

### **Quadro 02:**

QUADRO DEMONSTRATIVO DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS - LINHA DE PESQUISA QUE CONTEMPLA O ENSINO DE HISTÓRIA.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LPEH – Laboratório de Pesquisa e Ensino de História/UFSM/RS.

LDB no. 5692/71 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual entrou em vigor em 11 de agosto de 1971 e fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

DL – Decreto Lei.

LDB no. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual entrou em vigor de 20 de dezembro de 1996.

AI-5 – Ato Institucional no. 5, editado pelo governo militar do General Costa e Silva em 13 de dezembro de 1968, vigorando até dezembro de 1978.

ANPUH - Associação Nacional de Professores Universitários de História, hoje Associação Nacional de História.

AGB - Associação dos Geógrafos do Brasil.

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

MEC – Ministério da Educação e Cultura, hoje Ministério da Educação embora preservada a sigla MEC.

CNE/CES – Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação.

EMC – Educação Moral e Cívica.

OSPB – Organização Social e Política Brasileira.

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.

EJA - Educação de Jovens e Adultos.

IES – Instituição de Ensino Superior.

GRESH – Grupo de Estudos sobre Ensino e Saberes Históricos.

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

APH – Associação de Professores de História, com sede em Lisboa, PT.

UMinho – Universidade do Minho, com sede em Braga, PT.

UÉvora – Universidade de Évora, com sede em Évora, PT.

ESE – Escola Superior de Educação, PT.

UEL – Universidade Estadual de Londrina.

UFPR – Universidade Federal do Paraná.

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria.

UFU – Universidade Federal de Uberlândia.

LEH – Laboratório de Ensino de História.

LABHIS – Laboratório de Ensino de História do Dpto. de História/UEL.

LAPEDUH - Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica.

APH – Associação de Professores de História.

CF – Centro de Formação.

CDR – Comissão Diretiva Regional.

SESU – Secretaria de Ensino Superior.

SEC – Secretaria Estadual de Educação.

LEAH - Laboratório de Ensino e Aprendizagem da História.

INHIS - Instituto de História - UFU.

CDHIS - Centro de Documentação e Pesquisa em História – UFU.

ENPEH - Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História.

PREC – Período Revolucionário em Curso.

UE – União Europeia.

PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional.

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

UFPeI – Universidade Federal de Pelotas.

PP – Projeto Pedagógico.

PPGH – Programa de Pós-Graduação em História.

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação.

PoEH – Portal de Educação Histórica.

REDUH – Revista Brasileira de Educação Histórica.

EaD – Educação à Distância.

PARFOR – Plataforma Paulo Freire.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO BRASIL E EM PORTUGAL</b> .....	39
1.1 Princípios da formação de professores a partir da relação teoria e prática: investigando interpretações .....	39
1.2 A relação teoria e prática: um olhar sobre as políticas educacionais no Brasil e em Portugal .....	53
1.2.1 No Brasil .....	54
1.2.2 Em Portugal .....	93
1.3 Intentos de superação da separação teoria e prática na formação de professores de história .....	102
1.4 Síntese reflexiva parcial .....	120
<b>2 PERSPECTIVAS PARA A SUPERAÇÃO DA SEPARAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL</b> .....	124
2.1 O Laboratório de Ensino de História (LABHIS), do Curso de História da Universidade Estadual de Londrina/Londrina/PR .....	125
2.2 O Laboratório de Pesquisa e Ensino de História (LPEH), do Curso de História da Universidade Federal de Santa Maria/Santa Maria/RS .....	132
2.3 O Laboratório de Ensino e Aprendizagem de História (LEAH), do Curso de História da Universidade Federal de Uberlândia/Uberlândia/MG .....	139
2.4 O Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná/Curitiba/PR .....	145
2.5 A Associação de Professores de História (APH), Lisboa/Portugal .....	155
<b>3 A RELAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA NAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS: PROJETOS BRASILEIROS E PORTUGUESES</b> .....	161
3.1 Atuações e Produtos do Laboratório de Ensino de História (LABHIS), UEL .....	161
3.2 Atuações e Produtos do Laboratório de Pesquisa e Ensino de História (LPEH), UFSM .....	172
3.3 Atuações e Produtos do Laboratório de Ensino e Aprendizagem de História (LEAH), UFU .....	181
3.4 Atuações e Produtos do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), PPGE/UFPR .....	187
3.5 Associação de Professores de História (APH), em Portugal-A Aula-Oficina .....	194
3.6 Reflexões a partir de problemáticas comuns entre os contextos português e brasileiro .....	200
<b>4 A APRENDIZAGEM HISTÓRICA E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: SIGNIFICADOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES</b> .....	207

<b>4.1 O lugar da relação Teoria e Prática na Didática da História: o olhar de Jörn Rüsen .....</b>	<b>210</b>
<b>4.2 A teoria da aprendizagem histórica como referência para as dimensões empírica, reflexiva e normativa da Didática da História .....</b>	<b>234</b>
<b>4.3 A teoria da aprendizagem histórica e a formação do professor de História: perspectivas .....</b>	<b>248</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>266</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>273</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>285</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>288</b>

## INTRODUÇÃO

### 1 JUSTIFICATIVA DE PESQUISA

Esta pesquisa teve como origem o estudo realizado durante o Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS-Brasil, no período entre 1995 e 1997. O estudo de caso realizado investigou as experiências de professores de História de Escola Estadual de 2º Grau Cilon Rosa, no município de Santa Maria/RS, e de cuja experiência a autora da presente Tese participara, entre os anos de 1988 a 1991, primeiramente como acadêmica monitora, depois como aluna em estágio supervisionado, e após como professora da citada escola. As experiências de professores, antes referidas, se desenvolveram entre 1988 e 1997 – período histórico marcado pela transição democrática no Brasil, o qual foi intensamente assinalado por mudanças nos campos político, econômico, social, e em especial no campo da educação. As experiências dos professores da Escola Estadual de 2º Grau Cilon Rosa foram agregadas ao que se chamou Projeto Piloto, o qual se dedicou à revisão do ensino de História naquela escola tomando como base uma concepção de ensino de História e de Educação críticos-dialógicos. O trabalho decorreu do diálogo entre os professores da escola, professores e acadêmicos de História e professores das práticas de ensino do Centro de Educação da UFSM, planejado no projeto de pesquisa e ensino “O Ensino da História: uma proposta em construção”, e intermediado pelo Laboratório de Pesquisa e Ensino de História (LPEH) da então Faculdade de História da mesma universidade.

Realizada essa investigação, os anos seguintes foram dedicados à docência no ensino superior no Centro de Educação da mesma Universidade Federal, na área de Políticas Públicas em Educação. Nesse exercício, o trabalho envolveu alunos de diferentes cursos de licenciatura, entre eles também os do curso de História, o que



favoreceu continuar acompanhando a trajetória do Laboratório de Pesquisa e Ensino de História e subsidiar os elementos fundadores da presente Tese.

Nesse contexto, em 2007, participou-se de evento da área da pesquisa em ensino de história – o VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, entre 10 e 13 de outubro, na cidade de Natal, no Rio Grande do Norte, ocasião em que foi proferida a conferência de abertura do evento pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, da Universidade Federal do Paraná. O tema da conferência apontou novas interpretações e possibilidades sobre o ensino de história e fez algumas referências ao papel dos laboratórios de ensino no processo formativo. O interesse despertado pela conferência e a disposição em retomar a temática levou à decisão de concorrer ao processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação e frequentar o curso de doutoramento, o que foi feito a partir de março de 2009.

Como resultado de experiências e práticas no campo profissional, de aulas no Programa, leituras e debates, no aprimoramento do projeto de pesquisa durante os Seminários de Educação Histórica e nas orientações, decidiu-se centrar o objeto de investigação na problemática da relação entre teoria e prática, a qual perpassa a formação de professores de História, e tomando os Laboratórios de Ensino como espaços criados para estudos, debates, troca de experiências, articulação entre formação inicial e continuada de professores. Com a investigação e compreensão dessa problemática, pretendeu-se identificar pressupostos para um conceito de Laboratório de Ensino de História em instituições de ensino superior públicas tendo como referência a didática da histórica fundamentada na educação histórica.

Considerando essas questões, a partir de março de 2009 a problemática foi constituída, tendo como questão principal a seguinte indagação:

QUAIS SERIAM OS PRESSUPOSTOS DE UM CONCEITO DE LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA, ENQUANTO UM DOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS TENDO COMO REFERÊNCIA A DIDÁTICA DA HISTÓRIA FUNDAMENTADA NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA?

A partir dessa questão principal, organizou-se o trabalho para:

- a) investigar as origens da criação de Laboratórios de Ensino de História de Instituições de Ensino Superior públicas;
- b) registrar os objetivos propostos quando da sua criação;
- c) pesquisar e relacionar a produção desses Laboratórios ao longo de sua existência;
- d) investigar concepções e perspectivas atuais e futuras de significado e atuação do espaço Laboratório de Ensino, analisando-as à luz da didática da história, fundamentada esta na educação histórica.

Partiu-se, originalmente, de uma hipótese que tomou como base a experiência investigada, na década de 1990, do Laboratório de Pesquisa e Ensino de História (LPEH) da Universidade Federal de Santa Maria/RS, e o que se delineou depois dele no próprio curso, apontando para uma relação entre conhecimento científico e processo de ensino aprendizagem no âmbito prescritivo, ou seja, seguindo a linha da transposição didática (Chevallard, 2000) <sup>1</sup>. A investigação, na sua totalidade, permitiu concluir que a realidade é bem mais complexa e com especificidades muito próprias, como será visto no desenvolvimento dos capítulos da Tese.

A necessidade de fazer uma delimitação de tempo na problemática resultou pela definição de estudo dos Laboratórios de Instituições de Ensino Superior públicas que haviam sido criados nas décadas de 1980-1990, e isso culminou num recorte que se limitou, inicialmente, a quatro Laboratórios, um em instituição estadual e três em instituições federais de educação superior públicas, a saber: Universidade Estadual de Londrina (UEL/PR); Universidade Federal de Santa Maria

---

<sup>1</sup> O conceito de transposição didática foi desenvolvido por Yves Chevallard (2000), para o ensino da Matemática. Compreende, em síntese, o que ele denomina de passagem do saber sábio para o saber ensinado; a ferramenta que permite recapacitar, tomar distância, interrogar as evidências, questionar ideias simples, desprender-se dos engodos da familiaridade com o objeto de estudo, favorecendo a *vigilância epistemológica* (2000: 16). Transposição didática é um dos elementos de ruptura que a didática deve exercer para constituir seu próprio domínio científico. Para tanto faz-se necessário quebrar a harmonia do sistema didático, que não depende da nossa vontade, pois o saber que se ensina (saber ensinado) resulta diferente do que inicialmente se pretendeu ensinar. Então, para que o ensino seja legitimado é preciso que se acredite que o saber ensinado acontece conforme o saber a ensinar – o que significa, entende-se, negar a necessidade de adequação, a dinâmica própria da relação docente – aluno – saber.

(UFSM/RS); Universidade Federal de Uberlândia (UFU/MG); e, Universidade Federal Fluminense (UFF/RJ).

No transcorrer do processo investigativo ocorreram alterações relacionadas à delimitação descrita anteriormente: o Laboratório de Ensino da Universidade Federal Fluminense não foi investigado, isso devido especialmente a dificuldades de agenda dos possíveis entrevistados; incluiu-se no processo investigativo um estudo sobre a formação de professores de História em Portugal, o que aconteceu através de um estágio sanduiche realizado na Universidade do Minho, entre os meses de junho e dezembro de 2011. O estágio SWE foi financiado pelo CNPq e as investigações naquele país aconteceram através da co-orientação da Profa. Dra. Isabel Barca; uma terceira alteração foi a inclusão no estudo investigativo do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH, do PPGE/UFPR, motivado pela possibilidade de encontrarem-se diretrizes para a formação de professores centrada em concepções de aprendizagem respaldadas em estatuto da teoria da ciência e da didática da história considerando a Educação Histórica.

Em outubro de 2010, frente à conclusão de créditos e demais exigências do Programa, realizou-se o Exame de Qualificação da proposta de investigação. A Banca de Qualificação foi constituída pelas professoras: Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (orientadora, UFPR); Dra. Isabel Barca (UMinho, PT.); Dra. Kátia Maria Abud (USP); e, Dra. Tania Maria Figueiredo Braga Garcia (UFPR).

Assim, como planejado, a presente Tese tomou como base a compreensão da existência de uma didática da história considerada no campo da ciência da Educação Histórica, e se construiu através de estudos da produção de historiadores, educadores e filósofos como: Barca (2004); Barca e Schmidt (2009); Bergmann (1989); Lee (2006); Oliveira (2012); Rüsen (2001), (2006), (2007a), (2007b), (2012); Schmidt (1995), (2001), (2011), (2012); Schmidt, Barca e Martins (2010); Schmidt e Cainelli (2011); Schmidt e Garcia (2008), (2009); Theobald (2007); Vázquez (1977).

Destas produções, foi possível compreender que a didática da história é o campo de análise dos fundamentos da educação histórica, e cumpre papel central no processo de reflexão sobre as atividades dos historiadores.

Na formação de professores, a construção da Tese respaldou-se, entre outros, na produção de: Day (2001); Freire (1987), (1996), (2002); Fronza (2011); Garcia (1999); Libâneo (2002); Liston e Zeichner (1997); Magalhães (2009); Monteiro (2007); Rodrigues e Kuenzer (2007).

## **2 A PESQUISA. QUAL PESQUISA?**

Na demanda por investigação sobre uma determinada realidade ou opinião, ou mesmo sobre alguma condição social, as primeiras dúvidas sempre são: que tipo de investigação será desenvolvida? Quais alternativas metodológicas serão adequadas a um determinado processo de investigação? Quais ou qual instrumento poderá ser empregado para obtenção de dados no campo empírico?

Ao refletir sobre pesquisa, há ainda quem afirme que, apesar das críticas, a pesquisa “científica”<sup>2</sup> garante a neutralidade necessária a qualquer investigação. O método científico, dedutivo, quantitativo, garantiria a objetividade sobre os resultados da pesquisa. Objetividade, também, enquanto capacidade que deveriam ter os pesquisadores de analisar cada parte de um fenômeno e dissecá-lo de forma a entendê-lo objetivamente, sem interferência da ideologia, da cultura ou da emoção humana, como se fossem fotografar a realidade como ela é. Brandão (1999), ao se referir à lógica da qual se revestem os defensores da pesquisa nessa perspectiva escreve que para aqueles, “Na perspectiva positivista, os fatos sociais devem ser examinados com o mesmo distanciamento e frieza com que um entomologista observa seus insetos” (Brandão, 1999, p. 22).

A tentativa de “captar” a realidade social como se fosse um ato de fotografá-la, sem problematizá-la, sem embasamento teórico, sem levar em conta os contextos, os movimentos sociais, a realidade, não garante a neutralidade científica

---

<sup>2</sup> Grifo nosso.

propalada, pois parte de problemáticas implícitas e muitas vezes ideológicas. Segundo Thiollent (1982, p. 17),

Os dados por si só não são geradores de conceitos e de explicações. Sempre intervém uma problemática. Ao nível da observação enquanto momento de obtenção de dados, os empiricistas demonstram uma nítida preferência para a concepção positivista derivada da concepção fisicista da observação.

Concorda-se com Thiollent (1982), pois se entende que uma concepção de pesquisa prioritariamente empírica é ingênua enquanto tenta tratar da pesquisa sobre a realidade com uma pretensa objetividade e neutralidade que minimiza a elaboração teórica, o estudo sobre categorias que envolvem qualquer tema pesquisado. Ao tentar descrever qualquer objeto ou realidade social, o pesquisador vale-se da linguagem, e esta vai estar sempre comprometida com algum tipo de representação de ordem ideológica ou cultural.

Ao pretender falar ou pesquisar sobre a realidade é básico e pertinente questionar: mas o que é a realidade? Quais ferramentas usar para estudar a realidade?

Conforme estudos de pesquisadores<sup>3</sup> críticos ao positivismo e empiricismo, o método dialético, em contraposição ao positivismo, além de rejeitar a objetividade e neutralidade da ciência, não olha a realidade como um amontoado de objetos ou fenômenos isolados e fragmentados, mas como uma totalidade coerente, interagindo com os contextos e com os sujeitos. “Não há neutralidade possível na leitura da realidade. O “olhar” para essa realidade implica sempre um lugar social a partir do qual se “mira”. Depende de condições objetivas e subjetivas.” (Thiollent, 1982, pg. 23, grifos do autor).

Nas pesquisas em educação, e não apenas em educação, mas principalmente nelas, é fundamental a perspectiva com que o pesquisador trata do conhecimento. Numa perspectiva dialógica, problematizadora e criativa, é questionada a visão de pretensa objetividade e neutralidade do denominado

---

<sup>3</sup> Brandão (1999); Thiollent (1982); Maturana (1998); Negri (2002).

“conhecimento universal”<sup>4</sup>. O conhecimento, na visão formadora emancipatória, não mora no sujeito e nem no objeto, mas é construído no diálogo e compartilhamento dos sujeitos com os outros sujeitos e com os contextos através de ações relacionais e de situações problematizadas. Seguindo por esse raciocínio, pode-se afirmar que não existe neutralidade no conhecimento, e sim que esse é influenciado por ações de cada tempo e espaço, de acordo com os interesses e o campo de forças em que acontecem as ações, as conversações, os embates. Os pertencimentos ideológicos, de gênero, étnicos, as linguagens, e outras tantas condições humanas interferem na construção do conhecimento, de uma forma ou de outra.

É importante, ainda, destacar dificuldades que pesquisadores têm em fugir de conceitos sedimentados. Frequentemente, nos trabalhos de investigação sobre processos de transformação social, aparecem explicitadas abordagens metodológicas caracterizadas genericamente como dialéticas<sup>5</sup>. A opção por uma metodologia aberta aos contextos - e pelo não enquadramento explícito ao discurso da dialética, o qual tem sido amplamente utilizado e muitas vezes reduzido a um adjetivo simplificador sintetizado na ideia de transformação social, significa envolver-se ao mais próximo possível do real, do concreto dos acontecimentos, na intenção de aproximar a metodologia da compreensão mais viva possível da realidade (Negri, 2002). Nesse sentido, no desenvolvimento da investigação é necessário manter clara a perspectiva de que não há uma única causa para um acontecimento, pois este possivelmente será multicausal.

Optar por uma metodologia de caráter mais aberto, por um “método aberto à verificação do evento” (op.cit., 2002, p. 255), significa colocar-se o mais próximo possível do processo real, junto aos acontecimentos, rompendo com a hierarquia das experiências, com ideias e práticas metodológicas demasiadamente analíticas, racionais e pretensamente neutras, como a sociologia costumava estabelecer. Ou seja, reunindo, em vez de isolar analiticamente.

---

<sup>4</sup> Grifo nosso.

<sup>5</sup> Dialética pode ser compreendida como um modo de interpretar e explicar a realidade que se baseia em oposições e em choques entre situações diversas ou opostas. Os elementos do esquema básico do método dialético são a tese, a antítese e a síntese. A tese é uma afirmação ou situação inicialmente dada. A antítese, uma oposição à tese. Do conflito entre tese e antítese surge a síntese, situação nova que carrega em si elementos resultantes desse embate. A síntese, então, torna-se uma nova tese, que contrasta com uma nova antítese gerando uma nova síntese, em um processo em cadeia infinito.

Frente a essas considerações sobre uma metodologia aberta, dialógica, duas concepções básicas podem orientar os fazeres investigativos: uma delas compreende que não apenas interpreta-se a realidade, mas ela é produzida também pelo investigador, o que se desdobra em dimensões éticas e políticas que são constitutivas dos processos em que o mesmo está envolvido; a outra, destacada pelo biólogo chileno Maturana (1998), é aquela que rejeita a existência de uma realidade objetiva independente do observador. Portanto, a produção do mundo em que se vive é comum, assim como o modo como se vive, momento a momento, existindo sempre, então, a coresponsabilidade dos sujeitos pelo real, a coprodução das realidades onde o ser humano opera intencionalmente, pois conforme Maturana (1998, p. 76), “a conduta social está baseada na cooperação, não na competição. A competição é constitutivamente antissocial, porque, como fenômeno, consiste na negação do outro”.

Usam-se também contribuições de Minayo (2003) a presente investigação para reforçar aspectos da abordagem qualitativa. Ela ressalta a importância do envolvimento dos sujeitos no processo, com seu universo de significados não mensuráveis, mas perceptíveis nas ações e relações humanas. Há uma interligação entre o pesquisador, os sujeitos, os grupos, as sociedades, que dão intencionalidade as suas construções, sendo que o real como objeto de estudo reflete o dinamismo da vida individual e coletiva, o que confere especificidade a seus significados.

A subjetividade como constitutiva do social é inerente à construção da objetividade em uma investigação cujas questões aparecem relacionadas a interesses e circunstâncias que encontram no real suas razões e objetivos. Dessa forma, Minayo (2003) afirma que este universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes correspondentes ao mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, pois se trabalha com experiências, cotidianidade e compreensão das estruturas e instituições, que nada mais são do que resultados da ação humana.

O contato mais direto possível com o ambiente e a situação que está sendo investigada é de suma importância, através da pesquisa de campo, na qual a participação constante permite presenciar o maior número de situações no cotidiano do ambiente a ser estudado. Daí a importância de considerar, na presente

investigação de tese, a experiência de acompanhamento continuado da pesquisadora nas atividades e ações do Laboratório de Pesquisa e Ensino de História (LPEH) da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Embora o contato direto com o campo empírico, no que diz respeito aos demais Laboratórios investigados, tenha sido restrito aos dias de aplicação do instrumento de pesquisa, a participação em longo prazo no caso específico do LPEH/UFSM, levou ao desenvolvimento da dissertação de mestrado e manutenção do interesse através de observação continuada entre as décadas de 1990 e 2000. Levou também ao interesse na continuidade e expansão do campo de investigação, o que aconteceu durante o curso de doutoramento, embora, evidentemente, considerando as especificidades e multiplicidades que caracterizam as experiências e vivências humanas.

Assim, o que caracteriza também este tipo de estudo qualitativo são os significados que os envolvidos conferem às coisas e à sua vida, e o fato do pesquisador considerar os diferentes pontos de vista sobre as questões que estão sendo focalizadas, ciente de que os materiais obtidos serão ricos em considerações pessoais, exigindo esse estar ciente ainda mais atenção aos elementos presentes na situação estudada e até mesmo aos considerados triviais, que podem ser essenciais para uma melhor compreensão do estudo.

Minayo (2003) assim descreve a atividade de pesquisa:

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema na vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. (op. cit., 2003, p. 17-18).

Na metodologia empregada na presente investigação usou-se o tipo denominado “estudo de caso múltiplo”<sup>6</sup>. Esse se refere aqui ao estudo de caso específico de espaços de formação inicial e continuada em uma unidade - os

---

<sup>6</sup> Grifo nosso.



Laboratórios de Ensino, os quais estão dentro de um sistema mais amplo – o ensino superior público.

Segundo Lüdke e André (1996), o estudo de caso deve ser rico em dados descritivos, ter flexibilidade e abertura e contextualização em determinada realidade. Apesar dessas características voltadas a pesquisa qualitativa e de alguns autores defenderem que todo o estudo de caso é qualitativo, nem todos configuram esse tipo de pesquisa, podendo alguns ter sua pesquisa calcada no estudo quantitativo. Porém Lüdke e André (1996) tratam essencialmente dos estudos qualitativos, e suas análises trazem algumas características fundamentais do estudo de caso, entre as quais se destaca que:

- a) visa à descoberta, exigindo atenção a novos fatores que possam vir a surgir durante a pesquisa;
- b) enfatiza a interpretação do contexto para melhor compreensão e apreensão do objeto em estudo, ações, percepções, comportamentos entre os envolvidos e sua relação à situação específica estudada;
- c) busca retratar a realidade de forma complexa e profunda, sendo que a multiplicidade das dimensões inseridas em cada situação deve ser revelada;
- d) procura representar diferentes e conflitantes pontos de vista encontrados em uma determinada situação social, suscitar opiniões divergentes, valendo-se do pressuposto de que um problema pode visto sob a ótica de diversas personalidades.

Ainda conforme Lüdke e André (1996), o estudo de caso se organiza em três momentos, que constam: de uma fase exploratória, onde se busca o delineamento do tema o qual vai se encaminhando mais claramente à medida que o desenvolvimento do estudo vai ocorrendo; de uma fase mais sistemática em termos de coleta de dados; e, de uma fase analítica e de interpretação sistemática dos dados. As três fases são interligadas e se superpõe em diversos momentos, tornando-se difícil buscar as linhas que as separam claramente.

### 3 O INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO E OS INVESTIGADOS

É comum a crítica aos instrumentos de pesquisa, pois que neles está implícito e subjacente o enfoque do pesquisador, ou seja, sua concepção filosófica, ideológica, metodológica e/ou cultural. (Thiollent, 1982).

Nesse sentido, compreende-se que é a abordagem escolhida, os objetivos e a finalidade que determinam as opções e os conteúdos dos instrumentos de pesquisa. Na escolha dos instrumentos certamente o investigador optará por abordagens coerentes com sua concepção de realidade e de conhecimento e de acordo com sua formação teórica.

Como instrumento de pesquisa, a entrevista é umas das técnicas mais utilizadas pela maioria dos pesquisadores por ser uma forma de interação social que resulta na comunicação entre as partes envolvidas e obtenção das informações na coleta de dados.

A escolha da entrevista é importante no levantamento de informações a respeito de ações realizadas e de opiniões. No entanto, apresentam limites, pois podem ser afetadas pela estrutura social. Quanto a esses limites Minayo (2000) faz o seguinte alerta:

(...) entrevista não é simplesmente um trabalho de coleta de dados, mas sempre uma situação de interação, na qual as informações dadas pelos sujeitos podem ser profundamente afetadas pela natureza de suas relações com o entrevistador. (...) entendemos a situação do entrevistado (a) como uma troca desigual entre os atores da relação. Isso acontece sob vários ângulos: não é o entrevistado que toma a iniciativa; os objetivos reais da pesquisa geralmente lhe são estranhos; sua chance de tomar iniciativa em relação ao tema é pouca: é o pesquisador que dirige, controla e orienta as digressões e concede a palavra, mesmo quando tenta deixá-lo à vontade. A atitude simpática e benévola do estudioso minimiza o impacto, mas não anula a relação institucional entre os atores da interação colocados em posição de desigualdade. (op. cit., 2000, p. 114).

Dessa forma, efetivamente, esse instrumento de pesquisa, às vezes não se mostra o mais indicado. Segundo Gil (1999), em alguns casos, se torna menos recomendável por apresentar algumas desvantagens, tais como:

- a) Deparar-se com a falta de interesse do entrevistado ao responder as perguntas;
- b) Compreensão inadequada da significação das perguntas;
- c) Possibilidade, consciente ou inconscientemente, de obter respostas falsas;
- d) Deparar-se com inabilidades para responder em decorrência de problemas de ordem psicológica ou outros;
- e) Influências das opiniões pessoais do entrevistador sobre o entrevistado.

Apesar de algumas dessas limitações intervirem na qualidade das entrevistas, pode-se buscar contornar os fatos com flexibilidade e planejamento adequado dos entrevistadores, sendo que a relação pessoal é de suma importância para a aplicação dessa técnica.

A interatividade da entrevista permite explorar temas complexos que apresentariam dificuldades ao serem abordados por simples questionários<sup>7</sup>, pois se estabelecem relações que podem levar a um aprofundamento do tema investigado, podendo esta ser a principal fonte para coleta de dados ou simplesmente parte do processo de observação. Neste caso, ainda segundo Gil (1999), possibilita grandes vantagens, tais como:

- a) Obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano;
- b) Dados suscetíveis tanto a classificação como a quantificação;

---

<sup>7</sup> Dificuldade essa que pode ser confirmada por situação real: frente a dificuldades de horários por parte de uma docente que seria entrevistada pessoalmente, relacionada à Associação de Professores de História (APH), em Lisboa, Pt., foi-lhe encaminhado os questionamentos que seriam feitos por correio eletrônico, aos quais ela respondeu prontamente. Todavia, no que diz respeito ao aprofundamento do tema investigado, as respostas escritas deixaram, tem-se ciência, de contribuir como poderiam ter contribuído, se o depoimento ao vivo tivesse sido tomado.

- c) Em comparação com os questionários, a entrevista independe do grau de escolaridade;
- d) Maior número de repostas, o que no questionário pode ser deixado sem resposta;
- e) Flexibilidade, adaptação e esclarecimento do significado das perguntas e respostas;
- f) Captação da expressão corporal do entrevistado, tonalidade e ênfase das respostas.

Os diversos aspectos da vida social podem ser analisados através das entrevistas, que quanto ao nível de estruturação podem ser classificadas em: entrevista informal ou semi-estruturada, focalizada, estruturada, por pautas, face a face ou via telefone.

Na pesquisa de cunho qualitativo, a mais usada é a semi-estruturada, sem muita rigidez ou ordem estabelecida para as perguntas, assemelhando-se muito mais a uma conversa na qual o entrevistador se mostra interessado na compreensão do cotidiano do entrevistado, suas vivências, processos e personagens que fazem parte de sua vida. É um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, e uma das principais maneiras de se trabalhar em pesquisa social. Para tanto deve ser favorecido um caráter de interação entre entrevistador e entrevistado, criando-se uma atmosfera de reciprocidade, um clima de aceitação e estímulo na intenção de que haja uma fluidez durante o percurso na busca de dados.

Na entrevista semi-estruturada o entrevistador intervém, com habilidade, para evitar que o entrevistado desvie-se do tema, e na medida em que houver um clima de confiança mútua, de aceitação da legitimidade de ambos, as informações serão muito mais autênticas e sinceras (Lüdke e André, 1996).

Optou-se, assim, por organizar um instrumento de investigação que, acredita-se, permitirá aos investigados manifestarem-se com liberdade, usando para isso a entrevista semi-estruturada (Flick, 2009), o qual mostra que esse instrumento permite colher dados e

(...) estudar pontos de vista subjetivos (...). O objetivo pode ser a geração de hipóteses para estudos quantitativos, mas também a interpretação aprofundada das descobertas experimentais. Os grupos investigados são normalmente definidos com antecedência, e o processo de pesquisa apresenta um planejamento linear (...). As questões de pesquisa concentram-se no impacto de eventos concretos ou na manipulação subjetiva das condições das atividades da própria pessoa (...). (op. cit., 2009, p. 148).

Conforme Flick (2009), esse método de entrevistas foi desenvolvido por Brigitte Scheele e Norbert Groeben (1988), que nas décadas de 1980 e 1990 produziram essa abordagem para a reconstrução de teorias subjetivas, sugerindo a elaboração da entrevista semi-estruturada para "(...) estudar teorias subjetivas em campos como escolas e outras áreas de trabalho profissional" (op. cit., 2009, p. 149). Flick esclarece que ela representa uma forma especial de desenvolver o método de entrevista. Sobre o termo "teoria subjetiva", ele esclarece que

(...) refere-se ao fato de os entrevistados possuírem uma reserva complexa de conhecimento sobre o tópico em estudo. (...).

Esse conhecimento inclui suposições que são explícitas e imediatas, que podem ser expressas pelos entrevistados de forma espontânea ao responderem a uma pergunta aberta, sendo estas complementadas por suposições implícitas. (op. cit., 2009, p. 149).

Desta forma, considerando a escolha do público alvo das entrevistas, figurou-se como adequado optar pela entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta de dados, considerando as possibilidades de interação entre entrevistador e entrevistado, levando-se em conta que a entrevista semi-estruturada não é rígida nem impositiva<sup>8</sup>, corroborando para que o entrevistado discorra livremente sobre o

---

<sup>8</sup> No campo das investigações sociológicas há críticas ao uso de questionários e de entrevistas individuais porque esses podem ser utilizados em pesquisas encomendadas, servindo às verificações das demandas do mercado, por exemplo. As críticas consideram também que os profissionais podem ser pressionados pela competitividade carreiristas e, muitas vezes, desestimulados à problematizações críticas e apoiadas no rigor teórico. Todavia, sem o emprego de instrumentos como questionários e entrevistas a pesquisa sociológica teria dificuldades de implementação. Então, trata-se de manter um olhar atento sobre concepções teóricas, ideológicas e culturais que orientam a utilização desses instrumentos, e não de excluí-los.

assunto, com base no conhecimento, vivências e experiências que acumulou sobre o tema da entrevista.

Também, de acordo com Lüdke e André (1996, p. 43),

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sob os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial como o questionário.

Neste sentido, a definição por este tipo de instrumento de coleta de dados mostra-se coerente com a metodologia pela qual se optou na presente investigação, apoiada no enfoque qualitativo, aberto e dialógico, pois devido à flexibilidade empregada, permite um aprofundamento gradativo no tema pretendido.

Considera-se que, apesar de estar longe da rigidez técnica, a entrevista semi-estruturada não prescinde de cuidados e sensibilidade aguçada no trato com o entrevistado e com os instrumentos utilizados para o registro desta. Em relação a esses instrumentos, foi usada a gravação com aparelho eletrônico como forma de registro mais preciso da comunicação, pois mesmo que com ela se perca o gestual, os olhares, a comunicação corporal, a gravação permite maior fidedignidade às falas dos entrevistados, e alguma percepção de intenções no tom e volume das vozes.

A aplicação da entrevista foi precedida da organização de um roteiro informal com o objetivo de evitar que se perdessem informações.

Nas entrevistas previstas para os Laboratórios da UEL/PR, UFMS/RS e UFU/MG, inicialmente pretendia-se atingir docentes e acadêmicos. Todavia, a ausência dos últimos em ações dos LEH no período de investigação obrigou a concentração na categoria docente. Assim, foram entrevistados docentes conforme a seguinte categorização:

---

- que participaram da criação do Laboratório e que continuam atuando no mesmo;
- que atuam no mesmo, mas que não participaram do processo de criação;
- que participaram da criação do Laboratório, mas que não estão mais atuando no mesmo.

Tais entrevistas foram realizadas no espaço físico das Universidades alvo da pesquisa. Na Universidade Federal de Santa Maria/RS foram realizadas três entrevistas no ano de 2010 e duas no ano de 2012; na Universidade Estadual de Londrina/PR foram realizadas nove entrevistas no ano de 2010; na Universidade Federal de Uberlândia/MG foram efetivadas quatro entrevistas, também em 2010. Como já explicado anteriormente, não foi possível entrevistar o público alvo da Universidade Federal Fluminense/RJ, mas existe lá, sabe-se, a possibilidade futura de estudo com um grupo constituído de mais ou menos vinte pessoas envolvidas no LEH local.

### 3.1 OS QUESTIONÁRIOS DAS ENTREVISTAS NO BRASIL E EM PORTUGAL

Considerando o tema da pesquisa, as perguntas do questionário semi-estruturado apresentado a seguir pretendeu, através das narrativas dos entrevistados no Brasil, anteriormente organizados em categorias, registrar dados e impressões relacionadas às ações relativas aos Laboratórios de Ensino de História no período compreendido entre 1988 e 2010. Foi esse o questionário desenvolvido:

1. Poderia relatar a história de criação do Laboratório?
2. Em sua opinião o que motivou e quais foram os objetivos da criação do Laboratório?

3. O Laboratório alcançou ou tem alcançado as finalidades para as quais foi criado? Houve alguma mudança no decorrer dos anos?
4. Como você avalia este percurso entre o proposto e o alcançado?
5. Como os professores que participaram ou participam de projetos recebiam/recebem a proposta de estudo e/ou investigação sobre a relação teoria e prática ou do trabalho com o conteúdo na sala de aula?
6. Como os alunos do curso de história recebiam a proposta de estudo e/ou investigação sobre a relação teoria e prática ou do trabalho com o conteúdo na sala de aula?
7. Foram gerados produtos e ações (seminários, simpósios, eventos) a partir do LEH?
8. Você poderia dizer quais foram esses produtos e ações?
9. Como você perspectiva possibilidades de atuação do Laboratório?
10. Para você, que relações existem/existiram entre a sua prática profissional e a existência do Laboratório de ensino de História?

A aplicação do questionário no Brasil e o avanço dos estudos levaram à consideração do LEH como um dos espaços importantes na formação de professores de História. Tomando essa formação como fio condutor, no decorrer de 2010 vai se constituindo a ideia de estender a investigação para outros espaços com objetivos aproximados. Nesse sentido, tendo em conta a proximidade de interesses e parcerias investigativas na linha da Educação Histórica, projetou-se pesquisar, em Portugal, a atuação da Associação de Professores de História – APH, com sede em Lisboa<sup>9</sup>. Em decorrência disso, e após a defesa e aprovação do Relatório de Qualificação (outubro de 2010), foi feita inscrição em edital para Doutorado Sanduíche (SWE) e encaminhado processo, o qual deu origem ao Estágio Científico Avançado realizado entre junho e dezembro de 2011 na Universidade do Minho, sob coorientação da Profa. Dra. Isabel Barca. O órgão financiador da bolsa de estudos foi o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

---

<sup>9</sup> O mesmo fio condutor – o da formação de professores de História, conduziu a ampliação da investigação, em 2011, para mais um LEH - o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná/Br.



Durante o SWE foram desenvolvidas atividades, no período referido, que contribuam para o desenvolvimento da pesquisa em andamento. Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos:

- a) aprofundar a fundamentação teórica e metodológica no âmbito de investigações da Didática da História e da Educação Histórica;
- b) participar de debates e reflexões no seio da comunidade científica nessa área de estudo;
- c) contribuir para a efetivação de pesquisas na área da Educação Histórica;
- d) estabelecer um estudo sobre os elementos que concerne à formação teórica do professor e às formas de ensinar História na formação de professores de História ligados às Universidades brasileiras e à Universidade do Minho;
- e) estabelecer fundamentos teóricos e metodológicos para o desenvolvimento de um trabalho, na perspectiva da Educação Histórica, que favoreçam a criação de subsídios de superação da referida problemática;
- f) fortalecer a relação entre os grupos de pesquisa em Educação Histórica do Brasil e Portugal, no sentido de apontar novos horizontes de expectativa para o ensino de História.

Para atingir alguns desses objetivos, em especial no que concerne à formação de professores em Portugal em área de influência da Universidade do Minho, contactou-se e efetivaram-se também entrevistas do tipo semi estruturada com cinco docentes ligados à Associação de Professores de História (APH), ao qual foi aplicado o questionário que segue:

- 1) Em que contexto histórico e educativo é criada a APH?
- 2) A partir de qual contexto e com quais objetivos a APH passa a desenvolver ações de formação continuada relacionadas à questão do ensino em História? Elas permanecem?

3) Qual a relação das ações de formação continuada desenvolvidas pela APH com políticas públicas para formação de professores editadas pelo Ministério da Educação?

Os resultados dessa investigação se fazem presentes ao longo do texto da tese, contribuindo para enriquecer o estudo sobre a temática proposta.

Para além das entrevistas, que foram realizadas nas cidades de Braga (Universidade do Minho), Lisboa (sede da APH), e Évora (Universidade de Évora), desenvolveu-se em Portugal, durante o Estágio Científico Avançado, o seguinte trabalho:

- a) acompanhamento das atividades didáticas da professora coorientadora com turma de Mestrado em Ensino de História e Geografia, no Instituto de Educação da UMinho;
- b) estudo de textos e aprofundamento da fundamentação teórica e metodológica no âmbito de investigações da Didática da História e da Educação Histórica;
- c) participação de debates e reflexões no seio da comunidade científica nessa área de estudo;
- d) participação na organização e dinamização de eventos da área em Portugal – VIII Heirnet e XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica;
- e) observações *in loco* de jornadas de formação continuada de professores de História.

Considerando o que foi descrito e o que Rüsen (2007a) escreve, teorizando sobre a pesquisa histórica, esta é um processo de construção do conhecimento no qual o investigador se apropria dos dados das fontes no sentido de apreendê-los, compreendê-los e elaborá-los para concretizar ou modificar empiricamente as perspectivas teóricas referentes ao passado humano. Ou seja, a pesquisa história, pela qual este trabalho buscou atingir seus objetivos, é um processo referente à investigação do passado humano e no qual, de posse dos dados obtidos pelo instrumento utilizado, o investigador os compreende e os usa, elaborando-os para confirmar as hipóteses que previamente levantou, ou para reestruturá-las.

Ainda conforme Rüsen (2007a), a preocupação primária da pesquisa histórica é a realidade das experiências humanas no passado, a qual se manifesta pelas fontes. As fontes significam o testemunho empírico atual do passado que procedem para o historiador através de informações sobre o que foi o tema pesquisado no passado, cabendo a ele, na sua análise, considerar o que seja empiricamente pertinente. Deste modo, “A pesquisa é, por conseguinte, o processo no qual se obtém, dos dados das fontes, o conhecimento histórico controlável”. (Rüsen, 2007a, p. 104). Sobre os dados obtidos das fontes o autor escreve que

(...) há o risco de se cair sob o encanto da metáfora das fontes (...) se esse processo for entendido unilateralmente, como se a história dele resultante tivesse sido apenas extraída das fontes, como se bastasse que a pesquisa deixasse transparecer as informações das fontes – deixá-las “fluir” – para obter a história buscada (“colhida”). (op. cit., 2007a, p. 104-105, grifos do autor).

Ele chama a atenção para o risco dessa ilusão, pois na busca das informações e da produção do saber o historiador vai às fontes com determinadas perspectivas de atribuição de sentido, ou seja, as perguntas definidas no instrumento de pesquisa já contêm possíveis respostas. É como se o investigador somente fosse confirmar o que já sabe de antemão. Rüsen (2007a) afirma que

A pesquisa é o trabalho de responder empiricamente às perguntas históricas. Ela transmuta o empírico e o teórico em histórias concretas. É evidente que isso não se deve tomar como se o pesquisador trabalhasse com teorias prévias, definitivas e completas, fornecendo apenas sua confirmação empírica (...). A elaboração de questionamentos produtivos e hipóteses complexas de trabalho pertencem à pesquisa, pois as premissas culturais dos critérios históricos de sentido, que se põem ao historiador a partir do contexto social do seu trabalho, ainda não representam, por si sós, perspectiva histórica alguma com a qual seja possível pesquisar. Elas precisam, primeiro, ser tornadas aptas a isso pelo esforço de teorização. (op. cit., 2007a, p. 105).

Assim, pretendeu-se que o presente trabalho de pesquisa tenha ido para além do procedimento de coleta de dados nas fontes. Pretende-se que o mesmo não se esgote aqui, mas que continue o trabalho do pesquisador na configuração historiográfica dos dados obtidos, porque é nesse processo de configuração que é

possível decidir qual interpretação cabe a cada dado e a relação que estabelece com os demais dados e como poderá ser incorporado ao saber histórico disponível.

#### **4 A ESTRUTURA DA TESE**

O corpo da tese está organizado em quatro capítulos. Descreve-se agora, sucintamente, a título de breve orientação ao leitor, cada um desses capítulos.

O Capítulo 1 trata de “O processo de construção da relação teoria e prática na formação de professores de História no Brasil e em Portugal”, e está estruturado em três itens que abordam: Princípios da formação de professores a partir da relação teoria e prática: investigando interpretações; A relação teoria e prática: um olhar sobre as políticas educacionais no Brasil e em Portugal; e, Intentos de superação da separação teoria e prática na formação de professores de História. Esses itens são seguidos de uma síntese reflexiva parcial. No interior de cada um dos itens estão abordadas, respectivamente, questões relacionadas a uma interpretação sobre formação de professores de História, seguida de análise de legislação pertinente à formação de professores no Brasil e em Portugal, e de descrição e análise de tentativas institucionais que se relacionam direta e indiretamente com a superação da separação teoria e prática na formação de professores.

O Capítulo 2, denominado “Perspectivas para a superação da separação teoria e prática na formação de professores no Brasil e em Portugal”, também se estrutura em itens, agora em número de cinco. Os primeiros quatro itens tratam cada um de aspectos de criação e objetivos de ação dos Laboratórios de Ensino de História, a saber: Laboratório de Ensino de História (LABHIS/UEL/PR); Laboratório de Pesquisa e Ensino de História (LPEH/UFSM/RS); Laboratório de Ensino e Aprendizagem de História (LEAH/UFU/MG); Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/PPGE/UFPR/PR). Finaliza o capítulo a abordagem de aspectos

da criação e objetivos da Associação de Professores de História (APH/Lisboa/Portugal).

O Capítulo 3 segue os encaminhamentos do capítulo anterior. Nomeado “A relação teórica e prática nas experiências vivenciadas: projetos brasileiros e portugueses” apresenta e analisa as atuações dos Laboratórios investigados no Brasil, assim como atuações da APH (Portugal), e relaciona produtos desses organismos. Estrutura-se em seis itens, sendo que os cinco primeiros abordam: Atuações e Produtos do Laboratório de Ensino de História (LABHIS/UEL/PR); Atuações e Produtos do Laboratório de Pesquisa e Ensino de História (LPEH/UFMS/RS); Atuações e Produtos do Laboratório de Ensino e Aprendizagem de História (LEAH/UFU/MG); Atuações e Produtos do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/PPGE/UFPR/PR); e, Associação de Professores de História (APH/Lisboa/PT) – A Aula-Oficina. O sexto item faz Reflexões a partir de problemáticas comuns entre os contextos português e brasileiro.

O Capítulo 4, último da Tese, trata de “A aprendizagem histórica e a relação teoria e prática: significados para a formação continuada de professores”. Está organizado em três itens, os quais abordam: O lugar da relação Teoria e Prática na Didática da História: o olhar de Jörn Rüsen; A teoria da aprendizagem histórica como referência para as dimensões empírica, reflexiva e normativa da Didática da História; e, A teoria da aprendizagem histórica e a formação do professor de História: perspectivas. Fazendo a costura com o desenvolvido nos capítulos anteriores, cada um desses itens trata, respectivamente: das interpretações da Didática da História e a relação entre teoria e prática na formação de professores, tomando como ponto de partida as duas tendências identificadas nos depoimentos colhidos e que envolvem a concepção, na formação continuada de professores, de didática como aporte instrumentalizador da ação docente ou, de didática referenciada na epistemologia da ciência histórica; com o desenvolvimento da teoria da aprendizagem em Jörn Rüsen e contribuições de Lee (2006) a respeito de como os alunos aprendem, buscaram-se novas perspectivas acerca da aprendizagem de modo que os professores de História logrem integrar concepções de aprendizagem e propostas de ensino em suas aulas. Assim, entende-se que uma teoria da aprendizagem, referenciada na própria ciência, possa ser um caminho para a superação entre a teoria e a prática na formação do professor de História; e,

concluindo (em termos provisórios) o capítulo, nas perspectivas para a aprendizagem histórica e a formação de professores, e com o respaldo do apreendido nos espaços investigados, faz-se uma reflexão sobre questões relacionadas ao perfil de professor para essas formas de aprendizagem, aos objetivos da formação de professores, qual o lugar da investigação na relação com o ensino, qual o compromisso dos cursos formadores sobre como acontece a formação, qual o papel da Didática da História nessa formação e na relação teoria e prática, tendo como meta o trabalho com alunos da escola básica com o intuito de desenvolver um processo de ensino e aprendizagem que contribua para efetivar as condições de produção da consciência histórica.

Ainda no corpo da Tese, na sequência dos capítulos, estão apresentadas as Considerações Finais.

# 1 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO BRASIL E EM PORTUGAL

## 1.1 PRINCÍPIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: INVESTIGANDO INTERPRETAÇÕES

É de extrema relevância tratar, inicialmente, da formação de professores de História e do processo de construção da relação teoria e prática, considerando que é durante a etapa de formação inicial que essa relação se estrutura separadamente. Para desenvolver a premissa da relação entre teoria e prática na formação inicial de professores, faz-se uso de seleção de produção teórica sobre o tema, assim como de legislação pertinente a partir da segunda metade do século XX, pois esse é o momento em que as escolas de formação de professores de história se consolidam no Brasil e em Portugal.

Para melhor compreender a questão da formação de professores e a relação teoria e prática na mesma, entende-se necessário apresentar aqui algumas ideias sobre formação de professores de história produzidas por alguns autores que, no nosso entender, tomam essa questão em sua centralidade.

É muito significativa a produção bibliográfica a respeito da formação de professores com uma abordagem mais geral. Todavia, foi preciso fazer um recorte no qual se destacam trabalhos como: Bueno et al (2000); Day (1999); Garcia (1999); Monteiro (2007). No caso das análises sobre a formação específica de professores de História, há uma significativa produção a respeito no Brasil e como não se teve como objetivo analisar essa produção, mas olhar a formação do professor de História a partir dos encaminhamentos e experiências realizadas nesse sentido cita-

se apenas autores mais centrais nesta Tese, tais como Rüsen (2007b), (2010); Schmidt (2001), (2012); Schmidt e Garcia (2008); Vázquez (1977).

A formação inicial de professores nas licenciaturas de Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras não segue um dado modelo, respeitando o princípio da autonomia pedagógica. Há a lei nacional - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394 de 22 de dezembro de 1996), a qual se refere à formação de profissionais da educação no Título VI, Arts. 61 a 67. Também há os pareceres, parâmetros curriculares, diretrizes e decretos que orientam a formação desses profissionais da educação nas áreas específicas do conhecimento, os quais serão analisados mais especificamente no transcorrer do presente capítulo. Assim, cada IES, respeitando a atual LDB, parâmetros e decretos nas suas especificidades, e considerando características regionais, constrói proposta própria para seus cursos formadores de professores.

Todavia, embora estreitamente relacionada à formação inicial, a formação continuada de professores, de um modo geral e com exceções<sup>10</sup>, sofre carência de propostas ou projetos mais definidos que contemple essa etapa da formação profissional, a qual compreende, entre outras, a relação dialógica entre professores da educação básica e os docentes das instituições formadoras<sup>11</sup>.

De todo modo, considerando-se o tamanho e pluralidade do país, o imenso contingente de escolas e alunos de educação básica, assim como de professores que atuam nas mesmas, acredita-se que a oferta de oportunidades em formação continuada de professores ainda é restrita. O sistema de educação pública, através de coordenadorias regionais e secretarias municipais, costuma cobrar um determinado número de horas/ano dessa formação contínua, cabendo às instituições escolares organizar esse processo formativo aos seus docentes. Todavia, nele as temáticas são normalmente de caráter geral, colocando em segundo plano algumas especificidades de áreas ou disciplinas.

---

<sup>10</sup> No capítulo 2 desta Tese, abordar-se-ão algumas experiências, como é o caso do Laboratório de Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina/UEL/Londrina/Paraná, e do Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica/LAPEDUH/PPGE/UFPR/Curitiba, também no Paraná.

<sup>11</sup> Considera-se que tal carência só não é maior devido ao investimento que o governo federal e IES vêm fazendo, na última década, a partir da oferta de cursos da modalidade de Educação à Distância (EaD).



Muitos profissionais buscam a continuidade da sua formação através de cursos de pós-graduação, mas constatam-se várias dificuldades, entre elas:

- o limite da oferta de vagas em IES públicas, mesmo considerando as ofertas na modalidade EaD;
- as ofertas de cursos presenciais em IES públicas são, geralmente, em horário diurno, o que se confronta com os encargos didáticos do público alvo<sup>12</sup>;
- os órgãos administrativos – secretarias e coordenadorias estaduais e secretarias municipais de educação dificultam a liberação de professores para outra formação que não seja a planejada pela escola de lotação, especialmente pela contenção de despesas e consequente escassez de contratações de profissionais que possam substituir os interessados na dispensa para formação contínua;
- os cursos oferecidos em horário noturno e/ou em finais de semanas, e/ou concentrados nos períodos de férias docentes geralmente são ofertados por instituições privadas, o que constitui barreira para grande parcela de interessados<sup>13</sup>;
- tais instituições, objetivando a otimização de investimentos financeiros, ofertam cursos centrados em temáticas generalizantes, como por exemplo: Gestão Educacional, Metodologia do Ensino na Educação Básica, Interdisciplinaridade, para citar apenas alguns;

---

<sup>12</sup> Mesmo que as IES públicas ofereçam, desde a última década, cursos de graduação de finais de semana (o PARFOR é um exemplo), e alguns (poucos) cursos noturnos, além de pós-graduação à distância, o conhecimento do público alvo sobre esses ainda é muito restrito. Há uma corrida de IES privadas, em termos de marketing e divulgação que logram sucesso em atrair os docentes às suas salas.

<sup>13</sup> No Rio Grande do Sul, na primeira metade da década de 2000, e devido à crescente desvalorização da remuneração, grande número de professores buscou a realização de cursos de pós-graduação em nível de especialização, com o intuito, admitido, de progredir na carreira e assim melhorar um pouco os ganhos salariais. Para atender essa clientela, instituições de ensino privadas ofertaram cursos de finais de semana e férias. Nas IES públicas, tentou-se desenvolver algumas possibilidades de formação contínua em nível de especializações, mas os trâmites internos de IES públicas eram tão longos, morosos e burocratizados que quando o curso conseguia aprovação de funcionamento pelas instâncias superiores, os interessados já estavam matriculados e cursando ofertas pagas. Nesse âmbito, do público servir ao público, considera-se que a universidade pública brasileira tem falhando significativamente.

- também em tais instituições, a pesquisa é praticamente inexistente, ficando a grande maioria dos trabalhos de conclusão de curso restritos ao nível da investigação bibliográfica<sup>14</sup>;
- para além dessas questões, que repercutem nos professores como problemas que obstaculizam sua formação e seu trabalho na escola, há que registrar o que Esteves (1991) denomina de *mal-estar docente*<sup>15</sup>. Significa considerar que os professores vivem hoje uma sensação de estranhamento, que está sendo identificada como de mal-estar motivado por novas circunstâncias no trabalho, pela ausência de preparação para o novo em concomitância com as exigências de execução da ação docente, de novas tecnologias e da sociedade e suas expectativas sobre a educação escolar.

É inegável que o resultado de estudos continuados, independente da forma como vem sendo realizados, tem produzido ganhos qualitativos. Prosseguir na formação favorece o impulso à continuidade, a busca de mais conhecimento, desperta o interesse por investigação e produção, e melhora a autoestima do profissional. Igualmente contribui para estabelecer/restabelecer o diálogo e romper o isolamento do trabalho, isolamento esse preocupante, uma vez que a expectativa de apoio, de respaldo por parte de instituições formadoras, ecoa, em grande parte, ainda no vazio.

Na segunda metade da década de 1990, em investigação realizada em escola de ensino médio, no sul do Brasil, sobre as expectativas de professores a respeito da sua relação com as instituições que os formaram, a conclusão de Marin (1997, p. 54, grifos nossos) foi a que segue:

(...) Os professores, em geral, sentem-se *órfãos*. *Órfão* da instituição superior que os formou, e do próprio meio educacional em que se inserem. Após a conclusão de seus cursos de graduação, ao ingressarem no mercado de trabalho, a sensação inicial dos novos educadores, e em especial dos profissionais da área das sociais e humanas, a de "reformadores do mundo", é seguida por um período de tratamento de choque para adaptação à realidade da escola e do ensino.

<sup>14</sup> Essa afirmativa respalda-se em dezenas de trabalhos de pós-graduação, de finais de semana, que foram orientados pela autora da presente tese em instituições privadas.

<sup>15</sup> Grifo nosso.

Este é um tipo de *vazio*<sup>16</sup> que se foi estruturando ao longo de décadas na relação entre a escola básica e a universidade brasileira, e que reproduz um tipo de divisão social de trabalho: na escola executa-se, reproduz-se, repete-se a produção gestada no ensino superior. A prática está compreendida, por excelência, no espaço escolar, enquanto que na academia desenvolve-se a produção intelectual. Então, a relação entre teoria e prática, fundamento do trabalho educativo escolar, parece percorrer caminhos separados desde o processo formativo, dificultando a relação entre ambas. Como consequência disso, o trabalho na escola também tende a reproduzir essa divisão, desconectando-se os conteúdos trabalhados da realidade e as experiências cotidianas dos alunos.

Abordando a formação específica de professores de História, Monteiro (2007) alerta para a especificidade da relação entre academia e escola no sentido de que a escola legitima o saber produzido pela academia, uma vez que o ensina. Já a academia referenda o que a escola ensina, pois produziu determinados saberes. Isso compreende a existência de trocas entre escola e academia, descendências e ascendências. Não somente a escola se favorece da academia, mas esta última também recebe o reconhecimento que tem graças ao trabalho que os docentes desenvolvem no ambiente escolar.

Retomando a questão, referenciando-se no conceito de formação, acredita-se importante buscar fundamentos do mesmo no pensamento filosófico do século XVIII e XIX, dentre eles do filósofo alemão Hegel (1770-1831). Ele elaborou interpretação teórica sobre educação em uma época influenciada pelo Iluminismo francês e inglês, e que se fez sentir também na Alemanha. A necessidade de libertar o homem retirando-o do enclausuramento promovido pela sociedade estamental passava pela possibilidade de acesso ao conhecimento, segundo o pensamento iluminista, por isso ele não pode ser separado de sua vontade de difundir e propagar esse conhecimento.

O Iluminismo europeu mergulhou na educação com os desafios lançados por uma abordagem epistemológica empirista que ressaltava o papel das experiências vivenciadas pelos homens, adquirindo papel de superação em relação

---

<sup>16</sup> Grifo nosso.

ao *Ancien Régim*, caracterizado esse pela centralização do ensino e concentração de conhecimentos entre poucos escolhidos, especialmente entre os membros da nobreza e do clero.

O Iluminismo na Alemanha não seguiu direção distinta, todavia desenvolveu iniciativas, especialmente no pensamento filosófico, que buscavam romper com um dado estado de coisas. Entre os pensadores alemães destacam-se: Gotthold Ephraim Lessing (1729-1781), para quem os seres humanos, mesmo com seus erros e desvios, avançavam em direção a uma “verdade revelada que era pertinente e determinante para todo o gênero humano, de igual modo a educação seria relevante para um indivíduo” (Novelli, 2001, p. 66), e cuja expectativa de progresso passaria pela capacitação para a prática; Johann Gottfried von Herder (1744-1803), considera a educação como possibilidade de melhorar a condição humana marcada por carências e limitações; Immanuel Kant (1724-1804), idealista alemão, reconhecia a educação como a base de todo o aperfeiçoamento humano.

Entre pensadores daquele período histórico situa-se Georg Wilhelm Friedrich Hegel, cuja vida foi marcada intensamente pela atividade docente. Conforme tradução de Arsenio Ginzó (1991) <sup>17</sup>, sua experiência como professor começa em Nuremberg e se realizou no contexto da reforma educacional promovida por I. Niethammer, o qual expõe seus pontos de vista teóricos em sua obra

*(...) La disputa del filantropismo y del humanismo en la teoría y la práctica educativa de nuestro tiempo (1808), tratando de mediar entre dos corrientes que consideraba unilaterales. Em concreto, desde una concepción antropológica mas integral, consideraba posible ir más allá, tanto del punto de vista excesivamente intelectualista e idealista del humanismo como de la orientación demasiado utilitarista y pragmática del filantropismo. (Ginzó, 1991, p. 21-22, grifos do tradutor).*

Revelava-se assim o confronto entre uma concepção antropológica mais integral (idealismo humanista) e uma concepção utilitarista (pragmatismo do filantropismo). Niethammer, juntamente com Hegel, propunha a busca de uma normativa para refletir de algum modo “esa voluntad mediadora, (...)”, en lo

---

<sup>17</sup> HEGEL, G. W. F. **Escritos Pedagógicos**. Traducción e introducción Arsenio Ginzó. Madrid, Espanha: Fondo de Cultura Económica México-Madrid-Buenos Aires, 1991.

concerniente a la nueva organización escolar” (op. cit, 1991, p. 22), no contexto da reforma educacional alemã.

Foi em Nuremberg que Hegel desenvolveu a maior parte do seu pensamento filosófico pedagógico, atuando num sistema de educação organizado em dois tipos de formação: uma prática, a qual focava o “estudo das coisas” (Fronza, 2010, p. 03), o Instituto Real; e outra voltada à investigação, ao conhecimento intelectual, de caráter humanista e preparatório ao ensino superior, o Instituto Ginásial. Esses dados são importantes para que se compreenda a produção hegeliana, a qual se pautou na “necessidade de se superar esse dualismo estrutural entre um ensino utilitarista e humanista”. (op. cit., 2010, p. 03). Ele propôs que essa superação ocorresse por meio de uma síntese que, mesmo mantendo um caráter idealista, compreendia que se ocorressem transformações profundas em representações que secularmente haviam sido sedimentadas (considerando o contexto em que Hegel vivia, de transformações que levariam ao fim do *Ancien Régim*), a realidade não seria mais a mesma.

Na Alemanha, na segunda metade do século XVIII surgiram muitos escritos sobre educação ligando-a a reformas de ordem prática da situação existente, o que significou uma compreensão de que a educação poderia conduzir a humanidade aos ideais iluministas de progresso, de desenvolvimento da razão. Filósofos iluministas como Herder e Kant, respectivamente, interpretavam a educação como compensadora do caráter imperfeito do homem; e, capaz de converter esse homem. Esses filósofos, entre outros, formavam um grupo no interior do qual a maioria, conforme Fronza (2010, p. 04),

(...) entendia a cultura como o espírito do povo e como um processo de hominização que poderia resultar em uma síntese mediadora que buscasse superar o dualismo entre o utilitarismo das escolas de formação profissional e o humanismo altamente abstrato do Ginásio e das universidades alemãs. No começo do século XIX, foi Hegel um dos intelectuais quem tomou para si esta tarefa.

Hegel (Ginzo, 1991) apoiará sua produção filosófica em uma concepção de homem a partir da implicação deste “con lo Absoluto, más allá de toda ‘separación’ platônica”. (op. cit, 1991, p. 30, grifo do tradutor).

La filosofía de Hegel nos es una filosofía de la finitud ni del mero humanismo, sino que intenta ‘redimir’ a ambos con el seno de una Totalidad que no conoce la transcendencia propiamente tal. Con ello Hegel viene a representar um capítulo peculiar en la historia de la metafísica occidental y, en particular, en la del pensamiento moderno. Todo ello va a tener consecuencias en un doble movimiento convergente: por un lado lo Absoluto se temporaliza y a su vez el tiempo se absolutiza. (op. cit., 1991, p. 30-31, grifo do tradutor).

Esse projeto filosófico de Hegel, que é antropológico e metafísico, aproxima o Absoluto do homem: “Si el ser divino no fuera la esencia del hombre y la naturaleza, entonces sería precisamente un ser que no sería nada”. (Hegel apud Ginzo, 1991, p. 31).

Hegel irá insistir que o homem, enquanto dotado de espírito se caracteriza pela ruptura com o imediato e o natural. “Tanto la especie como el individuo humanos comienzan existiendo como ‘espíritu’ u ‘hombre’ ‘naturales’.” (op. cit., 1991, p. 33). E explica que se o animal é por natureza o que deve ser já o homem necessita de uma formação para vir a ser, para alcançar sua autêntica realização. Por isso, a educação na concepção hegeliana é um segundo nascimento, e essa interpretação está assinalada em uma de suas referencias sobre o sentido da atividade pedagógica: “La Pedagogia es el arte de hacer éticos (...) a los hombres: considera al hombre en cuanto natural y muestra el camino de volverlo a alumbrar, de transformar su primera naturaleza en una segunda, de carácter espiritual.” (op. cit., 1991, p. 33). Na interpretação hegeliana conforma-se assim a capacidade transcendente, metafísica, da atividade de educar.

Ginzo (1991) interpreta a concepção hegeliana sobre a realidade. A realidade vista por Hegel é um processo do vir a ser constante. Nessa concepção, do estar sempre vindo a ser, a realidade nunca é definitiva. E como por outro lado, a

realidade pode *vir a ser*<sup>18</sup>, também é, enquanto existência que é negada, deixada para trás.

A filosofia hegeliana considera o processo e o devir, o vir a ser, segundo os quais a realidade é o que é pela alienação, pela mediação e pelo trabalho. Assim, a teoria da formação (Bildung) de Hegel está ligada “à filosofia do processo do devir universal onde (...) realidade é um processo de devir em direção a si mesma”. (Fronza, 2010, p. 05). Isso posto, para Hegel a formação compreende um processo pelo qual o homem vem a ser o que é através da educação. Nesse sentido, a educação de crianças objetivando torná-las pessoas autônomas significaria um, como apontado anteriormente, um segundo nascimento, o qual Hegel chamou de nascimento espiritual, fazendo-se aí a síntese entre educação e humanismo. (Fronza, 2010).

Para evitar uma amplitude de significados, Hegel procurou distinguir dois movimentos no processo de autoformação, no processo em que o homem forma o seu próprio espírito, a saber: “1) Distinguir o movimento da educação em relação ao desenvolvimento geral do espírito universal, pois a educação se refere a indivíduos particulares; 2) Implantação do espírito universal no espírito individual.” (Fronza, 2010, p. 06). Na interpretação de Fronza (2010), esse último admite um processo

(...) antropológico e pedagógico (...) presente na ideia de que a racionalidade é um elemento mediador na relação entre professor e aluno no processo de escolarização: ela está na maneira pela qual o aluno aprende e perpassa a forma de explicar do professor. Nesse processo, para Hegel, a autonomia da razão leva à emancipação por meio da educação: esta é a marca do idealismo em sua concepção de formação. (op. cit., 2010, p. 06).

Hegel apontou críticas ao formalismo pedagógico do seu tempo, insistindo mais em conteúdos do que em métodos pedagógicos: para ele a pedagogia da ciência tem um caráter mais científico do que pedagógico. Essa defesa encontra-se no Discurso de 29 de setembro de 1809, proferido por Hegel no Ginásio em Nuremberg, justificando a importância de um componente curricular, a gramática:

---

<sup>18</sup> Grifo nosso.

La gramática tiene como contenido suyo, las categorías, los productos e las determinaciones propias del entendimiento; en ella comenza por tanto el *aprendizaje* del entendimiento. (...). Pues si las determinaciones del entendimiento, dado que somos seres intelectuales, *se encuentran en nosotros* y las comprendemos de forma imediata, entonces la primera formación consiste em *poseerlas*, es decir, en haberlas convertido en objetos de la conciencia y en poder diferenciarlas mediante signos (Hegel, 1991, p. 82).

Essa argumentação entende-se, justifica a valoração de Hegel à apropriação do conhecimento por meio da consciência como um processo de aprendizagem que busca superar a animalidade do homem por meio do acesso ao conhecimento, à educação - do seu segundo nascimento.

Considerando as breves análises sobre as ideias hegelianas a respeito do homem, formação, educação, compreende-se que aquele filósofo alemão que viveu no final do século XVIII e início do XIX, entendia a educação como formação, formação essa que considerava o homem como um ser ativo da sua própria formação, inserido numa realidade em constante mudança e que tinha como fim último a emancipação, a autonomia do humano.

Em tempos mais atuais, mais especificamente nas últimas décadas do século XX e primeiro do XXI, a produção de outro teórico alemão, Jörn Rüsen, aproxima-se do pensamento hegeliano através também de produções que consideraram as influências de Hegel. Outros pensadores poderiam ser aqui referenciados, mas não é este o objetivo do presente trabalho neste momento. Todavia uma citação se faz necessária para estabelecer a ponte entre Hegel e Rüsen. E ela diz respeito a Karl Marx (1818-1883), de quem é notória a influência na produção de Rüsen. A obra de Marx foi influenciada pela filosofia da história e pela concepção dialética de Hegel, embora deva ressaltar-se a crítica que Marx fazia ao idealismo hegeliano – para Hegel a filosofia era compreendida como fruto da realidade, enquanto que para Marx a filosofia precisava considerar a realidade, ou seja, no pensamento marxista a origem da realidade não estava nas ideias e sim na ação concreta.



Mas isso não significou que Marx tenha feito uma inversão literal do pensamento de Hegel sobre essa questão. Conforme Collingwood (1981), dos discípulos mais imediatos de Hegel, Marx especializou-se na história da atividade econômica. O capitalismo em Marx é “uma ‘ideia’ no verdadeiro sentido hegeliano: um pensamento, uma concepção acerca da vida humana sustentada pelo próprio homem (...)” (op. cit., 1981, p.141, grifo do autor). Marx, assim como Hegel, insistiu num ponto sobre a história da vida humana: “(...) a história humana não é um certo número de histórias paralelas (econômicas, políticas, artísticas, religiosas, etc.) mas uma só história.” (op. cit., 1981, p. 141), ou seja, uma continuidade com uma íntima conexão. Todavia Marx, como também Hegel, paradoxalmente viram essa unidade a partir de uma linha contínua - que para Hegel era a política e para Marx a economia.

Assim, segundo Collingwood (1981), Marx não falava a sério quando teria afirmado que pegara a

(...) dialéctica de Hegel e a pusera com os pés sobre a terra. (...). A dialéctica de Hegel começa pelo pensamento, prossegue com a natureza e termina com o espírito. Marx não inverteu essa ordem. Referiu-se apenas ao primeiro e ao segundo termo, (...), considerando que, enquanto a dialéctica de Hegel começava pelo pensamento e prosseguia até à natureza, a sua dialéctica começava pela natureza e prosseguia até o pensamento. (op. cit., 1981, p. 142).

Para Collingwood (1981), o essencial da questão consiste no interesse de Marx na história, pois era isso que a ele mais importava. Assim, enquanto no pensamento hegeliano

(...) era a lógica que determinava o modelo seguido pela história [lógica surgida antes da natureza], limitando-se a natureza a determinar o ambiente em que a história se manifesta, para Marx, a natureza era mais do que o ambiente da história, era a fonte de que brotava o seu modelo. (op. cit., 1981, p. 143).

Assim, conforme interpretação de Collingwood (1981), a influência de Hegel sobre o pensamento marxista deu a este último o direito de usar o termo dialético, com uma diferença, o materialismo dialético. Desse modo, a essência diferencial de Marx em relação a Hegel era esta, de acordo com Collingwood (1981, p. 143):

(...) enquanto Hegel rompera com o naturalismo histórico do século XVIII, não conseguindo criar – excepto parcialmente – mas reivindicando, de qualquer modo, uma história autónoma (pois uma história que não reconhece qualquer autoridade a não ser a da necessidade lógica não poderia, sem razão, reclamar o título de autónoma), Marx pôs de lado esta reivindicação e sujeitou a história, uma vez mais, àquele domínio das ciências da natureza de que Hegel a considera liberta.

Considerando-se limites e paradoxos, compreende-se que a produção ruseniana se aproxima à dialética marxista, enquanto que Hegel se apoia num espírito idealista<sup>19</sup>. Desse modo, preservando essas diferenças e a influência do pensamento marxista, o pensamento de Rösen (2007b) se articula ao de Hegel no sentido de que compreendem que a formação é um processo no qual o indivíduo acessa possibilidades de conhecer a si mesmo, projetar e perseguir suas realizações, construir sua identidade.

Rösen (2007b, p. 95, grifo do autor), assim a define: “Formação’ é uma categoria didática (...) que articula as competências com níveis cognitivos, e inversamente, articula as formas e os conteúdos científicos às dimensões de seu uso prático”. Então, interpretando Rösen, a formação enquanto categoria didática estabelece as bases para o desenvolvimento de competências relacionadas aos conhecimentos apreendidos, e articula essas competências e saberes ao seu uso prático na vida das pessoas, ou seja, as bases para o “desenvolvimento daquelas competências da consciência histórica que são necessárias para resolver problemas práticos de orientação com o auxílio do saber histórico.” (op. cit., 2007b, p. 94).

No mesmo trabalho Rösen esclarece mais sobre o conceito de formação, especificando que

---

<sup>19</sup> Mesmo considerando essas diferenças interpretativas de mundo, como se viu anteriormente Hegel mantém a ideia, o sentido de formação também na vida material.

(...) significa o conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de auto-realização ou de reforço identitário. Trata-se de competências simultaneamente relacionadas ao saber, à práxis e à subjetividade. (op.cit., 2007b, p. 95).

Esse conceito reporta à interpretação que Novelli (2000) faz de Hegel, destacada anteriormente, sobre a intencionalidade humana de aprender: “(...) o homem é sua própria atividade, a formação empreendida e recebida, em outras palavras, a sua educação.” (op. cit., 2000, p. 69-70).

Entende-se que o conceito de Rösen sobre formação (2007b) destaca a mesma como um processo que não pode ser isolado nem unilateral, e muito menos apartado da vida prática e dos sujeitos aprendentes, uma vez que “(...) pressupõe a capacidade de apreender os contextos abrangentes e de refletir sobre eles (...)” (op. cit., 2007b, p. 95). Assim, a formação compreende que os sujeitos envolvidos no processo de aprendizado são todos sujeitos aprendentes, e que seu aprendizado precisa estar inevitavelmente relacionado com uma dada realidade sobre a qual, conseqüentemente, incidirá a ação fruto do conhecer e do refletir.

Conforme Rösen (2007b) a formação vincula o conhecimento e a ação, condições oriundas da “carência de orientação do sujeito agente, pois se insere na representação do todo que constitui a situação em que o agente deve lidar com seus problemas” (op. cit., 2007b, p. 95), ponderando muito seriamente essa carência de orientação<sup>20</sup>, ou seja, a busca de conhecimento por parte do sujeito movido pela necessidade de lidar com seus problemas. Com isso ela se contrapõe à fragmentação do saber científico decorrente da especialização e do seu enclausuramento na relação com a realidade. Aqui, entende-se que Rösen dialoga com sua própria interpretação sobre o que ele chamou de “cientifização’ da história” (Rösen, 2006), o que segundo ele provocou um

---

<sup>20</sup> Sobre a abordagem que Rösen (in Schmidt, Barca e Martins, 2010, p. 79-91) faz das dimensões da aprendizagem histórica – experiência, interpretação e orientação, o capítulo 04 da presente tese apresentará análise mais detalhada.

(...) estreitamento consciente de perspectiva, um limitador dos propósitos e das finalidades da história. A esse respeito, a cientificação da história excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida prática. Desse ponto de vista, pode ser dito que a história científica, apesar de seu clamor racionalista, havia conduzido aquilo que eu gostaria de chamar “irracionalização” da história. (op.cit., 2006, p. 09, grifo do autor).

Sobre a consideração da realidade específica da disciplina de História, Jörn Rüsen (in Schmidt, Barca e Martins, 2010) escreve sobre a Didática da História, disciplina que é fundamento na formação de professores de História na Alemanha. Ele relata que a mesma está compreendida de modo equivocado naquele país, equívoco que decorre de uma abordagem formal para o ensino dessa disciplina na educação básica.

A opinião padrão sobre o que a didática da história é como ela funciona e onde está situada no reino das humanidades é a seguinte: a didática da história é uma abordagem formalizada para ensinar história em escolas primárias e secundárias, que representa uma parte importante da transformação de historiadores profissionais em professores de história nestas escolas. É uma disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar. Assim, ela não tem nada a ver com o trabalho dos historiadores em sua própria disciplina. A didática da história serve como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos. (Rüsen in op. cit., 2010, p. 23).

Então, ele reafirma que esta opinião é extremamente

(...) enganosa. Ela falha em confrontar os problemas reais concernentes ao aprendizado e educação histórica e concernentes à relação entre didática da história e pesquisa histórica. Além disso, ela limita ideologicamente a perspectiva dos historiadores em sua prática e nos princípios de sua disciplina. (Rüsen in op. cit., 2010, p. 23-24).

A interpretação “enganosa”<sup>21</sup> e o conseqüente distanciamento tem sido, não só na Alemanha, mas em outros países da Europa ocidental, como Dinamarca,

---

<sup>21</sup> Grifo nosso.

Inglaterra, Portugal<sup>22</sup>, assim como também no Brasil, um fator que contribuiu e contribui significativamente para aprofundar lacunas na formação de professores, para distanciar instâncias envolvidas no processo de construção do conhecimento, assim como para a desvalorização profissional e a própria dificuldade de reconhecimento da existência da produção de saberes docentes do lado de fora da academia.

Atualmente, em termos de formação inicial e continuada de professores, não se percebem muitas mudanças, com algumas exceções<sup>23</sup> em relação ao que havia na década de 1980: a) os jovens egressos das licenciaturas continuam a entrar no mercado de trabalho sem a necessária segurança que o trabalho na escola básica exige; e, b) para os professores que atuam há mais tempo, as propostas institucionais de formação continuada persistem na generalização, reforçando a orfandade desses em relação às instituições que os formaram.

Compreende-se que o processo até aqui abordado se insere num contexto de legislações, projetos educacionais institucionalizados, enfim, de políticas educativas editadas para a formação de professores de um modo geral, assim como para a formação de professores de áreas específicas. Nesse sentido, apresentar-se-á na sequência deste capítulo uma análise de leis, pareceres, resoluções que trataram e tratam de diretrizes para essa formação, tendo como objetivo destacar os reflexos destas no processo investigado.

## 1.2 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E EM PORTUGAL

---

<sup>22</sup> Como mostraram depoimentos nas entrevistas realizadas para a presente tese, e das quais se terá oportunidade de conhecimento nos Capítulos 02 e 03.

<sup>23</sup> Como será visto adiante, a investigação revelou que algumas ações em IES públicas excederam o estágio da reflexão, dando início ao processo de formação inicial e continuada que, por suas novas especificidades, merecerá o registro e aprofundamento dos estudos.

### 1.2.1 No Brasil

Como destacado anteriormente, especialmente desde a década de 1980, no Brasil, no contexto da transição da ditadura civil militar (1964-1985) para o Estado democrático, assim como em outros países da América e da Europa ocidental, a formação de professores para a educação básica vem sendo objeto de debates, investigações, busca de novas produções e interpretações, de novos paradigmas e espaços, abrindo-se possibilidades de trabalho nas mais diversificadas temáticas educativas, de reorganizações curriculares e de projetos pedagógicos, gestão escolar, reconhecimento da importância de envolvimento e participação de comunidades adjacentes às escolas, assim como das identidades e autonomia docente.

As reformas educativas no Brasil seguem o objetivo da modernização e desenvolvimento do país. Entende-se que o acesso universal ao ensino fundamental, redução das taxas de evasão e repetência são fatores fundamentais para tanto.

Nesse sentido, no final da década de 1980 e no decorrer dos anos de 1990, os debates sobre o ensino de História foram ganhando impulso, tornando-se efervescentes e significativos, como confirma Fonseca (2003, p. 15).

As mudanças operadas no ensino de história nas últimas décadas do século XX ocorreram articuladas às transformações sociais, políticas e educacionais de uma forma mais ampla, bem como aquelas ocorridas no interior dos espaços acadêmicos, escolares e na indústria cultural. Nesse sentido, considero importante não separarmos a investigação e o debate sobre o ensino, do contexto em que é produzido, do conjunto de relações de espaços de saber e poder, especialmente das relações entre universidades, indústria editorial e escolas de ensino fundamental e médio.

Considerando a escola básica como o contexto em que, por excelência, é produzido o ensino, é impossível desconsiderar que as mudanças às qual Fonseca

(2003) se refere repercutiram nesse espaço e evidenciaram a crise da escola como instituição. Conforme Schmidt (2009), referindo-se a transformações ocorridas na sociedade, destaca que as mesmas colocaram para a escola um questionamento

(...) da escola cuja função precípua era formar o cidadão – a chamada pedagogia do cidadão. Essa concepção de escola conferia ao ensino de História a finalidade do preparo para a cidadania, e não estaria em acordo com os debates das escolas historiográficas do século XX e nem com as novas demandas da escola de massa. (Schmidt, 2009, p. 10).

Isso posto, entende-se que no contexto referido de mudanças e crises das últimas décadas do século XX, embora se tenham inflamado debates e reflexões muito promissoras, não resultaram daí ações inovadoras no sentido de serem capazes de alterar significativa e qualitativamente da crise da escola, suas finalidades, e conseqüentemente o quadro de formação de professores no Brasil, no caso específico, de professores da disciplina de História.

Acredita-se que uma das ações mais significativas, relacionadas à formação inicial e continuada, possa ter sido a criação de Laboratórios de Ensino, uma vez que esta iniciativa favoreceu a constituição de espaços nos quais passaram a conviver docentes do ensino superior e da escola básica, assim como alunos das licenciaturas, favorecendo debates, contato com novas produções, com novas concepções, trocas, aprendizados e ações envolvendo a relação professor, aluno e conhecimento, além da criação de produtos<sup>24</sup> que contribuíram para qualificar a formação inicial e continuada de professores.

Do mesmo modo, os Laboratórios de Ensino contribuíram para diminuir o isolamento da Universidade em relação ao seu entorno, além de pluralizar e aprofundar a reflexão sobre anseios e expectativas do cotidiano da escola básica, problemas da formação de professores – entre eles o de separação da relação teoria e prática. Nesse sentido, Rodrigues et al (1991, p. 51, grifo dos autores)

---

<sup>24</sup> Como será mostrado adiante, esses produtos compreendem publicação de artigos em revistas e cadernos pedagógicos; eventos dos mais diferentes níveis – seminários, jornadas, encontros, simpósios; cursos de formação continuada; parcerias com diferentes instituições; boletins, entre outros.

manifestaram-se na conclusão do caderno de textos didáticos, primeira publicação do Laboratório de Ensino de História criado em 1986:

(...) O desejo de enfrentarmos, com alguma concretude, o desafio (...) no ensino de História (...) de encontrarmos saídas possíveis para o redirecionamento do que vem sendo, de forma sistemática, apontado e diagnosticado como problema em nossa área, nos levou à união de esforços entre profissionais do ensino de História do 2º e 3º Graus.

Essa opção, que exigiu tempo e esforço consideráveis, não tem sido (...) atitude frequente em meio à comunidade científica dos historiadores. Reconhecemos, sem dúvida, ser mais fácil e menos passível de “dores de cabeça” a pesquisa entre quatro paredes, (...). O envolvimento com o mundo escolar e com as questões sociais, se levado a sério e a cabo implica, muitas vezes, em desgastes e, nem sempre, em resultados imediatos. (Rodrigues et al, 1991, p. 51, grifos dos autores).

A equipe idealizadora do Laboratório de Pesquisa e Ensino de História (LPEH), ligado ao Curso de Licenciatura em História, na Universidade Federal de Santa Maria, nesse depoimento esclarecedor confirma o que foi afirmado anteriormente sobre algumas iniciativas capazes de provocar e promover alterações no quadro da educação escolar básica e na formação de professores<sup>25</sup>.

Considerando o contexto que levou ao quadro descrito sucintamente, no decorrer do tempo histórico das décadas de 1960 e 1980, na área específica da disciplina de História, o campo de atuação docente, tanto no Ensino Superior quanto na rede de Educação Básica, sofreu graves revezes devido a políticas emanadas do Estado civil militar<sup>26</sup>. Isso não impediu que, mesmo antes da instituição oficial da democracia, ainda durante o processo de transição iniciado em meados da década de 1970, inquietações sobre – *Que História ensinar?* e, *Como ensinar História?*<sup>27</sup>

<sup>25</sup> No capítulo 02 desta tese, no histórico, objetivos e resultados dos Laboratórios de Ensino de História, essas “alterações no quadro da educação escolar básica e na formação de professores” serão pormenorizadas.

<sup>26</sup> Refere-se, de um modo geral, ao controle exercido por aparelhos oficiais de repressão dos governos civil-militares dentro do contexto da política nacional de segurança nacional, e a decretos governamentais, tal como o Decreto Lei 547/69 – o qual criou os cursos de curta duração, reduzindo o significado do ensino da História na escola através de formação aligeirada (abordar-se-á esse Decreto com mais detalhes ainda neste capítulo). Refere-se também à censura a professores, à limitação de conteúdos da disciplina, redução de carga horária, criação da Escola Superior de Guerra e seus adestramentos e cooptações, entre outros.

<sup>27</sup> Grifos nossos.



estivessem presentes no cotidiano profissional da área de História. O contexto da abertura democrática aqueceu e ampliou debates já existentes, acirrou inquietações e favoreceu o desenvolvimento de investigações.

É nesse contexto que se formam e consolidam vários grupos de estudos que aproximam professores universitários de professores de escolas de ensino fundamental e médio - na época, escolas de 1º e 2º Graus, ainda conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 5692/71, legislação educacional vigente de agosto de 1971 a finais de 1996. Os Laboratórios de Ensino de História investigados neste trabalho tiveram suas origens nesse contexto histórico-político e educacional, e entre seus objetivos estava o de encontrar respostas e alternativas a anseios e questionamentos de professores formadores, de acadêmicos em formação e de professores atuantes na escola básica, com destaque para os problemas decorrentes da separação entre a formação teórica e a prática.

Para melhor analisar e compreender a formação de professores de História no Brasil faz-se necessário abordar e tentar analisar algumas legislações pertinentes. A regulação do processo de formação de professores no Brasil tem importante marco no Parecer 292/62<sup>28</sup>, aprovado em 14 de novembro de 1962, e cujo relator foi Valnir Chagas, membro do Conselho Federal de Educação entre os anos de 1962 a 1976<sup>29</sup>. O Parecer, que é a primeira abordagem oficial sobre a criação de disciplinas voltadas à formação pedagógica do futuro professor, trata dos currículos mínimos dos cursos de licenciatura, especialmente no que diz respeito à habilitação para o exercício do magistério em escolas de ensino médio. No texto, Valnir Chagas, à época professor catedrático da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade Federal do Ceará, já explicitava sua compreensão a respeito da carreira docente:

---

<sup>28</sup> O Parecer 292/62 foi alvo de estudo recente na Tese de Doutorado de Ana Claudia Urban, a qual tem como título “Didática da História: Percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha”. O doutoramento foi defendido no ano de 2009, sob orientação da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

<sup>29</sup> O educador cearense Valnir Chagas foi um dos fundadores da Universidade Nacional de Brasília (UNB), e membro do Conselho Federal de Educação, no qual dedicou-se a emitir pareceres em processos relacionados à educação nacional. Na sua obra educacional destaca-se “Didática especial de línguas modernas” e, “O ensino de 1º. E 2º. Graus: antes, agora e depois.” Participou da reforma universitária de 1968 e foi coordenador do GT que formulou a reforma educacional de 1971, e sua fundamentação teórica.

(...). Não se há de entender como professor, mesmo “de disciplina”, aquele que apenas cumpre mecanicamente a tarefa de dar “aulas”. Todo professor é basicamente um educador; e só age como tal o que faz de cada ensino particularizado um instrumento para a formação integral do aluno. (...), portanto, o futuro aluno constitui o dado fundamental a ser levado em conta na preparação pedagógica dos licenciados. (BRASIL, 1962, p. 33, grifos do autor).

Percebe-se aí um avanço na concepção de educação como um processo e na de educador como o profissional comprometido com o todo do processo educativo. Todavia, na continuidade do texto, o parecerista discute as situações “ensinar-aprender”<sup>30</sup> e o processo educativo, compreendendo aquela primeira um tríplice aspecto: aluno, matéria<sup>31</sup> e método, e as relações aluno-matéria e matéria-método; já a segunda situação, a do processo educativo, compreenderia aluno, escola e meio.

Interessa aqui destacar a abordagem da primeira situação e sua tríplice relação. “Ensinar-aprender”<sup>32</sup> é apresentada por Chagas como uma situação já carregada de controvérsias, uma vez que, segundo sua redação, “se pretende sempre estabelecer a prevalência de um elemento sobre o outro” (op.cit., 1962, p. 33). Considerando que é no aluno que está centrada a objetividade do ensinar-aprender, essa controvérsia para Chagas perde o sentido. Na relação - *a quem ensinar, o que ensinar e como ensinar, o como se ajusta a quem por via de o que*<sup>33</sup>, ocorrendo assim a predominância da matéria sobre o método. Ou seja, conforme o parecerista (op.cit., 1962, p.33-34, grifos do autor) “(...) desde logo se tem como indiscutível a predominância funcional da matéria sobre o método. Afinal, o ‘*que ensinar*’ preexiste ao ‘*como ensinar*’ e o condiciona, o que não implica negar validade à metodologia teórica e prática da educação”.

---

<sup>30</sup> Grifos do autor.

<sup>31</sup> Embora o texto de Chagas não se refira ao significado da palavra matéria, acredita-se que ele se refira a ela, no Parecer, no sentido de conteúdos das disciplinas escolares. De todo modo, no documento publicado pelo MEC/Ed. Expressão e Cultura. Habilitações profissionais no ensino de 2º Grau. Diretrizes, normas, legislação, 1972, *apud* Schmidt, 2012: 85 (nota de rodapé), matéria está definida como “todo campo de conhecimentos fixado ou relacionado pelos conselhos de educação e, em alguns casos, acrescentados pela escola, antes de sua reapresentação, nos currículos plenos, sob a forma de ‘didaticamente assimiláveis’, de atividades, áreas de estudo ou disciplina”.

<sup>32</sup> Grifos do autor.

<sup>33</sup> Grifo nosso.

Esse destaque é importante no sentido de que se entende que esteja presente no Parecer 292/62 a legitimação da separação teoria e prática na formação de professores através da manifesta predominância da formação de conteúdos (o que ensinar) sobre a formação pedagógica (como ensinar). Ao invés de contribuir para superar a controvérsia, como o pretendido por Chagas, o que o Parecer consegue é estabelecer a prevalência dos conteúdos sobre os métodos. Para isso, o que ele chama de “treinamento didático”<sup>34</sup> deve aproximar os conteúdos do currículo com o aluno (da escola básica) e a metodologia. Para que isso se efetive, ele indica componentes curriculares como Psicologia da Educação: Adolescência e Aprendizagem; Elementos da Administração Escolar<sup>35</sup>; Didática; e, Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado, esta última ainda de pouca relevância, segundo ele, nas exigências oficiais para a formação de professores. A Prática de Ensino conforme Chagas seria indispensável “para trazer o necessário realismo àquelas abordagens mais ou menos teóricas da atividade docente”. (op.cit., 1962, p. 34).

O parecerista reforça o caráter coadjuvante atribuído à Prática de Ensino, justificando-se por problemática existente nas Escolas de Aplicação, que frente à “procedência dos receios com que foi recebida tal iniciativa (...), não implicava a obrigatoriedade da Prática de Ensino” (op.cit., 1962, p. 34). Segundo ele, esse componente representava mais um tema do programa do que objeto de ação para alunos em formação, aos quais eram possibilitadas escassas oportunidade de práticas de ensino. Ele afirma que no geral os alunos podiam assistir aulas, ou ter acesso, no decorrer do “curso de quatro anos, a duas ou três horas em que assistematically captam, se algo podem captar, aspectos circunstanciais da função de ensinar” (op.cit., 1962, p. 34).

---

<sup>34</sup> Grifo nosso.

<sup>35</sup> Como afirmado anteriormente, a análise do parecer 292/62 restringir-se-á à situação “ensinar-aprender”. Todavia, é importante destacar que Elementos da Administração Escolar é um componente curricular sugerido a partir da segunda situação que Chagas aponta no início do Parecer, a do processo educativo - aluno, escola e meio. Sua meta era estudar, não profundamente conforme enfatiza Chagas, objetivos, estrutura e principais aspectos da escola e do meio. Essa sugestão deu origem, nos currículos acadêmicos das décadas de 1970, 80 a meados de 1990, legalmente até a promulgação do LDB No. 9394/96, de 21 de dezembro de 1996, do componente curricular Estrutura e Funcionamento de 1º. e 2º. Graus, e atualmente, na maioria das denominações, Políticas Públicas em Educação Básica.

Para superar essa questão, Chagas sugere a redefinição das Escolas de Aplicação como centros de experimentação e demonstração, o que seria feito em escolas da própria comunidade onde os futuros professores pudessem aplicar os conhecimentos adquiridos “dentro das possibilidades e limitações de uma escola real, e ter vivência do ato docente em seu tríplice aspecto de planejamento, execução e verificação” (op.cit., 1962, p. 34). Essa nova situação favoreceria, segundo Chagas, o debate sobre questões da docência, uma contínua renovação da escola, além de um serviço de extensão. Vale destacar que preconiza ainda a supervisão da Prática de Ensino, na qual o acadêmico seria orientado e observado por professores especialmente designados para isso.

Interessa observar a preocupação expressa pelo parecerista (op.cit., 1962, p. 35) em “fixar um mínimo que, além da sobriedade, tenha a virtude de não interferir demais na parte de conteúdos”. Essa preocupação, expressa no componente Elementos da Administração Escolar, se efetiva nos demais componentes da compreendida formação pedagógica quando, no Parecer (op.cit., 1962, p. 35), define-se o “mínimo a ser exigido para a preparação pedagógica” do futuro professor. Fiel à defesa da predominância dos conteúdos sobre a formação pedagógica, Chagas indicará o que chama de “‘dosagem’ máxima” (op.cit., 1962, p. 35, grifo do autor) por componente: um semestre. Reduziria assim essa parte da formação para um oitavo do total da carga curricular [na época essa carga horária era de 25% do total do processo formativo], a “(...) disciplinas que não chegam a constituir um semestre letivo completo” (op.cit., 1962, p. 35), ou seja, o total da carga horária em formação pedagógica poderia significar menos do que o mínimo exigido a ser cursado em um semestre letivo, conforme o próprio Chagas enfatiza. O parecer traz em si, interpreta-se que implicitamente, quase que um pedido de desculpas pela *necessidade*<sup>36</sup> da formação pedagógica.

Outra questão importante a destacar da análise do Parecer 292/62 é o próprio conceito atribuído ao componente da Didática. Segundo Valnir Chagas, didática “é a arte de *ensinar alguma coisa a alguém* ou, na definição clássica de Comenius, ‘a arte de ensinar tudo a todos’” (op.cit., 1962, p. 36, grifos do autor). Esse posicionamento colocou a Didática como um componente curricular de âmbito

---

<sup>36</sup> Grifo nosso.

generalista, o que foi assimilado pela maioria das licenciaturas nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, públicas e privadas, através da disciplina de Didática Geral<sup>37</sup>, referendando-se assim a premissa de que existe uma forma comum, única, não especializada, de aprender a ensinar, independente de qual seja a especialidade docente.

Desse modo, o Parecer de Chagas, que completou cinco décadas em 2012, orientou os currículos mínimos da formação pedagógica de professores brasileiros através de componentes específicos - Psicologia da Educação, Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, o qual, salvo algumas alterações de denominação, preserva-se em grande parte, na atualidade, em instituições formadoras de licenciados.

A influência do Parecer 292/62 se faz perceber nas legislações posteriores, a começar pelas mudanças decretadas no interior do regime militar (1964-1985). Fazia parte das estratégias dos golpistas de 1964 um projeto educacional coadunado com os princípios da política de segurança nacional e com os novos indicadores de uma orientação econômica associada aos interesses do bloco capitalista internacional. Nesse sentido, o Estado militar passa a interferir direta e deliberadamente no processo formativo de professores. Controles técnicos e burocráticos no interior das instituições escolares fazem parte desta lógica da racionalização capitalista, assim como, conforme Fonseca (2003, p. 19),

(...) controle do processo de ensino e a subordinação dos professores aos supervisores e orientadores pedagógicos, a massificação e imposição do material didático (livro didático por excelência) são algumas das formas aperfeiçoadas. Acentua-se o processo de proletarianização dos professores.

Em 18 de abril de 1969, amparados pelo Ato Institucional No. 5 (AI-5), de dezembro do ano anterior, a formação de professores foi afetada pelo Decreto Lei no. 547, o qual autorizava a organização e o funcionamento de cursos superiores de

---

<sup>37</sup> A Didática Geral compreendia, de modo amplo, a abordagem das teorias específicas da área de formação do licenciado e das teorias da educação, não reconhecendo uma didática específica da disciplina. Seu grande desafio sempre foi, pelo menos na formação de professores de História, a interação entre ambas – entre Teorias da História e Teorias da Educação.

formação profissional com curta duração. Esse decreto lei pretendeu a formação de profissionais para a educação de forma rápida e com baixos custos, revelando que no contexto histórico dos governos militares a educação passa a ser vista como uma mercadoria a ser adquirida. Formar rapidamente, em grande número e com pouca inversão objetivava atender aos interesses do mercado, prioridade em relação à formação mais longa e sólida em algumas carreiras, em especial nas áreas de humanas e sociais, uma vez que outras áreas de formação profissional não foram afetadas.

As licenciaturas curtas - no caso em estudo os chamados Estudos Sociais, acentuaram a desvalorização do professor, sua perda de autonomia, e ao mesmo tempo legitimaram o controle técnico e as novas relações de poder no interior das instituições educativas. Ainda, esvaziaram o ensino da História nas escolas vinculando-o a princípios norteadores da educação moral e cívica, fortalecendo uma educação cívica (a qual sempre esteve presente na educação brasileira pela transmissão de valores e princípios), à ótica específica da doutrina de segurança nacional. Conforme Fonseca (2003, p. 20), os cursos de Estudos Sociais, então,

(...) formaram uma geração de professores polivalentes, com habilitação para ministrar aulas de história, geografia, educação moral e cívica; tendo como principal objetivo a descaracterização das ciências humanas como campo de saberes autônomos, tais cursos apresentavam-nas transfiguradas – as ciências humanas eram transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social.

Há que considerar que as reações da sociedade civil se fizeram sentir através de associações como a Associação Nacional de Professores Universitários de História<sup>38</sup> (ANPUH) e da Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB), às quais a governança militar respondeu com algumas revisões. Ainda conforme Fonseca (op.cit., 2003, p. 20), “num momento de lutas políticas, em que vários setores da sociedade reorganizam-se em torno de seus direitos, o governo centralizador utiliza-

---

<sup>38</sup> Atualmente a ANPUH denomina-se Associação Nacional de História, mas à época sua denominação a restringia a professores universitários de História. Criada em Marília, São Paulo, no ano de 1961, durante o I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior, a ANPUH tinha como principais objetivos discutir amplamente o *Currículo Mínimo* dos cursos de graduação em História então existentes e a Reforma Universitária. (Cf. Francisco Falcon, 2011).

se de argumentos aparentemente democráticos para rever pontos de um projeto, mantendo seus princípios inalterados”.

É importante observar que a discussão sobre os Estudos Sociais já estavam presentes entre os profissionais da área desde antes da década de 1960. Em documento produzido por Francisco Falcon e publicado no XXVI Simpósio Nacional de História – Memória e História: A fundação da ANPUH, (Anais, 2011, p. 17-18, grifos do autor), nas considerações finais o autor destaca uma das preocupações da pauta daquele histórico I Simpósio Nacional de Professores de História do Ensino Superior, ocorrido na cidade de Marília/SP, no ano de 1961:

(...)

2. A preocupação sempre presente com a questão da introdução da disciplina Estudos Sociais nas Faculdades de Filosofia e suas consequências tidas como nefastas:

2.1 – A criação das chamadas licenciaturas curtas – e de *licenciados curtos*;

2.2 – Os prejuízos para os estudos de História e Geografia;

2.3 – A falta de profissionais habilitados, com a conseqüente improvisação de professores de História e Geografia para lecionarem Estudos Sociais;

2.4 – O abandono da pesquisa histórica.

3- A questão da natureza da *aula de história* – a matéria como pretexto para a abordagem da técnica de trabalho e da reflexão sobre o processo histórico; a conveniência de substituir os programas por planos de trabalho e/ou pesquisa; o sem sentido das discussões a respeito das vantagens e desvantagens dos cursos gerais e dos cursos monográficos.

Isso permite concluir, como o próprio Falcon destaca que, embora as discussões sobre o Tema VII, o qual tratou da Reestruturação do Currículo, tenham sido permeadas por incertezas, argumentações de defesa de autonomia das universidades no estabelecimento de seus currículos, além de “*personalismos e ausência de visões abrangentes*” (op. cit., 2011, p. 15, grifo do autor), a questão dos Estudos Sociais já era, naquela ocasião, tema de preocupações e discussões entre os profissionais da História.

Miriam Leite, em obra publicada em 1969 e intitulada *O ensino da História: no primário e no ginásio*<sup>39</sup>, também já denunciava e alertava para as consequências dessa problemática que envolveu o ensino de História no período. Leite (1969, p. 10) escreveu:

A partir de 1960 vem se propondo substituir o ensino de História e Geografia pelo de Estudos Sociais. No ginásio, as alterações têm sido mais profundas: reduziu-se a proporção do ensino de História Geral, e ampliou-se o de História nacional e local. Os Estudos Sociais, introduzidos nos cursos vocacionais e experimentais em 1959, tendem a se alastrar e substituir o ensino autônomo de História e Geografia, completando-o com noções de Economia e Sociologia.

Desse modo, também é possível concluir que o Decreto Lei 547 já estava em curso no seio das classes sociais brasileiras mais conservadoras, coerente isso com o próprio contexto do golpe militar de 1964, que aliou interesses de diversos setores conservadores tanto interna como externamente. Os militares cumpriram um de seus papéis nessa aliança, colocando em prática um projeto antigo, pois, como registra Schmidt (2012), a proposta de Estudos Sociais estava no cenário educacional brasileiro, mesmo que não oficialmente, desde 1934, como parte da reforma sugerida por Anísio Teixeira para o antigo Distrito Federal<sup>40</sup> mencionada para a escola primária. Igualmente, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), ligado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) “veiculava e defendia determinados princípios para o ensino da História mais ligados ao projeto dos Estudos Sociais, destinados à formação do professor do Ensino Primário, na perspectiva da educação complementar”. (Schmidt, 2012, p. 84).

Seguindo essa linha de intenções em 1964, o Inep publicou um manual – *Estudos Sociais na Escola Primária*, de autoria de Castro e Gaudenzi. O público alvo eram professores da Escola Normal<sup>41</sup> e outros que atuassem na escola primária.

---

<sup>39</sup> O ginásio era um nível da educação escolar que corresponderia hoje aos anos finais do Ensino Fundamental.

<sup>40</sup> O antigo distrito federal se situou na cidade do Rio de Janeiro/RJ até 1961, quando por ocasião da inauguração de Brasília, no novo Distrito Federal, no Estado de Goiás, a capital e centro político-administrativo do país para lá foram transferidos.

<sup>41</sup> Professores da Escola Normal é uma referência a professores formados em nível médio, em escolas profissionalizantes, para atuação em regime de unidocência no ensino primário. Esse nível



Segundo Schmidt (op. cit., 2012, p. 84, grifos da autora), a obra tinha como foco central

(...) o *social studies*, de influência norte-americana, a qual tomava como ideia central para o ensino de História a interdisciplinaridade e a concepção de currículo por círculos concêntricos: família, escola, bairro, cidade e país. O princípio da criança como centro do ensino era nitidamente expresso (...), mas os conteúdos da História eram diluídos em relação a outros conteúdos disciplinares. Ademais, a finalidade da aprendizagem era inserir o educando em um meio cada vez mais amplo, tendo como norte a questão da nacionalidade construída a partir do conhecimento do legado das gerações do passado.

Ainda conforme Schmidt, os Estudos Sociais foram tornados obrigatórios por força de lei - Nº 5692/71<sup>42</sup>. Essa lei, atendendo à Emenda Constitucional Nº 01, de 17 de outubro de 1969, reorganizou os níveis da educação escolar básica brasileira em: Ensino de 1º. Grau - de oito séries, obrigatório dos 07 aos 14 anos e com gratuidade nos estabelecimentos mantidos pelo Estado; e, Ensino de 2º. Grau - de três ou quatro séries, conforme previsto por habilitações, e gratuito para quantos demonstrarem efetivo aproveitamento ou insuficiência de recursos.

Os Estudos Sociais, contemplando o alerta que Leite fizera em 1969, foram estendidos a todas as séries do 1º. Grau. O “ensino de História ficou restrito ao Segundo Grau, inserido na grade curricular com carga horária máxima de duas horas semanais (...)”. (op. cit., 2012, p. 85).

Sobre a formação de professores, a LDB No. 5692/71 não sugere um perfil docente, cuidando apenas de especificar a formação mínima de professores e especialistas para o exercício profissional, a saber:

---

de formação continua presente no cenário educacional brasileiro, em escolas regulares, no ensino médio, através do curso Normal, conforme Artigo 62 da LDB 9394/96, e seus egressos podem atuar na educação infantil e nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental.

<sup>42</sup> No Art. 7º, a LDB determinava o seguinte: Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei no 869, de 12 de setembro de 1969, o qual dispunha sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no país.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (BRASIL, 1971).

Considerando a possível carência de profissionais da área educacional, a LDB Nº 5692/71, nos artigos 77 e 78, previu o atendimento em caráter suplementar e a título precário, assim como o atendimento por profissionais com outros cursos superiores, que não licenciaturas, mediante complementação de estudos que incluíam a formação pedagógica – o que abriu caminho para a organização dos chamados cursos de Esquema 1 ou Similar.

A situação educacional decretada com o golpe militar de 1964 permaneceu inalterada legalmente até a primeira metade da década de 1980. Legalmente, pois há que se registrar que, na prática, em diferentes espaços e realidades educativas ocorreram experiências diversificadas, ou acatando as imposições legais ou refutando-as, essas últimas resistindo e efetivando experiências alternativas. A resistência, cuja maioria foi silenciosa e restrita ao espaço da sala de aula, se estabeleceu e fincou raízes no interior das escolas, das universidades, das associações e outras formas de organização da sociedade civil que, mesmo frente a ameaças, censuras e perseguições, persistiram de um modo ou de outro.

Na década de 1980, embora mantendo a nomenclatura oficial de acordo com a legislação ainda em vigor, as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) foram sendo efetivamente abandonadas e a disciplina de História foi retomada, seus conteúdos debatidos, revisados, desenvolvidos a luz de novas produções teóricas e metodológicas, abrindo-se espaço para reflexão sobre a importância do ensino, do ensinar e aprender História para a sociedade. Conforme Fonseca (2003, p. 25),

(...) no amplo debate ocorrido nos anos 80, no interior do processo de redemocratização do país, greves de professores, lutas pelas eleições diretas, eleições diretas para governadores, ocorreram os processos de reformulação dos currículos na maioria dos estados brasileiros. Do Acre ao Rio de Janeiro, estendendo-se ao sul do país, nas redes de ensino dos grandes e médios municípios, as experiências de escolas de educação básica ligadas às universidades revelaram alguns caminhos do ensino de história nestes últimos anos.

Nos anos de 1990, as disciplinas de EMC e OSPB, assim como os cursos de Estudos Sociais e outras licenciaturas curtas, foram extintas. As limitações de carga horária na disciplina de História na escola básica persistiram, uma vez que o tecnicismo que permeou o texto da Lei Nº 5692/71 induziu a interpretação de maior importância e, conseqüentemente, mais espaço à área de ciências exatas, favorecendo disciplinas como Matemática, Ciências, Física, por exemplo. Romper as barreiras criadas em torno desse contexto escolar foi e continua sendo uma luta interna em muitos espaços da escola brasileira<sup>43</sup>, uma vez que a cultura escolar reproduz, de geração a geração, conforme Schmidt (2012, p. 76), “teorias, ideias, princípios, rituais, hábitos e práticas, formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos (...)”, concretizando-os sob a “forma de tradições, regularidades e regras”.

Também na década de 1990, no contexto internacional do processo de globalização, no Brasil com as garantias da nova carta magna – Constituição de 1988, uma transição efetivada para o Estado democrático, embora neste momento já permeado pelo neoliberalismo conservador, aprovou-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a LDB Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Considerando o interesse do presente trabalho na temática da relação teoria e prática na formação de professores de História, compreende-se que a nova LDB

---

<sup>43</sup> Em 1986, quando assumi a regência de classe na então Escola Estadual de 2º. Grau Cilon Rosa, em Santa Maria/RS, trabalhei com as 1ª e 3ª séries desse nível de escolaridade. Por força da legislação, a disciplina de Educação Moral e Cívica tinha que ser ofertada nas 1as. Séries, com uma hora/aula semanal. O grupo de professores de História da Escola decidiu “esvaziar” a EMC e ministrar conteúdos de História Geral. Como a carga horária era muito restrita, criou-se o artifício de usar a carga horária de outra disciplina que também era ministrada pelos professores de História como reflexo da formação em Estudos Sociais – o Ensino Religioso (ER), que era obrigatório na oferta da grade curricular, mas não o era na matrícula para os alunos. Assim, legalmente, nos cadernos de registro das aulas entregues à Supervisão Pedagógica e depois ao crivo da Delegacia de Educação (hoje Coordenadoria de Educação), a nomenclatura e a carga horária eram de EMC e ER, mas na prática ministrávamos conteúdos de História Geral. Nas 3ª Séries, em relação à OSPB, ocorreu a mesma estratégia. Essa experiência encontra-se relatada em MARIN (1997).

toma como referência para a formação de professores as finalidades gerais da Educação Básica e os objetivos da Educação Infantil e dos Ensinos Fundamental e Médio<sup>44</sup>.

No Art. 61, a Lei dá ênfase à relação entre teoria e prática e à necessidade de aproveitamento de experiências anteriores, vistas estas como aprendizagens significativas que remetam continuamente à interação do conhecimento com a realidade prática do aluno e suas experiências. Tais fundamentos da Educação Básica, segundo a nova LDB, devem constituir-se também em fundamentos de currículos de formação inicial e continuada de professores. O texto da atual LDB considera que

(...) para construir junto com os seus futuros alunos experiências significativas e ensiná-los a relacionar teoria e prática é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 1996).

Assim como o ensino escolar, o processo de formação de professores no Brasil, desde meados da década de 1980 e 1990, também se tornou tema central de intensos debates e reflexões, especialmente sobre suas contradições e novas necessidades, emanadas estas de mudanças socioeconômicas, políticas, ideológicas e culturais no âmbito nacional e internacional. Na segunda metade da década de 1990, a partir da promulgação da LDB Nº 9394/96, continuam a proliferar projetos de reestruturações curriculares, tanto em instituições de ensino superior como na escola básica, o que comprova o avanço dos debates e das reflexões e a preocupação em superar lacunas formativas, especialmente as que se constituíram a partir das brechas e imposições resultantes de instrumentos legais como os anteriormente abordados. Um dos objetivos centrais tornou-se a busca de melhor

---

<sup>44</sup> A nova LDB No. 9394/96 alterou a organização dos níveis de ensino da Educação Básica. Na legislação anterior (LDB No. 5692/71, a qual reformulou a 4024/61) a Educação Básica compreendeu o Ensino de 1º Grau – oito séries; Ensino de 2º Grau – três ou quatro séries, dependendo da habilitação. Na nova legislação a organização dos níveis de escolaridade definiu, conforme o item I, do Artigo 21, que a Educação Escolar Básica é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Este último, conforme o Artigo 36, § 2º, possibilita que, atendida a formação geral do educando, o nível poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnica.

qualidade do trabalho docente, considerado esse trabalho na sua relação com a realidade escolar, dos alunos e das comunidades.

Alguns anos, após a aprovação da LDB Nº 9394/96, o Ministério da Educação homologou o Parecer CNE/CP 9/2001, de 08 de maio de 2001. O Parecer trata de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. No texto, o relato sobre o contexto educacional formativo de professores permite perceber influências e resquícios herdados do Parecer 292/62, assim como do tecnicismo da Lei 5692/71. No item 3, após ponderar sobre as orientações da LDB No. 9394/96, os pareceristas rememoram e alertam para o seguinte:

As questões a serem enfrentadas na formação [de professores] são históricas. No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e autoformulação do “jeito de dar aula”. (BRASIL, 2001, p. 16, grifos do relator).

Além da preocupação com a desvalorização da profissão docente, o Parecer 09/2001 chama a atenção, entre outros, para a “abreviação indevida dos cursos, na forma de licenciaturas curtas e de complementação pedagógica” (op. cit., 2001, p. 17), o que é visto como uma simplificação que prejudica a qualificação do futuro professor. Desse modo, os pareceristas compreendem que é necessário que os problemas da formação de professores sejam enfrentados e que se faça uma “revisão do processo de formação de professores” (op. cit., 2001, p. 17). Dentre as principais problemáticas dessa formação, eles chamam a atenção, entre outros, para:

- a) o isolamento entre as instituições formadoras e a rede de escolas de educação básica;

- b) a desconsideração da distinção e da “necessária relação que existe entre o conhecimento do objeto de ensino, de um lado e, de outro, sua expressão escolar, também chamada de transposição didática<sup>45</sup>” (op. cit., 2001, p. 20). Sem essa mediação, o processo de ensino e aprendizagem torna-se abstrato e culmina na separação entre teoria e prática;
- c) os denominados *pedagogismo* e *conteudismo*<sup>46</sup>, o primeiro com grande ênfase à transposição didática dos conteúdos sem a necessária abrangência e consolidação; e, o segundo com concentração exclusiva em conteúdos a serem aprendidos;
- d) a concepção dominante de cursos formadores em polos isolados no seu próprio interior, um supervalorizando os conhecimentos teóricos e desprezando as práticas como parte importante da formação do licenciado, e outro supervalorizando o fazer pedagógico. Assim, os cursos ministram “teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática” (op. cit., 2001, p. 23).
- e) a desconsideração da importância da investigação na formação e na prática dos licenciados;
- f) o despreparo da formação para modalidades específicas da Educação Básica, de demandas como Educação de Jovens e Adultos (EJA), a integração de alunos com necessidades educacionais especiais, e Educação Indígena.

O documento traz uma reflexão muito significativa e realista sobre questões relacionadas à formação de professores para a Escola Básica brasileira. Entende-se como inegável que essas preocupações expressas no Parecer 09/2001 resultam, em grande parcela, da influência que o texto do Parecer 292/62 e a questão dos Estudos Sociais - esta tornada obrigatória nas oito séries do 1º Grau pela Lei 5692/71, tiveram na constituição dos currículos dos cursos de licenciatura no país na segunda metade do século XX.

---

<sup>45</sup> O conceito de transposição didática desenvolvido por Yves Chevallard (2000) foi referido anteriormente, na página 18 da presente Tese.

<sup>46</sup> Grifo no original.

Acredita-se que as legislações referidas legalizaram um aprofundamento da separação na relação teoria e prática e a desvalorização da carreira do magistério, muito especialmente pelas orientações manifestas em relação ao aligeiramento da formação para o ensino. A situação controversa a qual se referia Chagas (1962, p. 33), de se pretender “(...) sempre estabelecer a prevalência de um elemento sobre o outro”, não foi superada como ele pretendia acreditar. Ao contrário, a partir de sua ênfase na predominância da matéria sobre o método, a formação de conteúdos ganhou maior ênfase, espaços e status em relação à formação para o ensino, como comprova a redação do Parecer 09/2001.

As preocupações manifestadas no Parecer 09/2001 aparecem contempladas na própria LDB 9394/96, que no Título IV, Dos Profissionais da Educação, estabelece no Art. 61, e nos itens I e II o seguinte:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades<sup>47</sup> de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996).

Assim, a nova LDB esboça parâmetros mínimos para a formação e qualificação da profissão docente, o que se considera um avanço em relação à Lei 5692/71. Todavia, esses parâmetros ganharam um caráter bastante abrangente na Resolução do Conselho Nacional de Educação, de Nº 01 de 18 de fevereiro de 2002, a qual institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. No artigo 14º (BRASIL, 2002, p. 6, grifo do autor) é dada ênfase

---

<sup>47</sup> As modalidades às quais o artigo se refere compreendem a educação de jovens e adultos (Cap. II, Seção V); educação profissional (Cap. III); educação para pessoas com necessidades educacionais especiais (Cap. V); educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas (art. 78).

(...) à *flexibilidade* necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

Tal flexibilidade é interessante e vem permitindo iniciativas, algumas inovadoras, na reestruturação de projetos e propostas, além de experiências que buscam inter-relacionar as várias dimensões das áreas do conhecimento. São tentativas que buscam superar o engessamento dos currículos na formação docente superior para, conforme Rodrigues e Kuenzer (2007, p. 40), “melhor atender à dinamicidade das mudanças no mundo do trabalho”.

Sobre essa Resolução e seu artigo 14º, Rodrigues e Kuenzer (op. cit. 2007, p. 38) tecem a seguinte observação:

(...), resguardada a especificidade da licenciatura com percurso próprio, enfatiza, (...), a flexibilidade necessária para que cada instituição construa projetos inovadores e próprios, desde que sejam observados os eixos integradores. E, embora não se refira a ênfases, apontando antes a necessidade de que o professor tenha conhecimentos mais amplos que abranjam as diferentes culturas, fases de desenvolvimento e níveis de escolaridade, não as veda.

Todavia, mesmo com a flexibilização voltada ao incentivo de projetos próprios e inovadores, entende-se que a perspectiva da relação ainda não está efetivamente contemplada em grande parte das instituições formadoras de licenciados no que diz respeito às dimensões teóricas e práticas da formação docente. Crê-se que contribui para isso, em parte, a dificuldade em efetivar o parágrafo 2º do Artigo 14 (op. cit., 2002, p. 6): “Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.”



Percebe-se que o parágrafo em questão abre a possibilidade de encontrar alternativas para a superação de históricas dificuldades ligadas à relação teoria e prática. Todavia, a forma como é enunciado no parágrafo - “cabará a concepção” (op. cit., 2002, p. 6), pode ser interpretado como a *possibilidade de estar contido*<sup>48</sup>, criando assim, entende-se, as condições para a sua não realização.

Efetivamente, a oferta de cursos e outros modos de formação continuada, embora tenham tido um significativo impulso nas décadas de 1980 e 1990, no ímpeto da efervescência criada pela produção da nova LDB Nº 9394/1996, seguindo-se a essa o Parecer 09/2001 e a Resolução Nº 01/2002, esmoreceu expressivamente a partir da década de 2000. Mesmo o Parecer 028/2001, o qual trata da duração e da carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, parece não ter sido capaz de sustentar essa necessidade formativa. Este último defende que:

(...) os sistemas de ensino devem propiciar às instituições formadoras a abertura de suas escolas de educação básica para o estágio curricular supervisionado. Esta abertura, considerado o regime de colaboração prescrito no Art. 211 da Constituição Federal, pode se dar por meio de um acordo entre instituição formadora, órgão executivo do sistema e unidade escolar acolhedora da presença de estagiários. *Em contrapartida, os docentes em atuação nesta escola poderão receber alguma modalidade de formação continuada a partir da instituição formadora*<sup>49</sup>. Assim, nada impede que, no seu projeto pedagógico, em elaboração ou em revisão, a própria unidade escolar possa combinar com uma instituição formadora uma participação de caráter recíproco no campo do estágio curricular supervisionado. (Parecer 028/2001, p.11).

Depreende-se que, apesar de todas as sugestões referidas na instância legal, na prática, ainda em meados da década de 2000, as oportunidades de processos de formação continuada a partir da relação entre escolas de educação básica e IES vão perdendo força e interesse, especialmente de parte das últimas<sup>50</sup>.

---

<sup>48</sup> Grifo nosso.

<sup>49</sup> Grifo nosso.

<sup>50</sup> É entre essas alternativas que se situa a criação dos Laboratórios de Ensino, questão que será abordada e analisada no capítulo dois desta tese, assim como as conjunturas prováveis da

Cada vez mais a relação e o compromisso previsto legalmente vêm diluindo-se, justificada essa diluição por motivos de clara constatação em ambas as instâncias.

Entre esses motivos destaca-se, entre outros:

a) por parte dos professores da escola de educação básica, dificuldades de tempo e disponibilidade para a formação continuada decorrente de questões, entre outras, como: planos de carreira restritos a uma carga horária mínima na formação, sendo cobrado apenas esse mínimo pelos órgãos empregatícios; oferta de formação continuada, na maioria dos casos, dentro da própria instituição escolar, e que por questões de praticidade decorre em temas generalizantes; excesso de trabalho frente a aluno, deixando pouco ou nenhum tempo para investir na formação contínua; esvaziamento de reuniões de estudos por área, consequência da sobrecarga de assuntos e cobranças técnicas, administrativas e burocráticas; teor repetitivo das temáticas, muitas vezes desconectadas da realidade da escola na qual o professor atua; dificuldades, por falta de sequenciamento na relação escola e universidade, em colocar em prática propostas sugeridas nos cursos de formação; encaminhamento de temáticas por parte de especialistas, como supervisor pedagógico, por exemplo, o qual, em geral, faz uma sondagem entre os professores e posteriormente tenta agrupar interesses, resultando daí temáticas por demais generalistas.

b) por parte dos professores que atuam no ensino superior, dificuldades em responder às expectativas e proposições de formação continuada podem estar relacionadas, entre outras: a pouca valorização do tempo destinado a essas ações, que no registro de projetos se limita pela categoria atividade de extensão; ao pouco ou nenhum incentivo, na progressão funcional do professor universitário, para atividades de extensão; ao produtivismo acadêmico, o qual, devido à pressão contínua dos órgãos de fomento de pesquisa, como Capes e CNPq, para aceleração da produção e publicação de pesquisas, deixa pouco tempo e interesse para o ensino e a extensão, além de desequilibrar o que deveria ser a base da produção em IES públicas – a não separação e o equilíbrio entre ensino, pesquisa e extensão; à

---

articulação e posterior desarticulação da relação entre profissionais do ensino superior e da educação básica.

dificuldade de reconhecer a investigação na instância escolar como ciência; a pouca ou nenhuma experiência em docência ou nas problemáticas que envolvem a educação na escola básica entre muitos professores universitários - devido às novas exigências para concorrer a vagas no ensino superior, os candidatos tem que ter preferencialmente a titulação de doutores, sendo que a maior parte que atende a esse requisito é fruto de formação ininterrupta que sequencia graduação, mestrado e doutorado.

Abordando com maior especificidade a formação inicial de professores para a Educação Básica, a LDB No. 9394/96 define uma carga horária mínima para a prática de ensino de trezentas (300) horas. O Parecer No. 028, aprovado em 02 de outubro de 2001, dá nova redação ao Parecer 021/2001, de 08 de fevereiro de 2001, sobre a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação.

A obrigatoriedade das 300 (trezentas) horas de prática de ensino são exigidas como patamar mínimo no Art. 65 da LDB e estão contempladas no Parecer CNE/CP 9/2001 e respectiva Resolução.

Mas, dada sua importância na formação profissional de docentes, consideradas as mudanças face ao paradigma vigente até a entrada em vigor da nova LDB, percebe-se que este mínimo estabelecido em lei não será suficiente para dar conta de todas estas exigências em especial a associação entre teoria e prática tal como posto no Art. 61 da LDB. (Parecer 28/2001, p.8).

Após longas considerações, que tem como objetivo justificar a compreensão que tem da necessidade de ampliar a carga horária para as práticas, uma vez que as trezentas (300) horas sugeridas na LDB 9394/96 são consideradas apenas o mínimo “abaixo do qual não se consegue dar conta das exigências de qualidade” (Parecer Nº 028/2001, p. 10), e de abordarem questões sobre a relação teoria e prática, esta última entendida como componente curricular que deve estar presente desde o início do curso e com supervisão, os pareceristas julgam procedente acrescentar mais um terço da carga horária prevista na atual LDB. Ou seja, na formação de licenciados em História, a carga horária mínima para as práticas de

ensino, de modo a garantir alguma qualidade nessa formação, foi ampliada para quatrocentas (400) horas.

Acompanhando o Parecer anteriormente referido, o Parecer Nº 027, também de 02 de outubro de 2001, regula o estágio supervisionado, alterando a redação do item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 09/2001, aprovado em 8 de maio de 2001, estabelecendo o que segue:

c) No estágio curricular supervisionado a ser feito nas escolas de educação básica. O estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores.

Na alínea c, percebe-se o esforço em destacar, neste momento da formação inicial docente, como uma ação coletiva, a importância do estabelecimento de laços formais entre a rede de educação básica e as instituições de ensino superior.

Igualmente considerando o que está sugerido na LDB 9394/96, e no Parecer Nº 09, de maio de 2001, especialmente no que diz respeito à vinculação entre educação escolar, mundo do trabalho e práticas sociais, este é afirmado no Parecer Nº 28, de outubro de 2001, junto com a prática, como um componente curricular “obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico”. (Parecer 28/2001, p. 11). Trata-se de uma “(...) relação *teoria e prática social* (...)”, na qual “o estágio curricular supervisionado é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-

aprendizagem que se tornará concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário". (Parecer 28/2001, p. 10, grifo dos autores).

Sendo uma atividade obrigatória, por sua característica já explicitada, ela deve ocorrer dentro de um tempo mais concentrado, mas não necessariamente em dias subsequentes. Com esta pleora de exigências, o estágio curricular supervisionado da licenciatura não poderá ter uma duração inferior a 400 horas.

Assim, os Pareceres 027 e 028, ambos de 02 de outubro de 2001, referendam as oitocentas horas para o conjunto total da formação inicial para o ensino inicial aos licenciados para a educação básica.

Na sequência das redações legislativas, acompanhando a Resolução 01, de 18 de fevereiro de 2002, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, é editada a Resolução Nº 02, de 19 de fevereiro de 2002. Nesse documento, de página única, o Conselho Nacional de Educação trata da duração e carga horária dos cursos de licenciatura a que se refere à Resolução 01/2002, definindo-as assim:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

(...)

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas. (BRASIL, 2002).

Como é possível constatar, esta Resolução revoga parágrafos dos artigos 6º, 7º e 9º da Resolução 01/1999, os quais diziam respeito à duração dos cursos de licenciatura, reduzindo-as de três mil e duzentas (3.200) horas-aula para duas mil e oitocentas (2.800) horas-aula, computadas aí a formação teórica e prática. Mais: das trezentas horas indicadas pela LDB para a articulação teórico-prática, a Resolução 02/2002 confirma a ampliação para oitocentas (800) horas-aulas.

Acredita-se que esteja aí uma compreensão clara de que com maior carga horária encontre-se alternativa de superação aos problemas decorrentes da formação de professores, especialmente na relação teoria e prática e na valorização da profissão. Segundo Rodrigues e Kuenzer (op. cit., 2007), a definição das oitocentas horas coloca a prática como espaço formativo por excelência e vai fazer dela

(...) o fundamento para a definição da duração dos componentes curriculares na Resolução 02/02, estabelecendo 800 horas de práticas, incluindo o estágio, e 200 horas de atividades complementares, com o que se restringe a 1800 horas a formação teórica sobre educação<sup>51</sup> e sobre a área do conhecimento a ser ensinada. (op. cit., 2007, p. 52).

Conforme as autoras, essa concepção imputa um caráter reducionista à formação de professores assim efetivada, restringindo-a ao “domínio dos conhecimentos escolares, com o que certamente fragiliza ainda mais a formação docente”. (op. cit., 2007, p. 52). Na relação teoria e prática, as divergências permanecem e resultam de concepções sobre essa relação que envolve “a que confere primazia ao trabalho intelectual, a que confere primazia à prática, e a que adota a práxis<sup>52</sup> como categoria fundante”. (op. cit., 2007, p. 53).

Acredita-se ser importante tratar aqui sobre a interpretação do que seja a práxis que influencia a produção de Rodrigues e Kuenzer (2007). Para tanto, usar-

---

<sup>51</sup> Há que se registrar que no contexto real a formação teórica sobre educação está considerada nas quatrocentas (400) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso, e não para além das oitocentas (800) horas-aulas de prática de ensino e estágio supervisionado, como parece dar a entender a citação de Rodrigues e Kuenzer (2007).

<sup>52</sup> Para o conceito de práxis as autoras tomam como referencia a produção de Vasquez (1977), segundo o qual, são “formas concretas, particulares, de uma práxis total humana, graças a qual o homem como ser social e consciente humaniza os objetos e se humaniza a si próprio” (1977, p. 202).

se-á os escritos de Vázquez (1977), que ao interpretar o pensamento marxista chama a atenção para o fato de a práxis não poder ser confundida com atividade. Para esclarecer essa diferença ele busca respaldo teórico na produção de Marx<sup>53</sup>, segundo o qual se refere ao idealismo hegeliano para assinalar que

(...) ao contrário do materialismo admite o lado ativo da relação sujeito-objeto, e quando acentua, por outro lado, seu defeito – não ver essa atividade como prática -, ele nos adverte contra qualquer tentativa de estabelecer um sinal de igualdade entre atividade e práxis. (Vázquez, 1977, p. 185).

A partir daí Vázquez (1977) considera-se a necessidade de diferenciar práxis de atividade. Para ele, atividade é interpretada como sinônimo de ação ou atos que o agente desenvolve com o objetivo de modificar “matéria exterior ou que lhe é imanente.” (op. cit., 1977, p. 186, nota de rodapé). Trata-se de uma interpretação ampla que não especifica o agente, a espécie de ação, a natureza da matéria, nem o caráter do produto da matéria transformada pelo agente<sup>54</sup>.

O que, então, poderia caracterizar uma atividade como essencialmente humana? De acordo com Vázquez (1977), a atividade é humana quando os atos dirigidos a um objeto são intencionais, uma “determinação do passado pelo presente” (op. cit., 1977, p. 187), como também pelo que ainda não existe de fato, ou seja, o futuro. Assim, para ele a determinação não “vem do passado, e sim do futuro.” (op. cit., 1977, p. 187).

Entende-se aqui presente a possibilidade de aproximação, de diálogo com a produção de Rösen (in Schmidt, Barca e Martins, 2010), quando esse destaca as três dimensões da aprendizagem, relacionando-as com a dimensão da “experiência” uma vez que a experiência histórica é a experiência da diferença no tempo, conforme Rösen (in op. cit., 2010). Por exemplo, a diferença ou a divergência entre a expectativa de futuro e a experiência do presente é o que atrai a atenção para o

<sup>53</sup> Teses (I) sobre Feuerbach, in Marx, K e Engels, F. A ideologia alemã, tradução W. Roces, EPU: Montevideo, 1959, p. 633.

<sup>54</sup> Vázquez define agente “como o que age, o que atua, e não o que apenas tem possibilidade ou está em disponibilidade para atuar ou agir.” (Op. cit., 1977, p. 186)

passado. Assim, a experiência do passado pode ser desenvolvida a fim de superar essa diferença, essa divergência, pois ela abre novas possibilidades de futuro no presente, sendo incorporada assim aos quadros de orientação da vida prática.

Retoma-se Vázquez (1977, p. 189), para responder a questão do que seja uma atividade essencialmente humana.

A atividade humana é, por conseguinte, atividade que se desenvolve de acordo com finalidades, e essas só existem através do homem, como produtos de sua consciência. Toda ação verdadeiramente humana requer certa consciência de uma finalidade, finalidade que se sujeita ao curso da própria atividade.

Sobre a finalidade da ação, Vázquez (1977) afirma que “ela é a expressão de certa atitude do sujeito em face da realidade.” (op. cit., 1977, p. 189). E, essa finalidade só pode ser adotada porque o homem não vive em harmonia com o seu meio, tendo sempre como objetivo negar essa realidade e afirmar outra que ainda não existe, e isso implica a ação. “Não se trata da atividade de uma consciência pura, mas sim da consciência de um homem social que não pode prescindir da produção de objetivos em nenhuma forma de atividade, incluindo, por certo, a prática, material.” (op. cit., 1977, p. 189). Assim, portanto, a finalidade

(...) prefigura aqui o resultado de uma atividade real, prática, que já não é pura atividade da consciência. (...), mas sim numa relação de interioridade com eles [atos e produtos], porquanto sua consciência estabelece o objetivo como lei de seus atos, lei a que se subordinam, e que governa, de certo modo, o produto. (op. cit., 1977, p. 190)<sup>55</sup>.

---

<sup>55</sup> Com o intuito de esclarecer melhor a questão sobre a atividade humana, usa-se um exemplo clássico do próprio Marx: Uma aranha (...) executa operações que se assemelham às manipulações do tecelão, e a construção das colmeias pelas abelhas poderia envergonhar, por sua perfeição, mais de um mestre de obras. Mas há algo em que o pior mestre de obras é superior à melhor abelha, e é o fato de que, antes de executar a construção, ele a projeta em seu cérebro. (Marx, 1964, p. 130-131).



Desse modo, Vázquez (1977) considera necessário concluir que a atividade humana não se reduz “a sua mera expressão exterior, e que ela faz parte essencialmente da atividade da consciência”. (op. cit., 1977, p. 191). A atividade se expressa na definição de objetivos que pretendem um resultado real, mas se exprime também “como produção de conhecimentos, isto é, em forma de conceitos, hipóteses, teorias ou leis mediante os quais o homem conhece a realidade”. (op. cit., 1977, p. 190).

Seguindo sua interpretação de atividade, Vázquez (1977) ressalta o que considera distinções importantes entre atividades cognoscitiva – a qual se refere a uma realidade presente que o homem pretende conhecer, e que não implica em si uma exigência de ação efetiva, e a atividade teleológica – a qual diz respeito a uma realidade futura, portanto, que ainda não existe. Segundo ele, esta última trás uma exigência de realização porque “tende a fazer da finalidade uma causa da ação real. (...). E, nesse sentido, [ele afirma] é causa de ação e determina - como futuro – nossos atos presentes.” (op. cit., 1977, p. 191). Ainda conforme Vázquez,

Não se conhece por conhecer, mas a serviço de uma finalidade, ou serie de finalidades (...); por sua vez, como já assinalamos, as finalidades que a consciência produz trazem em seu seio uma exigência de realização, e essa realização pressupõe – entre outras condições – uma atividade cognoscitiva, sem a qual tais finalidades nunca poderiam realizar-se. Por outro lado, toda finalidade pressupõe determinado conhecimento da realidade que ela nega idealmente, e nesse sentido – como índice de certo nível cognoscitivo – não poderia desvincular-se tampouco do conhecimento. (op. cit., 1977, p. 192).

Assim, porque não aceita o mundo, a sua realidade como é, o homem sempre age com a intenção de transformar essa realidade e de transformar-se. “O homem age conhecendo, do mesmo modo que (...) se conhece agindo.” (op. cit., 1977, p. 192).

Desse modo, as atividades cognoscitiva e teleológica apresentam uma unidade que não pode ser desarticulada. Por outro lado, a atividade da consciência por si só não se materializa, o que significa, segundo Vázquez, que “sendo uma ou

outra atividade, não são, de maneira alguma, atividade objetiva, real, isto é, *práxis*.” (op. cit., 1977, p. 193, grifo do autor).

Então, o que é a *práxis*? Conforme o mesmo autor, a atividade prática se caracteriza por uma atividade de cunho real sobre a qual o homem age fazendo uso de meios para exercer uma ação que resultará num produto. Não se vai analisar cada uma dessas partes da atividade prática<sup>56</sup>, pois o que interessa neste momento é afirmar que a *práxis* é atividade prática, é objetiva, real, concreta. Vázquez (1977) faz uso mais uma vez da produção marxista nas Teses sobre Feuerbach, para interpretar esse caráter real da atividade prática,

(...) da *práxis* na medida em que transforma o mundo exterior que é independente da sua consciência e da sua existência. O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade, que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, como ser social. (op. cit., 1977, p. 194).

Pode-se assim concluir que é na ação real, objetiva sobre uma dada realidade, a qual existe independente do sujeito, que se situa a *práxis*. *Práxis*, portanto, compreende ação real movida sobre uma determinada realidade, considerando que esse movimento, essa ação é intencional e envolve conhecimento e estratégias que tem a finalidade de transformar essa realidade.

É essa concepção que norteia a produção de Rodrigues e Kuenzer (2007). A atividade humana como intenção consciente de uma finalidade em face de uma realidade, e que articula atividade cognoscitiva e teleológica trazendo em si uma exigência de realização, mas que por si só não se realiza. Ou seja, no caso, Resoluções e Pareceres são intenções que agregam conhecimento e perspectivas de mudanças da realidade em direção ao futuro. Mas enquanto intenções, por si só

---

<sup>56</sup> Elas estão detalhadas, assim como as formas de *práxis*, na segunda parte, capítulo 1: *O que é a práxis*, In: VÁZQUEZ, A. S. Filosofia da *Práxis*. 2. Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, p. 185-208.

não se realizam. Eles precisam, para se realizar, de atividades objetivas, concretas. Precisam da práxis.

Para Rodrigues e Kuenzer (2007) a abordagem dada à Resoluções e Pareceres não passa de “mero discurso a desabar em uma concepção instrumentalizadora da teoria, na dimensão da epistemologia da prática” (op. cit., 2007, p.54), a qual elas definem como “(...) uma dimensão instrumentalizadora do conhecimento” que atende “uma concepção que privilegia a prática em detrimento da teoria (...)”. (op. cit., 2007, p. 35). Nessa concepção instrumentalizadora a teoria seria suficiente para a ação e transformação da realidade. Isso compreende um equívoco, pois os elaboradores de diretrizes e pareceres desconsideram que o produto de atividades que intentam a transformação é um objeto que adquire concretude, e que continua a existir independente do processo que o criou, que com suas próprias características adquire vida e se afirma independente da intencionalidade criadora. Então, na prática, uma intenção inicial pode assumir forma muito diversa da intenção que a originou.

As críticas de Rodrigues e Kuenzer (2007) se expandem para as concepções de “professor reflexivo”<sup>57</sup>, concepções essas defendidas por educadores tais como: Nóvoa (1995); Perrenoud (2002); Schön (1995), (2000). Conforme esses autores, o chamado professor reflexivo pensa a sua prática a partir dela mesma, do que resulta da sua experiência de trabalho, o que para Rodrigues e Kuenzer (op.cit., 2007) constitui-se um problema uma vez que reduz a formação ao conhecimento tácito, ou ao que Schön (2000, p. 17) chama de “zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidades e os conflitos de valores – que escapam aos cânones da racionalidade técnica”. Ou seja, dizem respeito a situações problemáticas presentes no dia a dia e que, segundo Schön, tem sido um aspecto central na prática profissional. A consciência crescente delas tem figurado nos debates sobre o desempenho profissional<sup>58</sup>.

---

<sup>57</sup> Grifo nosso.

<sup>58</sup> Conforme Perrenoud (2002), Schön desenvolveu a ideia de profissional reflexivo visando combater a concepção de que a ciência oferecia uma base de conhecimentos suficientes para orientar uma ação racional, concepção essa predominante nas décadas de 1970 e 1980. Conforme Pimenta (2002), em sua tese de doutoramento Donald Schön, com o respaldo teórico de Dewey, Polanyi, Wittgenstein, Luria e Kuhn, estudou o desenvolvimento do conhecimento entre camponeses a partir da

Nessa linha de pensamento, António Nóvoa (1995) usa as contribuições de Goodson (1991 apud Nóvoa, 1995) para defender a prática como lugar de produção do saber, e mais, que o que realmente é aprendido está ligado à experiência e à identidade do professor. Nóvoa defende a formação de “redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito”, sendo que, “troca de experiências e partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.” (Nóvoa, 1995, p. 25-26).

Desta forma, segundo Rodrigues e Kuenzer (op. cit., 2007, p. 54), estas concepções são a base, a estrutura “(...) presente nas diretrizes curriculares para a formação de professores para a educação básica, (...): o aluno docente aprende com a prática, em virtude do que esta deve acompanhá-lo desde o início do curso e ter carga horária substancial”. Justifica-se assim, para os técnicos que elaboraram a Resolução 02/2002, a determinação de oitocentas horas de práticas dissolvidas ao longo dos cursos de licenciatura.

Rodrigues e Kuenzer (2007), na construção da sua crítica, tomam como referencia teórica o pensamento de Vásquez (1977, p. 238), para quem

(...) a prática não fala por si mesma, e (...) sua condição de fundamento da teoria ou de critério não se verifica de modo direto e imediato. Devemos repelir essa concepção empírica da prática, já que não se pode utilizar esta como critério de verdade sem uma relação teórica com a própria atividade prática. Certamente cada ciência dispõe dos conceitos e métodos que lhe permitem usar a prática correspondente como critério de verdade. Mas essa impossibilidade da prática em determinar por si mesma se algo é verdadeiro ou falso, ou seja, sem a mediação da teoria, não significa que ela não seja, em última instância, o critério de verdade e que devemos buscar esse critério numa comprovação com os procedimentos teóricos, internos ou lógicos oferecidos exclusivamente pela atividade teórica.

Vásquez (1977) lembra que as teorias precisam da análise e interpretação adequadas da prática, e alerta que é “perfeitamente justo” (op. cit., 1977, p. 238) renunciar ao empirismo da prática como critério de verdade, mas que não se pode

---

proposição de problemas e observação do processo de compreensão e busca de soluções para os mesmos. Ele extraiu daí a sua defesa sobre a importância dos conhecimentos tácitos.

abandonar a prática como critério de validade da proposição teórica. Para ele, o campo teórico, num sentido amplo, envolve tanto a esfera dos fins como dos conhecimentos. Considerado assim, o teórico se contrapõe de modo relativo ao prático. E numa linha mais restrita, o campo da teoria “se aplica a um conjunto de conhecimentos aglutinados em torno de um princípio unificador que os articula e sistematiza, construindo assim um determinado campo científico.” (op. cit., 1977, p. 193, nota de rodapé). Entende-se que com essa postura Vásquez (1977) estabelece a importância da relação teoria e prática no campo das ciências.

Os docentes ligados à formação inicial de professores são sabedores das dificuldades de inserção de acadêmicos de licenciaturas em universidades públicas na rede escolar pública para a realização das práticas de ensino. Com o advento da nova LDB (9394/96), abriu-se o espaço, através dos seus Art. 14º e 15º, para que Estados e Municípios elaborassem legislação sobre a Gestão Democrática<sup>59</sup> – e com esta, através da instituição dos Conselhos Escolares, de maior participação da comunidade escolar na gestão de recursos financeiros e propostas pedagógicas escolares. Esse contexto favoreceu a presença, na escola, da comunidade escolar em momentos decisivos, mas contribuiu também, entre outros, para o aumento da cobrança sobre a qualidade da educação, ligadas essas cobranças especialmente a concepção de relação escola/mercado de trabalho. Desse modo, a inserção de acadêmicos de licenciaturas de IES públicas na rede escolar municipal e estadual, mais especificamente nas suas salas de aulas, encontrou novos obstáculos.

Decorrente do modo como se desenvolveram as orientações de observações, estágios supervisionados e projetos de investigação na escola, daí resultou, conforme Bueno (1998, p. 07-08),

---

<sup>59</sup> Em 14 de Novembro de 1995, mais de um ano antes da aprovação da LDB 9394/96, o estado do Rio Grande do Sul aprovava a Lei No. 10576/95, a qual dispunha sobre a gestão democrática do ensino público. Essa legislação foi atualizada em maio de 2012 – Lei No. 13990/2012. Esse pioneirismo no ensino público riograndense é significativo. Somente em fevereiro de 2012 é que o Distrito Federal sancionou sua primeira legislação sobre a temática.

(...) a falta de diálogo que tem caracterizado as relações entre [professores do ensino superior]<sup>60</sup> (...) e professores [da escola básica] (...).

Os desacordos e desencontros parecem ter origem em incompreensões que procedem de ambos os lados. Por parte dos professores [da escola básica] há queixas recorrentes de que eles e suas unidades de ensino têm sido sistematicamente considerados [pelos professores do ensino superior] (...) apenas como objeto de estudo, (...). Argumentam que uma vez finalizados os projetos eles não chegam a serem sequer informados sobre os resultados das investigações. Por sua vez, nas universidades os [professores do ensino superior] (...) mostram-se insatisfeitos, reclamando que as escolas e os professores não usam os conhecimentos gerados pelas pesquisas, e quando o fazem é para distorcê-los.

No referido contexto, contemplar a proposição de oitocentas horas de práticas (conforme Resolução 02/2002) significou inserir os acadêmicos na escola a partir dos semestres iniciais da licenciatura, o que se mostrou desafio maior ainda. De todo modo, atender às exigências de parcela das 800 horas resultou, em grande parte, na estruturação de uma dinâmica que pode ser expressa como da prática da observação e da memorização. Horas e horas durante as quais o acadêmico observador seleciona e memoriza o que considerar, ou julgar, uma boa prática do professor observado, o professor mais experiente.

Esse é o significado que se produziu sobre aprender na prática. Entende-se, como se enfatizou anteriormente, que a prática por si só não é suficiente, assim como a reflexão sobre a prática também não o seja. Porém, foi dessa forma que se encontrou, de modo geral, caminho para resolver o desafio da execução de maior parte das “400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso”. (op. cit., 2002, p. 1). Sobre essa bagagem de carga horária nas práticas, Kuenzer (2003a, p. 67) afirma em relação aos cursos de graduação

Os percursos curriculares tendem a ser encurtados, à luz do princípio pós-moderno que nega a objetividade da ciência e o caráter histórico da produção do conhecimento, ao mesmo tempo que ampliam os espaços da

---

<sup>60</sup> Bueno, no texto referido, usa a palavra professor para designar o professor que atua na escola básica, e pesquisador para designar o professor do ensino superior. Como discorda-se dessa diferença de terminologia, optou-se por suprimir a palavra pesquisador, deixando-a entre parênteses (...) e usando os colchetes [ ] para explicar a qual professor refere-se, se da escola básica ou se do ensino superior.

prática, na esperança que a mera inserção do aluno no espaço de trabalho seja suficiente para a sua formação.

Até o final da década de 1990, a presença do aluno estagiário na rede escolar básica compreendia, de modo geral, dois semestres, o que sempre foi um ponto de crítica por parte daqueles e de seus formadores. No caso da prática de ensino da História, com uma ou duas horas/aula/semana, essa presença compreendia trinta e duas ou sessenta e quatro horas/aula, as quais davam sequência a um semestre de observações e planejamento por parte do estagiário com o seu orientador, e em alguns raros casos, com a participação do professor regente da classe onde o estagiário iria atuar.

Em 2007, a partir da renovação dos integrantes do Conselho Nacional de Educação (CNE), efetivada em 2004, esses consideraram conveniente propor, simultaneamente às Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia, normas consolidadas referentes à Formação de Professores para toda a Educação Básica. Assim, conforme o relatório do Parecer CNE/CP Nº 09, de 05 de dezembro de 2007, a Comissão debateu essas normas com diferentes interlocutores representativos da comunidade educacional, recebendo contribuições que permitiram aprimorar o trabalho desenvolvido.

Foi dado destaque à urgência em atualizar as cargas horárias exigidas nos cursos de licenciatura, com a revogação da Resolução CNE/CP Nº 02/2002. Estabeleceu-se que as Licenciaturas destinadas à Formação de Professores para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional de nível médio devem ter, no mínimo, duas mil e oitocentas (2.800) horas de efetivo trabalho acadêmico, compreendendo um mínimo de 300 horas de estágio supervisionado e pelo menos 2.500 horas dedicadas às demais atividades formativas.

Os conselheiros ressaltam a importância de que as IES levem em conta, em seus projetos pedagógicos, os conteúdos dos Pareceres CNE/CP Nº 021 e 028/2001 (sobre duração e carga horária dos cursos), assim como os Pareceres CNE/CP Nº 05/2005 (Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura em Pedagogia), e Nº

03/2006 (que reexamina o 05/2005 admitindo a formação dos especialistas em educação em nível de pós-graduação e oriundos de qualquer das áreas de licenciaturas). Assim, no que diz respeito às Diretrizes para a Formação de Professores para a Educação Básica, Licenciatura plena, o parecer vigente é o Nº 09, de 05 de dezembro de 2007.

Tratando-se de formação de professores na área das Ciências Sociais, o Parecer 492, de 03 de abril de 2001, retificado pelo Parecer Nº 1363, de 12 de dezembro de 2001, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para cursos como Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. O objetivo do Parecer 492/2001 é substituir o currículo mínimo dos cursos de Graduação em História no contexto da antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – tentando superar os problemas decorrentes da 5692/71. O Parecer é orientado pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior, estabelecidas conforme visto anteriormente, pela Resolução Nº 01 de 18 de Fevereiro de 2001, o qual se fundamenta nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, este último relativo às condições do estágio supervisionado.

Ele apresenta uma longa reflexão sobre a condição a que foi relegada a disciplina de História na segunda metade do século XX, a chamada “camisa de força” (Parecer 492/2001, p. 05), na qual se tornou o currículo mínimo, que com rigidez e fixação detalhada de mínimos curriculares resultaram numa progressiva diminuição da margem de liberdade que foi concedida às instituições para organizarem atividades formativas. Era, pois, necessário, segundo os pareceristas, fazer frente às mudanças ocorridas no contexto do final de século, às novas possibilidades de atuação no mercado de trabalho e de investigação em novos campos dos estudos históricos na graduação e pós-graduação.

No eixo sobre Diretrizes Curriculares, o documento trabalha com concepções de competências e habilidades. Faz-se necessário uma rápida referencia a tais concepções. A concepção de competência, que do latim *competentia*, significa proporção, simetria (Saraiva, 1993, p. 260), refere-se à capacidade de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela, ou seja, estabelecendo uma avaliação dessa situação de forma



proporcionalmente justa para com a necessidade que ela sugerir a fim de atuar da melhor maneira possível. É uma qualidade, conforme Alessandrini (2002), de quem é capaz de analisar e resolver determinado problema ou assunto.

A competência relaciona-se ao saber fazer algo, que, por sua vez, envolve a concepção de habilidade. Do latim *habilitas*, que significa “aptidão, destreza, disposição para alguma coisa” (Saraiva, 1993, p. 539), ou seja, “notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora”. (Ferreira, 1999, p. 1024). Já a capacidade, do latim *capacitas*, significa “qualidade que uma pessoa ou coisa tem de possuir para um determinado fim: habilidade, aptidão”. (op. cit., 1999, p. 395).

Desse modo, seguindo a Resolução Nº 01, de fevereiro de 2001, no Art. 3º, item I, o qual toma a competência como concepção nuclear na orientação dos cursos de formação plena de professores, o Parecer Nº 492, de abril do mesmo ano, para a formação de historiadores, pretende o desenvolvimento de competências e habilidades, definindo-as como:

A) Gerais

- a. Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
- b. Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
- c. Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua interrelação;
- d. Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;
- e. *Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino<sup>61</sup>, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural;*

---

<sup>61</sup> Grifo nosso.

f. competência na utilização da informática. (Parecer No. 492/2001, p. 08).

E sobre a formação para atuar no ensino fundamental e médio, das competências e habilidades específicas para a licenciatura, no item B, afirma as seguintes competências:

- a. *Domínio dos conteúdos básicos* que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- b. *domínio dos métodos e técnicas pedagógicos*<sup>62</sup> que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino. (op. cit., 2001, p. 08).

No eixo 04, dos Conteúdos Curriculares, destaca-se o item 3, o qual contempla:

3. Conteúdos complementares que forneçam instrumentação mínima, permitindo a diferenciação de profissionais da área, tais como: atividades pedagógicas, fundamentos de arquivologia, de museologia, gerenciamento de patrimônio histórico, necessariamente acompanhadas de estágio.

No caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, *as didáticas próprias de cada conteúdo*<sup>63</sup> e as pesquisas que as embasam. (op. cit., 2001, p. 09).

Analisado esses itens, percebe-se que embora haja referência ao desenvolvimento da “pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino”, assim como em outros espaços (op. cit., 2001, p. 08), a ênfase do Parecer está na profissão do historiador, do bacharel em história. Não se percebe possibilidade de aproximação deste com o trabalho como professor da escola básica, o qual continua restrito ao domínio de conteúdos, métodos e técnicas pedagógicas.

---

<sup>62</sup> Grifos nossos.

<sup>63</sup> Grifo nosso.

Do mesmo modo, o item 03 do eixo 04 indica “didáticas próprias de cada conteúdo” (op. cit., 2001, p. 09), mas sem maiores especificações, o que parece confirmar a interpretação da didática como disciplina que tenha o papel de mediadora entre os conteúdos e sua aplicabilidade.

Urban (2009), em análise sobre o Parecer 492/2001, chama a atenção para o fato de o mesmo evidenciar a necessidade de discussões de caráter pedagógico, mas sem com isso indicar a obrigatoriedade de uma disciplina específica, ou seja, os cursos formadores de licenciados devem “(...) contemplar os conteúdos da educação básica e as didáticas ou a metodologia dos respectivos conteúdos em seu projeto pedagógico, que também deve seguir orientações específicas (...)”. (op. cit., 2009, p. 60). Essas últimas devem estar contempladas no Projeto Pedagógico do curso, delineando perfil, competências e habilidades, estrutura do curso, conteúdos curriculares, formato de estágios de atividades complementares e de avaliação.

A autora enfatiza a

(...) existência de um debate em torno da formação pedagógica do professor. Este debate, por sua vez, é ancorado numa forma de pensar a formação do professor (...) [no qual], destaca-se a relação entre a prática pedagógica e o conteúdo. (op. cit., 2009, p. 60).

Segundo Urban (2009), na orientação que atualmente seguem os cursos que formam professores de História está revelada a preocupação em torno do domínio de conteúdos mínimos relativos aos níveis fundamental e médio da Educação Básica, e também com “(...) ‘métodos e técnicas’ que favoreçam a transmissão do conhecimento”. (op. cit., 2009, p. 61, grifo da autora).

De acordo com sua análise,

É evidente que cada instituição de ensino superior, com base nessas considerações e nas orientações quanto à organização do projeto pedagógico do curso, vai sistematizar essas Diretrizes. Pode-se concluir, portanto, que o documento oficial aponta para uma necessária formação pedagógica, mas que cabe às Instituições de ensino superior, respeitando as determinações legais, sistematizarem um curso que contemple, entre as disciplinas de conteúdo específico, disciplinas que tenham uma

preocupação com o ensino e a aprendizagem em História e não exclusivamente um inventário de prescrições técnicas.

Os “textos visíveis” analisados (...) permitem comprovar que, historicamente, foi construída uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem em História e, por certo, essa forma de pensar influenciou tanto a formação quanto a prática de professores. (op.cit. 2009, p. 61-62, grifo da autora).

Entende-se que a análise de Urban (2009) mostra uma das interpretações de como seria construída a ideia das didáticas próprias de cada disciplina, a partir das quais cursos de licenciatura criaram diferentes didáticas, como Didática de História Medieval, Didática de História Contemporânea, entre outras, sem todavia romper com o seu caráter instrumentalizador de métodos, técnicas e recursos para o desenvolvimento de conteúdos.

Como referido anteriormente, para Jörn Rüsen essa interpretação da didática da história é “extremamente enganosa” (Rüsen in Schmidt, Barca e Martins, 2010, p. 23), uma vez que separa o ensino de história dos problemas da realidade vivida, assim como distancia a didática da história da pesquisa histórica, limitando as perspectivas dos historiadores sobre práticas, princípios, sentidos e objetivos da disciplina de história<sup>64</sup>.

Retomando a análise do Parecer 492/2001, assim como dos demais Pareceres e Resoluções aqui apresentados e analisados, acredita-se que suas produções sobre o trabalho docente, embora com significativos avanços, não se distanciam muito da que Valnir Chagas defendeu ainda em 1962, no Parecer 292, postura que, como abordado anteriormente, influenciou a interpretação do significado do profissional da docência na escola básica. O documento do Parecer N 492/2001, que interessa especificamente porque traça as Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos das Ciências Sociais, entre eles o de História, não reconhece uma especificidade própria à forma de ensinar e aprender a disciplina da história, preocupando-se antes e muito com o papel do historiador<sup>65</sup> e suas novas possibilidades no mercado de trabalho.

---

<sup>64</sup> Em capítulo subsequente detalharemos mais especificamente a compreensão sobre as categorias Didática da História e Educação Histórica.

<sup>65</sup> Há que se registrar que a profissão de Historiador ainda não é regulamentada. A proposta de regulamentação da profissão - Projeto de Lei 368/2009, foi recentemente aprovada no Senado

### 1.2.2 Em Portugal

Com o advento da Revolução dos Cravos em Portugal (1974), o fim do regime totalitário salazarista, e a superação do período de instabilidades e heterogenia que se seguiu (Afonso in Catani e Oliveira, 2000), entre meados da década de 1980 e meados da década de 1990, num período histórico muito curto deu-se a implantação do Estado capitalista democrático e a adesão do país à União Europeia<sup>66</sup>. As reformas educativas tornaram-se, então, um dos principais objetivos dos sucessivos governos. Todavia, elas convivem com contradições específicas: de um lado a forte democratização e ampla mobilização popular “em torno da reivindicação de direitos políticos, sociais, econômicos e culturais” (Afonso in op. cit., 2000, p. 18), sonogados por várias décadas ao povo português; por outro lado, com os condicionantes da “(re) definição do lugar de Portugal na economia mundial (...) da inserção do país à Europa comunitária (...)” (Afonso in op. cit., 2000, p. 18), o que implicou uma novo delineamento nas margens da esperada autonomia do Estado português. Nesse contexto, as reformas educativas em Portugal, tal como será visto na sequência do capítulo, estão associadas ao projeto de modernização do país e principal base de sua legitimação em função de objetivos, prioridades e fundos comunitários advindos da União Europeia.

Para realização de estudo da temática em Portugal, durante o período de tempo compreendido entre os meses de junho e dezembro de 2011, foi realizado um estágio científico avançado (Doutorado Sanduiche) subsidiado pelo CNPq e efetivado no Instituto de Educação da Universidade do Minho, na cidade de Braga, em Portugal, sob orientação da Profa. Dra. Isabel Barca. A investigação realizada apoiou-se em dois objetivos:

---

(segundo semestre de 2012), última parada antes de ir para Câmara dos Deputados. A Câmara deve encaminhar o projeto para as comissões de Educação e Trabalho. Se aprovada nestas instâncias ficará a cargo da presidência da República sancionar a lei. Se houver qualquer emenda, o projeto volta ao Senado e o processo é retomado. Mesmo que aprovado, o que compreende que somente historiadores poderão ministrar aulas de história (além de outras atividades) isso não significa, a nosso ver, uma repercussão direta na qualidade do trabalho docente.

<sup>66</sup> Àquela época, Comunidade Econômica Europeia.

- a) Compreender a formação inicial de professores de História, o qual para tanto se fez um acompanhamento do referido processo no Instituto de Educação da Universidade do Minho, na cidade de Braga;
- b) Compreender as formas de desenvolvimento da formação contínua de professores de História através de ações desenvolvidas pela entidade científico-pedagógica de utilidade pública, a Associação de Professores de História – APH, cuja sede se localiza na capital, Lisboa.

Para atender ao objetivo do item a), realizou-se acompanhamento e observações de aulas ministradas pela Profa. Dra. Isabel Barca, em turma de alunos licenciados que cursavam Mestrado em Ensino de História e Geografia. Já para o objetivo delimitado no item b), estruturou-se o seguinte instrumento de investigação: 1) Como se dá a organização da Associação de Professores de História (APH) – em que contexto, em que época, quais os motivos? 2) Como, através da APH, se faz a formação continuada de professores? 3) A formação feita pela APH reflete políticas públicas editadas pelo Estado português para a formação de professores? Como?

Os resultados da aplicação do instrumento de investigação serão analisados mais detalhadamente no Capítulo 02 da presente tese. No momento, a abordagem será delimitada ao aspecto do processo organizacional dos cursos formadores de professores de História em Portugal.

Conforme Magalhães (2009), o sistema educativo português se organiza em três níveis: um obrigatório, de oito anos, organizado em três ciclos para crianças e jovens entre cinco a doze anos de idade - primeiro ciclo de quatro anos, segundo ciclo de dois anos e terceiro ciclo com mais dois anos de estudos<sup>67</sup>; o segundo nível compreende o ensino secundário (quarto ciclo), composto de três anos de escolaridade e que permite acesso ao ensino superior; este último, o terceiro nível do sistema educativo português.

Interessa a presente investigação saber como se estrutura a formação de professores de história para os dois primeiros níveis anteriormente descritos. Segundo Magalhães (2009), o ensino de História aparece no currículo escolar a

---

<sup>67</sup> Esse nível, para melhor compreensão, corresponderia na Educação Básica brasileira ao Ensino Fundamental, embora aqui este último já esteja acrescido de mais um ano – o nono ano.

partir do segundo ciclo, todavia associado ao ensino da Geografia. Sua autonomia só acontecia a partir do terceiro ciclo e durante o ensino secundário. Assim, ao tratar da formação de professores de história, deve-se ter claro que ela se refere a “formación de los docentes que imparten la matéria en el tercer ciclo y em la enseñanza secundaria”. (op. cit., 2011, p. 74)<sup>68</sup>.

Magalhães explica que a formação de professores para esses níveis e ciclos, até 1997, só podia ser feita em instituições universitárias. Nessa organização, mesmo após a Revolução dos Cravos (1974) e com a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei Nº 46, de 14 de outubro de 1986, coexistiram fundamentalmente duas modalidades, a saber: o modelo integrado – cinco anos de licenciatura<sup>69</sup> em História, no qual 60 a 65% do currículo constituía-se de formação geral e os restantes 35 a 40% de formação pedagógica, sendo que as práticas eram realizadas em escola secundária e com dupla supervisão – do professor da escola e do professor da universidade; e, o modelo oferecido pelas Faculdades de Letras, de quatro anos de licenciatura e mais um ou dois anos de formação pedagógica supervisionada que habilitava para o exercício da docência, conforme o depoimento a seguir, em relação a essa formação feita nas faculdades de Letras. Conforme depoimento de professor português ligado à APH,

*(...) são quatro anos, mas continua a mesma formação: continua a ser só história, não tem nada a ver com a pedagogia nem a didática e depois ofereciam-nos a hipótese de fazer mais dois anos... pois, um primeiro ano eram as didáticas e as disciplinas de pedagogia e no sexto ano que era o estágio, numa escola... continuávamos a ter ligação na universidade, tínhamos um orientador na escola e um orientador na universidade que vinha assistir as nossas aulas... portanto, os dois reuniam-se e decidiam...*  
(Antonio, APH, Lisboa).

---

<sup>68</sup> “formação dos docentes que ensinam a matéria no terceiro ciclo e no ensino secundário”. (Magalhães, 2009, p. 74, tradução nossa).

<sup>69</sup> Faz-se necessário registrar que o termo licenciatura na organização do ensino superior português se equipara ao termo graduação no Brasil, sem necessariamente ter implicação com a formação para o magistério.

Nesse modelo, a formação inicial era, geralmente, realizada nas Universidades de Coimbra, Lisboa, Oporto e na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Quanto à formação pedagógica e o estágio supervisionado, geralmente eram oferecidos na mesma instituição ou em Escolas Superiores de Educação (ESE). Com a publicação da Lei No. 115, de 19 de setembro de 1997, as Escolas Superiores de Educação, ligadas aos Institutos Superiores Politécnicos, puderam oferecer cursos de formação de professores de história, mas somente para atuar no terceiro ciclo, enquanto que a formação para o ensino secundário continuou restrita às universidades.

Também havia e há a possibilidade de fazer a mesma através de um curso de pós-graduação, que da mesma forma integralizava componentes como formação geral em educação, formação didática específica e práticas de ensino.

Há que registrar que, conforme Magalhães (2009), até o ano letivo 2004/2005<sup>70</sup> o Ministério da Educação encaminhava o licenciado em formação para uma escola da rede pública para realizar estágio. As turmas ficavam sob a inteira responsabilidade desse aluno-professor e sua atividade docente era remunerada. “Su situación podría designarse como de ‘precarrera docente’, siendo considerados como profesores o profesoras del centro en que estaban haciendo las prácticas”.<sup>71</sup> (op. cit., 2009, p.74-75, grifo da autora). No final dessas práticas, o aluno-professor apresentava um relatório detalhado e uma apreciação crítica da mesma, recebendo uma certificação profissional que lhe permitia pleitear trabalho na profissão docente.

Em 21 de outubro de 2005, foi publicada a Normativa Nº 1097, a qual modificou substancialmente, segundo Magalhães (2009), o modelo das práticas. A partir de então: a responsabilidade da classe deixou de ser atribuída ao aluno-professor, retornando ao professor regente, ou seja, o aluno-professor passou a ser somente o estudante em formação; o tempo presencial daquele na escola foi reduzido; e, a remuneração pelo estágio foi extinta.

---

<sup>70</sup> O ano letivo português inicia no mês de setembro.

<sup>71</sup> “Sua situação poderia designar-se como de ‘pré-carreira docente’, sendo considerados como professores ou professoras do centro em que estavam fazendo as práticas”. (Magalhães, 2009, p. 74-75, tradução nossa).



Outro tipo de formação era a que tratava da profissionalização em serviço, sobre a qual o depoimento a seguir atesta.

*(...) por exemplo, quando eu fiz a minha formação... foi chamada formação em serviço, fiz dois anos e já com uma ligação a uma escola superior de educação, ou seja, nós íamos uma vez por semana a ESE onde tínhamos aulas de sociologia da educação, psicologia da educação, metodologias, didáctica... e depois havia uma relação entre a ESE e a pessoa que nos orientava a nível de didáctica específica... e supervisionava o nosso trabalho... observava algumas aulas e avaliava-nos em função disso. Portanto, quando eu fiz o meu estágio... nove anos depois de já estar a lecionar... (...), já foi nesse sistema. (Catarina, APH, Lisboa).*

Assim, esse tipo de formação, oferecida a partir de 1988, atendeu aqueles que só tinham a formação para a docência sem a formação pedagógica. Esse modelo foi se esgotando na medida em que os professores foram completando sua formação e a clientela foi deixando de existir.

No ano de 2007, entrou em vigor o Decreto Lei Nº 43, o qual legalizou a formação de professores em Portugal alinhado ao Processo de Bolonha<sup>72</sup>,

---

<sup>72</sup> A Declaração de Bolonha, assinada na cidade de Bolonha/It. em 19 de junho de 1999, desencadeou o chamado Processo de Bolonha, o qual constitui documento assinado inicialmente por ministros da educação de quase trinta países europeus. A declaração é considerada um marco nas políticas públicas ligadas ao ensino superior e estabelece um Espaço Europeu de Ensino Superior a partir do compromisso, dos países que assinaram a Declaração, em promover reformas educativas. O foco principal da declaração é reconhecer a importância da educação para o desenvolvimento sustentável e tem como objetivos: promover a empregabilidade e a competitividade internacional do sistema europeu do Ensino Superior; promover mobilidade dos estudantes através de um sistema de créditos transferíveis e acumuláveis (ECTS), comum aos países europeus; adoptar um sistema baseado em três ciclos de estudos – graduação, mestrado e doutorado; promover mobilidade de estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo; promover a cooperação europeia na avaliação da qualidade, com vista a desenvolver critérios e metodologias comparáveis; promover as dimensões europeias do ensino superior, em particular - desenvolvimento curricular; cooperação interinstitucional; mobilidade de estudantes, docentes e investigadores; e, programas integrados de estudo, de formação e de investigação. Portugal aderiu ao Processo de Bolonha normatizado pelo Decreto-Lei no. 74, de 24 de março de 2006. E, através de uma equipe de docentes do ensino superior das áreas de Engenharia, Matemática, Educação e Design da Universidade do Minho, os quais já a partir de 2003 desenvolviam processo formativo em Ensino por Projeto sob a orientação de Peter Powell, da Universidade de Twente, Enschede, Holanda. Desde então a adequação forçada da educação superior portuguesa confronta-se com novos processos, papéis e práticas que, como

revogando toda a legislação anterior e, conforme Magalhães (2009), impondo um modelo único para todas as instituições formadoras de professores, o que pode ser confirmado na redação do item 2 do Art. 2, alíneas a e b,

O presente decreto-lei aplica-se:

- a) Aos estabelecimentos de ensino superior, públicos, particulares ou cooperativos, que ministrem formação conducente à aquisição de habilitação profissional para a docência;
- b) Aos estabelecimentos de educação e ensino públicos, particulares ou cooperativos que ministrem a educação pré-escolar, os ensinos básico ou secundário ou os cursos que confirmam certificação escolar desses níveis de educação e ensino.

A decretação do Processo de Bolonha em instituições formadoras de professores em Portugal causou grande insatisfação entre os professores formadores. O Decreto Lei (DL) define dezessete perfis de professor e as condições de acesso a cada um desses perfis, retirando assim a autonomia das IES formadoras. Magalhães (2009) destaca que, no caso da formação de professores de História, define-se um perfil (perfil 11) de professor de História e Geografia para o terceiro ciclo do nível de ensino obrigatório e para o ensino secundário. Segundo ela, “se trata de un profesor que, como en España, tiene la responsabilidad de impartir, indistintamente, el tercer ciclo de primaria (...) y la enseñanza secundaria” (op. cit. 2009, p. 76)<sup>73</sup>.

No contato com professores de História em Portugal, em relação à questão de Bolonha, obtiveram-se as seguintes posições:

*(...) a formação inicial de professores, que decorre do Processo de Bolonha mas que no caso dos professores de História teve a introdução dessa ideia*

---

mostram os depoimentos à presente investigação, vem conflitando opiniões e criando inseguranças e controvérsias.

<sup>73</sup> “Trata-se de um professor que, como na Espanha, tem a responsabilidade de ensinar, indistintamente, o terceiro ciclo do primário [nível obrigatório] e o ensino secundário”. (op. cit. 2009, p. 76, tradução nossa).

*do professor de história e geografia, que é... do ponto de vista da tradição da formação de professores em Portugal completamente inábil... isto não tem nada a ver... episodicamente houve um pouco da ideia dos Estudos Sociais – logo em seguida ao 25 de Abril [1974], um pouco na tradição americana, mas isto depois caiu, nunca mais ninguém ouviu falar de semelhante coisa...aliás a própria disciplina dos Estudos Sociais desapareceu do currículo (...).*

*(...) esta fusão, que nos parece completamente contranatura, precisamente porque não há qualquer espécie de (...), nem de partilha de paradigmas... nada... não temos nada de fato a ver com o ensino da Geografia (Maria, UÉvora, Évora).*

#### Da professora Beatriz:

*(...) esse processo para os professores de história foi altamente lesivo porque aquele tempo que nós tínhamos para a história ficou reduzido à metade porque o tempo viu-se a partilhar com a geografia. Acresce um outro aspeto que é de facto muito negativo (...), em Portugal nós nunca tivemos uma tradição de dialogar entre a história e a geografia. Tivemos mais tradição, como foi o caso aqui da Universidade do Minho em dialogar a história e outras ciências sociais, como o caso da sociologia e a antropologia..., mas com a geografia, nunca. (...) a geografia aqui está em Guimarães, está em outra cidade, e não tem nada a ver com a educação – centrada, sobretudo em planeamento e organização do território. E a história está aqui, nas ciências sociais e na educação também, portanto estivemos sempre totalmente alienados do trabalho com a geografia. (...) nas outras universidades o problema também era semelhante... por isso sempre foi muito complicado (...) fomos obrigados a esta situação assim de repente, fomos obrigados a fazer um dossiê (...), da forma mais antidemocrática possível..., e só o fizemos porque os nossos alunos tinham a expectativa de ficar profissionalizados, e se não o fizéssemos eles ficavam com o curso ao meio..., e nem eram nem professores de geografia, mas também não eram professores de história..., não eram nada..., ficavam com os três anos de história que não serviam para nada. (Beatriz, UMinho, Braga).*

Do professor Antonio:

*(...) mas ao Projeto de formação conjunta de professores de história e geografia, não se fala ainda, não se fala de juntar as duas disciplinas... esperemos que isso não vá acontecer (...).* (Antonio, APH, Lisboa).

Da professora Catarina:

*(...) exato, e é... foi essa a ideia que sempre nos foi transmitida... na época a própria Ministra, com quem eu tive oportunidade de conversar na altura, a ideia que nos foi transmitida era de que não se iria juntar as duas disciplinas, não ia haver uma disciplina única de história e geografia, mas de que seria uma formação para professores de história e de geografia... o que isso implica a nível de deficiência da formação básica, não é?* (Catarina, APH, Lisboa).

Os professores Catarina e Antonio atuam na Associação de Professores de Portugal (APH), instituição que trata da oferta de formação contínua aos professores de História, com maior efervescência na década de 1990 devido aos “apoios da comunidade europeia [CE], (...) fundos comunitários que vieram financiar os programas de formação contínua de professores... depois de Portugal aderir à CE, (...)”, (Catarina, Lisboa, 2011). O que se percebe nas manifestações é que não há ainda consenso sobre os resultados do Processo de Bolonha. Na APH, entidade que tem significativa influência entre os professores de história portugueses, a ideia é de que seja uma agregação de formação de professores de história e geografia por uma questão de economia, de racionalização dos custos. Já os entrevistados que trabalham diretamente com a formação inicial e continuada de professor, a interpretação abrange as práticas efetivas, ou seja, os formados pelo Processo de Bolonha atuarão nas duas disciplinas, reproduzindo o que foi, no Brasil, na segunda metade do século XX, a questão dos Estudos Sociais.

Sobre essa questão a APH encaminhou, em agosto de 2011, uma petição à Assembleia da República, com quatro mil novecentos e sessenta (4960)

subscrições, e que seria discutida em plenário na segunda quinzena de novembro daquele ano. A petição objetiva o reforço do ensino da história nas escolas básicas e secundárias e da requalificação da formação dos professores de história.

Posteriormente a essa petição, ainda no mesmo ano, a APH publicou um artigo intitulado “A História está em perigo no sistema educativo português?” no qual se manifesta sobre questões relativas ao ensino de História e Geografia na escola básica, texto do qual se destaca a reflexão a seguir.

(...) Porque foi dito que se avizinha uma nova reorganização curricular do ensino básico, porque foi dito que se estará a pensar na “redução das horas semanais de disciplinas «não estruturantes» como História e Geografia”. Esta notícia, que não cita as fontes utilizadas, que diz apenas que foram “directores de escolas e profesores”<sup>74</sup> que deram estas informações, provocou uma hecatombe entre os professores de História e de Geografia. Qual o seu verdadeiro objectivo? (Disponível em: <http://www.aph.pt/docs/misc/HistoriaEmPerigo.pdf>).

O documento não está assinado, mas explicita o receio que grassa entre os professores sobre o verdadeiro objetivo das políticas públicas que envolvem a educação básica, e mais especificamente o ensino da disciplina de História. Aliam-se a tal contexto, condições problemáticas no cotidiano da escola portuguesa, as quais dizem respeito à situação de muitos professores do terceiro ciclo do ensino básico, os quais têm que assumir o trabalho com sete a dez turmas, com quase trezentos alunos sob sua responsabilidade. Da mesma forma, soma-se a isso a pressão para cumprir a diversificação de práticas pedagógicas e atender ao proposto no documento Metas de Aprendizagem para o 3º Ciclo, publicado pela Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, órgão do Ministério da Educação.

Entende-se que a introdução/intromissão do Processo de Bolonha na formação de professores em Portugal atende ao contexto de políticas neoliberais que compreendem, inevitavelmente, redução de investimentos em direitos sociais. Nesse âmbito, a educação como um direito social básico à condição de democracia e cidadania, paga seu preço. E como testemunha o Professor Antonio,

---

<sup>74</sup> Grifos do autor.

*(...) diga-se que o problema aqui é que Bolonha é uma máquina, é uma ceifeira debulhadora, é um esquema de normalização a nível europeu; o que eles querem é trincar isto tudo para tudo ficar mais um nível único, como na França, na Espanha, na Alemanha, por exemplo. Lá os professores também [passam por] essas ambivalências... ou seja, dão sempre duas disciplinas... pode não ser história e geografia... mas pode ser história e educação física... e a formação é mais ou menos essa... no fundo é para racionalizar os recursos humanos (...) o objetivo é esse. (Antonio, APH, Lisboa).*

Como é perceptível, há grandes divergências sobre as reais intenções contidas no Processo de Bolonha, sobre suas ações, imposições e resultados. Conforme Guedes e Lourenço (2007, p.17), trata de uma “adequação dos cursos do Ensino Superior a um modelo de ensino/aprendizagem [que implica uma] profunda mudança do paradigma de ensino: desviou-se o foco da transmissão de conhecimentos do docente para o aluno, para o desenvolvimento de competências pelos alunos, sendo esses os principais responsáveis pelo seu processo de aprendizagem, cumprindo aos docentes facilitar e orientar essa aprendizagem”.

### 1.3 INTENTOS DE SUPERAÇÃO DA SEPARAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

Como referido anteriormente, para além da legislação se criaram e criam constantemente outras experiências ou alternativas de superação do distanciamento entre teoria e prática na formação de professores. Entre essas, este estudo analisará mais detalhadamente, no capítulo dois, a experiência dos Laboratórios de Ensino. No presente capítulo, priorizou-se abordar as possibilidades oferecidas por

Programas de Pós-Graduação em História<sup>75</sup> e pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

Como já apontado anteriormente, a pós-graduação pode ser vista como uma alternativa ao vazio que se construiu entre escola e universidade. Como forma de demonstrar essa realidade, pesquisaram-se programas de pós-graduação – ao nível de mestrado e doutorado, na área específica da História, buscando em especial linhas de investigação que privilegiem a temática do ensino de história. Assim, até março de 2011, estavam ativos cinquenta e sete (57) programas de pós-graduação na área, recomendados pela Capes<sup>76</sup>. Desses, trinta são programas de mestrado e doutorado, um é somente de mestrado profissionalizante e outros vinte e seis são de mestrado acadêmico. Do total dos programas ofertados, dez acontecem em Universidades do sistema privado, e quarenta e sete são desenvolvidos em Universidades públicas. Entre esses últimos, vinte e cinco são programas de mestrado e doutorado, e vinte e dois somente de mestrado.

A questão que interessa a esse estudo, como já destacado, é saber como esta oferta contempla a temática da pesquisa sobre o ensino de História.

Priorizou-se a investigação nos sites oficiais de Programas de Pós-Graduação oferecidos por IES públicas. Desses, de um total de quarenta e sete, registrou-se que somente cinco contemplam alguma linha de pesquisa na área do ensino de História, os quais são: Programa de Pós-Graduação em História (Mestrado), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB/PB); Programa de Pós-Graduação em História Social (Mestrado e Doutorado), da Universidade Federal Fluminense (UFF/RJ); Programa de Pós-Graduação em História Social (Mestrado), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO/RJ); Programa de Pós-Graduação em História (Mestrado), da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL/RS); e, Programa de Pós-Graduação em História Social (Mestrado), da Universidade Estadual de Londrina (UEL/PR).

---

<sup>75</sup> Embora se saiba que a maioria das investigações sobre ensino e aprendizagem em nível de pós-graduação se desenvolve em Programas de Pós-Graduação em Educação, a investigação em sites institucionais priorizou os Programas de Pós-Graduação em História com o objetivo específico de perceber o grau de interesse e preocupação desses programas para com a formação continuada que investiga a temática Ensino de História.

<sup>76</sup> Dados obtidos no site <http://www.capes.gov.br>.

Outros dois Programas apresentam sub temáticas de linhas de pesquisa que oportunizam a investigação no ensino de História – Programa de Pós-Graduação em História (Mestrado), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC/SC); e, Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura Regional (Mestrado), da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE/PE).

Ainda outros dois Programas não possuem linhas de pesquisa em ensino de História, mas constatou-se que foram defendidos trabalhos acadêmicos cujas temáticas se relacionam direta ou indiretamente com o ensino de História – Programa de Pós-Graduação em História (Mestrado e Doutorado), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD/MS); e, Programa de Pós-Graduação em História (Mestrado e Doutorado), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/PE).

Assim, no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, no Mestrado em História, existe uma linha de pesquisa chamada Ensino de História e Saberes Históricos. Na ementa, considera-se que

(...): o ensino de história, prerrogativa dos profissionais da história e das culturas escolares, precisa, cada vez mais, ser mediado pelos saberes históricos, responsáveis, em grande parte, pelas porosidades intrínsecas à cultura histórica. Dessa forma, ao se reconhecer que a cultura histórica não está exclusivamente presa ao ofício do historiador, é necessário que se aprofundem as pesquisas para a própria existência da comunidade de historiadores. Portanto, mostra-se relevante o fato de que, numa definição preliminar de cultura histórica, tenha-se, como campo de suas reflexões, as perspectivas das regionalidades e o ensino de história e dos saberes históricos. Entendendo que os historiadores e os professores de história não detêm mais, na contemporaneidade, o monopólio da produção do conhecimento histórico e, muito menos, de sua transmissão, as pesquisas têm caminhado no sentido de procurar compreender que outras formas de relação com o passado os sujeitos históricos/ sociais empreendem por meio das memórias, dos silêncios, das lacunas e dos não ditos. (<http://www.cchla.ufpb.br/ppgh/>).

Na ementa da linha de pesquisa em questão, percebe-se nítida preocupação com os interesses do corpo discente no que diz respeito às articulações entre a produção do conhecimento histórico acadêmico e o conhecimento histórico na



escola. E também em relação à formação docente, através da intenção de fomentar o debate interdisciplinar e a reflexão teórica, conceitual e metodológica.

A essa linha de pesquisa está relacionado um grupo de pesquisa denominado Saberes Históricos: Ensino de História, Historiografia e Patrimônios, o qual se concentra em compreender os Saberes Históricos a partir da pesquisa sobre Ensino de História, Historiografia, História da Educação e Patrimônios; igualmente se preocupa em investigar e compreender a Cultura Histórica transmitida em espaços educativos não formais. Credenciado pela Capes desde o ano de 2004, o Programa tem outra linha de pesquisa voltada à História Regional. Entre março de 2006 e outubro de 2010, cinquenta e duas dissertações foram defendidas, entre as quais quatro abordam temáticas sobre o ensino de História: uma sobre o ensino superior de história na Paraíba (2007); duas que relacionam ensino de História e livros didáticos (2009); e, uma sobre formação de profissionais de história na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2010)<sup>77</sup>.

Na Universidade Federal Fluminense (UFF/RJ), o Programa de Pós-Graduação em História Social – Mestrado e Doutorado, criado em 1975, possui área de concentração em História Social e se organiza em setores temáticos definidos por períodos históricos: Setor Temático de História Antiga, Setor Temático de História Medieval, Setor Temático de História Moderna, Setores Temáticos de História Contemporânea I, II e III. Esses setores atuam em três grandes linhas de pesquisa: Cultura e Sociedade; Poder e Sociedade; e, Economia e Sociedade, e a eles se relacionam diferentes laboratórios e núcleos de pesquisa. No Setor Temático de História Contemporânea III, encontra-se um recorte temático voltado para a investigação da relação de História com educação e ensino. Trata-se do recorte Classes, Poder e Manifestações Culturais que, entre outros temas e tendências da historiografia contemporânea, abre a possibilidade de pesquisa em “história e educação”, e “ensino de história e projeto social”<sup>78</sup>. Trata-se de

---

<sup>77</sup> Mais dados podem ser obtidos através do site <http://www.prgg.ufpb.br/portal/index.php/pos-graduacao/cursos-disponiveis>

<sup>78</sup> Grifos nossos.

Temas e tendências da historiografia contemporânea; história e projeto social; técnicas de pesquisa em história; história e educação; ensino de história e projeto social; história e ciência; os marxismos do século XX e a história; impactos do pós-modernismo sobre os historiadores. Literatura e dinâmica social; intelectuais, classes e política; instituições culturais e poder; cultura e classes subalternas; cultura, hegemonia e resistência contra-hegemônica no Brasil; mídia e indústria cultural; Estado e políticas culturais; esporte e sociedade. ([http://www.historia.uff.br.stricto/st\\_contemporaneo03.php](http://www.historia.uff.br.stricto/st_contemporaneo03.php)).

Ressalta-se que embora os setores temáticos estejam relacionados a Laboratórios e Núcleos de Pesquisa, como se escreveu anteriormente, esses parecem estar instituídos no âmbito da pós-graduação, não existindo registro de relação desse Setor Temático com o Laboratório de Ensino de História existente na Graduação em História.

Na busca sobre a produção científica, observou-se que de um total de trezentos e sete teses e dissertações produzidas entre julho de 1974 e março de 2011, sete abordam temas que podem ser relacionados à “história e educação” e “ensino de história e projeto social”, o que corresponde a um índice de 0, 228 % do total. Desses sete trabalhos científicos, um faz referência específica ao ensino de história e à relação dos professores e outros sujeitos com o mercado editorial e o uso de manuais didáticos.

A Escola de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) tem Mestrado em História Social, com duas linhas de pesquisa: Instituições, Poder e Ciências, e Cultura, Poder e Representações. Essa última contempla a possibilidade de investigação em ensino de História. A linha propõe que os investigadores dediquem-se a

(...) pesquisas que trabalham com diferentes interpretações do conceito de cultura, percebida em todas elas como uma dimensão fundamental do mundo social onde indivíduos e grupos elaboram suas práticas cotidianas, produzem representações e discursos sobre sociedades históricas diversas bem como sobre a natureza, enfim, constroem sistemas de sentido que dão corpo as experiências singulares e coletivas vivenciadas. A cultura é entendida também como um espaço de disputas entre diferentes representações, linguagens, práticas, símbolos e discursos, um lugar onde as redes de relações e poder concorrem e se reconstróem cotidianamente. Religiões e religiosidades, informações, práticas científicas, memórias e

identidades, cultura urbana, políticas nacionais e internacionais de proteção ao patrimônio cultural, cultura visual, ensino de história, são temáticas presentes nessa linha. (<http://historiaunirio.com.br/ppg/c.php>).

Todavia, a implementação do curso é significativamente recente, tendo sido criado no ano de 2007. Na busca das dissertações concluídas entre agosto de 2009 e outubro de 2010, não se constatou nenhuma relacionada ao ensino de História<sup>79</sup>.

Na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), no Rio Grande do Sul, a Pós-Graduação em História possui área de concentração em Fronteiras e Identidades, oferecendo três linhas de pesquisa: Política e Estado, Sociedade e Cultura e Arte e Conhecimento Histórico. Na linha de pesquisa focada na temática Sociedade e Cultura, entre as “diversas formas de manifestação e expressão do social que permitem a construção das identidades individuais ou coletivas, como: a saúde, o lazer, a cultura, a educação, a religião”<sup>80</sup>, emerge a possibilidade de trabalho com o ensino de História. Todavia, trata-se de um curso criado muito recentemente, com início em março de 2010. Somente para o primeiro semestre de 2011 estão previstas as primeiras bancas para exames de qualificação.

No Curso de História da Universidade Estadual de Londrina (UEL), no oeste do Paraná, o mestrado do Programa de Pós Graduação tem como foco a História Social. O Programa contempla três linhas de pesquisa: Territórios do Político, Cultura, Representações e Religiosidade, e História e Ensino. Este Programa é o único, entre os quarenta e sete Programas existentes no Brasil até o início de 2011, que oferece uma linha de pesquisa exclusiva para a investigação sobre o ensino de História. A linha em questão tem a seguinte ementa: “Estudo da construção de identidades sociais num espaço institucional - *a escola* -, abordando a função social do Ensino de História e os conflitos inerentes em torno da memória. As relações de

---

<sup>79</sup> Disponível no site <http://historiaunirio.com.br/ppg/>

<sup>80</sup> Disponível no site <http://ppgh.clio.pro.br/>

poder estabelecidas na constituição da consciência histórica e das memórias sociais”<sup>81</sup>.

No ano de 2009, entre as nove dissertações concluídas, duas contemplavam a investigação sobre o ensino de História: uma sobre o uso de fontes no ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental, e outra sobre o uso das imagens na aprendizagem dos conteúdos de história no ensino médio. No ano de 2010, houve mais 09 defesas, mas não se obteve a informação sobre o número, dentro das 09, de defesas no ensino de História.<sup>82</sup>

No grupo de Programas de pós-graduação em História que apresentam, em alguma linha de pesquisa, subtemáticas relacionadas ao ensino de História estão a UDESC e a UFRPE.

Na Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), no Mestrado em História, criado em 2007, na linha de pesquisa Culturas Políticas e Sociabilidades, os docentes partem da premissa de que o “termo ‘político’ sofreu deslocamentos advindos, sobretudo, de uma mudança de perspectiva não mais centrada no Estado e seus aparatos de dominação e legitimação.” E da interpretação de uma ampliação que permite a “articulação problemática entre cultura e política manifesta nas questões étnicas, de geração e de gênero, e nas relativas à esfera da família, das culturas urbanas, das políticas públicas, da escolarização e dos movimentos sociais”<sup>83</sup>.

Nesse sentido, entende-se que o Programa abre espaço para questões relacionadas ao ensino, embora a ementa não registre que esse ensino seja o de História. Todavia, como se trata de um Programa relacionado a um curso de História, entende-se que se trate mesmo de ensino de História. Verificando as dissertações defendidas, observou-se que dos vinte e sete trabalhos defendidos

---

<sup>81</sup> Disponível no site: [http://www2.uel.br/cch/his/mesthis/index.php?arq=ARQ\\_organiza%C3%A7%C3%A3o\\_acad%C3%AAmica](http://www2.uel.br/cch/his/mesthis/index.php?arq=ARQ_organiza%C3%A7%C3%A3o_acad%C3%AAmica)

<sup>82</sup> Informações sobre dissertações estão disponíveis no site: [http://www.uel.br/portal/frmOpcao.php?opcao=http://www.bibliotecadigital.uel.br/teses\\_dissertacoes.php](http://www.uel.br/portal/frmOpcao.php?opcao=http://www.bibliotecadigital.uel.br/teses_dissertacoes.php)

<sup>83</sup> Disponível em: [http://www.ppgh.udesc.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=383&Itemid=579](http://www.ppgh.udesc.br/index.php?option=com_content&task=view&id=383&Itemid=579)

entre os anos de 2007 e 2008, um deles se refere à preocupação com propostas educacionais de afrodescendentes em São Paulo na primeira metade do século XX, o que não representa especificamente uma preocupação com o ensino de História.

Já a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), que no seu programa de Mestrado em História Social da Cultura Regional tem como objetivo formar professores e historiadores para atuar na Educação Básica e Superior e na pesquisa histórica, tomou como foco o incentivo e a ampliação do ensino de História no estado de Pernambuco e a produção historiográfica da cultura local e regional. Para tanto, apresenta uma linha de pesquisa chamada Cultura, Patrimônio e Memória, no interior da qual os investigadores se dedicam a estudar sub temáticas que envolvam

(...) pesquisas preocupadas com os temas que destacam os atores sociais transitando no mundo do trabalho entre a modernidade e a pós-modernidade no Recife; pesquisas que tratam da relação *cultura, imagens e memória* nos ensinos de História do estado de Pernambuco, cuja preocupação central é analisar as formas de reconfiguração da identidade local frente à modernização dos meios de comunicação e a influência do cinema na ciência histórica. (<http://www.pgh.ufrpe.br/>).

A essa linha de pesquisa está relacionado o Grupo de Estudos sobre Ensino e Saberes Históricos (GRESH), que tem como propósito investigar o ensino de História no estado de Pernambuco. Na busca de monografias sobre a temática, constatou-se que o Mestrado iniciou suas atividades em agosto de 2006, mas não há ainda nenhuma dissertação relativa à subtemática em questão.

Finalmente, no grupo de Programas que não possuem linha de pesquisa em ensino de História ou relacionada ao mesmo, mas que se encontrou o registro de teses e dissertações defendidas sobre a temática, estão as Universidades Federais da Grande Dourados (UFGD), no Mato Grosso do Sul, e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Como foi constatado na investigação, a Universidade Federal da Grande Dourados/MS não tem linha de pesquisa que contemple a área de ensino de

história, mas as atividades dessa Instituição de Ensino Superior contemplam significativamente a temática da formação de professores, especialmente de professores indígenas. Esse contexto parece ter aberto espaço no Programa de Pós-Graduação em História, no Mestrado, para algumas investigações sobre o ensino de História.

A investigação nos registros de teses e dissertações permitiu constatar uma dissertação sobre ensino de história em escolas públicas locais especificamente, e outras quatro dissertações que abordam questões relacionadas à educação de trabalhadores e às práticas docentes de professores indígenas. Essa produção faz parte de um total de 108 dissertações defendidas desde a criação do Mestrado, em 1999, até o ano de 2010<sup>84</sup>. No doutorado, não há registros de teses que já tenham sido defendidas. Destaca-se que o Programa de Pós-Graduação em História foi criado ainda no Campus de Dourados da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em 1999, a qual seria transformada em Universidade Federal da Grande Dourados no ano de 2006.

Na Universidade Federal de Pernambuco, onde também se constatou a inexistência de linha de pesquisa dedicada ao ensino de História, algumas teses e dissertações concluídas entre os anos de 1987 a 2006 atestam a preocupação com o assunto. Num conjunto de 399 dissertações defendidas entre 1977 e 2010, cinco estão voltadas a temas que se relacionam com o processo de ensino e aprendizagem em História. Já no conjunto das 108 teses defendidas entre 1991 e 2010, sete estão voltadas a essas temáticas<sup>85</sup>, representando, respectivamente, um coeficiente de 0, 125% das dissertações e 6,483% das teses.

Os quadros a seguir possibilitam uma visão geral do que foi até aqui descrito.

---

<sup>84</sup> Disponível em <http://www.ufgd.edu.br/fch/mestrado-historia>

<sup>85</sup> Disponível em [http://www.ppghistoria.ufpe.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=288&Itemid=233](http://www.ppghistoria.ufpe.br/index.php?option=com_content&view=article&id=288&Itemid=233)

QUADRO DEMONSTRATIVO DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA NO BRASIL (reconhecidos pela Capes/Março de 2011)			
UNIVERSIDADES PÚBLICAS		UNIVERSIDADES PRIVADAS	
PROGRAMAS	NÚMERO	PROGRAMAS	NÚMERO
Mestrado Acadêmico	21	Mestrado Acadêmico	05
Mestrado e Doutorado	25	Mestrado e Doutorado	05
Mestrado Profissionalizante	01	Mestrado Profissionalizante	-
Total:	47		10
Total Geral:	57		

Quadro 01.

Fonte dos dados: <http://www.capes.gov.br>

Observe-se que do total do quadro de cursos, quarenta e sete (47) são desenvolvidos em Universidades mantidas pelo poder público. Entre esses últimos, vinte e cinco são programas de mestrado e doutorado, e vinte e dois somente de mestrado.

A questão que interessou a esse estudo foi verificar como está contemplada a temática da pesquisa sobre o ensino de História em Programas de Pós-Graduação em História, registrando-se cinco cursos com linha de pesquisas cujas ementas contemplam a temática, como mostra o quadro a seguir.

QUADRO DEMONSTRATIVO DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS - LINHA DE PESQUISA QUE CONTEMPLA O ENSINO DE HISTÓRIA (reconhecidos pela Capes)				
UNIVERSIDADE	PROGRAMA	NIVEL	NOME DA LINHA	NÚMERO
Universidade Federal da Paraíba UFP/Paraíba	Programa de Pós-Graduação em História	Mestrado	Ensino de História e Saberes Históricos	01
Universidade Federal Fluminense UFF/RJ	Programa de Pós-Graduação em História Social	Mestrado Doutorado	Cultura e Sociedade Setor Temático de História Contemporânea II	01

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro UNIRIO/RJ	Programa de Pós-Graduação em História Social	Mestrado	Cultura, Poder e Representações	01
Universidade Federal de Pelotas UFPel/RS	Programa de Pós-Graduação em História	Mestrado	Sociedade e Cultura	01
Universidade Estadual de Londrina UEL/PR	Programa de Pós-Graduação em História Social	Mestrado	História e Ensino	01
Total Geral:		05		

Quadro 02.

Fonte: sites oficiais dos Programas de Pós-Graduação referidos na tabela.

Os dados investigados permitem a seguinte conclusão: em grande parte dos cursos de formação de professores de História, dos quais se originam os Programas de Pós-Graduação, e nos quais os professores da graduação são, na maioria, também os professores da pós-graduação, não se desenvolveu ainda um interesse significativo sobre a investigação do ensino na área. Mesmo quando se constata a oferta de linhas de pesquisa que contemplem a investigação sobre o ensino de História, a produção daí resultante ainda se mostra significativamente pequena.

É possível afirmar que os saberes e fazeres dos professores em exercício na educação básica, egressos em maioria desses cursos, ocupa ainda espaço muito pequeno entre as preocupações da academia. Esse espaço está restrito ou limitado à graduação, no campo das didáticas e práticas de ensino.

Os dados investigados corroboram a ideia de que a Pós-Graduação em História não demonstra interesse em preencher o vazio entre academia e seus egressos através de formação contínua, e não tem interesse significativo sobre a investigação em ensino de História. Esse espaço tem se mantido restrito ou limitado a Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE), e ao nível de formação inicial, à graduação, no campo das didáticas e práticas de ensino de História.

Apresenta-se, na sequência, como outra alternativa que intenta superar o distanciamento na relação teoria e prática na formação de professores, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Esse Programa foi criado



pelo Decreto Nº 7219, de 24 de junho de 2010, considerando a Lei Nº 8405 de 09 de janeiro de 1992, no seu Art. 2º, parágrafo 2º. Esse, em relação à Educação Básica, define a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>86</sup>, como o órgão governamental responsável por

(...) induzir, fomentar e acompanhar, mediante convênios, bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério e os programas de estudos e pesquisas em educação, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas (...).

O Decreto Nº 7219/2010 considera igualmente o disposto pelo Decreto Nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, o qual institui a Política Nacional de formação de professores para as redes públicas de Educação Básica, além de regulamentar a atuação da CAPES no incentivo a programas e projetos institucionais de formação inicial e continuada.

Em relação à Política Nacional de formação de professores para a escola básica pública, o Decreto 6755/2009 reforça como princípios: formação para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado; formação como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a emancipação do indivíduo e da sociedade; colaboração e articulação entre MEC, IES e rede de ensino básica; garantia de qualidade em cursos que podem ser ofertados em modalidade presencial e à distância; “articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Decreto 6755, 2009, p. 02); reconhecimento da rede de educação básica como espaço necessário à formação inicial de professores; qualificação do projeto formativo das IES, assegurando solidez na base teórica e interdisciplinar; reconhecimento da importância do docente que atua na escola e comprometimento com a melhoria de qualidade das condições de trabalho e carreira; “equidade no

---

<sup>86</sup> A CAPES é uma fundação do MEC que desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação aos níveis de mestrado e doutorado em todos os estados do país.

acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais” (op. cit., 2009, p. 03), bem como a articulação entre aquelas e os diferentes níveis e modalidades de ensino; entendimento da formação continuada como essencial à profissionalização, integrada ao cotidiano e reconhecendo saberes e experiências docentes; e, compreensão dos professores como “agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais”. (op. cit., 2009, p. 03).

Comprometido com esses princípios, o Decreto Nº 7219/2010 apresenta o PIBID como uma oportunidade de fomento à iniciação à docência, contributo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. Para alcançar essa meta, busca a articulação entre IES e rede de escolas públicas de educação básica sob o subsídio da CAPES.

Estão envolvidos no Programa: alunos das licenciaturas – regularmente matriculados; professores das IES, na função de coordenadores institucional e de área; e, professores da rede pública de educação básica na condição de professor supervisor das atividades dos acadêmicos, todos como bolsistas da CAPES, sendo que ao aluno bolsista é, conforme Art.2º, item I, exigida a “dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID”.

Entre os objetivos do Programa, destacam-se: a formação em nível superior para a educação básica; a valorização do magistério e da qualidade da formação inicial com a inserção dos acadêmicos no cotidiano escolar; a integração entre educação superior e básica, tomando os docentes desta última como cofomadores e protagonistas do processo formativo inicial; e, a busca da “articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (Decreto 7219/2010, Art. 3º, Inciso VI).

Podem se candidatar ao edital público do PIBID instituições públicas e privadas, conforme os Art. 19º e 20º da LDB Nº 9394/96, desde que apresentem a CAPES, para análise e seleção, um projeto de iniciação à docência.

Está claro que este Programa pretende diretamente a aproximação entre IES e escolas da rede pública com o objetivo de melhorar a qualidade da formação inicial de acadêmicos das licenciaturas, e junto com ela a formação continuada de professores para a escola básica. No Art. 5º, parágrafo 3º, o Decreto estabelece que

(...) as instituições selecionadas deverão organizar seminários de iniciação à docência, prevendo a participação de estudantes bolsistas, coordenadores e supervisores, para apresentar resultados alcançados, dar visibilidade a boas práticas, propiciar adequado acompanhamento e avaliação do projeto institucional e analisar seu impacto na rede pública de educação básica e nos cursos de formação de professores da própria instituição.

Tendo como base um evento organizado na Universidade Federal de Santa Maria, entre 12 e 13 de julho de 2012 – o II Seminário Internacional de Educação Histórica: a Didática da História e a produção da Consciência Histórica, considera-se que o número de trabalhos inscritos originários de ações do PIBID foi significativo. De vinte e quatro trabalhos inscritos para apresentação oral, dez estavam relacionados a pesquisas fomentadas pelo PIBID.

Acredita-se que o contexto gerado pela criação do PIBID seja muito recente, uma vez que ele foi implantado em 2009, o que poderá dificultar uma avaliação mais precisa do mesmo no momento. Todavia, em encontro realizado em janeiro de 2013, na UFSM<sup>87</sup>, foi possível entrevistar alguns docentes e acadêmicos envolvidos no Programa – o coordenador institucional, dois professores coordenadores de área, dois professores supervisores (de duas escolas de educação básica), e quatro acadêmicos. Nessas entrevistas foi possível perceber o entusiasmo dos envolvidos com a oportunidade de mostrar o trabalho que vem fazendo.

Na IES em que foi realizada a investigação sobre o Programa, o trabalho tem compreendido o planejamento e execução de Oficinas e Intervenções, ambas realizadas fora do espaço e horário regular das aulas. As oficinas se constituem em atividades com início, meio e fim e que tomam como centralidade alguma temática

---

<sup>87</sup> Em 12 de janeiro de 2013, nas dependências do Centro de Educação Física e Desporto da UFSM, aconteceu o Encontro/PIBID/UFSM 2009, o qual teve como objetivo estimular a troca de experiências entre os participantes do Programa.

de interesse, não necessariamente sobre o conteúdo do componente curricular. Os alunos da escola não são obrigados a participar, e um dos desafios dos acadêmicos é motivá-los a se fazerem presentes e a participar. As intervenções compreendem ações rápidas que acontecem durante o tempo de recreio escolar, “uma chamada para alguma coisa, como foi o caso da Rio + 20, a gente chamou a atenção prá esse evento num recreio, e deu” (Acadêmica Carla, His/UFSM). Mas as atividades de oficina geralmente estão ligadas a um tema gerador da escola em questão.

A professora Ingrid, coordenadora da área de História no Programa, e que trabalha também no Curso de História com o Laboratório de Ensino de História IV, manifestou-se sobre a importância desse programa na formação inicial dos acadêmicos. Ela considera que o PIBID tem sido responsável por um tipo de “desacomodamento no curso de História muito interessante (...)” uma vez que o curso está centrado em atividades de pesquisa com vistas à formação do bacharel. Todavia, quando saem do Curso, “(...) pela necessidade econômica eles acabam caindo dentro da sala de aula, com uma formação para a docência que foi pouco estimulada durante o curso (...), e é isso que o PIBID tem desacomodado” (Ingrid, PIBID/UFSM). Ou seja, conforme ela o Programa tem provocado em professores e alunos uma postura que força, conforme opinião de professora a

*(...) repensar, mostrando que os nossos acadêmicos saem do curso formados também como professores, também licenciados (...), habilitados, aptos para trabalhar a docência em História (...), inclusive provocando repensar o currículo e o projeto pedagógico do curso (...) então nesse sentido eu vejo que o PIBID tem sido extremamente positivo para os nossos acadêmicos, não só para os bolsistas, mas para aqueles que convivem com esses bolsistas e que são estimulados a pensar a sua formação docente. (Ingrid, PIBID/UFSM).*

Sobre os reflexos disso na escola básica, o mesmo professor afirma que o PIBID tem provocado também o repensar da atuação dos professores e das metodologias que esse profissional do ensino de História tem utilizado.

A respeito disso, entrevistou-se a professor de História de uma das escolas de educação básica que sedia ações do Programa – a Escola de Ensino Fundamental Completo Edna May Cardoso. Essa professora, que atua como professor supervisor desde o final de 2010, falou o seguinte sobre a relação do PIBID e sua formação continuada:

*Tenho muito prazer em estar trabalhando com esse grupo de jovens, pois além de eles estarem entrando na escola mais cedo, vivenciando os entraves que estão presentes na escola na execução do trabalho com as oficinas (...) então, ao mesmo tempo em que eu estou colaborando com esses jovens com a minha experiência eu estou ganhando com eles (...) porque eu sou uma professora antiga, então a convivência me fez dar uma repaginada no meu trabalho, uma atualizada, deixando meu trabalho mais leve (...). (Juliana, Escola Edna M. Cardoso).*

Sobre a relação Universidade e Escola Básica ela diz o seguinte:

*Acho que é positivo, pois antes parecia que estávamos em campos opostos, muitas críticas na escola (...) e o acadêmico, quando ele chegou, ele vinha também enxergando muito de negativo na escola (...) com a vivência, com as trocas, ele foi adquirindo um conhecimento sobre a escola e essa visão negativa foi diminuindo (...). (Juliana, Escola Edna M. Cardoso).*

Sobre suas vivências e a importância do PIBID na sua formação como docente, o acadêmico Thiago (His/UFSM) que cursa o 10º. Semestre do curso e participa do PIBID desde o primeiro semestre de 2010, disse o seguinte:

*(...) o PIBID é uma primeira grande iniciativa que se foca na licenciatura na Universidade, com incentivo de bolsa (...) consegue fazer com que um grupo maior de estudantes possam focar mais na licenciatura do que no*

*bacharelado (...) que o grande incentivo que tem na área de pesquisa é mais no bacharelado (...) então é uma boa iniciativa para estimular esse contato mais cedo do estudante com o ambiente escolar. Acho que a vivência (...) é um dos elementos mais importantes (...) a gente não vai pra escola só no momento do estágio (...), e aí ela começa a exaltar os limites e as possibilidades que a graduação hoje tem (...) quando tu só tem o estágio final talvez tu só descubra no final do curso que tem uma grande distância entre a tua formação e a realidade do ambiente escolar (...) desde a quantidade de conteúdos, as questões metodológicas, apesar de o curso aqui ter bastante disciplinas na área de laboratório de ensino, é aquele laboratório sem a escola (...) e o PIBID foi proporcionando esse diálogo da nossa formação com a realidade da escola (...) eu fui sentindo que existem muitas lacunas de como a gente adapta, de como a gente relê os conteúdos pra pensar para a sala de aula (...) as limitações são muito grandes, especialmente quando tu vai pras escolas de periferia e tu tens que considerar uma série de condições dos jovens dessas escolas, e aí o jogo de cintura, o esforço de preparação de cada oficina é muito grande (...).* (Thiago, His/UFSM).

Considerando a articulação do PIBID com a Política Nacional de formação de professores para a escola básica pública e o Decreto 6755/2009, o qual reforça em seus princípios a “articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (op. cit., 2009, p.02), perguntou-se aos entrevistados sobre o espaço da pesquisa nas ações do Programa. Os acadêmicos foram unânimes em afirmar que esse aspecto fica a desejar. Novamente, segundo o acadêmico Thiago,

*Isso está previsto, só que o ritmo da escola, a rapidez do tempo, a quantidade de feriados, a intensidade que tem o ano escolar, acho que muitas vezes limita (...), a gente tem alguma dificuldade de tempo para a pesquisa, para avaliar as ações (...) geralmente se faz alguma avaliação e produção de texto, de artigo, por exemplo, no período de férias (...).* (Thiago, His/UFSM).

A acadêmica Carla, que está no oitavo semestre do curso de História, e participa do PIBID desde abril de 2011, e atua na Escola Estadual Rômulo Zanchi, referendou a interpretação do acadêmico B quanto à importância do PIBID na sua formação, e quanto à inevitabilidade do exercício da docência ao formados no curso de História, sobre o qual ela enfatizou: “(...), não adianta pensar que vai ser bacharel, o trabalho será mesmo na escola, como professor”. (Carla, His/UFSM).

Sobre o espaço da pesquisa como parte das ações do PIBID e da sua formação como docente, e a investigação sobre o ensino, ela diz:

*(...) prá mim, pelo menos, quase nenhuma. Prá fazer uma atividade a gente pensa a atividade (...), faz lá o plano, entrega pras professoras, depois vai lá e faz a atividade, mas não tem um foco na pesquisa (...) é uma prática docente. (Carla, His/UFSM).*

A mesma acadêmica pensa que um dos pontos frágeis do Programa tem sido a interação entre professor coordenador, professor supervisor e acadêmico. Ela disse o seguinte:

*Um ponto negativo que eu vejo e a relação entre o professor que coordena a área e o supervisor do colégio, elas não tem assim uma fiscalização mais próxima do que a gente faz (...) falta um acompanhamento das ações (...), e aí dá espaço prá um pessoal que faz muita coisa e um pessoal que não faz absolutamente nada (Carla, His/UFSM).*

Assim, essas são algumas questões que, entende-se, ligam-se a real dificuldade de interação entre as instâncias referidas, de dificuldade de interação que afeta a formação continuada dos professores e, conseqüentemente, aprofunda as lacunas entre essa e a formação inicial, uma vez que se compreendem as

vivências e experiências da e na realidade escolar são o eixo alimentador de perspectivas de formação inicial e continuada de profissionais na área educacional.

#### 1.4 SÍNTESE REFLEXIVA PARCIAL

Apontando para uma síntese reflexiva sobre a abordagem do presente capítulo, conclui-se neste momento que a relação entre formação teórica e prática constitui um problema que perpassa a formação de professores desde muito tempo. No caso da legislação aqui analisada, localizada na segunda metade do século XX e primeira do século XXI, destacam-se: as décadas de 1960 e 1970 como momento especial em que, no Brasil, vão sendo criadas novas Universidades públicas, expandindo a oferta de vagas na formação de professores em nível superior; e a década de 1980 como o momento em que, com a retomada democrática, o debate educacional efervesceu nas IES e nas escolas básicas.

Essa situação vivenciada no Brasil na década de 1980 também foi vivenciada em Portugal, ainda no transcorrer da década de 1970, após o fim da ditadura salazarista. Lá, nas décadas de 1980 e 1990 ocorreram também grandes debates e reformulações que buscaram colocar o país no caminho da recuperação econômica e modernização, alavancado esse processo pela adesão à Comunidade Europeia.

A legislação brasileira, analisada a partir do Parecer 292/62, legitimou diretivas que favoreceram a separação entre formação teórica de conteúdos e formação didático-pedagógica nos cursos formadores de professores, contribuindo assim para o estabelecimento da dicotomia na relação teoria e prática. As legislações posteriores analisadas no presente capítulo mantiveram e sedimentaram a problemática, uma vez que as possíveis soluções permaneceram no campo do debate teórico. Mesmo a ampliação (praticamente uma duplicação) da carga horária de práticas de ensino nos cursos de formação de licenciados para oitocentas horas, embora teoricamente devesse criar tempo e espaço para promover o diálogo entre a formação teórica e a prática, não logrou sucesso até o momento, pelo menos na



maioria dos espaços investigados e conforme autores consultados, entre eles Acácia Kuenzer (Rodrigues e Kuenzer, 2007). O que resultou compreende uma sobrecarga de observações, as quais começam geralmente no terceiro semestre da licenciatura, mas não acontecendo diálogo dinâmico que favoreça a interação teórico-prática. Os acadêmicos estão mais cedo e mais tempo no espaço escolar, certo. Todavia esse tempo não resulta na articulação de estratégias de aproximação teórico-prática, restringindo-se a observações do trabalho de quem supostamente sabe fazer para depois, para o bem ou para o mal, reorganizar a transposição do próprio saber fazer.

Ainda em relação à questão das oitocentas horas de práticas de ensino constataram-se iniciativas que merecem destaque positivamente, como a inserção de acadêmicos em espaços não formais de educação, como por exemplo, em cursos e atividades que são desenvolvidas em sindicatos e associações comunitárias.

Constata-se também, de um modo geral, que a Universidade pública brasileira forma milhares de professores anualmente em suas licenciaturas, todavia prescinde de política ou planejamento que expresse interesse consistente em manter vínculos com seus egressos, especialmente no que diz respeito ao saberes e fazeres para os quais foram formados, saberes e fazeres esses que, entende-se, concernem ao exercício do trabalho docente.

Os Programas de Pós-Graduação em História – Mestrado e Doutorado, que tem como objeto a formação continuada especializada de profissionais egressos dos cursos superiores, raramente ofertam linha de pesquisa na temática da investigação em ensino, considerando aqueles que essa seja atribuição exclusiva de Programas de Pós-Graduação em Educação. Tal interpretação está explícita nas falas de entrevistados para a presente tese.

De todo modo, o debate teórico ao qual referimo-nos anteriormente, gerou tentativas de superação da problemática expressas em iniciativas de grupos ou programas institucionais, e que motivaram propostas como: Laboratórios de ensino e pesquisa (analisados nos capítulos 02 e 03); e, políticas de formação no nível da graduação como PIBID e PARFOR – este último uma oportunidade, presencial e em finais de semana, da primeira licenciatura para professores que atuam na escola básica e que não possuem ou não concluíram a formação superior plena. Ainda há

que considerar iniciativas, geralmente em nível *Latu sensu* e na modalidade EaD, de cursos de especialização, os quais tem contemplado a formação continuada de grande número de professores no país. A ressalva sobre esse tipo de iniciativa diz respeito ao caráter generalizante de suas temáticas centrais, as quais tem o objetivo evidente de agregar, nas localidades polo, o maior número de docentes interessados.

Tais iniciativas mostram restrições. O PIBID, como visto anteriormente, tem uma proposta interativa entre acadêmicos, professores coordenadores institucionais e professores coordenadores de área. As possibilidades de superação da dicotomia teoria e prática são grandes, teoricamente. No entanto, na prática é consenso a carência de interação entre os partícipes, sendo os acadêmicos simples executores das atividades planejadas, e preferencialmente fora da sala de aula. Tem sido, no entanto, positivo o contato dos acadêmicos com a escola e o conhecimento da sua realidade.

Na modalidade EaD, embora não se tenha feito um estudo específico, a prática da docência e de orientações de monografias leva a conclusão de que os professores discentes têm dificuldades no estudo individualizado, e administram precariamente seus tempos de estudos e participação em *chats* e *fóruns*. Os trabalhos monográficos carecem de aproximação com a temática do curso – questão evidente em temáticas generalistas. Os professores docentes apresentam como maior dificuldade o processo de avaliação dos alunos, acredita-se que em função da persistência de uma “cultura da presença do aluno frente ao mestre”.<sup>88</sup>

Em Portugal, como ficou claro, a formação inicial de professores guarda algumas diferenças em relação ao Brasil, e a formação continuada está centralizada na APH e nos Centro de Formação. Todavia, o que mais chama a atenção é a inserção compulsória das instituições e docentes ao Projeto de Bolonha através do Decreto Lei N. 043/2007. A proposta de formação aligeirada e polivalente é o ponto que mais choca, com certeza porque no Brasil, como referido anteriormente, o ultimo quartel do século XX foi marcado por uma longa história de luta de professores de História e Geografia para acabar com a imposição da formação em Estudos Sociais, conquista legalizada apenas com a promulgação da LDB 9394/96. Portanto, trata-se de uma luta muito presente ainda na memória de educadores brasileiros. Constatar

---

<sup>88</sup> Grifo nosso.

uma aproximação com essa problemática em Portugal, através do Projeto Bolonha, é desconfortável, uma vez que foi possível visualizar, através dos depoimentos, que muitos educadores não perceberam claramente ainda os problemas que decorrerão desse tipo de formação, tanto para o estatuto da disciplina de História como para sua própria formação profissional.

No Brasil, a iniciativa do Ministério da Educação, através da Portaria Normativa N 07, de 22 de junho de 2009, de criar cursos de mestrado profissionalizante, pode ser compreendida como mais um intento institucional na direção da formação continuada de profissionais. Ainda é muito cedo para emitir parecer sobre tais cursos, todavia a Portaria apresenta alguns aspectos que preocupam, especialmente se a reportarmos à formação proposta por Bolonha. Trata-se de aspectos presentes no Art. 7º, item II, que dispõe sobre a duração do curso “compatível com um tempo de titulação mínimo de um ano e máximo de dois anos”, o que deixa espaço, entende-se, para o aligeiramento da formação; outro aspecto preocupante está no mesmo artigo, item IX, parágrafo 3º, o qual contempla uma enorme variedade de possibilidades para o trabalho de conclusão de curso, ficando daí a ideia de que qualquer coisa é possível para concluir o curso e obter uma titulação que se equivale a um mestrado acadêmico.

A partir dessa breve síntese das ideias desenvolvidas no capítulo, espera-se ter clareado limites e possibilidades na e para a formação de professores de História, seja inicial ou continuada uma vez que não é possível interpretar as duas etapas de profissionalização separadamente. Enfatiza-se aqui a necessidade de olhar de perto as experiências de Portugal e Brasil, como indicativas de tentativas de se romper a separação teoria e prática que foi criada historicamente, assim como de encontrar através delas possibilidades de superação.

## 2 PERSPECTIVAS PARA A SUPERAÇÃO DA SEPARAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL

O presente capítulo apresentará a experiência de Laboratórios de Ensino de História (LEH)<sup>89</sup> criados nos cursos e/ou departamentos de História e programas de pós-graduação de IES públicas brasileiras, assim como de instituição associativa de professores de História em Portugal. Essas experiências são compreendidas como estratégias que buscam superar problemas relacionados à formação continuada de professores, e nesse caso, com enfoque especial nos decorrentes da separação entre formação teórica e práticas docentes.

Entende-se que, no desenvolvimento do processo formativo inicial e nas práticas escolares, os professores formadores de IES, bem como os formados atuantes na escola básica, conscientes das sequelas daí decorrentes e que se expressam nas dificuldades de estabelecer relações entre sua base teórica e as práticas que desenvolvem no cotidiano escolar, criaram algumas estratégias para tentar resolver essa problemática. Entre essas, elegeu-se para o presente estudo investigar a experiência de Laboratórios de Ensino de História (LEH), em Universidades públicas brasileiras, e a experiência da Associação de Professores de História (APH), em Portugal.

As universidades brasileiras, inicialmente objeto da presente pesquisa, foram as seguintes: Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR (UEL); Universidade Federal Fluminense/RJ (UFF); Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS (UFSM); e, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG (UFU). No transcorrer da pesquisa, o LEH da Universidade Federal Fluminense/RJ (UFF), acabou por não ser investigado devido a dificuldades de se estabelecer nexos com os participantes desse Laboratório. Permaneceu, então, a investigação sobre três LEH, a saber: da UEL, da UFSM e da UFU. A eleição de tais IES resultou também de um recorte de tempo que contemplou as décadas de 1980-1990 como período

---

<sup>89</sup> Para nos referirmos aos Laboratórios investigados de um modo em geral usaremos essa denominação por uma questão de praticidade uma vez que cada LEH teve sua nomenclatura específica, como veremos no decorrer do capítulo.

comum na criação dos LEH, considerados esses como espaços construídos para estudos da formação inicial e continuada de professores, com a intenção de recuperar a relação teoria e prática nessa formação, no período de tempo em que acontece o processo de transição para a democracia no Brasil.

Apresenta-se, no presente capítulo, o histórico de criação e os objetivos desses LEH, e o mesmo será feito em relação à Associação de Professores de História (APH), em Portugal. A APH é um organismo associativo que realiza ações de formação continuada de professores na área de História naquele país. Essa Associação foi criada em finais da década de 1970, dentro do contexto de retomada democrática naquele país, à semelhança do contexto histórico de criação dos LEH, no Brasil. Por outro lado, desviando-se intencionalmente da delimitação de tempo, apresentar-se-á aspectos de criação e objetivos do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Setor Educação, na Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR (UFPR), enquanto alternativa que se caracteriza por proposta diferenciada em relação aos demais, como será visto na sequência.

## 2.1 O LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA (LABHIS), DO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA/LONDRINA/PR

Bruno Separe (1979), em uma das raríssimas abordagens sobre “laboratórios de investigação científica” (Ciari, 1979, p.141), embora restrito ao âmbito da escola básica, escreve sobre o significado do trabalho em laboratório no processo de aprendizagem, entendendo o laboratório como um modelo de aprendizagem:

Um importante ponto de partida é que a criança seja posta em condições de empenhar directamente, sozinha ou em colaboração com outras, as suas

capacidades de compreender e classificar, comparar e medir, estabelecer relações de interação entre objectos e fenómenos, formular hipóteses, num processo de tentativas cada vez mais bem empreendidas, de erros, de correcções, de descobertas... Este modelo de aprendizagem, em que o professor assume o papel de estimulador, de formulador de sugestões, de coadjutor da actividade experimental do aluno (...). (Ciari, 1979, p. 141).

Analisando a interpretação do autor, e atendendo aos interesses da presente tese, é possível visualizar no lugar do aluno-criança o aluno-acadêmico, em cujo processo de formação profissional se faz necessário romper com a abordagem prescritiva e abrir as possibilidades de exercício prático.

Julga-se importante destacar a contribuição de Carlos, professor da UEL, sobre essa questão dos laboratórios. Na entrevista realizada, ele assim relatou sobre o processo de registro do Laboratório de Ensino de História, o LABHIS:

*(...) a palavra Laboratório foi inclusive uma curiosidade porque a Universidade [UEL] não queria registrar nosso projeto como Laboratório e sim como Núcleo, porque uma parte da Universidade é formada pelas chamadas Ciências Duras e eles entendem Laboratório como espaço de experimentação, e eu estive na reunião e perguntei: “porque vocês acham que só a ciência de vocês é experimental e a nossa ciência não tem possibilidade de sê-la porque o passado tá passado? (...), o laboratório nosso é um laboratório de reflexão do passado, não são os vírus, não são os equipamentos que vocês usam, mas são a nossa epistemologia, nossas regras metodológicas”<sup>90</sup>. Aí, é claro que nós vencemos o debate e ficou registrado como Laboratório de Ensino de História, mas ainda assim, no projeto em que registrava o LABHIS, estava lá “Núcleo Laboratório”. Ainda houve resistência, mas nós nunca consideramos isso (...). (Carlos, UEL).*

Entende-se que vivências como as proporcionadas por essa ideia de laboratório poderiam alterar profundamente um modelo de formação prescritivo para um modelo reflexivo, crítico e autônomo. As contribuições de Ciari e Carlos reforçam a ideia de Laboratórios como espaços de debates sobre experiências, incertezas,

---

<sup>90</sup> Grifos nossos.

partilha de dificuldades, erros e acertos que acadêmicos e professores têm a partir de suas vivências, seja no processo de formação inicial ou continuada da docência.

Nesse contexto se entende a importância do estudo sobre as experiências de Laboratórios de Ensino de História, suas produções, especialmente as que abordam a relação ensino e aprendizagem, a relação entre as teorias e as práticas da educação histórica, e que podem encaminhar para o reforço da significância de uma didática própria da ciência histórica e da educação histórica na formação de pessoas para o viver no mundo e com o mundo.

Isso considerado, por ocasião de 19 e 20 de maio de 2010, foram realizadas entrevistas com nove professores do Curso de História da Universidade Estadual de Londrina, tendo como local a sede do curso. Todos os entrevistados estiveram e/ou estão ligados, no passado e/ou presente, como docentes ou acadêmicos, ao Laboratório de Ensino de História (LABHIS). O décimo professor não pode ser entrevistado na ocasião, o que foi feito em setembro daquele mesmo ano, quando das X Jornadas Internacionais de Educação Histórica, organizada pelo Departamento de História da UEL e pelo LABHIS.

Respondendo ao instrumento de investigação sobre o contexto de criação do LABHIS, destaca-se a fala da professora Martha (UEL):

*(...) o governo do estado, através da secretaria de educação, num determinado ano [1994] eles nos solicitaram que desse um curso de atualização para os professores da rede, e nós demos uma semana de curso..., tivemos aqui aproximadamente uns trezentos professores (...) da região, porque o núcleo de ensino aqui de Londrina, (...), abrange dezessete cidades (...), e foi oferecido exatamente a esse grupo. Esse curso (...) nos conduziu à criação do Laboratório (...), porque os professores saíram tão entusiasmados e nos solicitaram que déssemos apoios, (...), que a gente de alguma maneira contribuísse para que eles continuassem fazendo alguma coisa, e a partir daí surgiu a ideia de criar o Laboratório. (Martha, UEL).*

Ainda sobre o contexto de criação do LABHIS, a professora Martha, que fez parte da equipe de criação do projeto, diz o seguinte:

*Ele foi criado a partir de um projeto que eu tinha com outra professora, (...) se chamava “Instrumentalização para o Ensino de História”<sup>91</sup>. Então ele surgiu (...) dentro de uma perspectiva de instrumentalizar o professor para o ensino de História (...) esse surgimento do Laboratório se deu dentro de um campo de formação do Departamento de História, aqui da UEL, tanto que ele motivou aí na participação do Departamento (...), nesse período de criação, nada menos do que dez professores do Departamento [eram dezoito no total], (...) e muito importante foi que a discussão em torno do ensino de História agregou professores (...) que não tinham naquele momento uma relação específica com o ensino de História (...). (Martha, UEL).*

Chama-se a atenção para dois aspectos do depoimento da professora Martha:

- a) a questão da “perspectiva de instrumentalizar o professor para o ensino de História” (Martha, UEL). Esse aspecto mostra-se interessante na análise dos motivos de criação dos LEH naquele período, uma vez que entre as principais preocupações de professores em exercício na escola básica, no intento de compreender e recuperar a relação teoria e prática estava a centralidade em métodos e técnicas de ensino. Assim, em grande parte, os cursos que eram solicitados pelas secretarias de educação às IES continham essa temática.
- b) o interesse que despertou, no período de criação do LABHIS, entre os colegas de departamento que trabalhavam com diferentes conteúdos, a possibilidade de desenvolver trabalho que integrasse suas disciplinas ao ensino que era desenvolvido na disciplina de história na rede de 1º e 2º graus.

Julga-se importante chamar a atenção para o fato de que o curso de História da UEL é uma licenciatura que permite ao profissional graduado atuar no magistério em todos os graus, preservação de patrimônio, assessoria a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos, entre outros. Mas, é de conhecimento que grande parte dos novos profissionais, ou por escolha pessoal ou

---

<sup>91</sup> Grifo nosso.



por restrições da oferta no mercado de trabalho, torna-se profissional da Educação Básica. Então, trabalhar com questões de ensino nas licenciaturas deveria ser uma decorrência do próprio trabalho docente, e não uma exceção a ser considerada com sentimento de surpresa ou admiração.

Um atributo interessante do Departamento de História da UEL, que se quer registrar neste momento, é a presença de uma linha de pesquisa<sup>92</sup> que relaciona História e Ensino. Segundo o depoimento da professora Cristina,

*(...) o Laboratório, no início é um processo que (...) resultou no que é hoje... nós somos muitos professores da área de ensino, (...), metodologia e prática de ensino de história, com uma especialização e agora mestrado com uma linha em História e Ensino (...) e a força que a gente tem hoje no curso (...), oito professores na área de ensino de história, eu acho que ter tido o Laboratório, (...) fortaleceu (...) uma reformulação curricular na qual um dos pilares (...) é a área de ensino (...), então para cada disciplina a gente tem tópicos voltados para o ensino (...) tópicos de ensino em Brasil, tópicos de ensino em América. Eu acho que o departamento meio que ainda não deglutiu isso, mas eu acredito que o LEH tem um peso fundamental nessa trajetória (...). (Cristina, UEL).*

Observe-se que, de um lado, a perspectiva instrumental destacada no depoimento da professora Martha está presente também no depoimento de Cristina, uma vez que a visão da didática é específica de cada conteúdo e não leva em consideração nem aspectos relacionados à Didática Geral, nem a uma Didática Específica da ciência de referência. Por outro lado, o LABHIS criou um contexto de maior sensibilização para o interesse na pesquisa sobre o ensino de história, o qual resultou no fortalecimento da área de ensino. Esse fortalecimento compreendeu então algumas questões diferenciadas na UEL, tais como um número maior de professores na área das práticas de ensino, e a criação de uma linha de pesquisa específica sobre o ensino de história no Mestrado, conforme depoimentos.

---

<sup>92</sup> Conforme o Caderno dos Cursos de Graduação/Pró-Reitoria de Graduação/Uel. Disponível em: [http://www.uel.br/prograd/index.php?content=caderno\\_graduacao/capa.php](http://www.uel.br/prograd/index.php?content=caderno_graduacao/capa.php)

Percebem-se esses caminhos como contraditórios, uma vez que de um lado está o contexto histórico que põe em destaque algumas condições para as mudanças, e de outro, o debate epistemológico que vem ocorrendo, seja no âmbito dos pesquisadores ligados à teoria pedagógica (Candau, 2009), que mostram a diferença entre Didática Instrumental ou Aplicada e Didática Fundamentada; e o debate do Libâneo (2008), sobre a relação entre a Didática Geral e as Didáticas Específicas. Considera-se também o próprio debate de Rüsen (2007b, 2012) que coloca a questão no interior da própria ciência de referência. Assim, é perceptível uma contradição entre um projeto de licenciatura em História que se apresenta como articulado a um mestrado em ensino de História, mas que mantém a dicotomia entre ensino e pesquisa, pois não incorpora os debates sobre o significado da teoria e da prática na relação ensino e aprendizagem da História.

A partir dos depoimentos coletados, deduz-se que a criação e atuação do LABHIS teve peso fundamental no perfil do currículo do departamento de História da UEL e no fortalecimento da área de ensino de História, embora não seja da aceitação de todos os docentes, como disse a professora Cristina em seu depoimento. É um atributo diferenciado, desse Departamento, contar com oito professores da área da didática da história e das práticas de ensino, além de, como será visto mais adiante, ter todos esses professores lotados no próprio Departamento de História e não na Educação, como acontece nas demais IES investigadas.

Sobre os objetivos traçados para atuação do LABHIS, são os seguintes:

- a) Atender às necessidades de formação continuada e em serviço de professores da área e que atuam nos níveis fundamental e médio da Educação Básica;
- b) Estabelecer um espaço de apoio a esses professores, assim como aos da rede municipal – anos iniciais, para realização de debates teórico-metodológicos, sobre o processo de ensino e aprendizagem e troca de experiências;
- c) Oportunizar a atualização historiográfica;
- d) Favorecer a formação de acadêmicos da licenciatura;

- e) Orientar os professores na elaboração de materiais didático-pedagógicos, organizando banco de dados para sua divulgação;
- f) Elaborar materiais para utilização dos professores da Educação Básica;
- g) Organizar banco de dados bibliográficos temáticos para consulta e facilitação da pesquisa entre os professores da rede;
- h) Divulgar o acervo documental sobre a História da região favorecendo o seu uso no ensino de História;
- i) Estabelecer ligação entre professores da Educação Básica e Ensino Superior de modo a repensar o ensino de História nesses espaços.

Os objetivos mostram a preocupação do LABHIS com a instrumentalização do fazer docente através da formação continuada, oportunizar espaço para debates sobre a teoria e a metodologia do ensino da história, assim como a troca de experiências e produção de materiais por parte dos professores da escola básica e acadêmicos. Todavia, percebe-se não haver nenhum objetivo que incorpore a relação entre ensino e pesquisa para a formação continuada dos professores de história.

Sobre os objetivos propostos, as respostas dos entrevistados possibilitaram interpretar que o LABHIS mantém-se ativo, pois desenvolve ainda a maioria das metas propostas. Registraram-se, pelos depoimentos, dificuldades com recursos humanos e materiais, os quais compreendem basicamente a redução da participação de professores e acadêmicos (estes últimos buscam o LABHIS por ocasião do estágio), e a escassez de verbas para publicações. Aliás, publicações ainda é ponto forte do LABHIS, que como será visto mais adiante, continua insistindo no incentivo e valorização da produção de professores não só da UEL, mas igualmente da escola básica e acadêmicos.

Fica claro na análise dos depoimentos que a criação do LABHIS foi uma iniciativa de professores do Departamento de História, todavia, considera-se como fator impulsionador importante desse ato criador o interesse da Secretaria Estadual de Educação e dos professores da escola de 1º e 2º graus daquela época, que solicitavam cursos de formação continuada (cursos de atualização, como eram

chamados) à Universidade. O LABHIS, apesar dos entraves destacados, mantém-se atuante e seu significado no departamento e na comunidade está a ser repensado, como se verificará no capítulo três desta tese.

## 2.2 O LABORATÓRIO DE PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA (LPEH) DO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA/SANTA MARIA/RS

O Laboratório de Pesquisa e Ensino de História (LPEH), da então Faculdade de História da UFSM/RS, está nas origens de investigação e dissertação de mestrado realizada entre os anos de 1995-1997, e o acompanhamento da execução de sua proposta, ou a falta de execução das mesmas, auxiliou na definição do presente estudo de doutorado.

Sobre a história da criação<sup>93</sup> do Laboratório de Pesquisa e Ensino de História - LPEH, da então Faculdade de História da Universidade Federal de Santa Maria, Rodrigues et al (1991, p. 07, grifos dos autores) assim a justifica:

Os esforços de integração Universidade/1º e 2º graus já tem uma trajetória definida, tendo se iniciado em 1983, na área de História, com o Projeto “Quero-Quero”, que apresentou várias alternativas no sentido de melhor qualificar os profissionais do ensino de História.

A experiência adquirida nessa etapa inicial do trabalho serviu de base para um projeto com a área de Geografia, que culminou com a criação de Laboratório de Pesquisa e Ensino de História e Geografia, em 1986 (PIMEG GEO/HIST).<sup>94</sup>

---

<sup>93</sup> Para as entrevistas foram contatados seis professores da UFSM – três aposentados e três em exercício no Curso de História. Os aposentados foram fundadores do LPEH. Deles, somente um se dispôs à entrevista. Dos três professores em exercício, todos acadêmicos da Licenciatura em História no período de criação do LPEH, não foi possível utilizar os dados de uma das entrevistas devido a problemas técnicos na gravação e impossibilidades do entrevistado em repetir procedimento.

<sup>94</sup> A partir de 1988, buscando autonomia de interesses e ações, a áreas de Geografia e História separaram-se no Laboratório. O LPEH seguiu percurso concentrado na área do ensino de História.

O Laboratório de História dedicou-se, na fase primeira, a oportunizar discussões de caráter teórico-metodológico sobre abordagens do ensino crítico, com alunos dos cursos de Licenciatura em História, bem como com professores da rede estadual e municipal de ensino, através de grupos de estudos e cursos de atualização.

Uma questão clara no LPEH foi a iniciativa tomada por professores e alunos do Curso de História, no esforço de integrar e qualificar o trabalho de formação de licenciados com o trabalho realizado por professores da rede de educação básica, tendo como foco central o aluno, tanto da academia quanto da escola básica.

Conforme depoimento da Professora Isabel (UFSM), a criação do LPEH considera o seguinte contexto histórico-educacional:

*Havia um grupo de professores (...), e alguns alunos dentro do curso de História com quem se tinha facilidade em discutir problemas que advinham da prática do ensino de História nas escolas estaduais de Santa Maria e havia também uma predisposição (...) na Secretaria de Educação<sup>95</sup> (...), que (...) se preocupava muito com a qualidade do ensino (...) ministrado (...). E nessa discussão toda começamos a nos preocupar onde estaria o grande problema: se era na formação de professores nas licenciaturas, e neste caso na licenciatura do curso de História, ou se era na prática de ensino (...) nas escolas.<sup>96</sup> O que estava acontecendo que nós não estávamos contentes que os resultados que advinham do processo de ensino da História? (...) Havia ainda muito a questão de uma história mais discursiva (...) memorativa (...) enfim não mostrava para o aluno que a história é um grande processo vivencial (...), os alunos não se consideravam fazedores de história (...) e nessas discussões abriu-se um espaço importante na universidade de fazermos um projeto e propormos a criação de um laboratório de ensino de história, de ensino e pesquisa (...) de história e que reunisse os professores das escolas (...) interessadas (...), com alunos que estavam na prática de ensino (...) e os professores que trabalhavam não só na prática de ensino, mas também nos conteúdos das disciplinas (...) não podíamos desvincular, de maneira nenhuma, (...) tínhamos que nos dar*

---

<sup>95</sup> A professora refere-se à 8ª Delegacia de Educação, que na época era responsável pela coordenação da educação escolar básica em vinte e oito municípios da região central do estado do Rio Grande do Sul. Atualmente denominada 8ª Coordenadoria de Educação, administra escolas estaduais de vinte e três municípios.

<sup>96</sup> Grifo nosso.

*conta de que aquele aluno iria para a licenciatura... e a área de didática e prática de ensino teria que ter também essa ajuda dos professores que trabalhavam com conteúdos específicos (...) para que se fizesse um grande movimento em prol da melhoria da qualidade do ensino de História (...) as condições do ensino de história estavam péssimas, naquele momento. Constatamos isso com os nossos alunos e com os professores, que estavam perdidos em relação a como se dava o processo do ensino em História (...). (Isabel, UFSM).*

O depoimento dessa professora, coordenadora da equipe que criou o LPEH, mostra que havia uma problemática que inquietava tanto a professores da escola básica, da universidade, quanto a acadêmicos: o ensino de história não contemplava nos alunos a compreensão de que a história é um processo vivenciado e produzido por seres humanos, ou seja, o ensino de história na escola não favorecia que os alunos compreendessem a história como um processo no qual eles eram os agentes mobilizadores. A questão, na criação do LPEH, era situar a origem do problema: “se era na formação de professores nas licenciaturas, e neste caso na licenciatura do curso de História, ou se era na prática de ensino (...) nas escolas”. (Isabel, UFSM).

Importante observar que, mesmo que o LPEH tenha sido uma iniciativa de professores e acadêmicos da Faculdade de História, como afirma a professora Isabel, havia o interesse, a preocupação por parte da Delegacia Regional de Educação. Havia também um retorno que os alunos estagiários traziam para o interior da Faculdade, e que advinha das escolas de 1º e 2º graus, sobre dúvidas e incertezas de professores de História com quem tinham contato nessas escolas, relacionadas essas incertezas diretamente ao ensino da sua disciplina. Isso significa, entende-se, que estão presentes no histórico de criação do LPEH/UFSM, como também no caso do LABHIS/UEL, agentes dinamizadores explícitos e implícitos, mas que igualmente tem peso na decisão de criação dos Laboratórios.

No segundo semestre de 2008, desenvolveu-se o curso de atualização “Novas Abordagens do Ensino da História do Brasil”<sup>97</sup>, o qual desencadeou a participação de professores da rede escolar de 2º Grau no LPEH e na sua proposta de revisão crítica do ensino da História. A expectativa de orientação sistemática a

---

<sup>97</sup> Grifo nosso.

professores participantes resultou na elaboração de um projeto encaminhado à Secretaria de Ensino Superior (SESU) do MEC denominado “O Ensino da História: uma proposta em construção” (Anexo nº 01), o que permitiu definir “uma equipe-piloto constituída pelo grupo de professores da Escola Estadual de 2º Grau ‘Cilon Rosa’, de Santa Maria, com a qual foi aprofundada a orientação, tanto teórico-metodológica, como no campo específico dos conteúdos históricos” (Rodrigues et al, 1991, p. 08, grifo dos autores) <sup>98</sup>.

A equipe criadora do LPEH organizou um espaço para sediar o Laboratório, assim como as reuniões de estudos, no terceiro andar do prédio de Apoio Pedagógico da UFSM (prédio do antigo Hospital Universitário). Nesse espaço foram instalados computadores e uma biblioteca de apoio aos grupos de estudos com recursos obtidos através do projeto anteriormente referido, o qual foi aprovado e passou a ser financiado pela Secretaria de Ensino Superior do MEC (SESU/MEC). Sobre a biblioteca do LPEH, a professora Isabel ressalta que era

*(...) uma biblioteca de primeira linha (...) nós comprávamos os livros com os recursos que vinham através do projeto e essa literatura toda era a (...) que nós compreendíamos que nos auxiliariam a formular um novo projeto do ensino de História em Santa Maria e na região (...). (Isabel, UFSM).*

A importância da proposição de diálogo entre Universidade e escola de Educação Básica, à época escola de 1º e 2º Graus - correlato aos níveis fundamental e médio da educação básica a partir na LDB Nº 9396/96, tornou-se clara na medida em que implicou a ampliação dessa comunicação universidade-escola para o âmbito universidade-região de abrangência da 8ª Delegacia de Educação/SEC/RS (hoje Coordenadoria Regional de Educação) no sentido de encaminhar o ensino da História para uma abordagem mais crítica, atendendo ao contexto histórico-político e educacional de retomada da democracia no país.

---

<sup>98</sup> A ideia de criação de uma Equipe Piloto estava ligada a intenção de que esses professores fossem, mais tarde, reprodutores da experiência com professores de outras escolas e municípios da região escolar.

Como objetivos do LPEH, no caderno de textos didáticos publicado em 1991, estão destacados (op. cit., 1991, p. 08-09, grifos dos autores):

**a) Objetivo Geral:**

Apresentar, aos profissionais do ensino de História de Santa Maria, através de um trabalho que envolva a mais recente produção historiográfica e educacional, as novas abordagens a serem utilizadas no ensino de História.

**b) Objetivos Específicos:**

- Enfocar as novas alternativas metodológicas apropriadas ao ensino da História, tendo em vista a questão fundamental das teorias da História;
- Discutir os desdobramentos, no plano educacional, das novas abordagens para o ensino da História;
- Assessorar, permanentemente, os profissionais do ensino da História, em sua instrumentalização para implementação desse novo enfoque teórico-metodológico da ciência histórica;
- Produzir, conjuntamente com os professores de 1º e 2º graus, materiais alternativos, didáticos e paradidáticos, para a utilização no ensino de História;
- Realizar encontros e cursos de atualização historiográfica nas disciplinas de História do Brasil e História da América.

Na análise dos objetivos, percebe-se o interesse em articular estratégias, especialmente no processo de ensino e aprendizagem, estratégias estas que favorecessem o acesso a novas produções teóricas, muitas das quais, nos tempos da ditadura, tiveram censuradas suas publicações no país; permitissem superar o modelo tradicional de ensino – “de uma história mais discursiva (...) memorativa (...) enfim não mostrava para o aluno que a história é um grande processo vivencial (...), os alunos não se consideravam fazedores de história (...)”. (Isabel, UFSM); dessem espaço à discussão sobre novas metodologias; valorizassem a pesquisa de temáticas relacionadas às práticas de ensino no espaço escolar; promovessem mudanças na consciência que os professores tinham sobre seu significado no processo de ensino, oportunizando a escrita da história por parte de quem ensina a história.

Sobre o alcance dos objetivos proposto no LPEH, a professora Isabel diz que foram atingidos em parte,

*(...) enquanto aquele grupo que criou o laboratório estava se mantendo, e eu tenho que dizer isso para ser sincera, (...) realmente funcionou, porque nós chegamos a fazer produção de pequenos textos para serem discutidos em sala de aula, que se concretizou num livrinho pequeno (...) era um*



*primeiro momento, e o que está ali dentro foi realmente pesquisado, estudado, trabalhado e praticado dentro das salas de aula, com resultado altamente positivo para os alunos (...) e depois (...) os professores (...) tenho certeza que em outros lugares continuaram (...) porque aquilo gerou uma semente altamente poderosa (...) mas na universidade eu acho que o projeto não teve como continuar (...) não tenho visto nada nesse sentido (...) não sei o que está sendo feito no laboratório hoje (...). Eu tenho observado que a ação conjunta que pretendíamos, sem diferença entre o professor da escola e o da universidade, não continuou (...) porque era assim que víamos a relação, então não continuou (...), e essa relação teria que continuar, e só assim nós teríamos um resultado do trabalho completo que se faz nas licenciaturas na universidade com o trabalho dentro das escolas (...) e quem perdeu foram os nossos alunos, tanto da universidade como da escola de 1º e 2º graus. (Isabel, UFSM).*

No contexto das demais entrevistas com os professores Mario e Carolina, ambos ex-alunos graduados na licenciatura em História<sup>99</sup>, não foi possível perceber dados mais precisos sobre a manutenção ou não do trabalho iniciado em 1986 e consolidado na área de ensino de História em 1988. Na segunda metade da década de 1990, a professora que então coordenava o Laboratório diz que

*(...) eu saí para o mestrado e aí o (...) ficou no meu lugar, e aí [ele] saiu para o doutorado, quando nós voltamos (...) não existia mais laboratório, os computadores tinham sido distribuídos dentro do Curso de História, pra secretaria e para outros lugares, e não existia mais nada lá, não existia laboratório, foi fechado. (Carolina, UFSM).*

---

<sup>99</sup> O Curso de História/UFSM foi criado em 1966 sob o abrigo da LDB 4024/61, e se destinou exclusivamente a formar profissionais para o magistério – ensino médio e superior até 1991, quando houve uma reforma curricular. Todavia, essa manteve a licenciatura como campo de formação, agora para preparar docentes para o 1º e 2º graus da escola básica. Em 2003, o corpo docente resolveu mudar o currículo, atendendo tanto a legislação como as exigências do mundo contemporâneo para a qualificação de um profissional em História, que integralizasse, em um único currículo, a formação do bacharel e do licenciado. É o currículo que se mantém até o momento de finalização da presente tese.

Assim, o professor designado para ser o coordenador do LPEH, que também saiu para qualificação, demonstra não ter certeza sobre o que aconteceu a partir de então.

*(...) tenho dúvidas. O (...), o (...), coordenador de curso, e a (...), chefe de departamento, então, quando eu voltei do doutorado o espaço do laboratório já era secretaria de curso. Ele foi desativado, nenhum desses colegas que ficou aqui quis levar adiante, não tinha apoio, os três professores tinham se aposentado. (...), tu teria que entrevistar os responsáveis porque eu não quero falar sobre (...). Isso é uma demonstração de que o curso de história perdeu o interesse nesse tipo de atividade. (Mario, UFSM).*

Embora os professores Mario e Carolina tenham firmado a posição de que o Laboratório não foi extinto e sim desativado, a realidade mostra que ele não existe mais enquanto espaço físico ou espaço de atuação dentro dos objetivos propostos. Não há registro, no Gabinete de Projetos do Centro de Ciências Sociais e Humanas ao qual estão ligados o Curso e o Departamento de História, de nenhuma ação de ensino, pesquisa ou extensão que envolva o LPEH. Há no currículo, que vigora desde 2003, componentes curriculares denominados: Laboratório de Ensino I, Laboratório de Ensino II, Laboratório de Ensino III e Laboratório de Ensino IV, todavia suas atividades se desenvolvem essencialmente no âmbito interno do curso de História.

O que se conclui é que o Laboratório enquanto espaço de formação inicial e continuada, de interação, trocas, produção, de ensino-pesquisa-extensão, não mais existe, pois como se registrou na fala do professor Mario “o curso de história perdeu o interesse nesse tipo de atividade”. Essa é uma situação, no mínimo interessante, uma vez que a habilitação para a licenciatura continua sendo oferecida, e a oferta de trabalho para licenciados continua a manter-se maior para esses do que para bacharéis. O Curso de História da UFSM tem a possibilidade de formar anualmente trinta e cinco licenciados-bacharéis. Os que se inserem no mercado de trabalho o fazem majoritariamente na rede de educação básica, no exercício da licenciatura.

### 2.3 O LABORATÓRIO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA (LEAH), DO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA/UBERLÂNDIA/MG

Entre os dias 21 e 22 de junho de 2010 foi aplicado o instrumento de investigação a professores do Curso de História da Universidade Federal de Uberlândia/Uberlândia/MG, que têm ou tiveram ligação com o Laboratório de Ensino e Aprendizagem de História (LEAH) na condição de docentes ou acadêmicos. O local das entrevistas foram salas de professores na sede do curso, no Instituto de História (INHIS). Havia sido feito contato prévio com sete docentes naquela instituição, mas devido a imprevistos por parte de alguns deles, somente foi possível entrevistar quatro professores.

Esse Laboratório, que no site do INHIS tem sua criação registrada no ano de 1982, traz consigo como objetivo central, “promover a reflexão teórica, a pesquisa e a experimentação de metodologias de ensino de História, integradas a projetos de extensão desse Instituto” (Site do INHIS) <sup>100</sup>.

Conforme o site, o LEAH desde sua origem está ligado a ações e projetos que objetivam a qualificação do ensino em História, e que acompanham o desenvolvimento deste em escolas de Educação Básica no município e na região do Triângulo Mineiro, promovendo a aproximação da Universidade com essas instituições, principalmente as públicas.

O professor Paulo graduou-se no INHIS/UFU, e em 1991 retornou como professor do terceiro grau no que era então o Departamento de Ciências Sociais - História e Geografia. Sobre a criação do LEAH, ele a identifica no ano de 1984. Como aluno, ele atuou no LEAH durante dois anos, e depois que assumiu como professor do ensino superior fez alguns projetos dentro do Laboratório, chegando a ser coordenador do mesmo entre os anos de 1992 e 1995. Nesse período, afirma, desenvolveu ali um trabalho que ajudou a consolidar a Revista Cadernos de História, a qual havia sido criada em 1990.

---

<sup>100</sup> Disponível em <http://www.leah.inhis.ufu.br/>

Conforme seu depoimento, a partir do ano de 2004 o LEAH foi anexado ao Centro de Documentação e Pesquisa em História (CDHIS), cuja sede fica no campus da UFU, mas territorialmente bastante distante do prédio do INHIS. Toda documentação, livros didáticos, publicações, projetos e materiais decorrentes do LEAH foram alojados no Centro de Documentação e Pesquisa em História, segundo o Paulo, e desde então quem coordena o CDHIS coordena também o LEAH. Na opinião desse professor, essa anexação, à qual fez questão de enfatizar que foi contrário, tirou a visibilidade do LEAH, a não ser pela realização de um encontro regional de professores, em cujas edições o LEAH sempre esteve presente a partir de 1998.

Segundo o professor Paulo, que na segunda metade da década de 1990 esteve afastado da UFU para doutoramento, o LEAH, após a anexação ao CDHIS,

*(...) foi ficando fragilizado devido à falta de apoio institucional, de envolvimento de professores, foi perdendo o papel de protagonista nesses processos (...) a não ser a publicação da Revista [Cadernos de História], que hoje também foi fechada. Ela foi absorvida pelo CDHIS, [incorporada] a uma publicação que já existia – Caderno de Pesquisa do CDHIS. Então hoje ele não tem nem a publicação, nem uma sala apropriada, embora haja sala remanescente desse período aqui (...) mas não é utilizada como Laboratório e sim como sala de prática de ensino. (Paulo, UFU).*

Ele destaca ainda que uma das mais importantes ações do LEAH, no sentido da repercussão que teve em âmbito nacional, foi a organização do primeiro encontro nacional de pesquisadores sobre o ensino da História. Esse evento, realizado em 1993, e que deu origem ao Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino da História – ENPEH, segundo o Professor Paulo foi muito importante, contando com nomes como Marcos Silva e Ernesta Zamboni entre os palestrantes. Depois disso, afirma que houve ainda a participação do LEAH em mais duas edições do ENPEH, mas posteriormente o Laboratório perdeu o protagonismo. Ele testemunha ainda que, na década entre 1985 e 1995, o LEAH teve grande repercussão no cenário nacional, envolvido em processos de reformas curriculares,

debates, congressos, marcado por uma atividade muito intensa de politização de questões relativas ao ensino de História,

*(...) tanto que chegou a se tornar uma referencia regional no Triângulo [Mineiro], em que os professores se aglutinavam para enfrentar momentos difíceis de imposições curriculares, sem consulta aos professores (...) nós éramos muito procurados para exercer essa representação e até mesmo pressão a nível estadual. Então o LEAH e a Federal de Uberlândia ficaram marcados por essa atuação (...), principalmente até 1995 (...) depois ele começou a sofrer um refluxo, falta de espaço por conta das transformações internas do próprio Instituto (...). (Paulo, UFU).*

Sobre essas mudanças internas, o professor as destaca como sendo relacionadas à pós-graduação, à criação do mestrado e depois ao do doutorado<sup>101</sup>, ao envolvimento maior com a iniciação científica, o que resultou por deixarem de lado um pouco a preocupação com a pesquisa sobre o ensino de história.

O professor Josias é outro entrevistado que, como o professor Paulo, foi aluno do curso de História da UFU. Ele frequentou a UFU como acadêmico no início da década de 1990, e afirmou que em 1991 o LEAH estava em plena atividade, embora ele, como aluno, nos cinco anos que permaneceu na graduação, nunca tenha desenvolvido alguma atividade, dentro do Laboratório, voltada para a licenciatura. Hoje ele faz parte do grupo de três professores responsáveis por reestruturar o LEAH. Segundo o professor, o Laboratório

*(...) existia, mas não tinha um propósito específico de atender o aluno (...), de qualificar os futuros professores. Era um laboratório de ensino, mas ele tinha mais funções gerais (...) uma espécie de sala de multimídia, um acervo amplo que ia desde revistas semanais até literatura, era um espaço (...) funcionava também como um espaço de convivência (...) nem mesmo a disciplina de prática de ensino, que existia na época, tinha alguma ligação mais estreita com o Laboratório. (Josias, UFU).*

---

<sup>101</sup> Essa questão já foi apontada no Capítulo 01, considerando o produtivismo acadêmico que se instala a partir de novas exigências de organismos oficiais de fomento da pesquisa no Brasil.

É possível interpretar do seu depoimento que ele não percebia o Laboratório como espaço de formação docente, mas ele destaca, como outros entrevistados de outras IES, o caráter instrumentalizador do Laboratório.

A professora Thereza, que também é integrante da equipe de reestruturação do LEAH, não participou da criação do mesmo. Ela ingressou na UFU em 2005 e sua formação foi externa a essa Universidade. Em 2010, como um dos docentes com menos tempo no quadro do Departamento de História, segundo ela, junto com a professora Sílvia e o professor Josias, foi encarregada de repensar o papel, o significado do LEAH para o curso e para sua clientela externa. Ela afirma conhecer muito pouco da história da criação do LEAH, e se manifestou assim: “O LEAH está hoje no CDHIS, o Centro de Documentação e Pesquisa em História (...) um pouco da documentação do LEAH está lá, dissolvida dentro do CDHIS (...)” (Thereza, UFU).

Sobre o LEAH estar no CDHIS e o que ela pensa que possa ser um reencaminhamento do Laboratório, manifesta-se dizendo que,

*(...) na realidade eu penso que não seria o caso de tirá-lo de lá e sim de aprofundar essa relação entre ensino e pesquisa (...), defendo o tempo inteiro que tudo aquilo que eu fiz em termos de pesquisa alimenta o que eu faço em termos de ensino e vice-versa, então eu entendo que isso não está separado (...) tanto que o Laboratório, nessa reformulação [2005] eu propus que o LEAH fosse de pesquisa e ensino e não só de ensino. (Thereza, UFU).*

A respeito do significado do LEAH, a professora Sílvia, outra entrevistada que ingressou no INHIS/UFU em meados de 2000, e que igualmente não participou do Laboratório até o momento, diz o seguinte:

*(...) o Laboratório tem que ser um espaço de discussão sempre (...), tem que ter projetos em andamento e sobretudo quem tem que trabalhar nesses projetos são os alunos como bolsistas (...). Então a minha ideia de Laboratório é essa: é uma sala que reúne vários bolsistas que estão*

*trabalhando os projetos que os professores pensaram (...) e eles estão se preparando pra de alguma forma trabalhar fora de universidade (...) como estudantes ainda. Por exemplo: oferecer oficinas para professores do ensino básico, (...), minicursos para estudantes (...) a ideia de Laboratório é sempre essa, uma ponte com alguma coisa que está fora da universidade (...) não consigo desvincular a ideia de laboratório da ideia de extensão (...) então o Laboratório me parece esse dispositivo de ligação com o que está fora (...) por isso ele está muito mais ligado à ideia de licenciatura do que propriamente com a ideia de pesquisa que tem a ver com o bacharelado. (Sílvia, UFU).*

As manifestações de Thereza e Sílvia mostram posturas diferenciadas a respeito dos objetivos do LEAH, uma relacionando-o a ensino e à pesquisa e outro à extensão. O depoimento de Sílvia permite visualizar um Laboratório no qual os professores sejam os seres pensantes e os alunos executantes. Entende-se que aqui é possível perceber a clássica divisão de trabalho entre a academia e a escola básica, considerando que os acadêmicos estão se preparando “(...) pra de alguma forma trabalhar fora de universidade” (Sílvia, UFU). Ela reforça isso na continuidade da sua fala sobre o papel do Laboratório: “(...) ele está muito mais ligado à ideia de licenciatura do que propriamente com a ideia de pesquisa que tem a ver com o bacharelado”. (Sílvia, UFU).

Já o professor Josias manifestou-se pela importância da retomada do diálogo com os professores das escolas como um dos passos que o LEAH deva dar em sua reestruturação. Como é um processo em fase inicial, não há como, no momento, fazer qualquer dedução de qual será o caminho do LEAH, mas algo parece claro entre os entrevistados: o LEAH continuará ligado ao CDHIS.

Segundo a professora Thereza, o LEAH organiza um acervo que pretende oportunizar o acesso a acadêmicos e professores da rede, a materiais teóricos e didáticos. Nas ações de retomada do trabalho do LEAH, entende que esse deverá comprometer-se com o fortalecimento da pesquisa em ensino e as formas de aprendizagem. O LEAH deverá divulgar a produção acadêmica, “(...) e também deverá incentivar a reflexão sobre dificuldades e experiências nas práticas do ensino

de História, atualização, aprofundamento (...), o debate e a divulgação de questões pertinentes ao ensino de História”. (Thereza, UFU).

A situação indefinível do Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História do Instituto de História da UFU não favoreceu colher informações mais precisas. Não foi possível fazer a entrevista com o coordenador do CDHIS, o Centro de Documentação, o qual participou da criação do LEAH e continua relacionado a ele até o momento<sup>102</sup>. A Professora Sílvia forneceu os seguintes dados sobre os objetivos do LEAH:

- a) estabelecer espaço de diálogo permanente entre professores e acadêmicos do INHIS com professores da rede pública de ensino fundamental e médio objetivando debates teórico-metodológicos, troca de experiências e produção acadêmica, tendo como centralidade o processo ensino-aprendizagem em História;
- b) incentivar a pesquisa e a produção da pós-graduação na temática do ensino de História;
- c) proporcionar formação continuada aos professores que atuam no ensino fundamental e médio;
- d) propiciar a atualização na produção historiográfica da área;
- e) divulgar o acervo documental sobre a História local, regional e nacional disponível no Centro de Documentação em História – CDHIS, favorecendo seu uso para atividades do ensino;
- f) promover conferências, seminários minicursos, cursos de qualificação, projetos de extensão que reúnam profissionais e formandos das áreas de História e afins, em caráter regional, nacional e internacional;

---

<sup>102</sup> A docente em questão já está aposentada, mas na condição de colaboradora do INHIS coordena o CDHIS. Havia sido agendado horário para entrevista, mas a mesma não compareceu devido a um problema familiar. Contatada por telefone pela investigadora, comprometeu-se a responder ao instrumento de pesquisa através de correio eletrônico. Os vários contatos posteriores através de correio eletrônico e telefone não foram atendidos, ficando assim impossível ter acesso a contribuições importantes que esse docente, com certeza, poderia ter fornecido.



g) consolidar o LEAH como espaço institucional promotor de projetos de Grupos, Núcleos e Linhas de Pesquisas do INHIS, que tenham foco nas temáticas História da Educação no Brasil e o Ensino-Aprendizagem em História, fazendo uso de práticas, abordagens e metodologias diversas, garantindo espaço físico e recursos para a pesquisa na área.

Sobre a execução desses objetivos, no momento da aplicação do instrumento de investigação o qual foi marcado pela condição inicial do processo de reestruturação do LEAH, não houve como estabelecer um parecer. Todavia, destaca-se que a equipe responsável pela reestruturação do LEAH mostrou em seus depoimentos que tem importantes discordâncias de interpretação sobre a função do mesmo, o que deverá ter peso significativo no processo de reestruturação em curso.

#### 2.4 O LABORATÓRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA (LAPEDUH), DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ/CURITIBA/PR

Conhecendo os contextos de criação e objetivos dos Laboratórios de Ensino de História de universidades públicas brasileiras já expostos – LABHIS/UEL; LPEH/UFSC; e, LEAH/UFU, verificar-se-á neste item como se organiza e quais os objetivos do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPR.

A abordagem procurará mostrar o LAPEDUH como uma alternativa diferenciada à formação de professores de História. Criado em 2003, teve como impulso o Seminário organizado pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, e ministrado pela Profa. Dra. Isabel Barca, da Universidade do Minho/PT, sob

o título “Investigar no ensino, uma prática do professor”. O Laboratório tem na sua origem criativa o trabalho desenvolvido com o grupo Araucária, o qual já vinha desenvolvendo atividades desde o ano de 1997. Portanto, o LAPEDUH começa a existir quase duas décadas depois da criação do mais antigo dos LEH investigados<sup>103</sup>, e sua existência se justifica como resultado de debates e investigações desenvolvidos por pesquisadores de uma das linhas de pesquisa do PPGE, a linha Cultura, Escola e Ensino.

No contexto histórico, político, socioeconômico e cultural de passagem para um novo século, conforme texto da página do Laboratório<sup>104</sup>,

(...) tornou-se imperativo problematizar os fundamentos da relação entre sociedade, ciência e educação, constitutivos dos processos de conhecimento, investigação e ensino de História. Em certa medida, isto significa a necessidade de desvelar conceitos epistemológicos que afetam a teoria e a prática do ensino de História, tendo como referência o saber histórico e educacional, bem como o estabelecimento de um rigoroso diálogo entre a investigação científica da História e sua correspondente investigação didática.

Isso considerado, a concepção de criação do LAPEDUH se apoia na premissa de que o Laboratório seja um espaço que agregue debates, discussões, investigações e produções que atendam a necessidades e problemas relacionados ao ensino de história, à ciência do conhecimento e à produção histórica e sua correspondente ciência de como ensinar a história, a didática da história.

O trabalho do LAPEDUH sustenta-se na concepção de Educação Histórica, a qual significa aderir a uma interpretação do ensino da disciplina de História

(...) que tem como pressupostos as novas teorias que apontam as implicações sociais, políticas e culturais e não meramente tecnológicas do ensino, bem como "integra a preocupação em conhecer os diversos sentidos que crianças, jovens e adultos vão construindo sobre a História" (Barca, 2003). Estes pressupostos indicam, fundamentalmente que a

---

<sup>103</sup> Referimo-nos ao Laboratório de Pesquisa e Ensino de História (LPEH), na Universidade Federal de Santa Maria, o qual passou a funcionar como tal em 1986.

<sup>104</sup> A página online do LAPEDUH está disponível em [www.lapeduh.ufpr.br](http://www.lapeduh.ufpr.br) e o texto da citação está disponível em <http://www.lapeduh.ufpr.br/pagina.php?pagina=historico>

investigação em educação histórica há que levar em conta uma séria reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico e seu papel como ferramenta para análise da sociedade e como recurso para mudança da consciência histórica, portanto, como formação para a cidadania. (<http://www.lapeduh.ufpr.br/pagina.php?pagina=historico>).

Diferentemente dos LEH anteriormente descritos, a origem do LAPEDUH está respaldada numa concepção clara de investigação sobre a Educação Histórica, a natureza do seu conhecimento, e como esse conhecimento pode contribuir para analisar e compreender a sociedade, isso a partir da produção de uma consciência histórica que seja condutora de ações humanas transformadoras – a práxis.

Outra significativa característica do LAPEDUH é a forma como interpreta os professores e sua formação. Enquanto os LEH anteriores registram, entre outras, a preocupação em como os professores ensinam, a preocupação que se percebe como norteadora dos trabalhos do LAPEDUH é a de conhecer *como os professores entendem que se dá a aprendizagem da História para então entender como realizam o seu ensino*<sup>105</sup>. O Laboratório também toma como referencial sobre a aprendizagem a abordagem da Educação Histórica, com o intuito de ampliar o debate com os professores e assim, colaborar para aproximar a ciência da História de uma didática específica da História.

Esses posicionamentos compreendem uma concepção de professor. Alinhado a essa concepção Theobald, um dos participantes do Grupo Araucária, e que faz parte do Lapeduh, em sua dissertação de mestrado sobre a dinâmica do Grupo Araucária (2007), esclarece que para os participantes do Lapeduh, o professor é compreendido como intelectual, como profissional que assume uma função social transformadora “na medida em que [ele é levado] a potencializar a relação entre o pedagógico e o político e vice-versa” (...). (Theobald, 2007, p. 45). Ou seja, entende-se a interpretação de Theobald sobre o papel do professor como o profissional que coloca o ato de ensinar a serviço da formação dos agentes do processo educativo<sup>106</sup> tendo como objetivo nessa formação a vivência em sociedade

---

<sup>105</sup> Grifo nosso.

<sup>106</sup> Usa-se a expressão “agentes do processo educativo” por compreender que o professor a que se refere Theobald (2007), no momento em que é visto como alguém que tem uma função social transformadora, não transforma só aos seus alunos, mas a si próprio também no transcorrer do processo de ensino e aprendizagem.

dentro de princípios democráticos, “instrumentalizando os jovens a lutarem pela justiça social, de um lado, e de outro, [a] politizar o conteúdo pedagógico.” (op. cit., 2007, p. 45).

Mais adiante em sua dissertação Theobald se respalda em Gonzáles (1984), o qual esclarece que

(...) a relação do intelectual com o conhecimento é, ao mesmo tempo, uma relação cognoscitiva individual e social, a qual pressupõe uma reapropriação dos meios de produção do conhecimento mediante a aquisição e desenvolvimento dos meios intelectuais de produção desse conhecimento, porque a produção intelectual, *entendida como processo de trabalho intelectual, se caracteriza pela elaboração de produtos teóricos*, além de que os conhecimentos não são derivados de ações gratuitas nem fortuitas, porque exigem esforço consciente e intencionalidade na sua produção. (Gonzáles, 1984, p. 211, grifos do autor).

Segundo Theobald (2007) interpretando Gonzáles (1984)

Este esforço consciente, intencionalidade e as condições para a produção intelectual na prática educativa escolar requerem a posse dos meios intelectuais de produção, ou seja, dos conhecimentos, experiências e metodologias, traduzidas na força de trabalho intelectual qualificada, e de condições materiais para dar vazão a dimensão produtiva da relação com o saber. (Theobald, 2007, p. 51).

Essa apropriação que Theobald (2007) faz de Gonzáles (1984) favorece a identificação da base teórica que cerca a criação e desenvolvimento do Grupo Araucária e justifica sua aproximação com o LAPEDUH.

Conforme Theobald (2007) e Oliveira (2012), o Grupo Araucária formou-se no período de redemocratização do país, na década de 1980. Naquele momento, como já abordado anteriormente, a participação da população através de grupos e movimentos sociais foi intensa. Em 1987, quando em Araucária aprovou-se o estatuto do Magistério Municipal, os professores lograram estabelecer um plano de trabalho que compreendeu, a partir de então, atribuir em 20 (vinte) horas de trabalho semanais um percentual de 20% (vinte por cento) de hora-atividade.

A hora-atividade, segundo Oliveira (2012),

(...) é uma hora-aula remunerada que os professores não cumprem em sala de aula, mas com outras atividades relacionadas a escola e ao ensino. A Hora-atividade concentrada foi uma das exigências dos professores de Araucária-PR na luta pela melhoria de suas condições de trabalho. A conquista permitiu que todos os professores da disciplina tenham suas horas-atividade no mesmo dia e horário, facilitando os encontros de todos os professores da rede municipal, nos momentos de formação continuada. (op. cit., 2012, p. 70, nota de rodapé).

Em 1989, a então Associação de Professores Municipais de Araucária foi transformada em sindicato, reforçando as já concretas participações em “fóruns, conselhos, debates, elaboração de propostas para LDB, FUNDEF, FUNDEB, PNE além de teses para as centrais sindicais, ressaltando importância da defesa das condições de trabalho dos professores.” (op. cit., 2012, p. 76).

Em 1990 a organização dos professores de Araucária garantiu admissão por concurso público e um plano de carreira que assegurou avanço por qualificação profissional. A hora-atividade passou a ser concentrada, o que favoreceu a organização de grupos de estudos e o planejamento da formação continuada. Nos anos de 1991 e 1992 os professores se envolveram na reestruturação curricular da rede municipal de ensino, realizando para tanto estudos sobre referências historiográficas atuais que contemplavam a cientificidade da História e conceitos de espaço, tempo, cultura e trabalho.

Em 1994, ocorreu a revisão do plano curricular, com o envolvimento dos professores de História. Em 1996, as diretrizes curriculares foram elaboradas e, no texto preliminar, o ensino de História defendeu a ideia de conteúdos significativos, multiperspectividade da produção de conhecimento histórico, a ideia da inferência presente na produção do conhecimento e, de maneira tímida e com pouca fundamentação, o conceito de narrativa. (op. cit., 2012, p. 76).

Todavia, em 1997, o estado do Paraná, através da Secretaria de Educação, apontou para o direcionamento de Diretrizes Estaduais, causando divergências. Dois anos depois, a pressão dos professores logrou frustrar as imposições institucionais e, em 2000 os professores de Araucária retomaram suas atividades produtivas. Em 2003, começam a frequentar os encontros semanais do grupo de Educação Histórica do PPPGE/UFPR, na cidade de Curitiba.

Sob orientação da professora Maria Auxiliadora Schmidt, coordenadora do grupo, os professores de Araucária iniciaram uma série de estudos e investigações que tinham por centralidade os conhecimentos prévios dos alunos, decorrendo daí maior aproximação com a “cientificidade do conhecimento sobre o ensino de história”, o que resultou em publicações das investigações em eventos da área da Educação Histórica.

O LAPEDUH foi criado, em 2003, nesse contexto. Sua sede atual é no 5º andar do prédio D. Pedro II, na Universidade Federal do Paraná, onde conta com acervo bibliográfico e laboratório de informática que são utilizados por alunos da graduação e pós-graduação, professores da rede que participam do grupo de Educação Histórica.

Em 2004, as diretrizes curriculares para o ensino de história em Araucária passaram a incorporar as contribuições do referencial da Educação Histórica, da Teoria da Consciência Histórica, e as assessorias por parte da UFPR se desenvolveram no espaço da hora-atividade concentrada, favorecendo a quantidade e a qualidade da produção. Conforme Oliveira (2012, p. 77),

Os professores desenvolveram uma relação em que são legitimados pela academia como pesquisadores e, ao mesmo tempo, legitimam e autorizam o conhecimento produzido na academia, de acordo com a aproximação com as experiências objetivas do ensino-aprendizagem. A participação dos professores do grupo de Araucária em eventos científicos tem sido significativa desde então.

Percebe-se, pelas contribuições de Theobald (2007) e Oliveira (2012), que a criação do LAPEDUH constituiu-se a partir de uma relação colaborativa entre professores da escola básica e academia, rompendo com a tradicional postura da academia em que nela se pensa a escola, mas não com a escola.

Pode-se compreender, então, que a reflexão sobre o conhecimento histórico e seu significado como instrumento de análise da sociedade foi assumida pelo LAPEDUH a partir de uma perspectiva de investigação do tipo colaborativa (Ibiapina, 2008). Essa metodologia de pesquisa se insere no âmbito das iniciativas de intervenções do tipo pesquisa-ação, e que quando aplicadas no espaço educacional

objetivam transformar uma dada realidade “em comunidades críticas de professores que problematizam, pensam e reformulam práticas” (op. cit., 2008, p. 09), tendo como fim a emancipação dos indivíduos que a constituem.

Nas pesquisas em educação, não apenas em educação, mas principalmente nessa, é fundamental a perspectiva em que o investigador trata do conhecimento. Uma perspectiva dialógica, problematizadora e criativa mostra-se questionadora da visão de pretensa objetividade e neutralidade do denominado conhecimento universal. O conhecimento, a partir da concepção emancipatória, não mora no sujeito e nem no objeto, mas é construído no diálogo e compartilhamento dos sujeitos com os outros sujeitos e com os contextos através de ações relacionais e de situações problematizadas. Seguindo por esse raciocínio, considera-se a não neutralidade do conhecimento, o qual é afetado pelas ações de cada tempo e espaço de acordo com os interesses e o campo de forças em que acontecem as ações, as conversações e os embates. Os pertencimentos ideológicos, de gênero, étnicos, as linguagens, e outras tantas condições humanas interferem na construção do conhecimento, de uma forma ou de outra.

Nesse sentido, a opção da equipe de investigadores do LAPEDUH pela pesquisa colaborativa considerou o que Ibiapina (2008) define como condições básicas para o desenvolvimento dessa forma de ação investigativa, a saber:

- a) a investigação se estabelece a partir de uma determinada realidade social que permite perceber a existência de condições para melhorias;
- b) a investigação considera a “espiral de planejamento, ação, observação, reflexão, nova ação” (op.cit., 2008, p. 09), confirmando a interpretação dialética dos investigadores sobre a sociedade;
- c) o processo investigativo é desenvolvido de forma colaborativa.

A escolha por esse tipo de ação investigativa emancipatória, que se consolidou no espaço educativo a partir da década de 1980, significou que os investigadores do LAPEDUH, considerando as interpretações de Theobald (2007) e Oliveira (2012), optaram por um dos três modelos de investigação na ação que Ibiapina (2008) aborda, tomando Carr e Kemmis (1988) como referência, e que

originam distintas práticas investigativas, a saber: a técnica, a prática e a emancipatória<sup>107</sup>. Optar por esta última como referência a seus princípios mais significativos, significa investigar a própria ação educativa e nela intervir. Nesse processo,

(...) pesquisador e professores<sup>108</sup> se tornam mais autoconscientes a respeito das situações em que estão inseridos, fundamentados pela visão e compreensão crítica do que-fazer educativo. A pesquisa-ação emancipatória coloca os professores no centro da investigação, não simplesmente como objetos de análises, mas como sujeitos cognoscentes, ativos; não somente como produtos da história educativa, mas também como seus agentes. (Ibiapina, 2008, p. 11).

Essa escolha significou romper com métodos investigativos tradicionais, com a “ingenuidade”<sup>109</sup> da visão empírica ao tentar tratar da pesquisa sobre a realidade com pretensa objetividade e neutralidade sem passar por elaboração teórica, sem estudo aprofundado sobre categorias que envolvam qualquer tema pesquisado, pois que ao tentar descrever qualquer objeto ou realidade social, o pesquisador vale-se da linguagem e esta vai estar sempre comprometida com algum tipo de representação de ordem ideológica ou cultural.

Assim, tomando a intervenção emancipatória como prática, compreende-se que o processo de investigação se desenvolve pela ação colaborativa de investigadores/professores dos Grupos de Araucária e de Educação Histórica, no qual o professor não é objeto da investigação e sim partícipe ativo da mesma, “trabalhando na perspectiva de contribuir para que os docentes se reconheçam como produtores de conhecimentos, da teoria e da prática de ensinar” (op.cit., 2008, p. 12-13), e desse ponto de interpretação e ação, transformando e mudando o contexto da escola. A investigação é então uma prática social que se desenvolve num processo que deixa para trás a investigação sobre educação para assumir o “investigar para a educação”. (op. cit., 2008, p. 12). O que se pretende não é

---

<sup>107</sup> Para maiores esclarecimentos sobre as três práticas, ver Ibiapina, 2008, p.10-12.

<sup>108</sup> Nesse caso, entende-se que Ibiapina (2008, p.11) define como pesquisador a pessoa que está vinculada de alguma forma à IES, e como professor a pessoa que está atuando na escola básica.

<sup>109</sup> Grifo nosso.



simplesmente conhecer a realidade educacional, mas intervir e criar, colaborativamente, condições para a mudança dessa realidade.

Ibiapina toca num ponto nevrálgico relacionado à pesquisa no campo educacional e que diz respeito ao papel ou significado que é atribuído ao professor que atua na escola básica no contexto de processos investigativos oriundos de IES. Sua interpretação como objeto de observação, como alguém que somente conhece questões relacionadas à prática, figura passiva que não tem reconhecida a possibilidade de contributo com os pesquisadores ligados a IES na produção de conhecimento, tem resultado na rejeição e em algumas ocasiões até mesmo o “fechamento”<sup>110</sup> da escola a novas propostas de pesquisa<sup>111</sup>. Essa postura investigativa, restrita aos problemas da prática escolar e à construção teórica individualizada no pesquisador, “sem levar em consideração a necessidade de construção de corpo teórico que possa dar conta em explicar e/ou justificar o não dito e o não feito”, significa desconsiderar a pesquisa como contexto e espaço não só para intervenção e formação, mas também “como procedimento de construção de saberes científicos”. (op. cit., 2008, p.15).

Ibiapina propõe uma perspectiva de superação dos limites anteriormente referidos através de um processo investigativo permeado pela reflexão em todas as suas etapas, desde o planejamento, passando pela ação, teorização até a reconstrução da prática, processo esse que entendemos é perpassado pela concepção dialética da ação↔reflexão↔nova ação. Nele são indispensáveis condições individuais e conjuntas que compreendem, segundo ela: “colaboração, círculos reflexivos, e a coprodução de conhecimentos entre pesquisadores e professores”. (op. cit., 2008, p. 17). Conforme Ibiapina (2008), respaldada em Kemmis (1986) e Desgagné (1997) e (2001), “a colaboração implica em negociação dos conflitos que são inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, representando formas de superação do já aprendido, (...)” (Ibiapina, 2008, p. 17).

---

<sup>110</sup> Grifo nosso.

<sup>111</sup> Como já foi referido no Capítulo anterior, Bueno (1998), em texto que aborda a pesquisa em colaboração na formação continuada, já apontava essas interpretações conflituosas na relação entre professores de escola básica e pesquisadores, e que atingem ambos os lados: a rejeição de professores por serem tratados como objetos, e não terem retorno das pesquisas realizadas; e, a insatisfação dos pesquisadores, que acreditam que os conhecimentos que geram não são usados ou são de forma equivocada.

Nesse sentido, Schmidt (2010), ao descrever a trajetória do LAPEDUH, corrobora a interpretação que Ibiapina (2008) faz de Kimmes (1986) e Desgagné (1997) e (2001).

A trajetória deste diálogo tem sido matizada pelo enfrentamento constante e cotidiano das precariedades e dificuldades que envolvem as condições de trabalho e financiamento para as pesquisas sobre o ensino na área de Ciências Humanas no Brasil, bem como o complexo diálogo entre as ciências de referência e as ciências da educação. Trata-se de um contexto que tem requerido esforços pacientes e incontestes no aprendizado dos caminhos que envolvem a difícil relação com o conhecimento, bem como a assunção de compromissos com princípios direcionados à construção democrática da educação brasileira, na tecitura do sentido e significado social das pesquisas em educação, particularmente na área do ensino de História. (Schmidt, 2010, p. 01).

Pautada nessa concepção de processo investigativo, a equipe do LAPEDUH vem desenvolvendo, desde 2003, uma estreita relação com professores da rede de escolas da educação básica, especialmente de Curitiba e Araucária.

As especificidades dessas experiências serão abordadas no capítulo que segue. Por hora, apresentar-se-á os objetivos traçados para o LAPEDUH, objetivos que pretendem trazer em si o compromisso da universidade pública com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e que aspiram por fim a melhoria da qualidade e das condições do ensino da História. As ações desenvolvidas através do LAPEDUH têm como objetivos: consolidar as temáticas de pesquisa; oportunizar o aparecimento de novas questões e problemáticas referentes ao campo de Educação Histórica; incentivar e realizar eventos para valorização dos trabalhos, bem como promover o intercâmbio entre pesquisadores de outros grupos de pesquisa sobre ensino de História; organizar e publicizar a produção dos pesquisadores do Laboratório; promover e realizar convênios e projetos com pesquisadores de outras universidades nacionais e internacionais; e, democratizar os trabalhos do Laboratório<sup>112</sup>.

---

<sup>112</sup> Disponíveis em <http://www.lapeduh.ufpr.br/pagina.php?pagina=historico>

## 2.5 A ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA (APH), LISBOA/PORTUGAL

Em Portugal<sup>113</sup>, no decorrer dos meses de outubro de 2011 e janeiro de 2012, foram realizadas seis entrevistas com profissionais do ensino da história, ligadas essas ao envolvimento dos mesmos com a Associação de Professores de História daquele país (APH). Desses seis, cinco estiveram na presidência da Associação ou no Conselho Consultivo, em algum momento desde a sua criação, o que aconteceu ainda em finais da década de 1970. Para atender a esse objetivo, estruturou-se instrumento de investigação com os seguintes questionamentos:

- 1) Como se dá a organização da Associação de Professores de História (APH) – em que contexto, em que época, quais os motivos e quais objetivos?
- 2) Como, através da APH, se faz a formação continuada de professores?
- 3) A formação feita pela APH reflete políticas públicas editadas pelo Estado português para a formação de professores? Como?

Para tanto, como já se explicou, foi aplicado instrumento de investigação do tipo entrevista semiestruturada, com professores de História atuantes em cidades e freguesias da região do Minho (Universidade do Minho - UMinho), em Évora (Universidade de Évora - UÉvora), e na própria APH, cuja sede é em Lisboa. Neste capítulo, a abordagem será delimitada à questão 1, sobre como se dá a organização da Associação de Professores de História, APH, o contexto histórico, os motivos e objetivos.

---

<sup>113</sup> Esse trabalho de investigação foi realizado durante o Doutorado Sanduiche – SWE, ao qual nos referimos no Capítulo 01, entre os meses de junho a dezembro de 2011, com financiamento do CNPq.

O surgimento da APH está inserido no contexto do fim do chamado Estado Novo, (1932-1974) <sup>114</sup> e o processo democrático em curso após a Revolução dos Cravos, deflagrada em 25 de abril de 1974. Segundo a professora Beatriz,

*A APF foi criada (...), numa fase em que Portugal vivia um período ainda próximo daquilo que nós chamamos o PREC, o Período Revolucionário em Curso (...), nos avanços da democracia, (...) assistiu-se a um interesse muito grande pela história que desconstruísse totalmente aquela propaganda do tempo da ditadura e que se assentasse afetivamente em pilares científicos, e também da própria forma de ensino. (...), neste contexto (...), José Magro (...) e outros evidentemente, resolveram criar uma associação de professores de história para agregar as pessoas interessadas nessa área do conhecimento e (...) de facto encontrar-se, debater e intervir de uma forma que nós considerávamos importante para o desenvolvimento da sociedade aqui em Portugal. (...), penso que foi na década de setenta, talvez finais de setenta em que um grupo (...) de Lisboa veio ao Porto (...) eu fui uma dessas pessoas (...), nos propusemos fazer parte desse grupo inicial da gestão da formação de professores de história (...). (Beatriz, UMinho).*

Existe certo desencontro entre esse depoimento e os demais, que colocam a criação da APH na década de 1980. Conforme a professora Catarina,

*(...) forma-se em 1981, exatamente no contexto da democracia, em Portugal, numa lógica de formação de várias associações da sociedade civil, e os professores de história (...) do ensino básico e secundário, alguns (...) ligados às universidades também, entenderam que seria importante incentivar os professores de história no sentido de procurarem novas áreas de investigação, novas correntes da história (...), e também no sentido de formação informal de professores. (Catarina, APH, Lisboa).*

Conforme a professora Joana,

---

<sup>114</sup> Esse regime político, também chamado de Salazarismo, abrange os governos ditatoriais de Antonio de Oliveira Salazar (1932-1968) e de Marcelo Caetano (1968-1974).

*A APH foi criada em 1981, num período histórico em que do ponto de vista educativo houve o desejo de marcar a diferença com o PREC, Processo Revolucionário em Curso (...). A Associação foi criada (...) num contexto social em que as pessoas, de uma maneira geral, participavam na vida política, participavam na coisa pública. Associavam-se em agremiações, em clubes, organizavam-se para defender causas. E organizaram-se para formar uma associação de carácter profissional que defendesse os interesses dos professores desta disciplina. (Joana, APH, Lisboa).*

Os depoimentos são unânimes em relação ao contexto de criação, sem dúvida. Quanto ao desencontro de datas, esse pode ser explicado através do relato da professora Beatriz. Estando presente desde o início do processo de criação, ela rememora um período em que as atividades da recém-criada APH foram interrompidas devido ao choque provocado pela morte trágica do professor José Magro, justamente em deslocamento rodoviário a serviço da APH. Nesse período,

*(...) houve uma interrupção (...), a Associação ficou praticamente estagnada, até que anos depois, aí não posso precisar também a data porque estava (...) no mestrado, fora (...) por aí, anos oitenta, o professor José Mattoso, que é o historiador mais prestigiado em Portugal, resolveu ressuscitar a Associação de Professores de História, e, portanto, com um grupo de professores (...) no terreno dos colegas da Universidade inclusivamente, fez a APH, e nessa altura então recomeçaram. (Beatriz, UMinho).*

A APH teve criado um Estatuto em 10 de abril de 1981, conforme pode ser conferido no Anexo nº 02, sendo registrada em 17º Cartório Notarial de Lisboa na mesma data.

Sobre os objetivos da APH, a professora Joana, Lisboa, informou o que segue:

*Os objetivos com que foi criada a APH (e revistos em 2005) são claros:*

*Promover a formação contínua dos professores nas vertentes científica e pedagógico-didáctica; contribuir para a abertura de novos campos de experiência e inovação no ensino da História; desenvolver projectos de investigação/acção no âmbito da Educação Histórica; incentivar a Educação Patrimonial; participar de forma interventiva no debate sobre Educação, através do contributo da História; proporcionar contactos e trocas de experiências entre professores e outros agentes ligados ao ensino da História; e, estabelecer uma rede de relações com outras associações e entidades nacionais e estrangeiras ligadas ao ensino da História. (Joana, APH, Lisboa).*

Sobre o alcance dos objetivos o professor Antonio, que fazia parte do grupo gestor da Associação em 2010, acredita que estejam sendo alcançados,

*[a] APH ganhou (...) prestígio entre os professores (...) de história, toda a gente reconhecia que a APH não fazia formações por fazer (...) todas as formações que a APH oferecia tinham uma lógica por trás e eram formações de facto para os professores de história... quer na área de didáctica, quer na área dos demais conteúdos históricos. (Antonio, APH, Lisboa).*

A crise econômica pela qual passam países que formam a União Europeia (UE) e que reflete gravemente em Portugal a partir de 2011, resultou em drástica redução de investimentos em educação<sup>115</sup>, e nela a formação contínua de professores. Sobre esses investimentos, a professora Catarina relembra:

*(...) prá essa linha de formação contínua iniciamos dos apoios da comunidade europeia (...) fundos comunitários que vieram financiar os programas de formação contínua de professores... depois de Portugal aderir*

---

<sup>115</sup> A partir do momento em que Portugal ingressou na UE foram investidos recursos de grande monta na educação. As Associações e Centros de Formação recebiam uma parte de financiamento de fundos comunitários da UE e outra parte do governo português para fazer a formação continua de professores. Esses investimentos estão relacionados ao contexto histórico-econômico, no qual se compreendia que havia uma grande defasagem educacional na população portuguesa e seria fundamental a melhoria da mesma para que o país se desenvolvesse.

*à CE é quando começam a chegar fundos para a formação em várias áreas (...) também fundos para a formação de professores, e então formaram-se Centros de Formação nas escolas... ou em grupos de escolas (...), esses CF tinham ofertas de formação em várias áreas, algumas transversais (...).* (Catarina, APH, Lisboa).

Tais investimentos já vinham sofrendo redução desde 2006, conforme o mesmo professor. Atualmente a formação contínua é paga pelo próprio docente, e esse não dispõe de mais nenhum tipo de favorecimento em termos de carga horária de trabalho para tal. As formações são feitas pelos CF<sup>116</sup>, inclusive a APH tem o seu próprio CF, e atualmente elas acontecem aos sábados, nos turnos da manhã e tarde, geralmente em espaços escolares da Educação Básica. Isso, conforme o Professor D, não reduziu o interesse e a frequência dos professores aos cursos oferecidos. Há ainda alguma oferta específica com gratuidade, mas nas áreas das Tecnologias da Informação. As demais são pagas pelo docente interessado. Segundo o professor Antonio isso teve um lado que considera positivo.

*(...) os centros de formação também passaram a ter formação paga (...) por isso também houve uma melhoria, e quando passou a ser exigido que as pessoas fizessem formação na área específica (...), o trigo foi separado do joio, digamos assim, (...): não vou pagar por uma coisa que não terá efeito na minha carreira (...).* (Antonio, APH, Lisboa).

Ainda sobre o alcance dos objetivos propostos pela APH, especialmente o de “participar de forma interventiva no debate sobre Educação, através do contributo da História”<sup>117</sup>, a professora Beatriz manifesta-se assim:

*Nesta altura [início da década de 2000] a Associação já tinha as comissões diretivas regionais, as CDRs, estavam espalhadas pelo país (...), uma no Porto, outra em Braga, Coimbra, Aveiro, Faro, Madeira, Açores (...), e nesta*

<sup>116</sup> O significado dos Centros de Formação (CF) já está explicado no Capítulo 01.

<sup>117</sup> Grifo nosso.

*primeira fase em que eu participei da direção (...), depois quando era presidente (...), surgiu o trabalho de reorganização curricular em todas as áreas, e pediram às associações um contributo nessa reorganização (...) colaborar no documento das competências essenciais de História. Isto foi um aspecto em que a Associação de Professores de História se envolveu de fato com muito interesse, com muita motivação. (Beatriz, UMinho).*

Assim, pode-se concluir que a APH foi uma iniciativa de professores de História que atuavam em diferentes níveis do ensino, tendo como contexto histórico-político de criação a retomada democrática em Portugal. Nesse momento, o qual se seguiu a décadas de opressão ditatorial, a disciplina de História e o seu ensino estavam no centro de preocupações dos professores da área. A criação da APH e os seus objetivos demonstram que ela se constitui numa alternativa de superação de problemas constatados na formação de professores e nas suas práticas, alternativa de significar e/ou ressignificar a disciplina e o ensino de História em Portugal e seu contributo ao desenvolvimento do país. Em capítulo posterior, verificar-se-á como ela encaminhou a execução de seus objetivos e sua relação com as políticas públicas educacionais em Portugal.



### 3 A RELAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA NAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS: PROJETOS BRASILEIROS E PORTUGUESES

Considerando o exposto e analisado no capítulo anterior, o presente capítulo apresenta, a partir da visão contida nos depoimentos colhidos nas entrevistas realizadas, as formas e os modos como se concretizaram as ações dos Laboratórios de Ensino de História – LABHIS/UEL; LPEH/UFSM; LEAH/UFU; e, LAPEDUH/UFPR, no Brasil. Da mesma forma, serão apresentados tipos de ações e produtos oriundos de objetivos e atividades desenvolvidas pela APH – Associação de Professores de História, de Portugal.

#### 3.1 ATUAÇÕES E PRODUTOS DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA (LABHIS), UEL

As atuações do Laboratório de Ensino de História do Curso de História da Universidade de Londrina (LABHIS/UEL) têm compreendido, desde 1994, cursos de formação continuada e em serviço, cursos de extensão, palestras, exposições, simpósios temáticos, programa de rádio do tipo “tira-dúvidas”<sup>118</sup> voltados especificamente ao professor da escola básica, sendo que estes três últimos não têm tido continuidade nos últimos anos. O LABHIS ainda organiza e publica produtos como: Boletim Informativo e a Revista História & Ensino, a qual tem uma edição anual desde 1994; e, publica também uma revista eletrônica, de periodicidade semestral.

Sobre ações desenvolvidas nos primeiros anos do LABHIS, o professor Matheus destacou:

---

<sup>118</sup> Grifo nosso.

*(...) logo que eu cheguei (...), em 96, eu já conhecia a professora Marlene (...) sabendo dessa iniciativa (...) fui convidado pra participar desse projeto. (...) em 96 tínhamos um laboratório bastante cheio de professores, e eu acho que o ápice desse trabalho foi em 98, (...) do meu ponto de vista, o laboratório de ensino de história teve (...) uma repercussão muito grande (...) primeiro por conta da participação decisiva no III Encontro de Professores de Ensino de História (...). Esse evento em Curitiba foi muito interessante porque reuniu pessoas do Brasil, se não me engano também do exterior e curiosamente ele não foi promovido pelo departamento de história da UFPR, e não havia sequer um inscrito do departamento de história (...) algo comentado pela professora (...) [uma das organizadoras] que era do departamento de educação (...) uma espécie de solene desprezo que o departamento de história da universidade que sediava o evento devotava, não só ao evento mas ao ensino de história em si. (...), no nosso caso, foi o departamento de história que mais enviou membros (...). Foi um momento muito interessante (...). (Matheus, UEL).*

O professor chama a atenção para a já constatada falta de envolvimento com questões relacionadas ao ensino por parte de professores que trabalham em departamentos de cursos de licenciatura. No geral, eles restringem sua responsabilidade formativa às disciplinas de conteúdos específicos da área, reforçando a situação presente, e aqui interessa a situação das licenciaturas em história, nas quais o corpo docente que trabalha com conteúdos entende não lhe ter sido imputada nenhuma responsabilidade pelo que definem como “problemas pedagógicos”, ou “problemas da educação”<sup>119</sup>.

Na UEL, conforme a professora Martha, ocorre uma situação um pouco diferenciada, considerando a maioria dos cursos de licenciatura no país: os acadêmicos do Curso de História não fazem a formação pedagógica nos departamentos do setor da educação uma vez que os professores responsáveis por componentes curriculares como didática, prática de ensino, psicologia da educação, história da educação, são professores com graduação em história e todos eles são lotados no Departamento de História. A professora Martha ressaltou ainda que,

---

<sup>119</sup> Grifos nossos.

embora na fase inicial do LABHIS tenha havido significativa participação de colegas que trabalham outros componentes disciplinares, a prática de separação entre formação de conteúdos e formação pedagógica continuou presente igualmente naquele departamento. Mesmo entre os acadêmicos, conforme Martha, quando esses se referem a professores de componentes curriculares como a didática da história, por exemplo, utilizam o termo “professores da educação” <sup>120</sup>.

Sobre essa ausência de compromisso com a formação dos licenciados, esse distanciamento, o professor Matheus apresenta uma justificativa:

*(...) assim como eu, os outros professores também tinham os seus projetos (...) éramos professores de áreas diferentes (...) que não eram as de ensino de história, (...), e com essa exigência cada vez maior (...) que se tem, principalmente agora que, depois de 2006 nós tivemos o nosso mestrado em história aprovado (...) nós tivemos (...) que verticalizar mesmo a pesquisa porque senão não daríamos conta dessas exigências e aí, a partir de 99, houve uma tendência a arrefecer esse entusiasmo (...), com que nós lidávamos com as questões do ensino de história. (Matheus, UEL).*

Há que destacar que o professor interpreta o trabalho na licenciatura em “áreas diferentes” <sup>121</sup>. Então não seria a área de História, e sim: a área da Antropologia, a área da História do Brasil Colonial, a área do ensino. Áreas diferentes parecem justificar a não comunicação, o isolamento das mesmas. Na continuidade da justificativa para o distanciamento, o professor refere-se a exigências de órgãos oficiais de fomento da pesquisa no Brasil – principalmente a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). É interessante registrar que esse foi o primeiro entrevistado que se referiu a essa questão, a qual seria reforçada mais tarde por entrevistados da Universidade Federal Fluminense. A justificativa de não participação, atualmente, entre professores que antes tiveram envolvimento em atividades do LABHIS/UEL, inclusive na sua criação, segue na linha do excessivo envolvimento no cumprimento

---

<sup>120</sup> Grifo nosso.

<sup>121</sup> Grifo nosso.

de exigências de produtividade feitas por parte dos órgãos de fomento para manutenção e avaliação de linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação. Isso lhes impede de envolver-se com “as questões do ensino da história”. (Matheus, UEL).

Observa-se que essa postura rompe com uma das principais finalidades da universidade pública brasileira: a de promover, de forma indissociável, o Ensino, a Pesquisa e a Extensão<sup>122</sup>. Todavia, o depoimento deixa claro que, mesmo trabalhando num curso voltado à formação de professores, é presente no pensamento do professor a desvinculação entre ensino e pesquisa e a interpretação de que essas instâncias pertencem a “áreas diferentes”<sup>123</sup>, portanto justifica-se na sua interpretação, a diminuição do entusiasmo em participar do LABHIS e de questões do ensino, reforçando aí a ideia de que o LABHIS é um espaço de atividades de ensino.

O professor Carlos constata que, no contexto decorrente do primeiro curso de atualização, acontecido em 1994, houve questões inesperadas causadas pelo posicionamento dos ministrantes. Sobre isso ele explica:

*Foi um curso muito diferente dos que (...) estavam acostumados porque trouxemos a eles bibliografia recente, que eles não tinham mais acesso, estavam muito afastados da universidade (...), não estavam acostumados a receber material assim, e o núcleo permitiu copiá-lo (...).* (Carlos, UEL).

Mas o que mais despertou a atenção desse professor foi um conflito que se manifestou resultante, entende-se, do entendimento que professores da Educação Básica tem do seu papel, o qual seja o de repetidores, reprodutores de conteúdos selecionados e produzidos por outros que não eles.

---

<sup>122</sup> Conforme: Portaria n. 801, de 27 de abril de 2001, que trata do Estatuto da Universidade Federal de Santa Maria, Título I, Cap. I, Das Finalidades e Objetivos, Art. 4º., item I. Disponível em: <http://sucuri.ufsm.br/outros/pdf/estatuto.pdf>; Resolução CU n. 01, de 20 de janeiro de 2004, que dá redação integral ao Estatuto da Universidade Estadual de Londrina, Título I, Art. 2º., Dos Princípios, item I. Disponível em: [http://www.uel.br/proplan/oem/Estatuto\\_Atualizado.pdf](http://www.uel.br/proplan/oem/Estatuto_Atualizado.pdf); e, Estatuto da Universidade Federal de Uberlândia, Título I, Cap. II, Dos Princípios, Art. 4º., item III. Disponível em: [http://www0.ufu.br/documentos/legislacao/Estatuto\\_da\\_UFU.pdf](http://www0.ufu.br/documentos/legislacao/Estatuto_da_UFU.pdf).

<sup>123</sup> Grifo nosso.

*Uma das partes que mais chamou a atenção foi que no processo de avaliação (...) exigimos que (...) fizessem um trabalho escrito, (...) pra se possível ser usado na sala de aula (...), que eles produzissem (...) material didático. (...) houve uma resistência muito grande por parte dos professores em escrever. Eles ficaram apavorados com a ideia de ter que escrever algo do próprio punho porque, na época, (...) estavam muito acostumados a usar o material impresso da divulgação, tipo livro didático ou outros materiais, e poucos deles produziam algo diferente ou o próprio material. (Carlos, UEL).*

Conforme Carlos, a experiência foi inovadora e estimulante para os professores da rede. Dessa primeira experiência foi produzido um caderno do qual foram impressas 500 (quinhentas) cópias, distribuídas a todos os participantes do curso. Nessa oportunidade, ressalta Carlos, muitos professores viveram a experiência de ser, pela primeira vez, autor de algum material didático. Mais, diz ele, de vê-lo publicado e circulando entre colegas. “Aí surgiu a ideia de constituir um espaço (...), de trocas de experiências entre os três níveis de ensino: primeiro e segundo graus e a universidade”. (Carlos, UEL).

Sobre o interesse e a importância da produção de material didático, Carlos ressaltou que,

*(...) o que a gente avaliava na época era a falta de circulação, das discussões, do material, talvez ainda pensando que havia uma ruptura, um hiato, eu acho até que tem em algum momento nos textos da introdução da Revista História & Ensino, talvez algumas menções sobre essa questão do hiato que havia entre o que estava sendo produzido na universidade, enquanto produção de conhecimento historiográfico e qual o material, que tipo de conhecimento historiográfico que tava sendo trabalhado no ensino de história (...). (Carlos, UEL) <sup>124</sup>.*

---

<sup>124</sup> A questão posta pelo professor Carlos está relacionada ao distanciamento que se produziu e reproduziu entre academia e escola básica, reportando ao “cientificismo” criticado por Rüsen (in Schmidt, Barca e Martins, 2010); (Rüsen, 2012), e sobre o qual se escreve no capítulo 04 desta Tese.

Em relação aos produtos gerados pelo LABHIS, considerando o período iniciado em 1994, pode-se salientar a seguinte produção:

- a) Boletim, um tipo de jornal de quatro páginas que publica ainda pequenos textos com experiências. Os autores são professores da rede e acadêmicos, geralmente, e sua perspectiva é a de didatização do conhecimento historiográfico; a publicação era trimestral e chegou a ter três mil cópias em algumas edições<sup>125</sup>;
- b) Revista História & Ensino, cujo primeiro número é de 1995, é uma publicação anual dirigida pelo LABHIS, e que divulga trabalhos de investigadores do ensino de história, tanto de renome como iniciantes. A Revista agrega os trabalhos de cada edição em torno de alguma temática na qual a história e o ensino sejam pensados e debatidos;
- c) Cadastro de professores, cujo objetivo era identificar as origens da formação dos professores da rede e ter acesso a endereço para contato do LABHIS com esses;
- d) Articulação do trabalho de orientação dos professores da rede que participam do PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional<sup>126</sup>;
- e) Cartazes Didáticos – “A história não é uma rua de mão única”, experiência de exposição itinerante, e que teve em torno de trinta jogos temáticos produzidos artesanalmente;
- f) Simpósio do Laboratório de Ensino de História, o qual teve quatro edições;
- g) Programa de rádio do tipo “tira-dúvidas”, não mais ativo, e que tinha como objetivo fazer a comunicação com professores da rede que residiam e/ou trabalhavam em localidades mais distanciadas da sede da UEL.

Dos produtos gerados pelo LABHIS desde a sua criação continuam a ser produzidos, embora com dificuldades de recursos manifestados pela maioria dos

---

<sup>125</sup> O LABHIS fez um cadastro que apontou cerca de quatro mil professores de História no Estado do Paraná.

<sup>126</sup> O PDE é uma política pública de Estado do Paraná regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010, que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica através de atividades teórico-práticas orientadas, nas modalidades presencial e à distância, e objetiva a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública. O ingressante tem direito de afastamento integral de suas atividades na docência, mantendo sua remuneração no primeiro ano e 25% da mesma no segundo ano.

entrevistados, o Boletim e a Revista História & Ensino. O Boletim agora tem publicação anual, e está mais concentrado em publicações de relatórios de estagiários. A Revista persiste em sua proposta de divulgar investigações em ensino de história.

Considera-se muito importante o trabalho que o LABHIS sedia e suas contribuições para o avanço das pesquisas sobre a formação de professores e o ensino de história. As entrevistas oportunizaram alguma reflexão sobre ele por parte dos entrevistados, demonstrando que o significado do Laboratório, no contexto atual das licenciaturas, precisa ser repensado, como afirmou o professor Carlos.

*(...) a ideia do Laboratório de ensino era interessante porque não era o pessoal que trabalhava com a prática de ensino que fazia parte do Laboratório (...), mas a área de prática de ensino cresceu e a própria discussão sobre a formação de professores e o significado da história ensinada se sofisticou bastante. (...), o Laboratório de Ensino de História, se fosse fundado hoje, teria **outra perspectiva porque teria que começar uma discussão sobre o estatuto da teoria, a teoria da didática da história e ensino de história**<sup>127</sup> e não da prática como nós começamos lá atrás. (Carlos, UEL).*

É possível visualizar no depoimento do professor Carlos referências a mudanças no ensino da história, e conseqüentemente, no significado de LEH. No passado, como visto no capítulo anterior, o LABHIS foi criado a partir de perspectivas que envolviam divulgação de produção e capacitação de professores. Todavia, de acordo com Carlos, hoje há que pensar em Laboratório a partir da “discussão sobre a formação de professores e o significado da história ensinada (...)” (Carlos, UEL). O professor reforça que uma nova concepção de LEH precisaria começar por “uma discussão sobre o estatuto da teoria, a teoria da didática da história e ensino de história (...)” (Carlos, UEL), diferentemente do que se registrou na criação do LABHIS.

---

<sup>127</sup> Grifo nosso.

Acredita-se que, com isso, Carlos signifique a necessidade de reconsiderar o lugar da História enquanto ciência de formação e disciplina escolar, necessidade de rever o estatuto da teoria, da didática da história e do ensino da história, externando uma visão centrada na totalidade, totalidade essa que articula teoria e prática em uma perspectiva epistemológica, o que o aproxima da produção de Jörn Rüsen (2007b), para quem o ensino e a pesquisa em história devem considerar com atenção a reflexão sobre a natureza do saber histórico e seu papel como instrumento de interpretação da sociedade e como meio para transformação da consciência histórica. Para Rüsen (2007b), a teoria da história e a didática da história estão reciprocamente imbricadas. Embora alerte para o risco de subordinação ou funcionalização, isso, segundo ele, pode ser evitado considerando que a “(...) teoria da história e a didática possuem o mesmo ponto de partida, mas se desenvolvem em direções cognitivas diferentes e com interesses cognitivos diversos” (op. cit., 2007b, p. 93), convergindo no que diz respeito à consciência histórica.

Ainda, conforme Carlos, no que diz respeito ao estatuto da disciplina de História na escola,

*Um ponto que eu sempre discutia com os alunos de graduação e, (...) professores que frequentavam os cursos e atividades do Laboratório, era sobre o estatuto da disciplina história no universo da escola. Eu dizia para eles: por que os professores de história não possuem o mesmo estatuto dos professores de “ciências”? Eles têm mais aulas, são (...) considerados mais importantes, (...), tem preferência na distribuição das aulas, etc. Uma das respostas que eu encaminhava era o valor e significado da ciência, especialmente da tecnologia, no mundo contemporâneo. (...). Mas eu pensava também que não era somente a importância da ciência e do (...) tecnológico na atualidade que deixava os professores de história em inferioridade. (...), pensava que era a forma com que os professores de história tratavam a sua disciplina que, em parte, levava a essa inferioridade. (Carlos, UEL, grifos do autor).*



Entende-se que o professor aponte para uma questão debatida no percurso do capítulo 01 da presente tese, sobre a concepção de formação de professores de História, especialmente sedimentada por pareceres e resoluções, como uma formação para a repetição, de conteúdos produzidos por outros – os pesquisadores; sobre a dicotomia na formação de professores e bacharéis; e, na “saída”<sup>128</sup> que cursos, e não só de História, vem buscando para o perfil de seus egressos ao formar o bacharel licenciado. Como destacado anteriormente, concluiu-se que os cursos formadores não descartam a formação de licenciados porque ela compreende a oportunidade efetiva de inserção do profissional no mercado de trabalho, o que por si só deveria justificar o investimento feito na formação em nível superior.

Já a coordenação do LABHIS em 2010, exercida pela professora Acácia, a qual foi aluna da licenciatura em História da UEL sem todavia, àquela época, haver participado do LABHIS, manifesta sua reflexão sobre o mesmo a partir de uma totalidade que para ela compreende a participação da licenciatura, do curso de especialização em ensino de história, do mestrado - que tem uma linha de ensino de história, a prática de ensino e os professores da rede. Embora reconheça a complexidade dessa proposição, a partir da defesa da antiga coordenação sobre a necessidade de fazer algo para que o LABHIS fosse revitalizado, a professora Acácia pensa que seja necessário que o “(...) laboratório tenha mais instrumentos (...), mais livros didáticos, mais livros relacionados ao ensino de história, (...) mas não temos isso ainda, isto está sendo construído ainda”. (Acácia, UEL).

Destaca-se que a visão de totalidade manifestada no parágrafo anterior diverge da manifestada pelo professor Carlos. Diverge porque Acácia manifesta compreender que seja a partir da agregação de níveis formativos – graduação e pós-graduação, pela inclusão do ensino na pesquisa, que se contemple a totalidade, enquanto que Carlos aponta para outra totalidade, fruto da interação teoria e prática retomada a partir de uma perspectiva epistemológica da ciência da História<sup>129</sup>.

A dificuldade de contemplar a complexidade da proposição de articulação descrita anteriormente se expressa nas práticas cotidianas. Segundo a professora

---

<sup>128</sup> Grifo nosso.

<sup>129</sup> Esses fatores de diferenciação entre os depoimentos de Carlos e Acácia serão novamente abordados no capítulo 04.

Acácia, em sendo um curso que se propõe a amalgamar a formação de bacharel e licenciado, essa intenção parece não estar sendo contemplada. Em investigações que faz ao início de cada ano entre alunos que frequentam o 4º ano do curso com o objetivo de perceber suas necessidades, ela concluiu que eles não conseguem perceber a articulação entre as disciplinas de teoria, de conteúdo e de ensino, embora o currículo tenha componentes que foram pensados para fazer essa articulação. Trata-se de Tópicos de Conteúdos de Ensino – Tópicos de Ensino Grécia Antiga, por exemplo, com o detalhe destacado por Acácia de que

*(...) quem ministra aula nessas disciplinas são professores, entre aspas, de conteúdos, não nós da prática de ensino, e eles [os alunos] reclamam muito que a disciplina não consegue fazer a articulação (...), então, o professor mesmo tem dificuldade em trabalhar o tema dele (...) e relacionar com o ensino (...), então eles [os alunos] dizem que essa disciplina é uma boa ideia, mas ela não está cumprindo a sua função. (Acácia, UEL).*

Na pesquisa, a professora percebeu também que muitos acadêmicos entram no curso sem pensar em ser professor, mas ao início do 4º ano muitos já mudaram de ideia e querem ser professores. “Raramente aparece alguém que queria ser professor e resolveu que não quer mais”. (Acácia, UEL). Então, ela conclui que as disciplinas relacionadas diretamente à formação do licenciado estão servindo para algo, mesmo não cumprindo plenamente sua função. Ela percebe que os alunos têm uma expectativa em relação àquelas que devem fazer a articulação com o ensino, embora essas disciplinas, os Tópicos, segundo a professora, não contemplem satisfatoriamente as expectativas dos alunos.

Quanto à formação continuada e a relação com os professores da rede, a professora Acácia, coordenadora do LABHIS, acrescenta:

*Essa palavra Laboratório, quando a gente diz, ele faz uma ideia de que aqui (...) encontraria mapas, livro didático, recursos, e não é isso que tem no Laboratório (...) ele é mais um grupo de pesquisa e um lugar em que a gente consegue fazer vários projetos, de extensão, de pesquisa, de*

*pesquisa em ensino. A ideia deles é equivocada (...) então acontece muito do professor ficar decepcionado mesmo (...) o que eles conseguem aproveitar mesmo são os Boletins, eles gostam de receber, eles esperam o Boletim, e daí outro problema: a gente tem dificuldade financeira de conseguir fazer esses Boletins. (Acácia, UEL).*

Assim, faltaria aos professores uma compreensão do LABHIS como um espaço de experimentação, de troca de experiências. A ideia é de que o Laboratório é um espaço onde eles podem encontrar novos recursos, novas metodologias. E essa ideia, segundo Acácia, não é pertinente somente aos professores da rede. Os professores do Departamento também criticam: “Como tem um Laboratório e lá não tem nem mesmo mapas?” (Acácia, UEL). Então, a ideia de Laboratório é reforçada como espaço de disponibilidade de recursos de apoio didático.

Aqui se faz necessário voltar ao depoimento de Carlos quando relata o registro do LABHIS e as dificuldades frente à palavra Laboratório:

*Quando iniciamos o projeto do Laboratório (1993), internamente precisava ser aprovado, (...). A última instância era uma denominada Câmara de Pesquisa, Ensino e Extensão (...). (...), eu fui para acompanhar a discussão e, porventura, esclarecer alguma coisa de última hora. O principal questionamento dos colegas de outras áreas naquela Câmara foi o nome: Laboratório. Eles diziam que não fazia sentido dar o nome a um projeto que não tinha laboratório; que laboratório era um lugar específico de produção de conhecimento; que a história não tinha isso, e etc. Eu argumentei que a história era uma ciência, que produzia conhecimento, etc. No final aprovaram para não continuar a discussão. (Carlos, UEL).*

Acredita-se que essa compreensão de que o estatuto de ciência é condição restrita às chamadas ciências exatas – física, química, matemática, entre outras, está sedimentada tanto na academia como na escola e outros espaços de produção de conhecimento, sendo reforçada sistematicamente pela legislação e reproduzida nas instâncias formadoras. O fato de, conforme depoimento de Carlos, aprovar a denominação “para não continuar a discussão” não significa aceitar a explicação do

professor. Significa tão somente que a argumentação é considerada inútil para ideias em cuja estabilidade não se ousa tocar, entre elas a de que o campo da ciência é restrito a algumas áreas, nas quais as áreas humanas e sociais não se enquadram porque não trabalham com dados essencialmente palpáveis. Quem trabalha com dados que não são essencialmente palpáveis não teria a possibilidade de produzir conhecimento.

Nesse sentido, é possível visualizar no depoimento da professora Acácia a reprodução dessa ideia quando se refere às expectativas de professores, de encontrar um Laboratório com mapas, livros didáticos e outros recursos.

Sobre o planejamento futuro do que seria o LABHIS, qual estrutura ele teria, a coordenadora manifesta o seguinte: “(...) o caminho é esse, conseguir que mais professores se envolvam com o Laboratório, pois ele tem que ter ações, e essas ações devem ter a forma de projetos relacionados ao ensino de história” (Professora Acácia, UEL). Sobre quem seriam esses professores, ela deixa claro que se refere aos professores do ensino superior, do Departamento de História e de outros departamentos, como de Pedagogia, trocando experiências em relação aos projetos que estão desenvolvendo, e a partir daí trabalhando mais com os professores da rede. No momento, a forma de articulação com esses professores vem acontecendo através do PDE, mas isso a restringe a trinta ou quarenta professores. Com os demais, no momento, a professora não visualiza uma relação mais próxima, dependendo essa da reestruturação do LABHIS.

### 3.2 ATUAÇÕES E PRODUTOS DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA (LPEH), UFSM

Sobre as ações desenvolvidas a partir da criação do LPEH, essas compreenderam, basicamente:

- a) realização de cursos de qualificação para acadêmicos e professores de História;
- b) reuniões de estudos semanais<sup>130</sup>;
- c) produção de textos para uso na sala de aula como acréscimo e/ou alternativa aos textos do livro didático;
- d) organização e publicação de caderno com textos didáticos de professores da UFSM e da escola básica, assim como de acadêmicos da licenciatura em História – foi publicado um único caderno de textos didáticos em 1991, com nove (09) temas que abrangiam História da América e História do Brasil<sup>131</sup>.

Sobre o item c, relativo à produção de textos, ao processo de escrita da história, o professor Mário (UFSM), rememora o seguinte:

*Com a crítica ao livro didático com o argumento central que era um instrumento ideológico de reprodução daquilo então que o regime que durou 21 anos no Brasil defendia, e como não havia a produção de livros mais críticos, então os textos [produzidos por acadêmicos e professores da escola básica] serviam pra isso. E essa elaboração ela se dava a partir de debates teóricos, historiográficos. Eu lembro de vários eventos onde foram convidados pessoas de fora, historiadores de renome nacional que a época vinham se preocupando com isso.*

*(...)*

*Isso fez com que também no corpo discente se pensasse sobre isso. Quando o aluno ia pra estágio não ficava só vinculado ao livro didático, mas também produzia textos alternativos. Eu estagiei dessa forma e quando iniciei minha carreira profissional fazia isso, não rompia com o livro didático*

---

<sup>130</sup> Há que registrar que os professores da Equipe Piloto, da Escola Estadual de 2º. Grau Cilon Rosa/Santa Maria (e que foram os que mais efetivamente participaram do projeto), usufruíam de uma dispensa semanal de um turno para participar das reuniões de estudos na universidade. Havia uma pré-disposição por parte da equipe gestora de organizar os horários de modo que todos os professores que participavam o projeto do LPEH tivessem o mesmo turno livre na semana, assegurando assim sua disponibilidade em relação aos estudos no LPEH.

<sup>131</sup> Em todo o trabalho de investigação sobre o LPEH/UFSM encontrou-se implícita uma preocupação que se expressou em ações centradas no ensino da História do Brasil e História da América. Entende-se que esse foco estava inserido no contexto da retomada democrática no país e de produções historiográficas do período, de ênfase no reconhecimento da importância da história local, regional e nacional, e da história de países latino-americanos, antes secundarizados por uma abordagem histórica eurocêntrica.

*que os alunos tinham, mas eu sempre produzia textos alternativos pra passar pros alunos em sala de aula e com a velha forma: datilografava, mimeografava e distribuía.* (Mário, UFSM).

Entende-se que estão presentes aí metas gerais de docentes e acadêmicos envolvidos na proposta inicial do LPEH: retomar a significância e o espaço da disciplina de História nas escolas públicas de Educação Básica, significância que durante e após o período histórico da ditadura militar, no Brasil (1964-1981), foi e ainda é relegada a uma posição secundária nos currículos escolares; qualificar a formação e ação de professores de história, oportunizando e aprofundando trocas entre acadêmicos estagiários, professores atuantes no espaço da escola básica e professores formadores; consolidar-se como polo articulador de novos encaminhamentos para o ensino da História, da produção de novos conhecimentos e de ruptura com a hegemonia do ensino tradicional, favorecendo assim a formação inicial e continuada dos professores de história para a rede de ensino regional.

No LPEH, o projeto descrito no capítulo anterior, chamado “O Ensino da História: uma proposta em construção” teve dez (10) edições desde a criação do Laboratório, sendo que depois de 1995 a coordenação do mesmo passou para novos docentes, nomeados em decorrência de aposentadorias ocorridas no grupo criador do Laboratório<sup>132</sup>. Investigando o percurso do Laboratório, foi possível constatar que a proposta inicial, apoiada principalmente na renovação e valorização da disciplina e do ensino de História, no aprofundamento da relação universidade-escola básica, na busca de alternativas para as dificuldades de interação entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem, manteve-se até meados da década de 1990. Na segunda metade dessa década as atividades do LPEH foram rareando. Conforme os professores Carolina e Mário, os motivos dessa “desarticulação”<sup>133</sup>, como será chamada, não ficaram bem compreendidos. “(...) quando eu voltei do doutorado, o espaço do laboratório já era secretaria do curso.

---

<sup>132</sup> A maior parte dessas aposentadorias aconteceram no contexto de mudanças promovidas pelo governo federal no plano de carreira do magistério superior.

<sup>133</sup> Grifo nosso.

Ele foi desativado, nenhum desses colegas que ficou aqui quis levar adiante, não tinha apoio, os três professores tinham se aposentado (...).” (Mário, UFSM) <sup>134</sup>.

Considera-se, a partir do resultado das entrevistas, que entre os motivos da desarticulação esteja a dicotomia existente entre teoria e prática nos cursos formadores de professores<sup>135</sup>. Há, nas licenciaturas, um entendimento implícito, mas raramente admitido ou claramente manifesto, de que questões do ensino sejam da responsabilidade do “pessoal da educação” <sup>136</sup>. Ou seja, os docentes que trabalham nas licenciaturas ou em cursos que habilitam o licenciado e o bacharel, parecem ter dificuldade em admitir que atuem na formação de professores para a Educação Básica. É clara a percepção da condição demeritória atribuída a esse trabalho formativo, como se o mesmo pertencesse a uma segunda categoria que prepara profissionais de segunda categoria para atuar num nível da educação igualmente considerado, dentro de cursos de ensino superior, de segunda categoria.

Assim, entende-se que, estando fora do quadro ativo da Universidade o grupo fundador do LPEH, seus ex-alunos (os professores Mário e Carolina foram alunos daquele grupo no curso superior; o professor Mário foi monitor da professora Isabel durante a graduação - uma atividade que seria hoje equivalente à iniciação científica) afastados para qualificação profissional, seja muito provável que os demais docentes, ou a quem tenha sido atribuída a responsabilidade de manutenção e dinamização do LPEH, não compartilhassem interesse em desenvolver os objetivos expressos para o mesmo. De todo modo, não foi possível detectar clareza sobre esse assunto entre os entrevistados.

Outro ponto nessa questão que pode ter contribuído para a desativação do LPEH, e que é importante que se considere: na década de 1990 a universidade pública brasileira passou por intenso processo de desvalorização e depreciação<sup>137</sup>.

---

<sup>134</sup> Os referidos professores preferem, como manifestaram, não falar sobre o assunto, ficando claro seu constrangimento.

<sup>135</sup> Essa dicotomia está presente não só em Cursos de História, mas na maioria dos cursos e das áreas que formam profissionais para a Educação Básica.

<sup>136</sup> Grifo nosso.

<sup>137</sup> Não são objeto aqui as políticas públicas de financiamento do ensino superior, mas para compreender melhor esse contexto histórico-educacional é importante lembrar que dentro da política neoliberal que norteou os governos brasileiros de Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, houve proposital sucateamento da universidade pública e abertura de possibilidades para investimentos de capital privado em ensino superior.

Nesse contexto, recursos materiais como os que o LPEH dispunha, conforme a professora Carolina,

*(...) para equipar uma sala, (...), vieram em torno de seis computadores. Naquela época, fora da secretaria eram os únicos computadores que tinham no Curso de História. E uma série de outros equipamentos (...), televisão, vídeo, mesas, cadeiras, comprados com dinheiro do projeto. (Carolina, UFSM).<sup>138</sup>*

Tais recursos podem ter sido redistribuídos para abastecer necessidades que o refreamento de investimentos no ensino superior, especialmente nos dois mandatos consecutivos de Fernando Henrique Cardoso na presidência da República (1995-1998 e 1999-2002), tornou emergentes no cotidiano das universidades públicas brasileiras.

Sobre esse momento, o professor Mário assim se manifesta:

*Aquele momento ali foi um banho de água fria (...), num momento de ascensão por mais direitos, mais democracia, mais movimentos e que confluíu, querendo ou não, pra eleger um presidente do Brasil que não fosse comprometido com tudo aquilo que a gente havia passado. E o Collor (...), ali começa claramente a ofensiva neoliberal no Brasil, que leva a esse recuo, a esse individualismo (...). Porque o que o laboratório influencia a fazer? Criar um grupo, uma perspectiva de grupo que, hoje, pode até soar como uma espécie de saudosismo (...). Eu mesmo continuo eventualmente dando cursos pra professores da rede, (...), participando. A gente sente hoje que os professores tem mais uma necessidade de fazer esses cursos porque tem que ter um certificado e na época não, na época, essa coisa de ter certificado era parte, vinha junto. (Mário, UFSM).*

---

<sup>138</sup> Refere-se ao Projeto “O Ensino da História: uma proposta em construção”, o qual obteve esses recursos quando ainda sob a coordenação do grupo fundador do LPEH.



Em meados da década de 2000, o projeto do Laboratório foi incorporado a um novo programa criado pelo MEC – o PROLICEN, Programa de Apoio às Licenciaturas. Financiado pelo MEC entre os anos de 2004-2006, o programa depois foi assumido pelas universidades públicas individualmente. Na UFSM, desde então, está vinculado à Coordenadoria de Planejamento Acadêmico da Pró-Reitoria de Graduação. Sobre ele, o professor Mário falou o seguinte:

*(...) era um programa nacional para as licenciaturas (...), um programa de qualificação das licenciaturas por curso, (...). A cada ano nós elaboraríamos um projeto que procurava dar conta do ensino e aprendizagem na área de história, começando desde o planejamento escolar, de aula, indo até a avaliação. (Mário, UFSM).*

A professora Carolina, também docente que coordenou o LPEH, coloca o início da desarticulação do Laboratório e as fissuras na relação universidade-escola ainda na primeira metade da década de 1990. Ele assim se manifesta sobre o que se entende que contribuiu para esvaziar atividades do LPEH a partir de,

*(...) um rompimento com o Estado, acho que era na época que era secretária do Estado, da educação, (...), do PDT, a (...) Neuza Canabarro. (...) resolveu fazer ela um projeto de cadernos e estudos que os professores tinham que fazer, a partir daqueles polígrafos. Então, houve um rompimento com o Estado a partir daí e o laboratório se voltou então para preparar os alunos dentro do Curso de História, (...) Então, o trabalho mudou (...). (Carolina, UFSM).*

Efetivamente na gestão citada pela professora, na SEC do Rio Grande do Sul, entre os anos de 1991 e 1995, as Coordenadorias de Educação implantaram nas escolas da rede estadual o Projeto Melhoria, o qual previa uma formação continuada de professores dentro de um modelo pré-determinado pela SEC – um

pacote formativo fechado e generalista, literalmente.<sup>139</sup> As possibilidades de afastamento da escola para qualificação foram canceladas e a única oportunidade de formação continuada estava dentro do Projeto Melhoria, realizado este no intervalo entre o primeiro e o segundo semestre de cada ano letivo, no mês de julho.

Essa situação contribuiu severamente para romper os vínculos que universidades públicas mantinham com a rede de escolas públicas de educação básica no Rio Grande do Sul,<sup>140</sup> assim como para neutralizar as atividades do LPEH e de grupos de estudos e pesquisa sobre o ensino de História. Segundo os professores Mário e Carolina, o Laboratório não foi extinto, todavia ele está inoperante, não tendo mais um público envolvido e, conseqüentemente, não desenvolvendo atividades relacionadas à formação de acadêmicos do curso<sup>141</sup> e menos ainda à formação continuada de professores da rede escolar básica.

Assim, no decorrer da década de 2000, sob nova coordenação e novas diretrizes curriculares (2003), as atividades relacionadas à formação dos licenciados se concentraram em projetos do PROLICEN e em novos componentes curriculares aglutinados em Núcleos de Pesquisa com enfoques em: Arqueologia; História e Saúde; História da América; História e Literatura; História e Cinema; Movimentos Sociais no Brasil; Educação e Memória. Posteriormente, foram criados Núcleo de Pesquisa em Teoria e Ensino de História I e II<sup>142</sup>. Estes dois Núcleos, assim como os

---

<sup>139</sup> IES públicas do RS (UFRGS, UFPel, UFSM), convidadas pela SEC na época, se recusaram à criação e à aplicação do pacote formativo, o que acabou por ser feito por IES privadas.

<sup>140</sup> O contexto histórico-educacional referido compreendeu, por parte do governo estadual - Gestão Alceu Colares, a decretação da inconstitucionalidade da lei de gestão democrática (referida no capítulo 01), a nomeação de diretores interventores, a redução drástica nas nomeações/contratações de professores, e no contexto nacional, seguindo os compromissos do governo FHC com os organismo de financiamentos externos, a universalização do acesso à escola e a redução dos níveis de repetência/reprovação/evasão escolar. Esse contexto antidemocrático, de modo geral, favoreceu um retrocesso na relação universidade-escola, assim como dificultou a formação continuada de professores, uma vez que os professores ficaram sobrecarregados de atividades. Seu trabalho nas escolas compreendeu, a partir de então, excesso de turmas, alunos e atividades burocráticas, além de perdas salariais e de poder aquisitivo, deixando muito pouco tempo, disposição e recursos materiais para qualificação profissional.

<sup>141</sup> É importante destacar que o novo currículo em questão mantém a tradicional segmentação no que diz respeito à formação para a pesquisa e à formação para o ensino entre os acadêmicos. A formação para o ensino continua tendo os componentes curriculares desenvolvidos por professores dos departamentos didáticos do Centro de Educação da UFSM.

<sup>142</sup> Desenvolvi atividades de ensino nesses dois núcleos, no primeiro e segundo semestres de 2009 a convite de um docente do Curso e com a aprovação do Colegiado deste, com o intuito de introduzir novas leituras e debates que pudessem contribuir para aproximar a formação dos licenciados de novas interpretações e produções sobre a formação de professores, o espaço escolar e o ensino da história. Para tanto, foram usadas fontes como Barca (2004), Bourdieu (2002), Geertz (1989), Forquin (1993), Rösen (2006), Schmidt e Cainelli (2004), e Williams (1992).

demais, fazem parte da chamada estrutura curricular flexível – as Disciplinas Complementares de Graduação (DCG), as quais permitem ao aluno fazer opções dentro de enfoques de interesse próprios, desde que cumpra uma carga horária mínima exigida.

Sobre essa constituição curricular, o Professor Mário assim se expressa:

*A nossa preocupação era com o processo de ensino aprendizagem, mas voltado essencialmente para história. É claro que pra isso, nós transformávamos o PROLICEN em DCG. Eu ministrei algumas dessas DCG. Então o que é que nós tínhamos? (...) aulas teóricas sobre, vou pegar um exemplo, métodos de ensino de história. Nós fazíamos um bom tempo de reflexão teórica a partir da metodologia tanto da área da educação como da metodologia do ensino de história. Quando eles iam para as pesquisas, nós elaborávamos dois instrumentos de pesquisa que era o questionário para os alunos e o questionário para os professores, e esses questionários, eles eram também complementados com a observação de aulas. (Mário, UFSM).*

No caso das DCG com enfoque no ensino de História, o registro do número de alunos matriculados é bastante pequeno, em torno de cinco a dez por semestre, o que leva a concluir que, no presente momento, o interesse por temas e estudos ligados a licenciatura também se mantenha pequeno.

Para os conteúdos pedagógicos específicos ao ensino de história, o currículo apresenta os componentes Laboratórios de Prática de Ensino em História I, II, III e IV, os quais têm os seguintes objetivos, relacionados consecutivamente:

Criar materiais didáticos relacionados à História Antiga e Medieval, com o fim de tanto aprender a adequar os conteúdos ao ensino fundamental e médio como meio de facilitar o ensino-aprendizagem;

Produzir materiais didáticos relacionados à América e o Brasil do período anterior ao século XIX, os quais possam auxiliar na prática do ensino fundamental e médio;

Produzir materiais didáticos relacionados ao mundo contemporâneo, dirigidos para a História Mundial, da América e do Brasil Contemporâneos,

os quais possam auxiliar na prática do ensino de história no ensino fundamental e médio;

Preparar os acadêmicos na produção de aulas e de recursos técnicos e teóricos para trabalhar com os cursos de extensão, alfabetização de jovens e adultos<sup>143</sup>.

Assim, segundo o professor Mário,

*(...) o que você vê (...) hoje (...) são os laboratórios com esse sentido (...). Eu diria (...) que os laboratórios que existem hoje, eles são parte do acúmulo de experiência começada nos anos 80 e que são disciplinas obrigatórias do curso com essa preocupação continuada. (Mário, UFSM).*

Interessa observar que se entendem os Laboratórios I, II, III e IV como proposições que em parte tentam restaurar o antigo LPEH, mas falham na tentativa devido, por exemplo, ao seu caráter endógeno. Ou seja, eles atendem aos acadêmicos do curso, dentro do curso, não havendo interação com a escola básica e seus docentes para além das aulas de estágio supervisionado. Eles podem significar, como disse o professor Mário, “acúmulo de experiência começada nos anos 80”, e aí ele se refere especificamente a uma experiência acumulada sobre ações do antigo LPEH, todavia suas ementas não deixam espaço para a articulação com a pesquisa em ensino de história. Assim, com essa proposição os Laboratórios de Prática de Ensino em História I, II, III e IV não podem ser compreendidos como uma continuidade do LPEH, uma vez que rompem com um dos objetivos fundamentais do mesmo, o qual seja: na relação entre os pares - Ensino Superior e Educação Básica, discutir os desdobramentos, no plano educacional, das novas abordagens e perspectivas para o ensino da História.

Compreende-se que os Laboratórios em questão – Laboratórios de Práticas de Ensino em História, seguem a interpretação de didática apoiada na transposição didática (Chevallard, 2000), uma vez que seus objetivos buscam a adequação dos conteúdos acadêmicos aos níveis escolares com meio de facilitação da aprendizagem.

---

<sup>143</sup> Fonte: <http://w3.ufsm.br/prograd/bachareladoliciaturahistoria/curriculo>.

A bibliografia prevista compreende obras relacionadas aos conteúdos dos períodos históricos, que são o foco da ementa em cada Laboratório. Na bibliografia ligada à didática, no Laboratório I, há apenas uma obra que se refere ao tema, de José Alberto Baldissera (1994); no Laboratório II, as obras contemplam novamente Baldissera (1994), além de Nidelcoff (1981a), (1981b); Penteado (1990); Pinsky (1988); e, Silva (1987). No Laboratório de Prática de Ensino de História III, além das obras relacionadas aos conteúdos dos períodos históricos, as obras indicadas para a formação pedagógica são exatamente as mesmas do Laboratório II. No Laboratório IV, as obras são de educadores como Freire (2002); Freire e Fagundes (1985); e, Gadotti e Romão (2001).

A análise de conteúdo das entrevistas e um estudo sobre os objetivos propostos e as obras bibliográficas indicadas para alcançar esses objetivos permite inferir que a formação para a prática docente se faz por uma concepção que toma a didática geral como parâmetro para os estudos nos Laboratórios de Prática de Ensino, uma vez que o comum entre a maioria dessas obras, e que permite compreender qual a corrente teórica que perpassa a formação pedagógica desses licenciados, é a opção pelo que Rüsen (in Schmidt, Barca e Martins, 2010, p.23) define como “opinião padrão sobre o que a didática da história é”, ou seja, o status tradicional da didática da história como uma disciplina que faz parte da formação de professores de história e que é mediadora entre a transposição do conhecimento acadêmico para os ensinamentos de história na escola básica. Por esta compreensão, a didática do ensino história na UFSM vem contribuindo para desenvolver o ensino da história na escola e outras instituições, para ensinar história a crianças e jovens, mas como um campo restrito, ou seja, um campo que não se relaciona com o trabalho dos historiadores no estudo do seu próprio campo.

### 3.3 ATUAÇÕES E PRODUTOS DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA (LEAH), UFU

No contexto das entrevistas realizadas para esse trabalho em junho de 2010, e nos meses posteriores, foram feitas obstinadas tentativas de contato com a professora responsável pelo Centro de Documentação e Pesquisa em História (CDHIS), a qual também é a depositária fiel, segundo os docentes entrevistados, de todo o material que foi produzido pelo LEAH em seu período de atuação. Infelizmente não se logrou sucesso na empreitada. Portanto, não foi possível relacionar os produtos e ações gerados pelo Laboratório, uma vez que, entre a maioria dos entrevistados, não havia conhecimento sobre esses produtos e essas ações devido ao pouco tempo que exercem atividade docente na Universidade Federal de Uberlândia.

Todavia, o professor Paulo, um dos mais antigos entre os que se conseguiu contatar na ligação com o LEAH, afirma que a atividade principal,

*(...) em toda a sua trajetória (...), historicamente falando, foi a organização de um encontro nacional de pesquisadores sobre o ensino de História, que foi uma organização conjunta entre o Laboratório de História e o Laboratório de Práticas Pedagógicas da época, coordenado pela professora (...), que hoje é do Departamento de Educação (...) isso foi em 1993. (Paulo, UFU).*

Para esse evento, segundo Paulo, foram convidados profissionais de todo o país ligados às práticas de ensino de História e aos estágios, assim como os que tinham pesquisas na área. Realizou-se, assim, o primeiro Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), o qual já totalizou nove edições em várias regiões do país<sup>144</sup>. O LEAH participou da organização do primeiro ENPEH e depois foi se desarticulando, se fragilizando, sendo, por decisão departamental, anexado ao CDHIS.

A professora Thereza não participou da criação do LEAH. Ele ingressou na UFU em 2005, já ao final de uma reorganização curricular e, embora chegando ao final dos debates, inseriu-se nas discussões do projeto pedagógico

---

<sup>144</sup> O IX ENPEH, última edição até o momento de finalização da presente Tese, foi realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, em abril de 2011, na cidade de Florianópolis/SC.

*(...) também porque o projeto tinha uma coisa que para mim fazia muito sentido, que era integrar bacharelado e licenciatura (...) o nosso projeto é incompreendido pelo MEC porque lá eles têm (...) como duas seções distintas o bacharelado e a licenciatura (...) e estamos com problema atualmente com o MEC porque ele autorizou o funcionamento do curso como se fossem dois (...) então temos vagas duplicadas (...) e isso é um sintoma (...) de que há uma separação ensino e pesquisa, bacharelado e licenciatura, a prática docente como se nós na universidade não pensássemos na docência (...) e é uma preocupação constante (...) na contratação de professores eu sempre defendo que não se contrate nenhum especialista em ensino porque ele vai ser jogado num cantinho e vai ficar lá sozinho para trabalhar a prática de ensino (...) e isso é muito antipático entre os colegas. (Thereza, UFU).*

Observa-se, no depoimento de Thereza, que ela percebe a separação entre formação teórica e formação pedagógica em instâncias superiores à Universidade, no interior da própria instituição que coordena e traça diretrizes para a formação profissional no país. Todavia, ela mesma demonstra dificuldades em isentar-se dessa influência, uma vez que antevê o professor que se especializa em educação como alguém que “vai ser jogado num cantinho”, e para que isso não aconteça, ela defende a sua exclusão em novas contratações.

Conforme o professor Paulo, o curso de História do INHIS

*(...) sempre foi conjugado - Licenciatura e Bacharelado, mesmo com a reforma que o MEC introduziu (...) em 2006, nós mantivemos essa vinculação. Então hoje ele tem tanto o diploma de bacharel como o de licenciado (...). É um curso em que depois, para adquirir o diploma de licenciado ele precisa fazer as disciplinas pedagógicas (...), mas ele é depois obrigado a fazer a monografia de fim de curso (...), uma exigência tanto para a licenciatura como para o bacharelado (...). O aluno pode optar por um ou outro, mas a maioria já faz concomitante. (Paulo, UFU).*

Sobre isso, a professora Thereza afirma o seguinte:

*(...), o bacharel, se ele quiser sair bacharel ele tem que sair licenciado<sup>145</sup>  
 (...) não tem jeito (...) aqui a monografia de final de curso é obrigatória para todos, então aquele que vem com a ideia de que o ensino é uma simplificação da formação, ele não tem espaço aqui, porque ele vai ter que se dedicar à pesquisa de qualquer modo. (Thereza, UFU).*

Pode-se inferir pelo depoimento que a licenciatura acaba por tornar-se uma obrigação imposta ao bacharel<sup>146</sup>, estando aí também visível uma ideia excludente para com “(...) aquele que vem com a ideia de que o ensino é uma simplificação da formação (...)”. (Thereza, UFU). Essa postura caracteriza-se como excludente e refere-se a acadêmicos que poderiam preferir a formação única de licenciados.

No curso de História do Instituto de História, o currículo integrado forma o bacharel licenciado com um corpo quase exclusivo de professores. A exceção fica por conta de três disciplinas que são ofertadas na Educação, às quais a professora Thereza denominou de

*(...) “a santíssima trindade”, o que é (...) é a antiga Estrutura, que hoje é Política e Gestão da Educação, Didática Geral e Psicologia da Educação. Essas, mesmo com toda a discussão iniciada há uns sete anos, continuam lá na educação. Nós aqui trabalhamos com as práticas e os estágios. A “santíssima trindade”<sup>147</sup> continuou no lugarzinho onde sempre esteve, e isso em toda a Universidade, em todas as licenciaturas. (Thereza, UFU).*

No currículo vigente, o acadêmico faz essas disciplinas para obter a habilitação à licenciatura, e mais as práticas de ensino e o estágio que são ofertados, como se afirmou antes, no Departamento de História do INHIS. Sobre quem assume esses componentes, a professora Thereza assim se manifesta:

---

<sup>145</sup> Grifo nosso.

<sup>146</sup> Observar o grifo anterior.

<sup>147</sup> Grifos nossos.



*Temos esse entendimento (...) pelo menos em tese, de que todos devem circular pelas disciplinas pedagógicas (...) embora na prática, na hora de distribuir as disciplinas seja uma guerra, (...), mas na verdade não tem ninguém responsável pelas disciplinas pedagógicas.*

*(...).*

*Na prática não existe essa (...) existe uma primeira divisão e uma segunda divisão na hora da distribuição de disciplinas. (Thereza, UFU).*

O Curso de História foi criado em 1964, no âmbito da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia. Inicialmente era uma licenciatura, mas em 1991 foi criado o bacharelado. Atualmente, segundo a página oficial do INHIS, está estruturado como bacharelado, com opção posterior para licenciatura. Nessa estrutura, o projeto pretende transparecer a ideia de união entre ensino e pesquisa, entendendo que essa possibilitará ao aluno uma formação teórica consistente, enriquecida pela prática da pesquisa e acrescida da contribuição das disciplinas pedagógicas.

Para formar-se bacharel, o aluno deverá totalizar 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas/aulas, em um tempo médio de 09 períodos ou semestres. O grau de licenciado poderá ser obtido com a complementação de disciplinas pedagógicas. Assim, ao final de 05 (cinco) anos letivos, o aluno poderá receber o diploma de bacharel e licenciado.

Entre os objetivos do curso, estão as proposições de formar profissionais com competência para a crítica sistemática diante de questões sociais cotidianas e interferência na realidade de seu tempo. A qualificação de bacharel, segundo o Projeto Pedagógico (PP), atende a novas opções no mercado profissional, como por exemplo, o trabalho, os centros de documentação, os arquivos, os acervos patrimoniais em geral e as assessorias a entidades. Acreditam os docentes que participaram da elaboração do PP, que essa formação em bacharelado qualifica e valoriza o licenciado para o exercício da docência, tornando-o apto a enfrentar tarefas requeridas pelo meio social no qual vive.

Por outro lado, assim como não há uma definição do papel dos docentes do Departamento de História do INHIS no que diz respeito ao LEAH, o que está

explícito no depoimento de Thereza, em relação à formação do licenciado, em especial sobre o desenvolvimento das práticas de ensino, estágio supervisionado e a questão das oitocentas (800) horas que as envolvem, também não há definições. Segundo a professora Thereza, “em termos de tempo do estágio hoje ele ainda está muito passivo (...) o aluno passa muito tempo vendo o estágio, assistindo o estágio, pensando e repensando sobre ele.” (Thereza, UFU).

Assim, a ideia que fica é de que a licenciatura não consegue conquistar a valorização proposta no PP, ocupando no curso um espaço secundarizado. Não há como não relacionar essa situação com a problemática da separação entre formação teórica e prática, entre formação de conteúdos e formação didática. Para usar palavras mais objetivas, o curso de história da Federal de Uberlândia oferece aos seus egressos uma “carta na manga”<sup>148</sup> para o momento de enfrentamento no mercado de trabalho.

O professor Josias, que como já foi informado no capítulo anterior, junto com as professoras Thereza e Silvia, constitui o grupo responsável por repensar o significado do LEAH no novo currículo, diz o seguinte a respeito da atual situação do LEAH:

*Aqui temos uma situação peculiar, pois nos últimos anos o Laboratório deixou de existir. Temos uma sala com uma plaquinha, mas ele não está aqui. Todo o material que era do LEAH foi anexado ao acervo do Centro de Documentação (...) e o que temos feito neste momento, um grupo de professores que se interessa e trabalha nessas disciplinas [da licenciatura], é reestruturar fisicamente o laboratório e fazê-lo funcionar. (...), ultimamente conseguimos os recursos, através de um edital voltado para a melhoria dos laboratórios de graduação (...) fizemos uma solicitação e o material está chegando aos poucos (...) é um primeiro passo (...) e os professores estão desenvolvendo projetos, dentro de um edital também, para que o LEAH funcione dentro da licenciatura. (Josias, UFU).*

Questionado sobre o futuro do LEAH no INHIS e na licenciatura, ele disse que

---

<sup>148</sup> Grifo nosso.

*(...) estamos vivendo um dilema agora, em função do Laboratório (...), primeiro, na modificação do currículo termos atendido a ampliação de horas-aula de disciplinas voltadas para a formação docente (...) então o currículo [de 300hs para as 800hs] (...), então, não sabemos ainda exatamente qual o caminho a tomar em relação ao Laboratório (...) institucionalmente (...), então a gente não sabe se o melhor caminho seria que a coordenação de estágio se acercasse do Laboratório, e isso faria muito sentido; ou se o Laboratório seria um órgão autônomo, com mais liberdade de abrigar uma série de projetos e estabelecer efetivamente uma vinculação com os professores da rede pública e privada, professores de história (...). (Josias, UFU).*

Na continuidade, o professor salienta novamente as incertezas que prevalecem nos debates do grupo, fruto da pouca experiência que têm em relação a trabalho com Laboratórios de Ensino, assim como da ampliação da carga horária das práticas de ensino e estágio supervisionado. Isso estaria gerando dificuldades de estabelecer os rumos a serem seguidos e quais seriam melhores para a graduação. Segundo ele, o funcionamento do Laboratório é, no momento, voluntário, uma vez que não conseguiram ainda estabelecer qual seria um projeto adequado a ele.

Deduz-se que o professor Josias visualiza o LEAH como um espaço que deva relacionar-se diretamente com a formação dos licenciados, abrigando seus projetos em relação à docência, mas também como possibilidade de retomada do diálogo com os professores de história que atuam na rede pública e privada do entorno da Universidade.

#### 3.4 ATUAÇÕES E PRODUTOS DO LABORATÓRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA (LAPEDUH), PPGE/UFPR

Como já foi apontado no capítulo anterior, o qual abordou aspectos da criação e objetivos do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), uma das experiências mais significativas, e que está nos fundamentos da criação desse Laboratório é o que se denomina “Grupo Araucária”<sup>149</sup>. Para abordar as atuações e relacionar ao LAPEDUH, esse precisa ser compreendido em sua estreita relação com o grupo de professores de História formado no decorrer da década de 1990, naquele município paranaense que compõe a área metropolitana da capital do Estado. Conforme o professor Theobald, em dissertação de mestrado defendida no ano de 2007, naquele mesmo ano o grupo estava formado

(...) por trinta e cinco professores efetivos do Município, que se reúnem com regularidade no dia da hora-atividade, sob a coordenação da coordenadora da Área de História para estudo, assessoramento, formação continuada, pesquisa e troca de experiências, tendo, por vezes, a participação de professores das séries iniciais, especialmente da série cuja hora-atividade coincide com o dia da semana da hora-atividade de História. (Theobald, 2007, p. 67-68).

Sobre essa experiência, o professor André Luiz Batista da Silva, coordenador de História da Secretaria Municipal de Educação de Araucária entre 2010 e 2012, esclarece que a formação continuada dos professores de História do município acontece no coletivo e durante a hora-atividade. A cada mês, os professores devem cumprir 24hs de formação. Nesse contexto, o LAPEDUH realiza, desde 2004, a capacitação dos professores, oportunizando cursos ou debates conforme o interesse dos docentes, interesses esses que em geral se originam das demandas de sala de aula.

*Entre os anos de 2004 e 2008, a carga horária de capacitação dos professores de História de Araucária junto ao LAPEDUH era conjunta às horas ofertadas (24 horas), ou seja, a maior parte dos encontros de formação contínua dos professores era realizado pelo LAPEDUH. (...), a relação com a formação dos professores de História (...) ocorria por meio do*

---

<sup>149</sup> Grifo nosso.

*contato entre os coordenadores da disciplina de História da Secretaria Municipal de Educação e o LAPEDUH na pessoa da professora Maria Auxiliadora Schmidt. (André Luiz, Araucária).*

Assim, conforme o depoimento do coordenador, professor André Luiz, a formação continuada acontece a partir dessa relação, e dela decorrem investigações que contemplam as ideias dos alunos sobre a temática na qual os professores escolhiam como tema de capacitação. Essa forma de compreender o processo de ensino e aprendizagem fomenta as pesquisas dos professores sobre o ensino.

Ainda segundo o mesmo professor, entre 2009 e 2012, a relação entre a capacitação dos professores de História e o LAPEDUH sofreu mudança, o que significou que os professores de história de Araucária passaram a frequentar os cursos oferecidos pelo Laboratório na sede do Setor Educação da Universidade Federal do Paraná, em Curitiba. Em termos de organização municipal, a Secretaria, através da Coordenação de História, inscreve os professores e auxilia em demandas e necessidades que venham desses a partir das capacitações ofertadas pelo Laboratório.

Do mesmo modo, o LAPEDUH se envolveu em atuações com a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME), organizando em conjunto com essa, cursos de formação continuada de professores de História da rede municipal de Curitiba de acordo com as necessidades apresentadas. Essas necessidades são canalizadas pela coordenação de História da SME, coordenação exercida pelas professoras Lilian Costa Castex e Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd, e dizem respeito a diferentes temáticas, entre elas: narrativa histórica, patrimônio material e imaterial, fontes históricas, e o trabalho com arquivos, sempre na direção do desenvolvimento da literacia histórica de professores e alunos.

Além dos cursos de formação continuada, o LAPEDUH atua desde 2010 em assessorias e palestras, em especial aos docentes que trabalham com os anos finais do ensino fundamental. A proposta desses cursos está ligada, conforme Rosi Gevaerd, ao contexto de ações relacionadas ao projeto “Aprender a ler e aprender a escrever em História”, aprovado como bolsa produtividade CNPq/2006. Do mesmo modo se insere no conjunto de atividades que a coordenadora e vice-coordenadora,

professoras Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, respectivamente, vêm realizando como titulares do grupo de Pesquisa Cultura, saberes e educação histórica, certificado pela UFPR.

Considerando as diretrizes curriculares que foram assumidas a partir de 2006 pela rede de ensino municipal de Curitiba, e que tem como meta ampliar as reflexões sobre as questões relacionadas à investigação histórica na perspectiva da Educação Histórica, os cursos e assessorias têm favorecido o aprofundamento teórico e prático aos participantes. Conforme a professora Rosi, tomando como referência Dubet e Martucelli (1997) e Charlot (2000) <sup>150</sup>,

*Um dos princípios gerais norteadores da metodologia proposta nesses cursos é a possibilidade de superação da escola como instituição reprodutora e disciplinadora e a sua apreensão como espaço da experiência social, onde os sujeitos envolvidos nas relações pedagógicas podem agir no sentido da transformação de suas práticas sociais, desde que existam condições objetivas para uma nova relação entre os sujeitos e destes com os saberes escolares (...). Nesse sentido, os profissionais envolvidos têm a possibilidade de atuar como investigadores de sua ação pedagógica. (Rosi, SME Curitiba).*

Também entre os objetivos dos cursos está a produção, pelos participantes, de trabalho de cunho científico com a finalidade de comunicação em eventos e publicação, sendo que a metodologia de investigação usada é na perspectiva colaborativa (Ibiapina, 2008) <sup>151</sup>. Além da produção, da participação em eventos, os professores de História da rede municipal de Curitiba receberam a proposição de criar metodologias de trabalho com recursos para divulgação no site do Portal da Educação Histórica da UFPR <sup>152</sup>.

---

<sup>150</sup> DUBET, F. e MARTUCELLI, D. **En la escuela**: sociología de la experiencia escolar. Barcelona: Losada, 1997. CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

<sup>151</sup> A metodologia de investigação na perspectiva colaborativa eleita pelos participantes do LAPEDUH está descrita no capítulo 02 da presente tese.

<sup>152</sup> Disponível no site <http://www.educahis.ufpr.br>

Para concluir a apresentação das atuações do LAPEDUH, é importante chamar a atenção para o fato de que a metodologia adotada nos cursos que o Laboratório desenvolve é a pesquisa colaborativa<sup>153</sup>, uma vez que a Unidade Temática Investigativa é a estratégia utilizada para concretizar as ações do princípio colaborativo. Desse modo, é preciso ter claro que ocorrem duas articulações no LAPEDUH:

- a) a da metodologia da pesquisa em colaboração, adotada como tentativa para superar a separação entre teoria e prática – considerada aqui a perspectiva do professor como um investigador social;
- b) associada à Unidade Temática Investigativa, essa uma das estratégias adotadas para que os professores concretizem as ações propostas na execução da pesquisa em colaboração.

Sobre as atuações do LAPEDUH com os professores da rede, a professora Rosi Gevaerd afirma o seguinte:

*Considero que os cursos oferecidos nessa sistemática têm trazido contribuições valiosas tanto para os professores e professoras envolvidas, como para os alunos, na medida em que esses profissionais estão tendo acesso às discussões trazidas por pesquisadores nacionais e internacionais que têm se preocupado com o ensino e aprendizagem no âmbito da Educação Histórica. (Rosi, SME Curitiba).*

Os cursos de extensão organizados e executados pelo LAPEDUH apoiam-se na proposição de intervenção pedagógica que denominam Unidade Temática Investigativa. Conforme Fernandes (2007)<sup>154</sup>, no decorrer do Seminário Investigar em Ensino de História (2003), coordenado pela professora Maria Auxiliadora Schmidt e ministrado pela professora Isabel Barca, da Universidade do Minho, a

---

<sup>153</sup> A pesquisa colaborativa, com base em Ibiapina (2008) foi descrita e relacionada com as ações do LAPEDUH com capítulo 02 da presente Tese.

<sup>154</sup> Fernandes produziu um artigo a partir de sua participação no Programa PDE, no ano de 2003.

ministrante introduziu elementos do que seria o primeiro contato de professores da escola básica e alunos do PPGE/UFPR com a proposição da Aula-Oficina<sup>155</sup>.

Decorre daí o projeto de criação do LAPEDUH, e as primeiras experiências investigativas em colaboração entre professores da escola básica e do Laboratório. Depois de algumas experiências com a proposta da Aula-Oficina, e no intuito de responder a questões do tipo “(...) como reconstruir a aula de História para que sejam valorizadas as ideias históricas dos alunos? Para que a aprendizagem da História tenha mais sentido para os alunos?” (Fernandes, 2007, p. 02), e considerando as especificidades do ensino brasileiro, os indicativos de mudanças apontaram para uma proposição pedagógica chamada Unidade Temática Investigativa.

Ela acontece a partir da escolha de uma temática sobre a qual se desenvolvem ênfases. Essas últimas são pré-definidas no trabalho docente, a saber:

- a) primeira ênfase, na qual acontece o planejamento do trabalho atendendo aos objetivos propostos em relação à temática;
- b) segunda ênfase, ocasião em que o professor traça os questionamentos que servirão para apontar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática;
- c) terceira ênfase, que vem após a categorização e análise do professor sobre as respostas dos alunos, e compreende a problematização junto a eles;
- d) quarta ênfase, que compreende a comunicação, momento em que os alunos expressam o que aprenderam; essa comunicação pode acontecer de formas variadas, através de narrativas, desenhos, histórias em quadrinhos, entre outras; e,
- e) quinta ênfase, a qual dá espaço às perguntas feitas aos alunos com o objetivo de que, com sua manifestação verbal, o professor capte a produção da consciência histórica.

Segundo Fernandes (2007), “(...) as respostas dos alunos podem surpreender, muitas vezes. Mas podem dar indicativos do que ensinar, como

---

<sup>155</sup> A Aula-Oficina está descrita no próximo item deste capítulo.



ensinar, como o aluno apreende e interpreta as diversas narrativas.” (op. cit., 2007, p. 08).

Acredita-se que Fernandes aponta para uma das lacunas na formação de professores, qual seja a de compreender como seus alunos aprendem como interpretam, através de fontes, o conhecimento, tendo como meta a produção da consciência histórica. Essa compreensão define a forma como o professor ensina. A não clareza na sua interpretação relaciona-se com a insegurança no exercício da docência e, entende-se, com o sentido de autovalorização profissional.

Apresentam-se agora os produtos gerados no LAPEDUH:

a) Cursos de extensão baseados na proposição da Unidade Temática Investigativa.

b) Portal de Educação Histórica - PoEH<sup>156</sup> - tem como proposta ser um espaço virtual de abordagens sobre: a Prática de Ensino, na qual cada professor descreve, minuciosa e analiticamente, o desenvolvimento de suas aulas; o trabalho com Metodologias que tenham sido criadas pelos professores e desenvolvidas em sala de aula a partir do emprego de determinadas fontes do conhecimento histórico; a Produção de alunos, na qual se registra as principais produções, e com o auxílio do professor se explica como os alunos a produziram; a divulgação de Notícias sobre eventos relacionados ao campo da Educação Histórica, nacionais e internacionais; o acesso à versão virtual da Revista Brasileira de Educação Histórica - REDUH, criada para publicar textos produzidos por professores divulgando suas práticas de ensino e metodologias. Implantado em caráter experimental, o Portal toma como referência trabalhos desenvolvidos pelo LAPEDUH/PPGE/UFPR, com a participação de professores da escola básica e pesquisadores do LAPEDUH. Os trabalhos estão sendo realizados através dos seguintes Projetos:

b.1) Mediações das tecnologias da informação e da comunicação na aprendizagem histórica situada de professores: um estudo de caso, o qual propiciou a criação da Sala de Aula Digital, no Setor de Educação da UFPR. Na Sala de Aula Digital, a partir de investigações e ações desenvolvidas os

---

<sup>156</sup> O portal está disponível em: [www.educahis.ufpr](http://www.educahis.ufpr)

professores assumem o desafio de romper barreiras e produzir conhecimento acerca da relação ensino e aprendizagem, na área da Educação Histórica. O produto do trabalho, resultado do esforço colaborativo e balizado pelo debate acadêmico, é a matéria prima que sustenta o PoEH e a dinâmica das relações Universidade e a Escola Básica.

b.2) Portal Eletrônico: Educação Histórica para a sala de aula é um projeto destinado ao trabalho de produção do Portal de Educação Histórica (PoEH), hospedado no domínio virtual da UFPR.

O Portal, assim como os projetos desenvolvidos nele, tem apoio do CNPq, UFPR e Fundação Araucária.

c) Seminários de Educação Histórica, o qual já conta com 05 (cinco) edições. O primeiro Seminário foi realizado em 2008. Seus objetivos agregam a consolidação e a expansão do campo de investigação em Educação Histórica no Brasil, proporcionando o encontro e debate entre pesquisadores e professores que vêm desenvolvendo pesquisas no Ensino de História, tendo em vista o fornecimento de subsídios para políticas públicas voltadas ao ensino de História.

d) Revista de Educação Histórica – REDUH, o primeiro número desse produto foi publicado em 2012, para o período de julho a novembro. Trata-se de uma publicação quadrimestral, tendo como dossiê a Educação Histórica: Teoria, Pesquisa e Prática<sup>157</sup>. A REDUH apresenta, nesse primeiro número, trabalhos de pesquisadores e professores ligados ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Paraná. A Revista tem como objetivo apresenta-se como um espaço de difusão dos trabalhos realizados por professores-pesquisadores no âmbito da Didática da História, que tenham como temática principal as questões relacionadas à aprendizagem histórica. Sendo assim, a maioria dos artigos que constam da primeira edição se caracterizam por trabalhos pautados na temática da aprendizagem histórica. E,

---

<sup>157</sup> O link para a revista está disponível em: <http://www.lapeduh.ufpr.br/revista/>

- e) Artigos produzidos por professores da Educação Básica que participam dos cursos e que são apresentados e divulgados em eventos da área relacionada à investigação em ensino de História.

### 3.5 ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA (APH), EM PORTUGAL – A AULA-OFICINA

A Associação de Professores de História<sup>158</sup>, com sede em Lisboa, e atualmente sob a Presidência da professora Raquel Henriques e Vice-Presidência do professor Miguel Barros, é responsável em grande parte pelo processo de formação continuada de professores de história daquele país.

Tal formação contínua, como denominada em Portugal, se apoia em Ações de Formação, delineadas a partir de um Plano de Formação de carácter anual, e que compreende:

- a) Cursos de formação contínua, congressos, oficinas, palestras, encontros regionais e locais, sendo que todas as ações contabilizam créditos, os quais favorecem a progressão docente na carreira;
- b) Cursos de especialização a professores recém egressos da graduação, e que tem como objetivo potencializar e qualificar a formação desses professores ampliando suas possibilidades no mercado de trabalho;
- c) Publicação e disponibilização online de pesquisas e artigos produzidos por professores de História;
- d) Disponibilização de links ao professor e que favorecem o contato deste com informações sobre conteúdos de História; e,
- e) Divulgação e comercialização de periódicos: Cadernos Pedagógico Didáticos; Revista O Estudo da História; e, Actas de Encontros regionais e locais.

---

<sup>158</sup> Site disponível em: <http://www.aph.pt/index.php>

Para além dessas ações, a APH envolve-se com questões como:

- a) Participação em comissões de reformulações curriculares e gestoras de políticas públicas que se destinem à educação básica;
- b) Elaboração de pareceres sobre temáticas que digam respeito aos seus associados;
- c) Através do Secretariado Interassociações de Professores (SIAP), criado em julho de 1992, discutir e emitir pareceres sobre documentos de âmbito pedagógico e diplomas legais ligados à Reforma Educativa e à formação de Professores; intercambiar experiências pedagógico-didáticas; refletir sobre problemas comuns inerentes às "questões pedagógicas" dos vários saberes e áreas disciplinares; e, promover a realização de atividades e encontros de caráter pedagógico. Atualmente fazem parte do SIAP nove associações de professores portugueses, o Conselho Nacional de Professores e o Movimento da Escola Moderna;
- d) Criação e assinatura de protocolos com outras associações, de outros países inclusive, e que favoreçam a qualidade da formação de professores de história em Portugal;
- e) Divulgação de informações do campo de interesse de seus associados;
- f) Disponibilidade de sites para inscrições online nos eventos da área através da página da APH; e,
- g) Divulgação da história da Associação, suas lutas, conquistas e encaminhamentos.

Paralelo às atividades da APH, a formação contínua de professores em Portugal também acontece em instituições universitárias através de cursos sequenciais à graduação – o mestrado, que em Portugal compreende a formação para o ensino; e, o doutorado.

Na relação da Universidade do Minho com a atividade docente de ensino de História em escolas de Educação Básica na sua área de abrangência (norte de Portugal), e com foco na formação contínua e qualificação docente<sup>159</sup>, assim como

---

<sup>159</sup> Através do Mestrado e Doutorado.

ressignificação da disciplina de História, uma alternativa que está sendo construída constitui-se na chamada Aula-Oficina. Seguindo inicialmente a linha de investigação do Reino Unido, a qual privilegia o conhecimento sobre o que os alunos pensam e como pensam a história com o objetivo de melhorar as formas de ensino e o aprendizado (Barca, 2009), no Instituto de Educação da Universidade do Minho desenvolvem-se experimentos investigativos que congregam acadêmicos da disciplina de Metodologia do Ensino da História<sup>160</sup>, professores de grupos de pesquisa em Educação Histórica, assim como alunos da pós-graduação.

Os trabalhos desenvolvidos através da Aula-Oficina estão documentados e publicados nas Actas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica, uma publicação do Centro de Investigação em Educação, do Instituto de Educação e Psicologia da UMinho. As Jornadas se destinam a debater e a divulgar as investigações sobre Educação Histórica e acontecem desde 2001, em edições que se alternam anualmente entre Portugal e Brasil.

A leitura de artigos sobre a Aula-Oficina possibilitou perceber um processo fundamentado na Teoria do Construtivismo, compreendido este como uma teoria epistemológica - um modo de interpretar como se processa o conhecimento humano, como se forma e se desenvolve, implicando isso num modo de ver e compreender o mundo, a vida humana e suas relações sociais. Jean Piaget, biólogo francês, considerando contribuições das teorias apriorista e empirista, investigou crianças e jovens e concebeu uma nova teoria denominada Epistemologia Genética.

Na teoria piagetana, a relação entre sujeito e objeto envolve etapas nas quais o sujeito, instigado pelo querer conhecer o objeto (S – O), desenvolve uma fase denominada de Adaptação, a qual compreende dois momentos - Assimilação e Acomodação, embora Piaget tenha destacado que elas não necessariamente ocorram nessa ordem. Na fase da Assimilação, o sujeito irá interpretar o objeto, encaixá-lo nas suas estruturas cognitivas, buscando inteirá-lo com aquilo que já faz parte do seu conhecimento, internalizando-o. Na fase da Acomodação, ele altera, transforma suas estruturas de conhecimento para melhor compreender aquele objeto.

---

<sup>160</sup> Disciplina do curso de Mestrado em Ensino de História e Geografia.

A teoria da Epistemologia Genética viria a se popularizar como Teoria Construtivista, isso devido à ideia de que a relação entre sujeito e objeto gera uma constante construção do conhecimento, constatando continuidade, sucessividade e permanência nesse processo. No Construtivismo, o conhecimento se constitui pela interação radical do sujeito com o seu meio, independente do estágio de desenvolvimento daquele, e a partir de estruturas previamente existentes no mesmo.

Considerando essas observações, a leitura dos textos sobre a Aula-Oficina<sup>161</sup>, permite perceber nessas a forte presença da interpretação epistemológica construtivista, sendo que se desenvolve de um modo geral pela seguinte dinâmica:

- a) O professor escolhe um tema, um conceito substantivo como, por exemplo, o Renascimento;
- b) No passo seguinte do seu planejamento organiza um instrumento de investigação que objetiva ter acesso (conhecer) aos saberes tácitos dos alunos (Assimilação);
- c) Na continuidade, numa primeira aula, o professor aplica esse instrumento aos seus alunos;
- d) Com base na análise das respostas dos alunos, ele planeja uma segunda aula para a qual selecionará fontes diversificadas (documentos escritos, fotografias, charges, etc.) para que os alunos, em grupos ou em duplas, apoiados num roteiro de orientação do trabalho, construam conhecimento sobre o tema escolhido; as fontes selecionadas geralmente consideram também ideias diversificadas sobre o tema ou conflituosas entre os autores, com o objetivo de oportunizar aos alunos a observação e a tomada de posição;
- e) Em uma terceira aula, ou em momento seguido aos trabalhos em dupla ou grupos, os alunos debatem as ideias construídas, manifestam-se sobre as fontes usadas, sobre os conflitos ou diferenças nas abordagens entre os autores; e,
- f) para concluir o trabalho, o professor orienta os alunos na observação entre as ideias tácitas que mostraram na primeira aula sobre o tema – no instrumento de investigação, e as ideias que elaboram depois do acesso às

---

<sup>161</sup> Actas das III, IV e V Jornadas Internacionais de Educação Histórica.

fontes, de modo que eles percebam o processo de construção do conhecimento que aconteceu – ou seja, que eles percebam o que sabiam antes e o que sabem depois das aulas (Acomodação).

Para Barca (2009, p. 11), buscar respostas às dúvidas de como ensinar a disciplina de História na escola básica não pode prescindir um tipo de planejamento e ação investigativa que dê conta de saber “como compreendem e o que aprendem os alunos em História?”. Destacando que a significância da aprendizagem considera o contexto concreto das experiências educativas, reconhecendo igualmente as ideias tácitas dos agentes do processo e a interação entre esses e desses com o seu contexto, “emergiu recentemente a designação de realismo cognitivo, no intuito de se demarcar o predomínio dos discursos retóricos sobre a realidade”. (op. cit., 2009, p. 12). Assim, um tipo de investigação, de natureza empírica e sistemática como a aula-oficina, que considera ideias de alunos e professores, pressupõe, segundo Barca, um processo de superação do paradigma tradicional e a consideração de novos pressupostos construtivistas, tais como: os sujeitos como construtores do próprio conhecimento; as situações de conhecimento, os conteúdos objeto de aprendizagem, como significativas e aproximadas dos sujeitos; o contexto como fonte de aprendizagem (daí a importância de conhecer e valorizar os saberes tácitos); a influência das relações intersociais nas situações de aprendizagem; e, ter em conta que “a aprendizagem ocorre sempre em situações específicas concretas – por isso se considera ser situada, contextualizada”. (op. cit., 2009, p.13).

Os relatos de experiências da Aula-Oficina<sup>162</sup> dão conta de aspectos positivos que resultam das mesmas. Os professores envolvidos concluem, entre outros, que os alunos ultrapassam a simples compreensão do fato histórico e dos motivos do seu acontecimento, dão-se conta de que construíram conhecimento, fazem mudanças conceituais a partir das aulas oficina, e da metodologia empregada nela. Os alunos também encontram e atribuem significância aos temas estudados, sentem-se agentes (no sentido de quem age, de quem transforma) do processo, e dessa condição resulta uma maior motivação para o estudo da disciplina de História.

---

<sup>162</sup> Ver indicação nas Referências Bibliográficas: Barbosa (2009); Barbosa et al (2004); Barca (2004), (2009); Ferreira et al (2004).

Por seu lado, os professores exercitam e familiarizam-se com uma perspectiva de prática docente que supera a da tradicional repetição de conteúdos e lhes possibilita a investigação na ação e a relação da sua formação teórica com sua prática.

### 3.6 REFLEXÕES A PARTIR DE PROBLEMÁTICAS COMUNS ENTRE OS CONTEXTOS PORTUGUÊS E BRASILEIRO

A partir da análise dos produtos em questão, são possíveis algumas reflexões. Percebe-se que entre algumas problemáticas comuns no contexto educacional português e brasileiro, relacionadas ao ensino da História, coloca-se o interesse dos alunos em aprender, em conhecer a História. Em Portugal, mais especificamente na área de abrangência da Universidade do Minho, essa problemática mostra estar relacionada com a dificuldade dos professores em conhecer como os alunos pensam a História, em qual o significado da narrativa histórica para eles. Nesse sentido se justificam os estudos teóricos e metodológicos e experiências investigativas como a Aula-Oficina, na qual os alunos, como foi descrito anteriormente, têm oportunidade de perceberem-se como agentes produtores do conhecimento, resultando daí que os professores analisem e compreendam melhor como os alunos aprendem – refletindo-se essa compreensão no planejamento continuado do seu trabalho, e para os alunos o maior interesse em aprender história.

No Brasil<sup>163</sup>, a problemática da falta de interesse dos alunos em aprender história é também realidade, todavia suas motivações são atribuídas, na maioria dos

---

<sup>163</sup> É importante considerar aqui o tamanho e complexidades do país dos brasileiros. Em questões educacionais há uma legislação comum – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96, que apresenta um currículo de base comum para o ensino básico nas escolas do país, mas também uma parte diversificada. Essa parte diversificada, que na prática agrega 20% dos conteúdos escolares em média, abre a possibilidade de trabalhar especificidades regionais, e pode variar de estado a estado. Daí ser importante considerar que a variação sobre a problemática em questão dependa do contexto em que se encontra. No caso da presente observação, consideram-se contextos investigados em Laboratórios de Ensino de História, em Cursos de Licenciatura de História,



casos, às lacunas consideradas provenientes da formação docente, especialmente pelo distanciamento que se constituiu – principalmente a partir da última década do século XX, entre formação teórica e formação para ser professor, entre Universidade e Escola Básica. Nos cursos de História de Universidades públicas brasileiras, os currículos têm como metas: a formação do bacharel - compreendido como o historiador e a quem é atribuída as instâncias da pesquisa e da escrita da História; e, a formação do professor, este geralmente compreendido como, e através dos currículos escolares, repetidor de conteúdos produzidos pelos historiadores. No transcorrer dos cursos, prevalece o investimento na formação do bacharel em detrimento da formação docente, resultando na fragilização desta última. Todavia, no momento de inserir-se no mercado de trabalho, a reduzida absorção de bacharéis leva a grande maioria ao trabalho docente em escolas da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio). Nesse contexto, emergem as problemáticas do exercício da docência, especialmente no que se refere à relação entre formação teórica e prática, o que leva, na maioria das vezes, à acentuação do desinteresse dos alunos pela disciplina de História.

A busca de solução para essa problemática tem considerado os cursos de capacitação de professores, em âmbito de formação inicial e continuada, promovidos por iniciativas de docentes da Educação Básica e do Ensino Superior e/ou por Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. Igualmente através da formação continuada em cursos de pós-graduação na área da Educação<sup>164</sup>, e em estudos e debates em alguns Laboratórios de Ensino de História.

Embora, como visto, a proposição de formar bacharéis seja mais consensual entre os docentes de universidade públicas, na maioria dos casos os cursos de História brasileiros formam professores, mas as demandas provenientes das práticas docentes geralmente são negligenciadas, por motivos vários, como:

- a) comprovada desvalorização da licenciatura na Educação Básica (postura bastante comum entre os docentes do ensino superior);
- b) exigências dos órgãos de fomento da pesquisa – CNPq e Capes, por exemplo, cujo atendimento, segundo professores de universidades públicas,

---

nas áreas de abrangência das seguintes Universidades brasileiras: Universidade Estadual de Londrina/PR; Universidade Federal de Santa Maria/RS; Universidade Federal de Uberlândia/MG.

<sup>164</sup> Sobre essa temática escreveu-se um item no Capítulo 01 da presente tese.

envolve-os ao ponto de não restar tempo para se dedicar às questões do ensino;

c) dificuldades encontradas pelos próprios docentes da escola básica em relação aos meandros do sistema educativo, entre as quais se destaca: excesso de carga horária em termos de regime de trabalho; pouca carga horária para a disciplina de História; excesso de alunos; indisposição administrativa em contratar mais professores e em promover oportunidades de qualificação dos docentes<sup>165</sup>; baixos salários; baixa autoestima, entre outros.

Considerando que o papel da escola hoje é contribuir para construir competências em seus alunos – especificadas em propostas oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/MEC/Brasil, 1997), e o Currículo Nacional do Ensino Básico, (Portugal, 2001), as quais pressupõem que os currículos escolares sejam desenvolvidos de forma a atuar em convergência para construir as competências especificadas, o objetivo maior da educação escolar é formar pessoas que possam agir no e com o mundo, como sujeitos. “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 1987, p. 33). Na concepção freireana, os seres humanos se significam por suas ações, ações estas que têm o potencial de transformar o tempo e o espaço no qual vivem. Para Freire não basta

---

<sup>165</sup> No Estado do Rio Grande do Sul/Br, um professor de História, atuando na Escola Básica e com uma carga horária semanal de 40hs/aula tem que desenvolver atividade frente a aluno (aula) em 32hs/aula. As demais horas são assim organizadas: 04hs/aula para reuniões de área; 04hs/aula para estudos e planejamento. Como a disciplina de História tem, em média, duas horas semanais por turma, significa que o professor deverá assumir responsabilidade por 16 turmas de alunos. Se ele não se aproximar disso na escola em que trabalha ele poderá ser enviado para completar sua carga horária em outra escola. Esse acúmulo de carga horária resulta também em excesso de alunos. Cada turma, após as reformas neoliberais promovidas na década de 1990, tem em média 40 alunos, o que significa que um professor poderá trabalhar com um contingente de até 640 alunos. A isso se junta a necessidade de atender vários conteúdos: História Geral, História da América e História do Brasil. Este professor terá pouquíssimo ou quase nenhum tempo e disposição para estudar, fazer formação continuada e/ou refletir sobre suas práticas. O sistema administrativo do ensino público estadual cobra das escolas a formação continuada, em torno de 10hs/aula ao ano, geralmente concentrada em oficinas ou palestras que, em muitos casos, não tem a ver com a formação na área de atuação. Se não bastasse, os professores de História têm ainda que defender a valorização da disciplina no currículo, dominado pela supervalorização das áreas exatas.

aos seres humanos *estar no mundo*, é fundamental *estar com o mundo*<sup>166</sup>, o que implica ação e transformação, necessariamente.

Em Barca também se encontra a concepção transformadora da ação humana, a ação significada pelo agente: “O ser humano não é apenas um actor no papel que o seu tempo e espaço lhe destinou, é agente, é um dos fazedores do seu próprio tempo e, por tal, a História-ciência deve reconhecer-lhe relevância.” (Barca, 2009, p. 15).

Ser agente (Barca, 2009) e desenvolver ação significada pelo sujeito (Freire, 1987) são interpretações epistemológicas da ação humana entre as quais é possível buscar estabelecer uma aproximação. Em Freire (1987), a concepção de ação significada pelo sujeito compreende, no espaço educativo, que professores e alunos

(...), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de re-criar este conhecimento.

Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. (Freire, 1987, p. 31-32).

Nesse diálogo epistemológico sobre a aprendizagem e a ação humana na construção da mesma, é significativo também buscar aproximações com as contribuições de Jörn Rüsen (2007), o qual compreende que o aprendizado da História tem como função e meta dar subsídios para constituir a identidade do sujeito e para orientar suas práticas cotidianas intencionais. No artigo intitulado *Aprendizado Histórico* (in Schmidt, Barca e Martins, 2010), ele afirma que apesar de todas as concepções pedagógicas e psicológicas “ainda não foi desenvolvida nenhuma teoria sistemática do aprendizado histórico”. (Rüsen in op. cit., 2010, p. 41). Mesmo que entenda que uma teoria do aprendizado em História não esteja ainda explicitada sistematicamente nem investigada empiricamente, e compreendendo o aprendizado histórico como “um processo mental de construção de sentido sobre as experiências do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem” (Rüsen in op. cit., 2010,

---

<sup>166</sup> Grifos da autora.

p. 43), Rüsen define que uma concepção sobre o aprendizado histórico compreende implicar operações como experiência, interpretação e orientação, concepções sobre as quais se tratará com mais detalhes no próximo capítulo.

As experiências apresentadas e analisadas nos capítulos 02 e 03 da presente Tese, e relacionadas aos Laboratórios de Ensino de História – LABHIS, LPEH, LEAH, LAPEDUH – Brasil, assim como relacionadas à Associação de Professores de História - em Portugal, permitem perceber algumas questões importantes à formação contínua de professores:

A existência e permanência da ideia de Laboratório de Ensino, assim como de uma associação como a APH, demonstram que as instituições formadoras ou representativas de categoria tem consciência do seu compromisso, fundamental, com a formação continuada de profissionais.

Igualmente existe clareza sobre o fato de que a necessidade de formação continuada perpassa toda a vida profissional docente e que essa formação tem como meta principal o aprendizado dos alunos das escolas onde atuam esses docentes, a grande maioria nas escolas de educação básica públicas.

Os LEH investigados foram criados a partir de iniciativas que agregaram tanto a professores do ensino superior como da educação básica, e se constituíram nas suas origens como espaços de compartilhamento de dúvidas e experiências de professores sobre o ensino da história. As ações desencadeadas a partir daí carregaram um caráter predominantemente instrumental, corroborando a ideia de Laboratório como espaço para disponibilização de recursos de apoio ao ensino.

Sobre os produtos gerados pelos LEH, constatou-se que o Laboratório da UEL (LABHIS) manteve uma produção consistente e permanente. Ainda hoje, apesar das dificuldades de recursos, o LABHIS assegura uma publicação anual da Revista História e Ensino, e publicações semestrais do Boletim. No LPEH/UFMS, a única publicação foi a do Caderno Didático, em 1991. Quanto ao LEAH/UFU, não há como emitir uma posição pois não foi possibilitado o acesso aos produtos.

Os LEH persistem na estrutura curricular dos cursos, embora o LEPH/UFMS e o LEAH/UFU estejam desarticulados. A desarticulação mostra-se fortemente ligada à crise das licenciaturas e as novas exigências de organismos de fomento (Capes e

CNPq) no que diz respeito à pesquisa, retirando tempo e atenção do ensino. Essa tensão também se faz sentir no LABHIS/UEL.

Os LEH criados nas décadas de 1980-90 estão sendo repensados no seu papel e significado tanto na formação inicial como na formação continuada. Não foi possível perceber um delineamento claro de algum caminho que venha a ser seguido, em curto prazo, na redefinição desses LEH.

Na análise do LAPEDUH/PPGE/UFPR, criado em 2003, foi possível concluir que o Laboratório surge em um contexto histórico educacional marcado por reflexões que objetivam avaliar os avanços na educação no período de transição para a democracia (especialmente décadas de 1980-90). Então sua proposta é diferenciada, especialmente na forma como se relacionam os profissionais do ensino superior e da educação básica – através da colaboração. Percebe-se um claro rompimento com o pensar a educação para a escola, e a progressão para o pensar a educação com os professores que atuam nas escolas.

Nesse sentido, o LAPEDUH vem cumprindo importante papel na investigação em ensino da História e na formação continuada de professores em área de influência da UFPR. Isso significa que o Laboratório em questão cumpre igualmente com o compromisso social da universidade pública, o qual seja de romper as barreiras existentes na relação universidade-comunidade favorecendo o desenvolvimento do seu entorno.

Do mesmo modo, as ações do LAPEDUH tem contribuído para superar o preconceito em relação ao professor da escola básica, preconceito que o mantém limitado a uma condição de simples repetidor de produções de outros. Nesse sentido, o trabalho no LAPEDUH está fortalecendo um novo significado ao professor da escola básica na medida em que o vê como um profissional apto a debater, investigar e produzir.

Em Portugal, a APH concentra a maior parte das ações de formação continuada de professores de História naquele país. A universidade portuguesa centra-se na formação contínua através de cursos de pós-graduação.

Embora muitas escolas tenham Centros de Formação, cujas atividades se concentram próximas aos professores, a credibilidade das ações promovidas pela

APH a colocam como preferencial no momento em que o professor vai optar por realizar um curso ou qualquer outra ação de formação contínua.

Os subsídios governamentais vêm sendo reduzidos ao máximo – atualmente o governo português subsidia somente a formação em tecnologias da informação. Por seu lado, os professores não contam mais com dispensa de carga horária para a formação contínua. Todavia, isso não diminuiu a procura. Realizados em finais de semana e pagos pelo próprio professor, a clientela de cursos, oficinas, congressos, se mantém, entende-se que em grande parte porque os créditos obtidos nesses cursos oportunizam a progressão na carreira.

Atualmente, a formação de professores de História em Portugal passa por grande pressão devido à imposição institucional do Projeto Bolonha. Mesmo que alguns ainda não demonstrem consciência dos prejuízos que esse tipo de formação – polivalente e aligeirada, possa trazer num futuro próximo, já há significativas manifestações, inclusive da APH, contrárias a tal interferência na formação docente.

#### **4 A APRENDIZAGEM HISTÓRICA E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: SIGNIFICADOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Nos capítulos anteriormente apresentados, a partir de análise bibliográfica, da legislação pertinente à formação de professores no Brasil e em Portugal, e de fontes empíricas obtidas ao longo da investigação, verificou-se:

a) no capítulo 01 - O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO BRASIL E EM PORTUGAL, que na formação de professores de História há uma tendência na qual predomina a separação entre formação teórica e prática, e que a legislação que se elabora a partir da segunda metade do século XX corrobora essa separação na medida em que, de modo predominante, mantém a prevalência de formação de conteúdos sobre a formação pedagógica, mesmo reconhecendo que esta última é fundamental na formação de professores. Verificou-se que mesmo legislações posteriores que ampliaram a carga horária no currículo para disciplinas de práticas, nas licenciaturas, mantiveram e sedimentaram a problemática, uma vez que as possíveis soluções permanecem no campo do debate teórico. Experiências institucionais seja através da oferta em Programas de Pós-Graduação, Programa de Iniciação Científica à Docência (PIBID), Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), ou de cursos na modalidade de Educação à Distância, ampliaram o acesso à formação inicial e continuada de professores, todavia sem demonstrar avanço na superação da dicotomia teoria e prática, mantendo-se uma formação de professores distanciada da realidade na qual trabalha ou trabalhará esse profissional. Em Portugal, país em que compulsoriamente vem sendo implantado o Projeto Bolonha, é possível afirmar, dada a experiência vivida no Brasil com os cursos de Estudos Sociais, que aquele afetará profundamente a atuação de professores portugueses de História e Geografia, uma vez que o aligeiramento e polivalência da formação desses profissionais contribuirão para dificultar a compreensão da própria ciência de formação do professor.

b) no capítulo 02 - PERSPECTIVAS PARA A SUPERAÇÃO DA SEPARAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL; e, no capítulo 03 - A RELAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA NAS EXPERIÊNCIAS VIVIENCIADAS: PROJETOS BRASILEIROS E PORTUGUESES apresentaram-se dados empíricos e respectivas análises sobre criação, atuações e produtos dos espaços investigados, no caso brasileiro, dos Laboratórios de Ensino de História das seguintes universidades: UEL/Londrina/PR; UFSM/Santa Maria/RS; UFU/Uberlândia/MG; UFPR/Curitiba/PR. Na mesma linha, foram apresentados dados empíricos e respectivas análises sobre a Associação de Professores de História, em Portugal. Os dados empíricos permitiram visualizar, entre outros, através dos depoimentos de entrevistados, que os Laboratórios de Ensino no Brasil, assim como a Associação de Professores de História em Portugal, foram criados como alternativa ao intento de superação de uma problemática reconhecida no processo de ensino e aprendizagem da História, a qual seja a separação entre teoria e prática. Todavia, ressalta-se que cada caso investigado deve ser compreendido no seu próprio contexto. A situação atual dos LEH na UFSM/RS e na UFU/MG, visualizada nos depoimentos, leva a concluir que neles o objetivo inicial, entre outros, de superação da separação entre teoria e prática, em longo prazo, não logrou ser alcançado. O LPEH, da UFSM/RS, no transcurso da década de 1990 teve seu espaço físico e recursos tomados pelo setor administrativo. Na reformulação curricular de 2003, foi substituído por componentes que preservam orientações formativas enclausuradas no próprio curso e na instituição, restritas à formação inicial e com uma interpretação sobre a didática de História na qual prevalece o caráter instrumentalizador da mesma, uma didática aplicada que toma como referência, no processo de ensino e aprendizagem, elementos da pedagogia e psicologia. No caso do LEAH, da UFU/MG, embora o espaço físico do mesmo ainda exista no INHIS, sua sede atual está fisicamente fora do Instituto. As entrevistas com membros da comissão instituída para reorganizar o LEAH permitem perceber divergências de interpretação sobre o sentido do mesmo, visíveis essas nos depoimentos dos entrevistados nos capítulos 02 e 03. De todo modo, os depoimentos mostram que o caminho



poderá ser mais endógeno, voltado aos interesses internos de formação inicial de professores, provavelmente abrigando os componentes das práticas de ensino e estágio, e respaldado numa concepção de didática prescritiva.

No caso do LABHIS, da UEL/PR, ativo desde sua criação em 1993, esse passa por um momento de reformulação da proposta e está sob nova coordenação. Mantém ações internas sem perder a relação com a escola básica – a qual vem sendo reforçada pelo Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) <sup>167</sup>, e pela manutenção de publicações periódicas. No caso da proposição de manter a formação continuada de professores, foi possível perceber que o LABHIS mantém esse compromisso de trabalho, mas como ele será conduzido, qual caminho seguirá, são questões sobre as quais os depoimentos apontam divergências, e que só ficarão claras com a conclusão do processo de reformulação do Laboratório.

Já o LAPEDUH, do PPGE/UFPR/PR, este, como visto anteriormente, nasceu num contexto histórico diferente, na primeira metade da década de 2000, e com objetivos diferenciados dos demais LEH investigados, entre eles: consolidar a pesquisa em colaboração; oportunizar o aparecimento de novas questões do campo de Educação Histórica; organizar e tornar pública a produção de seus pesquisadores, incluídos aí, colaborativamente, pesquisadores da universidade e da escola básica. O LAPEDUH parte de uma concepção de investigação em educação histórica que leva em conta a reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico e seu papel como ferramenta para análise da sociedade e como recurso para mudança da consciência histórica.

Assim, por entender, com base na investigação e análise de depoimentos colhidos, que a formação de professores ainda está centrada majoritariamente na formação teórica, no domínio de conteúdos, e significativamente distante de uma concepção que articule essa formação com a realidade na qual os profissionais

---

<sup>167</sup> O PDE é uma política pública do Estado do Paraná regulamentada pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010, a qual estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica através de atividades teóricas-práticas orientadas, objetivando a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática das escolas públicas do Paraná.

atuam; e, por concluir, com base nos depoimentos colhidos, que Laboratórios de Ensino constituíram-se, nas suas origens, como alternativa a superação dessa separação entre formação teórica e prática, o presente capítulo tratará de progredir abordando e desenvolvendo a temática sobre a didática da história e aprendizagem histórica, especialmente à luz da produção de Rüsen (2007b), Rüsen (in Schmidt, Barca e Martins, 2010); Lee, (2006) e Schmidt (2009), analisando algumas tendências localizadas em capítulos anteriores.

#### 4.1 O LUGAR DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA DIDÁTICA DA HISTÓRIA: O OLHAR DE JÖRN RÜSEN

Nos depoimentos de professores brasileiros envolvidos com os Laboratórios de Ensino de História, foi possível visualizar duas tendências: a) uma, dominante, na qual está compreendida uma concepção de didática aplicada, instrumental, mas com nuances diferenciadas uma vez que se consideram as especificidades de cada LEH; b) outra tendência, a qual envolve uma didática referenciada na epistemologia da ciência histórica.

Isso posto, entende-se necessário detalhar cada uma dessas tendências. Para melhor compreender a primeira anunciada, a dominante, apresentar-se-á contribuições de Libâneo (2008), para quem

(...) a didática assume-se como disciplina que estuda as relações entre ensino e aprendizagem, integrando necessariamente outros campos específicos, especialmente a teoria do conhecimento (que investiga métodos gerais do processo do conhecimento), a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem (que investiga os processos internos da cognição), os conteúdos e métodos particulares das ciências e artes ensinadas, os conhecimentos específicos que permitem compreender os contextos socioculturais e institucionais da aprendizagem e do ensino. A didática ocupa-se, portanto, dos saberes referentes à aprendizagem e ao ensino em conexão direta com as peculiaridades da aprendizagem e do ensino das disciplinas escolares. (op. cit., 2008, p. 60).

Nessa conceituação, Libâneo reconhece a existência de didáticas específicas das diferentes disciplinas escolares. Seguindo sua argumentação, ele admite não haver mais sentido em falar de formação de professores sem considerar que o ato de ensinar tem necessidade de mediação que venha a favorecer o aprendizado do aluno nas diferentes áreas, e que o domínio dessa mediação somente pode ser alcançado mediante o reconhecimento das vivências práticas. Para ele, “é com base nesse entendimento que ganha importância a compreensão das relações entre didática e epistemologia das disciplinas escolares.” (op. cit., 2008 p. 60).

Nesse sentido, compreende-se que a interpretação que Libâneo (2008) faz da didática a coloca como mediadora do ato de ensinar a partir das contribuições de disciplinas pedagógicas, como a psicologia da educação, por exemplo, a qual, segundo ele, aponta os elementos necessários ao entendimento do processo de cognição. Libâneo (2008) aponta também a integração necessária, hoje, da didática geral com outros campos científicos, através do que ele chama de “instrumentos mediacionais” (op. cit., 2008, p. 61), os quais “(...) participam na formação [do professor] e, com isso, propiciam as bases para o desenvolvimento e a aprendizagem dos professores (...)” (op. cit., 2008, p. 61), seja na formação inicial ou na continuada. Conforme ele,

(...) os instrumentos mediacionais (...) são as bases teórico-conceituais e metodológicas da ciência ensinada, as teorias pedagógicas, e as decorrentes metodologias, os procedimentos e técnicas de ensino, a serviço da aprendizagem dos alunos na sala de aula (op. cit., 2008, p. 61).

Dessa forma, entende-se que Libâneo (2008) delinea uma didática instrumental do processo de ensino e aprendizagem, e que, para tanto, alia contribuições das ciências da educação – pedagogia e psicologia, e contribuições das didáticas das ciências de referência, a epistemologia dos saberes específicos das disciplinas escolares. Ele se refere a uma didática específica da ciência, mas não necessariamente a uma didática da ciência que tem como suporte a

epistemologia da ciência. Sua concepção é mais articulada ao conteúdo da ciência, ao método da ciência, e não à epistemologia da ciência.

Isso compreendido, retoma-se agora o detalhamento sobre as nuances da tendência relacionada à didática aplicada.

Assim, a maneira pela qual essa didática aparece na proposta do LABHIS/UEL compreende uma nuance um pouco diferenciada da forma como ela irá aparecer nos depoimentos de entrevistados do LPEH/UFSM e de entrevistados do LEAH/UFU. Considerada na formação de professores, nesses casos não se está falando de uma didática referenciada na ciência da História, mas em uma didática mais preocupada com a maneira de ensinar e de instrumentos e recursos a usar nesse processo.

No caso dos depoimentos do LABHIS/UEL, ela aparece, por exemplo, na fala de uma professora. Para a docente, a concepção de totalidade no LABHIS se delinea a partir da interação do ensino com a pesquisa, prevalecendo a ideia de que a formação pelas ações no Laboratório seja contemplada pelo envolvimento, no mesmo, das instâncias licenciatura, especialização e mestrado. Essa mesma professora também demonstra crer que seja necessário que o “(...) laboratório tenha mais instrumentos (...), mais livros didáticos, mais livros relacionados ao ensino de história (...)”. (Acácia, UEL). Essa interpretação parece estar reforçada pela ideia que os professores de escola básica demonstram ter a respeito de laboratório. Segundo o mesmo depoimento,

*(...) ele [o professor da escola básica] faz uma ideia de que aqui (...) encontraria mapas, livro didático, recursos, (...) e não é isso que tem no Laboratório. (...), então acontece muito do professor ficar decepcionado mesmo (...) o que eles conseguem aproveitar mesmo são os Boletins, eles gostam de receber, eles esperam o Boletim (...).* (Acácia, UEL).

Como registrado no capítulo anterior, professores do Departamento de História da UEL também têm uma ideia semelhante e criticam, conforme interpretação de Acácia: “Como tem um Laboratório e lá não tem nem mesmo

mapas?” (Acácia, UEL). Desse modo, a predominar essa ideia sobre o significado de espaço Laboratório, um deles diga-se, de formação inicial e continuada de professores, acredita-se, que possivelmente venham a existir dificuldades na reestruturação do mesmo, dificuldades ligadas à compreensão de uma concepção de formação de professores que se aproxime da tendência verificada no LAPEDUH, ao qual se toma como exemplo uma concepção de investigação em educação histórica que leve em conta a reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico e seu papel na análise e compreensão da sociedade, assim como de recurso para a produção da consciência histórica.

No caso do LPEH/UFSM, embora a grande desarticulação em torno do mesmo não tenha favorecido uma construção mais delineada sobre essa questão a partir de depoimentos, foi possível verificar a concepção formativa que orienta os professores formadores através da análise da grade curricular do curso e de definições de ementas. Por exemplo, na formação didática adota-se a ideia de didática geral e de teoria e metodologia para o ensino de História. Nos conteúdos complementares, os componentes curriculares Laboratórios de Prática de Ensino em História I, II, III e IV - os quais segundo depoimentos substituíram o LPEH, na orientação de trabalho com a formação de professores presente nas respectivas ementas desses componentes curriculares, predomina uma orientação para a didática apoiada na transposição didática (Chevallard, 2000). Concepção que toma a didática geral e a psicologia como parâmetro para estudos sobre aprendizagem nos Laboratórios de Prática de Ensino em História, e cujos objetivos contemplam especificamente a produção de material didático relacionado à temática de cada um deles, adequando conteúdos acadêmicos aos níveis escolares com meio de facilitação da aprendizagem.

A tendência que se percebeu como predominante no LEAH/UFU, embora não identificável facilmente devido às divergências de ideias constatadas nos depoimentos da comissão responsável pela reorganização do LEAH, é a seguinte: a formação de professores anda um pouco à deriva, pois não há quem assuma especificamente os componentes das práticas de ensino. Como afirma no depoimento que se reproduz a seguir,

*Temos esse entendimento (...) pelo menos em tese, de que todos devem circular pelas disciplinas pedagógicas (...) embora na prática, na hora de distribuir as disciplinas seja uma guerra, (...).*

*Na prática (...) existe uma primeira divisão e uma segunda divisão na hora da distribuição de disciplinas. (Thereza, UFU).*

O depoimento permite antever que o compromisso de assumir disciplinas relacionadas às práticas de ensino constitui-se um problema no INHIS/UFU, e entende-se que esse problema esteja justificado pela tradicional separação entre formação teórica e prática e a ideia que prevalece sobre a prática, como uma instância necessária, mas menos importante no processo de formação. Assim, os componentes das práticas de ensino ficam à deriva esperando serem pescados, e como se pode inferir pela fala da depoente, os pescadores pertenceriam a uma segunda divisão. Na estrutura educacional, tanto na universidade como na escola básica, essa segunda divisão é constituída por profissionais que tenham, por exemplo, menos tempo de casa, e por isso, em geral, mas não de forma determinista, menor experiência.

Ainda, na definição de novos caminhos ao LEAH, outro depoimento afirma; “(...) não sabemos ainda exatamente qual o caminho a tomar em relação ao Laboratório (...), a gente não sabe se o melhor caminho seria que a coordenação de estágio se acercasse do Laboratório, e isso faria muito sentido (...)”. (Josias, UFU). Assim, o Laboratório também está a ser pensado como um local para as práticas de ensino e estágio supervisionado, ou seja, um local específico para a formação inicial de professores.

De todo modo, uma análise do currículo atual do curso mostra que a formação de professores está relacionada ao Núcleo de Formação Pedagógica e compreende componentes do que denominam ciência da Educação - didática geral, metodologias e psicologia, objetivando a articulação dos saberes do campo da História e da ciência da Educação. Os componentes das práticas de ensino – organizados em Projetos e Seminários, e o Estágio supervisionado são desenvolvidos numa ação articulada entre os Núcleos de Formação Específica e o Núcleo de Formação Pedagógica, sob orientação do quadro geral de professores

historiadores do INHIS. Sobre essa intenção de articulação entre teoria e prática, há certo desconcerto, uma vez que, conforme depoimento, os professores que não trabalham com as práticas não tem conseguido fazer, a contento, a articulação dessa última com as suas disciplinas de conteúdos específicos. Isso vem se mostrando frustrante para os alunos, os quais consideram a ideia boa, mas a execução prejudicial.

Para concluir essa abordagem sobre a concepção de formação de professores que perpassa o LEAH/UFU, ele deverá, conforme o depoimento da professora Thereza, divulgar a produção acadêmica, “(...) e também deverá incentivar a reflexão sobre dificuldades e experiências nas práticas do ensino de História, atualização, aprofundamento (...), o debate e a divulgação de questões pertinentes ao ensino de História”. (Thereza, UFU). Todavia não foi possível perceber perspectivas concretas de superação do caráter instrumentalizador presente na formação de professores, e do caráter excludente em relação à produção.

A outra tendência, a qual se destacou no início deste sub-capítulo, contempla uma visão de totalidade pela articulação teoria e prática em uma perspectiva epistemológica: “(...) o Laboratório (...), se fosse fundado hoje, teria outra perspectiva (...) teria que começar uma discussão sobre o estatuto da teoria, a teoria da didática da história e ensino de história (...)”. (Carlos, UEL).

A pergunta a colocar-se é: o que significa essa didática anunciada no depoimento do professor Carlos? É de interesse da autora da presente Tese que ela seja compreendida a luz do pensamento de Jörn Rüsen, apreendendo especialmente a conceituação para a categoria de Didática da História, esta compreendida como um campo de análise dos fundamentos da Educação Histórica, e que cumpre papel central no processo de reflexão sobre a formação e as atividades de historiadores professores.

Considerar-se-á, inicialmente, as contribuições do artigo Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Publicado pela primeira vez em 1987, na revista *History and Theory*, em 2006, teve edição em português autorizada por Rüsen e publicada na Revista Práxis Educativa (Ponta Grossa, PR), com tradução de Marcos Roberto Kusnick. No ano de 2010, o mesmo artigo foi

novamente publicado, agora pela Editora da UFPR, com tradução revista por Luis Fernando Cerri. Essa publicação, que foi organizada por Schmidt, Barca e Martins, sob o título de Jörn Rüsen e o Ensino de História, agrega vários trabalhos do teórico alemão.

No artigo Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão (2006), Rüsen se ocupa de expor a trajetória histórica da disciplina de Didática da História na Alemanha, nas décadas de 1960-1970, e do que foi e vem sendo a passagem de uma disciplina pragmática e externa aos estudos históricos para uma perspectiva reflexiva da sociedade e o conhecimento histórico. No período de tempo referido, naquele país, desenvolveu-se a análise sobre a própria ciência da História e dessa enquanto espaço de construção da autoconsciência desse campo.

Na análise, o autor usa o que ele denomina de “caso alemão”<sup>168</sup> com o objetivo de ilustrar o debate sobre como é pensada a História em países da Europa Ocidental, quais seriam as origens da mesma na natureza humana, e quais seus usos para a vida humana. Segundo Rüsen, esses são questionamentos básicos que a Didática da História, enquanto campo do conhecimento válido deveria considerar, uma vez que tais questionamentos poderiam fazer dessa disciplina parte integral e importante dos estudos históricos. Ele descreve, ainda neste trabalho, o estado da arte atual da disciplina da Didática da História com seus novos objetos, suas principais temáticas e perspectivas futuras.

Entende-se necessário explanar como se organiza o sistema educacional alemão para melhor compreensão em relação à realidade brasileira. Nos dezesseis Estados alemães, a organização do sistema pode variar bastante uma vez que cada um deles detém autonomia sobre o seu sistema educativo. A obrigatoriedade de ir à escola começa aos seis anos de idade em todo o país, mas, segundo Fernanda Burmeister (2006)<sup>169</sup>, já aos três anos a criança pode frequentar o *Kindergarten* (jardim de infância), que, independente de ser cursado em escola pública ou privada, é mantido pelos pais dos alunos, pelas instituições religiosas ou iniciativas comunitárias. Já o ensino fundamental, *Grundschule*, é público e gratuito e se organiza em quatro ou seis anos, dependendo do Estado. O ensino primário, ou

---

<sup>168</sup> Grifo nosso.

<sup>169</sup> Texto disponível em: <http://www.conteudoescola.com.br/colunistas-conteudo-escola/54/170-o-sistema-educacional-na-alemanha>



seja, os quatro primeiros anos, geralmente acontecem em meio período. O ensino médio, ou secundário, tem como finalidade orientar para a vida profissional. O desempenho da criança é fundamental para que professores e pais decidam qual escola secundária ela irá frequentar.

O ensino secundário se organiza em três modalidades: a) de formação geral básica, *Hauptschule*, de cinco ou seis anos e ao final da qual o aluno está habilitado a frequentar um curso profissionalizante na área da indústria ou agricultura, em profissões oficialmente reconhecidas; b) de formação geral básica de seis anos, a *Realschule*, que habilita o estudante para cursos profissionalizantes mais complexos; c) o *Gymnasium*, formação de nove anos que habilita para um curso universitário superior. O rendimento dos alunos é determinante, uma vez que os alunos com as melhores notas têm preferência em cursos mais especializados ou preferidos. O diploma obtido ao final do *Gymnasium*, o *Abitur*,<sup>170</sup> pode ser comparado, no Brasil, a uma aprovação em seleção para o ensino superior.

No caso do Brasil, a Educação Básica compreende três níveis de ensino: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A Educação Infantil é oferecida a crianças entre zero aos cinco anos de idade; o Ensino Fundamental, obrigatório e oferecido com gratuidade em escolas públicas, compreende nove anos e acolhe estudantes entre os seis e os catorze anos de idade; o Ensino Médio, gratuito em escolas públicas, é de três anos e destina-se aos jovens na faixa etária dos quinze aos dezessete anos. As faixas etárias referidas compreendem o ensino regular.

Nos níveis fundamental e médio existem também modalidades educativas: de Educação de Jovens e Adultos (EJA), de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais, de Educação Indígena e de Educação a Distância (EaD). As modalidades EJA e de EaD geralmente têm como foco jovens e adultos que estão acima da faixa etária tida como regular para os referidos níveis. Ainda no nível do Ensino Médio, existem cursos de formação técnica e do Magistério que habilitam para ingresso imediato no mercado de trabalho. A conclusão do ensino médio brasileiro habilita o jovem para concorrer a uma vaga no ensino superior.

---

<sup>170</sup> Grifos nossos.

Voltando à análise de Rüsen (2006) sobre a Alemanha, segundo ele, a Didática da História tem sido tradicionalmente compreendida como uma disciplina que faz parte da formação de professores de História para o exercício profissional nos níveis fundamental e médio. Na formação de professores, essa disciplina comumente é interpretada como mediadora entre a transposição do conhecimento acadêmico e os ensinamentos da disciplina de História na escola.

Essa situação, como vista anteriormente, também foi vislumbrada nos casos estudados no Brasil, país no qual a formação de professores de História para os anos iniciais do ensino fundamental acontece em cursos de magistério (nível médio) e/ou cursos superiores em Pedagogia, sendo que o trabalho na escola, nesse nível, se volta para os chamados Estudos do Meio, História do município e região. A partir do 6º ano do Ensino Fundamental até o último ano do Ensino Médio, a habilitação de professores acontece em Cursos Superiores de Licenciatura Plena, para o desenvolvimento de conteúdos que se relacionam especialmente à História do Brasil, à História da América e à História Geral.

Na formação docente, a Didática da História tem papel fundamental, embora, como aponta Rüsen (2006), sua contribuição seja restrita. Esse caráter restrito ao papel de mediadora da transposição de conteúdos acadêmicos para conteúdos escolares é considerado, pelo teórico, como um fator que favorece o seu distanciamento e abandono por parte de historiadores na relação com o trabalho, as investigações e os estudos no campo da ciência histórica.

Sobre essa interpretação, já referida anteriormente na presente Tese, do caráter restrito da Didática da História no ensino, Jörn Rüsen (2006) a define como “extremamente enganosa”, deixando lacunas no que concerne a

(...) confrontar os problemas reais concernentes ao aprendizado e educação histórica e concernentes à relação entre didática da história e pesquisa histórica. Além disso, ela limita ideologicamente a perspectiva dos historiadores em sua prática e nos princípios de sua disciplina. (op. cit., 2006, p. 8).

Assim, a Didática da História, pela interpretação limitada que lhe vem sendo atribuída, deixa de realizar um importante papel no processo de ensino e

aprendizagem escolar, e no sentido que a própria disciplina de História possa ter para a vida dos estudantes.

Os pesquisadores escrevem a História a partir da compreensão de que não lhes cabe se preocupar em *como*<sup>171</sup> o que escrevem e publicam possa ser apreendido, compreendido pelos leitores da sua escrita. Isso é compreendido, equivocadamente, como tarefa de professores. Essa interpretação é bastante singular considerando-se que a maioria dos que escrevem a história, pelo menos no contexto brasileiro, tem também formação acadêmica para a docência.

Acredita-se estar presente aqui uma possível implicação ideológica relacionada ao papel do historiador e aos princípios da sua disciplina. É implícito, na comunidade de pessoas que pesquisam, escrevem e ensinam História, um atribuído estado notório à profissão de historiador enquanto pesquisador e escritor. Nesse mesmo contexto, a profissão docente, referindo-se novamente ao contexto brasileiro especificamente, historicamente vem acumulando desvalorização e desprestígio. É inegável a existência de um tipo de divisão de trabalho, embora não oficializada nem legalizada, mas que vivifica essa divisão em: um grupo ao qual cabe o direito da pesquisa e da escrita da história – os historiadores; e outro grupo, a qual é atribuído o papel de transpor essa escrita para as classes escolares – os professores de história.

Retomando Rüsen (2006), ele relembra que antes de pensar a História como um campo de pesquisadores, o debate existente se concentrava na relação da História com o processo de ensino e aprendizagem, sendo que o seu objetivo, desde a Antiguidade até o Século XVIII, era o de orientar para a moral e os problemas práticos da vida.

Antes que os historiadores viessem a olhar para o seu trabalho como uma simples questão de metodologia da pesquisa e antes que se considerassem “cientistas”, eles discutiram as regras e os princípios da composição da história como problemas de ensino e aprendizagem. Ensino e aprendizagem eram considerados no mais amplo sentido, como o fenômeno e o processo fundamental na cultura humana, não restrita simplesmente à escola. (op. cit., 2006, p. 8, grifo do autor).

---

<sup>171</sup> Grifo nosso.

Ainda, conforme o autor, no período histórico compreendido pelo Iluminismo, os historiadores profissionais debateram os princípios didáticos da escrita da História como essenciais ao seu trabalho. Todavia, no século XIX a ciência da História perdeu de vista a questão da sua importância na formação social, qual seja a de que é fundamental para, entre os grupos sociais, orientar a vida dentro da estrutura temporal. Ganhou ênfase, nessa época, a metodologia da pesquisa, separando-se da ciência da História as dimensões que a relacionavam à vida prática. Concretizou-se o que Rüsen denomina de “cientifização” (Op. cit., 2006, p. 9, grifo do autor) da história, o que, segundo ele, estreitou perspectivas, limitou propósitos e finalidades da História.

A esse respeito, a cientifização da história excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida prática. Desse ponto de vista, pode ser dito que a história científica, apesar de seu clamor racionalista, havia conduzido aquilo que eu gostaria de chamar “irracionalização” da história. (op. cit., 2006, p. 9, grifo do autor).

Ou seja, é possível compreender porque Rüsen atribui essa interpretação contraditória ao que define como cientifização da História, uma vez que ele percebe a História como uma área de conhecimento que deva estar inequivocamente relacionada à vida prática das sociedades. Para ele, a cientifização limitou e confinou os objetivos da História a um mundo acadêmico que passou a considerar História somente o que é produzido no seu interior, o que as entrevistas realizadas permitiram também confirmar em relação ao mundo acadêmico no Brasil.

Assim, compreende-se que a situação descrita por Rüsen para a Alemanha e outros países da Europa ocidental possa ser transportada para a realidade do ensino no Brasil, nas escolas da rede de educação básica e em universidades públicas – verificável em especial em cursos de História<sup>172</sup>. Neles é observável o que se denomina como “vazio”<sup>173</sup> entre cursos de formação, graduados egressos e profissionais em exercício na Educação Básica, situação que sobressai

---

<sup>172</sup> A situação refere-se a espaços públicos enquanto mantidos pelo poder público, mas não se limita a esses, estando também presente em cursos superiores do sistema privado.

<sup>173</sup> Grifo nosso.

especialmente entre estes últimos, uma vez que é nesse exercício que lacunas existentes têm oportunidade de aflorar.

A maioria das licenciaturas oportunizadas em universidades brasileiras forma milhares de professores anualmente, mas não conta com um planejamento que demonstre interesse consistente na manutenção de vínculos com seus egressos, especialmente no que diz respeito aos saberes e fazeres para os quais foram formados, o qual, no presente objeto de investigação, concerne ao exercício da profissão docente. É tão pungente essa separação que mesmo o acesso às bibliotecas de universidades e cursos é vetado a quem não esteja oficialmente inserido no sistema universitário, mesmo tendo sido aluno da instituição.

É possível contra-argumentar afirmando que a Universidade brasileira disponibiliza significativas vagas em cursos de pós-graduação em História, e que essa poderia ser uma forma de compensar o vazio antes referido. Como já foi descrito no capítulo 01 da presente tese, uma investigação no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES deu conta de que até março de 2011 havia cinquenta e sete (57) Programas de Pós-Graduação em História (PPGH) <sup>174</sup>. Desses, somente cinco apresentam linha de pesquisa que contempla, direta ou indiretamente, a investigação em ensino de História.<sup>175</sup>

Retomando Rüsen (2006), julga-se coerente aproximar seus estudos da realidade constatada quando o mesmo aborda questões relativas à interpretação do papel da Didática da História, uma vez que, como já se afirmou anteriormente, em cursos de História de Universidades brasileiras essa disciplina é compreendida como o espaço da formação de professores para o ensino de História. Segundo ele, a opinião sobre a didática da história é de que ela

(...) é uma abordagem formalizada para ensinar história em escolas primárias e secundárias, que representa uma parte importante da transformação de historiadores profissionais em professores de história

---

<sup>174</sup> Dados obtidos no site <http://www.capes.gov.br>.

<sup>175</sup> Não se realizou investigação nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE), os quais tem cumprido esse papel na formação continuada de professores de História. A concentração na pesquisa em PPGH foi motivada pelo interesse em saber o grau de envolvimento desses programas com os egressos formados professores, uma vez que a maioria dos cursos de graduação em História não deixa de oferecer a formação em licenciatura.

nestas escolas. É uma disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar. Assim, ela não tem nada a ver com o trabalho dos historiadores em sua própria disciplina. A didática da história serve como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos. (Rüsen, 2006, p. 8).

Aos dados verificados, e anteriormente expostos, sobre a realidade da formação continuada de professores no Brasil, relaciona-se a interpretação ruseniana por compreender-se que a mesma reforça a interpretação de distanciamento e abandono, por parte de professores formadores, na relação com o trabalho, as investigações e o estudo no campo da ciência histórica, na separação da pesquisa e escrita da história com as dimensões do mundo vivido e experienciado, reforçando igualmente a cientifização da história (Rüsen, 2006). Concretiza-se, dessa forma, o que pode ser nominado como ciência histórica de gabinete, e que conduz ao que Rüsen (2006) denomina de irracionalização da história, uma vez que, como já referido anteriormente, a cientifização limita e confina os objetivos da História ao interior das academias, passando a considerar-se como História somente o que se produz no seu interior.

O distanciamento, inexistência ou equívoco<sup>176</sup> de propostas relacionadas à continuidade da formação de professores é bastante antiga, como foi abordado anteriormente. Depois de um tempo de exercício profissional, como foi visto no caso da criação dos Laboratórios, o interesse por uma reaproximação significa buscar possibilidades, alternativas que favoreçam trabalhar na realidade vivenciada e com expectativas de qualidade. Todavia, em grande parte as respostas da academia têm reproduzido fórmulas antigas, pouco eficientes e paliativas e que compreendem palestras, seminários, workshops, entre outros, mas com uma linha condutora do ensino superior que pensa sobre a escola básica e não com a escola básica.

Essas formas de ações, que permanecem, não têm comprovado contributo significativo no sentido de promover alternativas de mudanças que possibilitem a superação das incontáveis problemáticas que os docentes enfrentam no cotidiano

---

<sup>176</sup> Em vários casos, conhecidos através da vivência docente e de relatos em eventos da área, os cursos de formação contínua ofertados aos professores não atendem às necessidades da área do componente curricular, limitando-se a uma abordagem abrangente e generalizante de temáticas do tipo “coringa”, ou seja, que não atendem especificamente a este ou aquele componente curricular, tais como: gestão da educação, interdisciplinaridade, trabalho por projetos, bem estar docente, entre outros.

da escola, além dos já conhecidos excessos – de turmas, de alunos, de conteúdos, de cobranças burocráticas. Os professores, paralelo a isso, são sistematicamente tomados de aflição frente a dúvidas: quanto aos conteúdos a ensinar; sobre sua significância ou não; sobre fazer recortes no programa ou não, e se for fazer, como fazer sem comprometer a compreensão do processo histórico; sobre como ensinar o que foi selecionado; ou, como saber se os alunos aprenderam ou não, e como aprenderam, entre outras.

Para essas incertezas, as ações que vêm sendo desenvolvidas pela instância acadêmica para a instância da educação básica funcionam como funciona o placebo para o doente: além de não contribuir para a busca de soluções aos problemas, causa um retrocesso, também já conhecido, no espaço escolar – o da capitulação e acomodação ao sistema.

A situação descrita não teve mudança significativa nas últimas décadas. Em alguns casos, o que ocorreu foi o enclausuramento do espaço da escola básica na relação com o ensino superior.

Os desacordos e desencontros parecem ter origem em incompreensões que procedem de ambos os lados. Por parte dos professores há queixas recorrentes de que eles e suas unidades de ensino têm sido sistematicamente considerados pelos pesquisadores apenas como objeto de estudo, subentendendo-se aqui o duplo significado da expressão: de objeto de conhecimento e de objeto de uso. Argumentam que uma vez finalizados os projetos, eles não chegam muitas vezes a ser sequer informados sobre os resultados das investigações. Por sua vez, nas universidades os pesquisadores mostram-se insatisfeitos, reclamando que as escolas e os professores não usam os conhecimentos gerados pelas pesquisas (...). (Bueno, 1998, p. 7) <sup>177</sup>.

Assim, as atividades relacionadas ao cotidiano, à prática do exercício profissional, continuam carecendo de interesse efetivo no interior das Universidades, uma vez que persiste aí a concepção de que “fica por conta” <sup>178</sup> do trabalho na escola básica - e que diz respeito às práticas das teorias e dos conteúdos apreendidos nos cursos de formação – a interação entre teoria e prática, não

---

<sup>177</sup> Bueno explica, em nota de rodapé, que em função do foco do seu trabalho, nomeia professores aos profissionais que atuam na Escola Básica e pesquisadores os que atuam no ensino superior.

<sup>178</sup> Grifo nosso.

estando essa questão no campo das responsabilidades da dimensão “científica”<sup>179</sup> da ciência histórica na academia. Por seu lado, na escola, a produção da academia não conflui para a realidade, parecendo muito abstrata, idealizadora de uma vivência escolar que no cotidiano é muito diversa. Segundo Bueno (1998),

(...) a soma desses desencontros é, ao nosso ver, em grande parte responsável pelo estereótipo negativo que se formou sobre o papel da universidade e pela recusa que muitos professores e diretores apresentam em relação a presença dos pesquisadores em seus locais de trabalho. (op. cit., 1998, p. 8).

Rüsen (2006) aponta a necessidade de reversão desse quadro de cientifização e irracionalização da ciência histórica na academia. Segundo ele, a Didática da História - que era interpretada originalmente como uma aplicação externa da escrita profissional da História, vem ganhando espaço e status em cursos superiores alemães com o objetivo de

(...) facilitar e melhorar o entendimento histórico, mas agora dentro das suas formas acadêmicas novas e altamente racionalizadas.

Originalmente, a didática da história na Alemanha, como em qualquer lugar, tinha sido guiada pelas necessidades práticas de treinamento de professores de história. Esse treinamento teve lugar em dois níveis. Um era puramente pragmático e relacionava-se com os métodos de ensino de história em sala de aula. O segundo era teórico: ele se concentrava nas condições e nos propósitos básicos do ensinar e aprender história. (Rüsen, 2006, p. 9).

Conforme ele, o segundo nível deveria preceder o primeiro, de modo que a didática em História fosse desenvolvida considerando o contexto político, social, cultural e institucional. O segundo nível seria o da metodologia de instrução em história, no qual se definiriam os meios e os instrumentos para alcançar os objetivos pretendidos.

Considerando o exposto, acredita-se adequado ponderar que, nas academias de ensino superior brasileiras, a Didática da História, comumente denominada Didática do Ensino de História, é uma disciplina do currículo obrigatório

---

<sup>179</sup> Grifo nosso.



dos Cursos de Licenciatura em História e está pautada nas necessidades de preparar o professor para planejar e desenvolver o conhecimento aprendido na academia no espaço da escola básica, mais especificamente nos Anos Finais do nível do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) e no nível do Ensino Médio (1º ao 3º anos).

Embora a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases – a nova LDB nº 9394/96, não há nela nem nas diretrizes atuais para o ensino de História (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, para Ensino Fundamental e Médio), a orientação ou a previsão de formação de licenciados em História para o trabalho com o nível dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2º ao 5º anos). Como foi destacada anteriormente, para esse nível da Educação Básica, a preparação para a licenciatura é feita em cursos de Magistério em nível médio, e nos cursos superiores de Pedagogia, através da formação de professores generalistas<sup>180</sup>. A preparação desses últimos para o trabalho com os conteúdos de História, contemplados nos Anos Iniciais, acontece através de disciplina, comumente chamada Metodologia do Ensino da História<sup>181</sup>. Essa, na maioria dos currículos, tem carga horária única em torno de sessenta horas/aula, e nesse espaço de tempo os pedagogos devem aprender os conteúdos a serem ensinados em História para crianças entre 07 e 10 anos de idade.

Na disciplina denominada Didática do Ensino da História, em instituições de ensino superior brasileiras, o “treinamento” de professores, que Rüsen chama de “metodologia de instrução em história” (op. cit., 2006, p. 9), costuma ser precedido pela aprendizagem das teorias da História e teorias da Educação. Na sequência, a metodologia da disciplina acadêmica pretende que aconteça a articulação das teorias da História com as da Educação, no que diz respeito ao *como ensinar História*<sup>182</sup>.

Como é possível perceber, essa é uma estrutura semelhante ao que Rüsen aconselha. Todavia, seu exercício leva a desacreditar em que essa estrutura tenha,

---

<sup>180</sup> Termo habitualmente usado para designar o professor com formação em Curso de Magistério – nível Médio, ou professor com formação em Curso Superior de Pedagogia, e que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

<sup>181</sup> Antiga Metodologia do Ensino dos Estudos Sociais.

<sup>182</sup> Grifo nosso.

até o momento, contribuído para qualificar a docência em suas concepções e práticas profissionais.

No nível das teorias da História e da Educação, em Instituições de Ensino Superior alvo dessa investigação, de um modo geral, a leitura dos projetos pedagógicos permite inferir que parte da formação dos professores se concentra nas condições e nos propósitos básicos do aprender e ensinar História através do estudo de vertentes teóricas da História - Positivismo, Historicismo, Marxismo, Escola dos Anales, História Cultural; do estudo das escolas teóricas da Educação - Tradicional, Escolanovista, Tecnicista, Libertadora, Libertária, Critico Social dos Conteúdos, e de Educação Popular.

Com o trabalho com essas escolas e vertentes teóricas, os docentes formadores objetivam que os acadêmicos desenvolvam a compreensão e articulação destas, de modo coerente, como norteadoras da postura e prática profissional que orientará suas atividades de ensino e aprendizagem em sala de aula da Educação Básica. Ou seja, no nível das teorias da História e teorias da Educação, um dos princípios que tem sido base para a formação de professores de História é o do conhecimento e da opção, na prática de ensino, por uma concepção teórico-histórica articulada coerentemente com uma concepção teórico-educativa. Na prática, isso significaria objetivar, por exemplo, que ao optar por uma concepção teórica como o Positivismo ou o Historicismo, o jovem professor se aproximasse de uma concepção teórica educacional de cunho Tradicional ou Tecnicista. Ou, optando por concepção Marxista, ele deveria, pela mesma questão de coerência entre teoria e prática, desenvolver seu trabalho metodológico pautado em vertentes pedagógicas como a Crítico-social dos Conteúdos, ou a Libertadora, ou até mesmo a Popular<sup>183</sup>.

---

<sup>183</sup> A concepção pedagógica que vem sendo construída no cotidiano da sala de aula, e que comumente é chamada de Pedagogia Popular, aproxima as concepções Crítico-Social dos Conteúdos e Libertadora, especialmente considerando a produção de Paulo Freire para uma educação emancipatória. Enquanto, entre as concepções críticas de educação, a Libertadora e a Libertária, pelo próprio contexto da ditadura militar no Brasil (1964-1985), não encontram guarida no âmbito da escola básica, a Crítico-Social dos Conteúdos, emergida no período histórico de transição para a democracia, teve grande aceitação no meio docente, pois não exigia grandes rupturas, uma vez que alia aspectos inovadores a elementos da Pedagogia Tradicional. Essa característica trouxe a ela os elementos da sua própria contradição e limites. Daí, entende-se que no decorrer da década de 1990, a popularização da produção de Freire, aliada às reflexões e às práticas nos espaços educativos escolares, vem oportunizando práticas que envolvem o que está sendo denominado de Pedagogia Popular por muitos docentes. Observa-se que essas práticas contemplam, na maioria, a

Cabe aqui um questionamento: como os professores chegam a produzir essa concepção teórico-histórica-educativa considerando a perspectiva da coerência, entendendo-se que ela seja fundamental para a qualidade do trabalho no ensino de História?

A vivência na realidade escolar<sup>184</sup> possibilita afirmar que, no geral, esse objetivo não é alcançado. O professor de História que atua na Escola Básica, não obstante seu esforço mantém um discurso e uma prática separados e divergentes. Um “discurso da coerência”<sup>185</sup>, para ser dito e ouvido, e uma prática que carrega em si elementos contraditórios. As divergências e contradições, conclui-se, estão relacionadas a lacunas formativas, tanto no âmbito da formação inicial como contínua, e que, em grande parte, não encontram alternativa de superação devido a vários fatores, entre os quais aos desencontros a que Bueno (1998) referiu-se anteriormente.

Retomando Rüsen (2006, p. 9) e os níveis do que ele denomina “treinamento de professores de História” e “métodos de ensino”<sup>186</sup>, a formação nas universidades brasileiras geralmente acontece orientada por concepções pedagógicas e psicopedagógicas que fundamentam atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionado, na interação entre o estagiário e seu orientador e/ou o estagiário e seus colegas de estágio, e/ou ainda entre o estagiário e os professores da escola onde realiza suas primeiras práticas de ensino.

O nível dos métodos de ensino tem sido compreendido, no geral, como algo construído a partir das práticas e aprimorado no decorrer da vida profissional docente. Isso favorece, entende-se, um quadro de incertezas que afeta a qualidade e a valorização (também autovalorização) do trabalho docente. Como já afirmado anteriormente, a concepção predominante ainda é a de que seja na sala de aula, nas práticas de planejamento e sua execução, que se situam as perspectivas de

---

compreensão do processo de ensino e aprendizagem a partir de elementos postos pela pedagogia e psicologia em qualquer das disciplinas escolares.

<sup>184</sup> Refiro-me a seis anos de efetivo trabalho como professora de História na Educação Básica no Rio Grande do Sul, e quinze anos de acompanhamento, docência e desenvolvimento de projetos na formação de professores, na instância do ensino superior.

<sup>185</sup> Grifo nosso.

<sup>186</sup> Grifos nossos.

produção de metodologias e uso de recursos que possam melhorar o interesse dos alunos pelo aprendizado na disciplina<sup>187</sup>.

Verificou-se que uma alternativa a esse quadro se instituiu a partir de meados da década de 1980 no contexto da transição dos governos militares para o Estado democrático, envolvendo a criação de espaços alternativos para a formação inicial e continuada de professores, entre os quais se destacaram os Laboratórios de Ensino. Como visto anteriormente, as ações desenvolvidas aí promoveram mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem da maioria dos envolvidos<sup>188</sup> – professores do ensino superior, da escola de Educação Básica<sup>189</sup>, e alunos em processo de formação nos cursos superiores de História, embora alguns Laboratórios estivessem significativamente fundamentados num processo formativo que demonstrava prescindir de preocupação específica sobre o “ensinar a aprender a ensinar”<sup>190</sup> os conteúdos a serem desenvolvidos no âmbito da Escola Básica. A redução ou relaxamento dessa preocupação limitou, entende-se, à ação formativa ao “aprender a fazer fazendo”<sup>191</sup>.

Visto dessa forma e seguindo o caminho percorrido pelos espaços investigados (LEH e APH) no decorrer das décadas desde a sua criação até o final da década de 2010, a concepção sobre o ato de ensinar e de aprender logrou mudanças significativas especialmente na última década. As incontáveis comunicações de trabalhos sobre pesquisas em ensino de história, as mesas redondas e os debates sobre a temática nos vários eventos da área<sup>192</sup> atestam isso. Todavia, considerando o contexto diversificado e plural da escola, tanto de ensino superior como de educação básica, é necessário reconhecer que ainda persiste a ideia de que a formação para ensinar esteja limitada à transmissão de conteúdos, ou

---

<sup>187</sup> Ainda é bastante comum, embora menos recorrente desde a última década, que professores da Educação Básica pretendam que cursos de formação continuada contemplem as chamadas metodologias de ensino, no sentido de esperar ter acesso a um receituário que venha a contribuir para tornar suas aulas mais dinâmicas e atrativas aos alunos, melhorando assim também o próprio conceito da disciplina de História entre os discentes. Nessa perspectiva, as metodologias de ensino acabam por ter um caráter externo à realidade escolar.

<sup>188</sup> Como já foi exposto em capítulo anterior nos depoimentos de entrevistados.

<sup>189</sup> À época, sob a vigência da LDB no. 5692/71, o ensino de História se desenvolvia numa organização escolar que compreendia as séries finais do nível 1º Grau (5ª a 8ª séries), e as três séries do nível 2º Grau.

<sup>190</sup> Grifo nosso.

<sup>191</sup> Grifo nosso.

<sup>192</sup> Referimo-nos a eventos específicos na área de Educação Histórica promovidos especialmente por universidades como: UFPR, UEL, UFSM e UFG, no Brasil; e UMinho em Portugal; e por entidades associativas de historiadores como ANPUH e ENPEH no Brasil, e APH em Portugal.

a uma competência que pertence à natureza de quem escolhe andar pelos caminhos da licenciatura.

Entre as novas formas de perceber o processo de ensino e aprendizagem retoma-se, por sua importância, o indicativo presente no depoimento de professor da UEL/PR. Para ele,

*o Laboratório de Ensino de História, se fosse fundado hoje, teria outra perspectiva porque teria que começar uma discussão sobre o estatuto da teoria, a teoria da didática da história e ensino de história e não da prática como nós começamos lá atrás. (Carlos, UEL).*

Como descrito no capítulo anterior, o professor refere-se a um novo estatuto que reconsidera o lugar da História no contexto formativo do ensino superior e no contexto da escola básica, articulando formação teórica e prática em uma perspectiva epistemológica da ciência histórica, o que o aproxima da produção de Jörn Rüsen (2007b). Para o professor Carlos, o fato de à disciplina de história, na escola, não ser atribuído o mesmo estatuto que às disciplinas das ciências exatas, precisa ser seriamente refletido e questionado. As preferências consolidadas nessas disciplinas estão respaldadas em concepções que privilegiam o pensamento lógico como indispensável ao enfrentamento de um mundo tecnológico, concepções que congelaram esse reconhecimento como se a racionalidade lógica só fosse possível através das chamadas áreas duras do conhecimento. Em seu trabalho com os professores da rede escolar de Londrina e região, o professor Carlos testemunha que encaminhava a reflexão sobre qual seria

*(...) o valor e significado da ciência, especialmente da tecnologia, no mundo contemporâneo. (...) Mas eu pensava também que não era somente a importância da ciência e do (...) tecnológico na atualidade que deixava os professores de história em inferioridade. (...), pensava que era a forma com que os professores de história tratavam a sua disciplina que, em parte, levava a essa inferioridade. Tratava-se, portanto, de passar a discutir a epistemologia, a ciência dos outros colegas. Dizia-lhes, pergunte lá para os colegas da física, da química, da biologia, das 'ciências': por que o*

*conhecimento, a disciplina de vocês é mais verdadeira, mais válida do que a minha (da história)? Pergunte lá para eles, da epistemologia, de validação do conhecimento que eles ensinam como ciência? Era isso, (...), os professores de história deveriam começar a estudar, antes de estudar o 'conteúdo', a estudar como se produz conhecimento científico, estudar e dominar as normas, os métodos, as práticas de validação do conhecimento das outras ciências e, então, pensar na mesma questão para o conhecimento histórico. Ai entraria o papel dos Laboratórios (...).* (Carlos, UEL, grifos do autor).

Dir-se-ia, então, que não somente professores da escola básica, mas professores formadores do ensino superior deveriam pensar, estudar, investigar como se produz o conhecimento da ciência da História, o que poderia resultar em aplicar ao processo formativo e, conseqüentemente, ao ensino de História na escola básica, uma concepção que percebe a relação estreita entre a teoria e a vida prática dos alunos.

Compreender e explicar os condicionamentos, relações e vínculos da formação teórica com a prática compreende considerar “A práxis como fator determinante da ciência”. (Rüsen, 2007b, p. 85). Nessa concepção, o ensino e a pesquisa em História devem considerar com atenção a reflexão sobre a natureza do saber histórico e seu papel como instrumento de interpretação da sociedade e como meio para transformação da consciência histórica.

Nesse sentido, é importante retomar o trabalho que vem sendo desenvolvido pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, o LAPEDUH, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Esse trabalho, realizado com alunos do PPGE, professores do Grupo Araucária e professores de História da rede municipal de Curitiba, é mantido em constante estado de debates, troca de contribuições através do Seminário de Educação Histórica, o qual se realiza em dia específico de cada semana do ano letivo, e que oportuniza, anualmente, a divulgação e publicação de trabalhos de investigação que seguem a linha da Educação Histórica e são realizados pelo público alvo do LAPEDUH através do Seminário de Educação Histórica, o qual em 2012 cumpriu sua quinta edição.

A concepção que orienta o trabalho desses professores, coordenados pela professora Maria Auxiliadora Schmidt, já citada anteriormente, apoia-se em uma ideia de professor investigador, o qual procura compreender as ideias dos alunos sobre a temática a qual foi selecionada como tema importante a ser pesquisado. Está aí presente uma forma de compreender o processo de ensino e aprendizagem pelo incentivo as pesquisas dos professores sobre o ensino. Destaca-se parte do depoimento da professora coordenadora da área de História na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, já referido anteriormente, mas que permite melhor compreensão de objetivos do LAPEDUH, os quais sejam oportunizar subsídios para que aflore

*(...) a possibilidade de superação da escola como instituição reprodutora e disciplinadora e a sua apreensão como espaço da experiência social, onde os sujeitos envolvidos nas relações pedagógicas podem agir no sentido da transformação de suas práticas sociais, desde que existam condições objetivas para uma nova relação entre os sujeitos e destes com os saberes escolares (...). Nesse sentido, os profissionais envolvidos têm a possibilidade de atuar como investigadores de sua ação pedagógica. (Rosi, Curitiba).*

No contexto de investigação que os professores fazem sobre suas as ações pedagógicas, como referido anteriormente, os investigadores do LAPEDUH inscrevem a Unidade Temática Investigativa (descrita no capítulo anterior), como uma tentativa de fazer uma formalização na direção da didática relacionada à epistemologia da história. Por quê?

A didática, enquanto componente onde se pensa o que é, como é, e para onde caminha o processo de ensino e aprendizagem, como se didatiza esse processo dinâmico, precisa ter uma forma. E a forma de didatizar essa didática relacionada à epistemologia encontrou caminho, no LAPEDUH, através da execução da Unidade Temática Investigativa.

Para didatizar é necessário constituir um aspecto formal ao ato de ensinar. Não é possível didatizar sem uma forma, o que decorreria num processo caótico.

Conforme Rüsen (2012), “quando se entende a didática da história como ciência do aprendizado histórico, então se trata, para ela, de *cultura histórica como processo de aprendizado*”. (op. cit., 2012, p. 135, grifo do autor). Significa que no processo de aprendizado estão implicados elementos da estética, da política-moral (ou da prática), e na cognitiva.

Assim, a tarefa da didática da história como disciplina que pretende a pesquisa, que objetiva o aprendizado histórico a partir da pesquisa, então segundo Rüsen (2012), isso deve ocorrer por várias dimensões, das quais se vai citar três:

- a) teórica, progredindo do discurso da teoria sobre a consciência histórica e a cultura histórica para uma ampliação e aprofundamento através do “discurso da memória das ciências da cultura” (op. cit., 2012, p. 135);
- b) empírica, âmbito onde ainda há incidência reduzidíssima de pesquisas, ou seja, ainda se sabe muito pouco “sobre o local onde o aprendizado ocorre de maneira real e pragmática para a didática da história, ou seja, a escola.” (op. cit., 2012, p. 135). A pesquisa nesse espaço vale principalmente para entender-se como a consciência histórica se forma e se manifesta; e,
- c) normativa, uma vez que os planejamentos das ações que constituem o processo de ensino e aprendizagem devem estar pautados em critérios bem fundamentados da didática da história. Trata-se de “metas de aprendizado e de currículos orientados por metas de aprendizado” (op. cit., 2012, p. 136), pois como se destacou anteriormente, não é possível didatizar sem uma forma.

Na mesma direção, Bergmann (1989) assinala as tarefas da Didática da História, como sendo

- a) uma tarefa empírica, de investigação dos processos de ensino e aprendizagem da História, de pesquisa da elaboração da História e da formação da consciência histórica;
- b) uma tarefa reflexiva, que investiga e sistematiza os processos de ensino e aprendizagem da História, representados especificamente pelos seus interesses, problemáticas, pressupostos fundamentais, teorias, métodos, categorias, resultados e formas de exposição desses resultados; e,



c) uma tarefa normativa, a qual investiga, de forma sistemática, todas as formas de mediação, representação e exposição da História, os pressupostos, condições e metas de aprendizagem, os conteúdos a serem transmitidos, os métodos, categorias e possibilidades de estruturação dos conteúdos a partir da epistemologia da História.

Conforme esse autor,

(...) no contexto destas tarefas normativas, a Didática da História vive em estreita ligação com a Ciência da História. Relaciona-se, ao mesmo tempo, com as disciplinas da Pedagogia, Psicologia e Ciências Sociais sistemáticas, sem as quais, o ensino nas escolas e a representação e exposição fora delas não poderiam ser suficiente e cientificamente regulados e compreendidos. (Bergmann, 1989, p.30-31)

Assim, com base nessas dimensões apropriadas de Rüsen (2012) e também referenciadas em Bergmann (1989) registra-se que um dos caminhos por enquanto encontrados para formalizar a didática da História relacionada à epistemologia da História é trabalhar com a organização formal do processo de ensino e aprendizagem. Esse caminho vem sendo percorrido pelo grupo de investigadores ligados ao LAPEDUH através da normatização da Unidade Temática Investigativa, no Brasil, ou através da Aula-Oficina, percurso que Isabel Barca e seu grupo da Educação Histórica na UMinho e na APH tem também percorrido, em Portugal (experiência também já descrita anteriormente).

Os investigadores do LAPEDUH vêm dando especial atenção à normativa empírica, buscando conhecer: o local onde acontece o aprendizado (não que a escola seja única como espaço de aprendizagem); os conhecimentos tácitos dos alunos; e, qual o significado das fontes históricas para esses, considerando que há uma relação muito próxima entre as fontes e as experiências humanas. O registro das fontes está embebido pela experiência humana e os significados atribuídos a essa experiência (Rüsen, in op. cit., 2010).

Ao expor as interpretações de Rüsen (2006) sobre o ensino de história na Alemanha e suas ponderações sobre a formação de professores e a importância do

reconhecimento de uma ciência de ensinar história, a Didática da História, entende-se perceptível aproximação com a mesma temática e com as necessidades no contexto brasileiro. Mesmo que os estudos investigativos tenham se limitado a cinco casos – quatro no Brasil e um em Portugal, e que o LAPEDUH, como antes referido, seja muito mais do que uma possibilidade, e sim uma realidade positiva para o campo da ciência da história e do ensino da História através da formação continuada de professores apoiada numa didática da História referenciada na Educação Histórica. Mesmo que isso favoreça aos envolvidos reconhecer e produzir novas concepções sobre uma ciência própria da História e do ensino da mesma, seu papel como professor e suas práticas no ensino há ainda um vasto campo a ser percorrido, tanto aqui como lá, no sentido de creditar a Didática da História como a ciência específica da formação de professores de História.

#### 4.2 A TEORIA DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA COMO REFERÊNCIA PARA AS DIMENSÕES EMPÍRICA, REFLEXIVA E NORMATIVA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

A preocupação em referenciar o ensino da História em teorias de aprendizagem vem acompanhando a constituição e construção da História como disciplina escolar. A partir da análise de 14 manuais de Didática da História produzidos por professores e publicados no Brasil, no período entre 1917 a 2004, Schmidt (2008) constatou que há uma predominância de concepções de aprendizagem fundamentada em diferentes referenciais da psicologia educacional. Essa perspectiva inclui manuais de Didática da História editados após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1997; 1998), os quais articulam a relação ensino e aprendizagem histórica na perspectiva da psicologia construtivista.

Ao mesmo tempo, conforme sinalizou Jackson (1998)

Si conociésemos todo lo que hay que saber acerca de la enseñanza, deberíamos dominar, o ser capaces de deducir, todo lo que hay que saber del aprendizaje. Al menos, así se creería. De una o otra formas, esta experiencia há disfrutado de gran popularidad tanto entre psicólogos como entre educadores. Há alentado la esperanza de que se desarrollará una teoría científica del aprendizaje que tendrá consecuencias inmediatas y directas en el progreso del trabajo del profesor. Pero, como se sabe cada docente en ejercicio, esta esperanza aún no se há hecho realidad. (Jackson, 1998, p. 190).

Na perspectiva desse autor, há necessidade de novas perspectivas acerca da aprendizagem para que os professores consigam integrar concepções de aprendizagem a propostas de ensino, durante as suas aulas. Expandindo as formulações desse autor, admite-se, como já exposto, que uma teoria da aprendizagem, referenciada na própria ciência, pode ser um caminho para a superação entre a teoria e a prática na formação do professor de História. Não se toma aqui o pressuposto da referência na perspectiva da transposição didática, como já exposto, nem mesmo na perspectiva da “prática social de referência”<sup>193</sup>, proposta por Henri Moniot, para quem

Il est une autre référence que la réflexion didactique recente a su mettre en lumière: une autoréférence. Andre Chervel (1988) a vivement designé, dans nos disciplines scolaires, des entités spécifiques, portées par la créativité même de l'école e par ses services propres, irréductibles a ceux des sciences tutelaires. Leur consistance durable tient dans la réunion de contenu, de types d'exercices, de manières de motivation et de pratiques docimologiques (plus ou moins cohérents entre eux et plus ou moins bien dosés). Elles ont une force d'institution, une valence identificatoire pour leurs prêtres et leurs fidèles, une perseverance dans l'être. (Moniot, 2001, p. 66-67).

Nesse sentido, julga-se importante introduzir a discussão de Rüsen (in Schmidt, Barca e Martins, 2010) sobre o que seja e como acontece a aprendizagem histórica, dado que é sua teoria da aprendizagem que fundamenta teórica e metodologicamente uma Didática da História.

Segundo ele, a aprendizagem histórica é a consciência humana relativa ao tempo. E, em quais condições se desenvolve essa consciência?

---

<sup>193</sup> Grifo nosso.

Espera-se que o exemplo a seguir contribua para melhor compreender o que está posto: desde as últimas décadas do século XX, devido especialmente ao desenvolvimento dos meios de comunicação, é bastante corriqueiro vivenciar-se problemas de corrupção na gestão de instâncias públicas. Essa vivência no presente, por exemplo, está associada a uma expectativa em relação ao futuro, que pode ser perspectivado num tempo próximo ou distante. Assim, a vivência produz um interesse de conhecimento do passado, e isso ocorre através da memória – que, segundo Rüsen (in op.cit., 2010) se manifesta através das narrativas, da memória consciente que interpreta o passado. Conhecer experiências humanas em gestão pública no passado abre possibilidades de compreender o presente e perspectivar o futuro<sup>194</sup>. Nesse sentido, conhecer e compreender o passado histórico é o que permite compreender e dar sentido ao presente, ou seja, construindo consciência histórica. Essa consciência, que é humana e histórica, permite traçar perspectivas para o futuro. Ocorre aí a aprendizagem histórica.

Para Rüsen (in op. cit., 2010, p. 79), “as três dimensões do tempo são temas da consciência histórica: através da memória, o passado se torna presente, de modo que o presente é entendido e perspectivas sobre o futuro podem ser formadas.” A memória da consciência histórica, ou seja, as narrativas, essas são determinadas pelas exigências e pelos desejos dos sujeitos envolvidos – os historiadores e seus leitores ou seus estudantes. Para que essas narrativas favoreçam a consciência histórica elas precisam encontrar consenso entre os que buscam uma verdade. Ou seja, segundo Rüsen (in op. cit., 2010),

(...) as narrativas históricas não poderiam ser apresentadas para preencher uma função orientadora se a verdade não existisse nelas mesmas – isto é, um elemento de consenso entre as partes envolvidas. Essa verdade transcende o auto interesse em fazer exigências e impor a própria vontade: a verdade faz o interesse relevante se tornar comunicável em relação a outros interesses; a verdade força os interesses relevantes a provarem a si mesmos, orientando-os, assim, a dar significado ao passado, o qual, é de consenso geral, compreende as relações presentes e toma decisões ou, pelo menos, sugestões para as decisões baseadas em perspectivas futuras. (in op. cit., 2010, p. 80-81).

---

<sup>194</sup> Essa colocação não significa entender os acontecimentos do passado como determinantes de ações no presente.

Dessa maneira, para que as narrativas favoreçam a constituição da consciência histórica, faz-se necessário o diálogo, a comunicação, a partir do qual interpretações, interesses e desejos particulares cedem frente ao que, pelo consenso dos envolvidos, se institui como verdade histórica.

Mas, o que, no passado, pode ganhar significado de experiência no tempo através da memória, para se constituir na consciência humana e histórica? Quando acontece a compreensão repentina de algo, ao que Rüsen refere como “*insight*” (in op. cit., 2010, p. 81), como considerar que esse algo signifique consciência histórica e processo de aprendizagem? E, como saber o que pode ser definido como importante para tal nos acontecimentos do passado?

Conforme Peter Lee (2006), em um dos componentes que ele define como contributo à construção do conceito de literacia histórica - a orientação dos humanos em direção ao passado compreende o tipo de passado que eles podem acessar e a relação deste com o presente e o futuro. Schmidt (2009, p. 14), interpretando o conceito de Lee para literacia histórica, enfatiza que “é válida a questão colocada pela literacia histórica, de que é importante saber que passado se quer, que usos a história tem para a vida prática e de que maneira a História pode ser aprendida.” Corroborando isso, Rüsen (in Schmidt, Barca e Martins, 2010) destaca que nem todos os acessos ao passado podem ser tidos como de aprendizagem. É possível acessar esses conhecimentos, adquirir conhecimentos de forma passiva, acumulando e repetindo o que foi acumulado, mas isso não significa o desenvolvimento de uma situação real de aprendizagem.

Ao que Rüsen aponta como acesso aos conhecimentos de forma passiva, aproxima-se o que o educador brasileiro Paulo Freire (1987), no contexto latino-americano da década de 1960, conceituou como “educação bancária”.

(...) concepção “bancária” (...), é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos (...), refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a educação “bancária” mantém e estimula a contradição.

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada, transmitida. (Freire, 1987, p. 34, grifos do autor).

Considerando-se o diálogo entre essas duas interpretações, distantes no espaço<sup>195</sup>, como é possível, então, distinguir, avaliar e classificar a qualidade na aprendizagem? “O que, no processo mental da consciência histórica, é específico à aprendizagem, e de acordo com quais perspectivas históricas a qualidade da aprendizagem pode ser avaliada?” (Rüsen in Schmidt, Barca e Martins, 2010, p. 82). Segundo este último, isso é uma questão chave da Didática da História, e ele busca respondê-la através da “distinção entre duas perspectivas em três níveis ou dimensões da aprendizagem histórica”. (in op. cit., 2010, p. 82).

Na busca de compreender quais níveis seriam esses, aprender é um processo dinâmico no qual algo é adquirido. O sujeito ganha algo, adquire algo que ao ser aprendido o transforma. No caso da aprendizagem histórica, esse algo é a História. Assim, situações que aconteceram no tempo passado tornam-se conhecimento e ganham interpretação subjetiva. Passam a desempenhar um papel na construção mental do sujeito que adquiriu esse conhecimento. “A aprendizagem é um processo de fatos colocados conscientemente entre dois polos, (...)”. (in op. cit., 2010, p. 82). Quer dizer, de um lado, o interesse em saber o motivo, o pretexto das mudanças que pessoas e seu meio sofreram no passado; de outro, a compreensão que o ser que aprende tem de si mesmo e da sua orientação no tempo. Rüsen (in op. cit., 2010) defende que o primeiro é qualitativamente mais forte que o segundo.

Também ele afirma que essa relação entre os dois polos pode ser caracterizada como algo que acontece num duplo movimento: “em primeiro lugar é a aquisição da experiência enquanto o tempo prossegue” (in op. cit., 2010, p. 82). Num primeiro momento, acontece a aquisição do conhecimento enquanto o tempo caminha, ou seja, o sujeito subjetiva o conhecimento, ele dá seu próprio significado àquele conhecimento, àquele objeto. “Em segundo lugar é a escravização do sujeito em relação à experiência” (in op. cit., 2010, p. 82), ou seja, nesse segundo momento

---

<sup>195</sup> 1987 é o ano de publicação, pela primeira vez no Brasil, e em língua portuguesa, do trabalho de Jörn Rüsen - “Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão”. Nesse mesmo ano, a Editora Paz e Terra publicou a 17ª. edição da obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire. O manuscrito de 1968 foi publicado em língua espanhola e inglesa em 1970, antes de o ser no Brasil, que por conta da censura e opressão da ditadura militar, teve sua primeira publicação em língua portuguesa após 1974. Fora do Brasil por mais de 15 anos ele só retornaria em 1980, ano seguinte à Lei da Anistia. Com quase três dezenas de publicações de novos trabalhos após o seu retorno do exílio, Paulo Freire, considerado um dos pensadores sobre Educação mais notáveis no mundo, morreu em 02 de maio de 1997, aos 75 anos de idade.

acontece a objetivação do sujeito, a experiência do conhecimento é tornada real por quem aprende.

Para Rüsen, isso não significa que o conhecimento do passado é simplesmente entregue ao sujeito aprendente, nem que esse sujeito que aprende seja simplesmente entregue ao que a História está lhe ensinando. Se assim fosse, o papel produtivo do sujeito torna-se subliminar, minimizado, e o conteúdo alvo da aprendizagem se processa de forma equivocada.

A História, continua Rüsen (in op. cit., 2010), pretende ser objetiva de duas maneiras: primeiro ela é a base, o sedimento acumulado do desenvolvimento, das experiências das sociedades humanas no tempo, tempo que também é presente. Ao se tornar parte do passado, cada pessoa se torna parte do presente, e isso acontece pelo fato de que os seres humanos são sujeitos, são agentes da história, o que permite ter identidades e sentimento de pertencimento; segundo, a História pretende ser objetiva nos documentos, nos registros, os quais fornecem dados, informações sobre o passado “de quando, como, por que e por quem algo aconteceu” (Rüsen in: op. cit., 2010, p. 83). Assim, há uma estreita relação entre os documentos, os registros históricos e as experiências humanas. O registro histórico está impregnado pela experiência humana e os significados atribuídos a essa experiência, o que é a História. Também constrói uma ponte entre a história que vem pela memória “para a história quem vem conscientemente pela aprendizagem”. (Rüsen in op. cit., 2010, p. 83).

Ainda segundo Rüsen, o sujeito não é propenso a se inclinar em direção à história objetiva, ou seja, ele não tende a compreender a relação entre as experiências humanas acumuladas e os registros históricos. Para ele, o bom seria que o “sujeito devesse ser orientado por si mesmo e que pudesse construir sua própria subjetividade, mais ou menos conscientemente, para formar a sua própria identidade histórica”. (Rüsen in op. cit., 2010, p. 83). Mas não é isso o que acontece na maioria das vezes. Na realidade do ensino e da aprendizagem histórica a orientação da compreensão do sentido da História para a vida prática se mostra muito necessária. E mesmo com o auxílio de orientação, parece ser difícil aos sujeitos aprendentes compreender a relação entre as experiências humanas, os registros históricos e o significado desses para sua vida prática.

Em relação a isso, Lee (2006) traz importante contribuição ao analisar respostas de estudantes ingleses a questionários aplicados. Após três décadas de pesquisa, o Conselho Nacional de Pesquisa dos EUA, no projeto chamado “*How people learn*” – HPL (“Como as pessoas aprendem”), publicou resultados que mostram que os

(...) alunos vão para as salas de aula com pré-conceitos sobre como funciona o mundo. Se suas compreensões iniciais não são levadas em conta, podem falhar em entender novos conceitos e as informações que lhes são ensinados ou podem aprendê-los para uma prova, mas reverterem para seus preconceitos fora da sala de aula. (Lee, 2006, p. 06).

Quais ideias os alunos podem trazer para as aulas de história? As pessoas geralmente entendem que a História é uma disciplina de senso comum, ou seja, a História é entendida como um conjunto de fatos, acontecimentos, opiniões, modos de compreender e sentir, impostos pela tradição aos indivíduos de uma dada época ou grupo social, e que são por esses aceitos acriticamente como verdades e comportamentos que fazem parte da natureza humana. A História, segundo Lee (2006), não é compreendida como uma ciência que tenha “as abstrações encontradas em ciências ou matemática”. (op. cit., 2006, p.05). Para ele, essa forma de ver a História é profundamente equivocada.

Aqui se pode registrar a aproximação de duas proposições, uma de Rüsen (2006) e outra de Lee (2006). O primeiro, no clássico estudo sobre o caso alemão, o qual já foi destacado anteriormente, alerta para o equívoco de ver a Didática da História como uma disciplina que tem como objetivo fazer a transposição do conhecimento acadêmico para o ensino na sala de aula da escola básica, e que esse equívoco a tem mantido à parte dos interesses de pesquisa. Por seu lado, Lee alerta para o equívoco de a disciplina de História ser vista, não como ciência que possa levar a abstrações, mas como algo que resulta do senso comum, aceita acriticamente como verdade, como fruto da natureza humana.

Assim como Rüsen (2006) se propõe a mostrar como a Didática da História deverá caminhar como um campo do conhecimento pelo qual se faça a aproximação da História com as questões relativas à vida cotidiana, superando os limites



ideológicos aos quais se submetem os historiadores em sua prática e nos princípios de sua disciplina, Lee (2006) se propõe a provar esse equívoco da interpretação da História como não ciência e como fruto do senso comum. Neste sentido, ele apresenta alguns resultados das pesquisas sobre os pensamentos dos alunos sobre História.

No primeiro bloco de respostas às entrevistas, ele selecionou crianças dentre 10 e 11 anos, de 6ª e 7ª série de escolas inglesas. Alguns dos depoimentos<sup>196</sup> selecionados por Lee (2006) mostram os seguintes entendimentos por parte dos entrevistados:

- a) de que há somente uma descrição verdadeira do passado, e que os fatos acontecem sempre da mesma forma;
- b) de que a única forma de saber sobre o passado é ter estado no passado, pois a certeza só existe por quem o viu ou realizou, sendo só assim real;
- c) de que somente alguém que tivesse estado no passado poderia ter registrado a verdade, isso se ninguém realmente mentisse, e mesmo assim, poderia haver distorções da verdade devido a interesses próprios.

Assim, os depoimentos mostram que a escrita histórica posterior é vista como fraudulenta, sendo uma melhor opção acreditar no senso comum.

Também os entrevistados demonstram compreender os acontecimentos como algo constituído de eventos ou ações localizadas, da mesma forma que o cotidiano dos adolescentes, por exemplo, é experienciado por eventos pessoais. Desta forma, seus pensamentos sobre a História ficam condicionados a eventos fragmentados. Assim, muitos estudantes acreditam que se

---

<sup>196</sup> As conclusões se constroem sobre exemplos de depoimentos oriundos do projeto Chata: *Concepts of History and Teaching Approach*, do Conselho de Pesquisas Econômicas e Sociais, in: LEE, P. **Em direção a um conceito de literacia histórica**, texto traduzido do original *Towards a concept of Historical Literacy*, por Elisabeth Moreira dos Santos Schmidt, Luciana Braga Garcia, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Tânia Braga Garcia, e publicado na Revista Educar, Curitiba: Editora UFPR, 2006, p. 131-150. Segundo Lee, em entrevista realizada por Cristiani Bereta da Silva/UFSC, em 2012, “o projeto *Chata* só pode ser entendido como parte de uma tradição mais ampla de pensar a história e o entendimento das crianças sobre a história que se desenvolveu no Reino Unido por volta de 1960 [mais especificamente na Inglaterra]”. (Silva, 2012, p. 217).

(...) há um passado permanente, somente uma consideração verdadeira pode ser feita. O passado consiste de eventos testemunháveis, então as afirmações dos historiadores sobre “o que aconteceu” são como depoimentos de testemunhos de segunda mão. (op. cit., 2006, p.06, grifo do autor).

É bem possível que uma interpretação de evento passado imediato possa ser compreendida assim, funcionando bem na vida cotidiana, onde se pode ter acesso a informações de quem testemunhou ou viveu diretamente uma determinada situação. Mas em se tratando da História passado, “já que não estávamos lá para ver o passado, e somente o conhecimento direto nos fornece conhecimento confiável, não temos como realmente saber o que aconteceu” (Lee, Ashby, 2000; Lee, 2005, p. 08), isso se consolida por não se poderem ter testemunhos do passado confirmando verdades no presente. Essa lógica do testemunho direto desconsidera igualmente qualquer outro tipo de fonte que não seja o depoimento oral.

Segundo Lee (2006),

(...) na vida cotidiana, a noção de “verdade total” é inteligível, em situações nas quais o contexto prático produz convenções claras de relevância (como num julgamento de assassinato), mas para a história, a consideração completa do passado não faz sentido. (op. cit., 2006, p. 06, grifo do autor).

Para ele, o passado histórico não pode ser visto assim. É preciso considerar que algo que ocorreu no passado pode ser descrito de infinitas formas, sob infintos olhares, e que devido ao seu caráter dinâmico, pode ser alterado por acontecimentos posteriores. E para confirmar isso, ele usa o exemplo do Tratado de Versailles, que ao ser assinado não poderia prever as mudanças que adviriam a ele no pós-guerra, com a ascensão do nazismo e todas as suas terríveis consequências. Ou seja, em História, a descrição ou registro dos acontecimentos, mesmo que no presente, não conseguem ser precisas, pois “muda com a ocorrência de novos eventos e processos. As considerações históricas são construções, *não* cópias do passado”. (op. cit., 2006, p. 07, grifo do autor).

A compreensão dos acontecimentos no passado considerando sua dinamicidade, as possibilidades de mudanças, as diferentes formas como podem ser escritos, é uma condição necessária para a literacia histórica, pois permite que os estudantes, ao concluir a escola, sejam capazes de levar para sua vida um conhecimento que os ajude a compreender o presente e ter perspectivas sobre o futuro.

Todavia, as respostas selecionadas das entrevistas mostram que os alunos, qualquer que fosse o conhecimento do passado sobre o qual precisassem recorrer ao seu conhecimento, não o compreendiam organizado como uma ferramenta de orientação para a vida.

Considerando os achados do estudo piloto, Lee (2006) se volta para a relação chave entre questões de orientação (o passado que nos ajuda na vida cotidiana) e compreensões disciplinares. A matriz – experiência, interpretação e orientação (Rüsen in Schmidt, Barca e Martins, 2010) – parece compreendida por Peter Lee (2006) como um caminho para pensar sobre os temas centrais para qualquer concepção genuína da literacia histórica, o que demanda pensar seriamente sobre o *tipo*<sup>197</sup> de substância que a orientação necessita, sobre qual substância deverá ter a orientação sobre a vida cotidiana, e o que a aprendizagem histórica deva sustentar naquela orientação.

Conforme Schmidt (2009), em sua interpretação de Lee para a produção de um conceito de literacia histórica, esta compreende que

(...) a História é um estudo do passado que tem que seguir alguns critérios como:

- . pensar historicamente pressupõe produzir bons argumentos sobre as questões e pressuposições relacionadas ao passado, apelando à validade da história e à plausibilidade de suas afirmações;
- . pensar historicamente significa aceitarmos que somos obrigados a contar histórias diferentes daquelas que preferimos contar;
- . pensar historicamente significa compreender a importância de se respeitar o passado e tratar as pessoas do passado como elas gostariam de ser tratadas e não saqueando o passado para servir a determinados interesses do presente. (op.cit., 2009, p.14).

---

<sup>197</sup> Grifo nosso.

Considerando reflexões de Lee (2006) e Schmidt (2009), retoma-se o estudo de Rüsen (in Schmidt, Barca e Martins, 2010) sobre o processo de aprendizagem, de aquisição do conhecimento histórico, que segundo ele passa por três operações: a experiência – enquanto conhecimento e aquisição das vivências humanas; a interpretação – enquanto compreensão dos significados dessas vivências; e, a orientação – enquanto entendimento de para que serve aprender, adquirir esse conhecimento e compreender o seu significado.

A interpretação e a orientação muitas vezes são relegadas a um plano minoritário, o que resultará na aquisição de conhecimento sem compreensão do seu significado no passado e seu sentido prático para presente e futuro. Rüsen (in op. cit., 2010) levanta questionamentos importantíssimos ao conjunto de reflexões da docência em História: “Qual é a utilidade de um vasto conhecimento histórico, quando ele é ensinado apenas como algo a ser devorado e sem nenhum impacto orientativo?” (Rüsen in op. cit., 2010, p.84). E, ainda: “(...) de que serve a habilidade para refletir historicamente e criticar práticas quando a experiência é pobre?” (Rüsen in op. cit., 2010, p.84).

De acordo com Rüsen nada é histórico simplesmente porque tenha acontecido em algum momento do passado (in op. cit., 2010), então o que pode ser considerado histórico no passado? O passado é um tempo qualitativamente diferente do presente e se tornou o tempo presente. Portanto, a experiência histórica é a experiência da diferença no tempo. Por exemplo, a diferença ou divergência entre a expectativa de futuro e a experiência do presente é o que atrai a atenção para o passado. Assim, a experiência do passado pode ser desenvolvida a fim de superar essa diferença, essa divergência, pois ela abre novas possibilidades de futuro no presente, sendo incorporada assim aos quadros de orientação à vida prática.

Por essas considerações respaldadas em Rüsen (in op. cit., 2010), pode-se questionar sobre: o que pode ser considerado histórico no passado? O que contribui para compreender e viver o presente e perspectivar o futuro?

Encontrar significado em experiências históricas é um processo que se desenvolve no decurso da aprendizagem histórica. Nela a experiência do passado passa por um padrão de interpretação o qual integra diferentes experiências

humanas do passado num “todo abrangente - ou seja, numa imagem da história”. (Rüsen in op. cit., 2010, p.86). Os padrões de interpretação dão aos fatos a significância histórica. Os modelos de interpretação são considerados enquanto perspectivas e possuem um status teórico na consciência histórica, mas isso não significa que venham a assumir a forma de teorias. Os modelos de interpretação trabalham no subconsciente, no nível da observação, daí produzindo conhecimento a partir da coerência complexa das experiências. Esses modelos de interpretação decidem quais são os elementos da experiência que têm significados históricos e que farão parte dos conteúdos históricos.

Conforme Rüsen (in op. cit., 2010), o aprimoramento da competência da interpretação no aprendizado histórico significa: colocar em movimento os modelos de interpretação das experiências e na ordenação do conhecimento; flexibilizar os modelos de interpretação, de modo que se tornem mais abrangentes e se diferenciem, desenvolvendo o uso da reflexão e da argumentação; adquirir crescimento qualitativo nas possibilidades de interpretação, de significação das experiências.

A aprendizagem histórica, para Rüsen (in op. cit., 2010), também favorece o aumento da competência da orientação, ou seja, de saber para que sirva o conhecimento histórico, de saber qual é a função prática da experiência histórica, “para a organização da vida prática nos processos do tempo, os quais transformam as pessoas e seu mundo”. (Rüsen in op. cit., 2010, p. 88). Essa competência está centrada na preocupação com o significado prático da experiência histórica, ou, como se referiu Lee (2006), com o tipo de substância que a orientação necessita, sobre qual substância deverá ter a orientação sobre a vida cotidiana, e o quê a aprendizagem histórica deva sustentar naquela orientação.

A compreensão que as pessoas têm de si, suas identidades, seu sentido de pertencimento, e o significado que elas dão para o mundo trazem em si elementos do contexto histórico, social e cultural em que vivem, tanto interna quanto externamente, e se constitui de elementos históricos específicos do passado, presente e futuro. Assim, as pessoas compreendem o mundo considerando a compreensão que tem de si e a compreensão que tem a partir das relações

humanas, a partir da interação com o mundo. Isso forma a identidade histórica do sujeito.

Rüsen (in Schmidt, Barca e Martins, 2010) alude que ao desenvolver a competência da orientação de si, o indivíduo historicamente está desenvolvendo a habilidade de aplicar um modelo de interpretação, “o qual é preenchido pelo conhecimento e pela experiência, para situações da vida e para formular, assim como refletir, sobre o seu próprio ponto de vista na vida presente”. (in op. cit., 2010, p. 88-89). Esse ponto de vista, que é objetivo, sempre estará com esse indivíduo, o qual adquire através disso um sentido subjetivo temporal, ou seja, conquista um sentido sobre si no tempo. Esse sentido, para Rüsen (in op. cit., 2010), é mutável e torna-se parte da competência do sujeito, daquele que está envolvido na ação.

Essas competências, segundo Rüsen, têm pontos muito favoráveis porque “levam o sujeito a abandonar a restrição advinda dos pontos de vista autoritários” (in op. cit., 2010, p.89), o que possibilita que conheçam e tenham perspectivas a partir da liberdade de pensamento, tendo assim as condições de optar por perspectivas historicamente fundamentadas.

Ainda conforme Rüsen, os elementos da experiência, interpretação e orientação no desenvolvimento do processo de aprendizagem histórica estão intimamente relacionados. A coerência dessa relação representa a complexidade (e qualidade) da aprendizagem histórica, “a qual possui dois polos, o da aquisição da experiência, por um lado, e o da descoberta de si mesmo nos movimentos mentais da consciência histórica, por outro”. (Rüsen in op. cit., 2010, p. 89-90). Acredita-se ser possível, por esta análise, encontrar indicativo de resposta a questão posta anteriormente, de como é possível distinguir, avaliar e classificar a qualidade na aprendizagem, assim como à questão que se refere ao que seria específico da aprendizagem no processo produtivo da consciência histórica.

Seguindo o pensamento ruseniano (in op. cit., 2010), a História não pode ser ensinada como um objeto dado, pois assim ela neutraliza a dinâmica da subjetividade e leva à estagnação, ao desinteresse e à negligência. A História assim ensinada impede o desenvolvimento da habilidade de dar significado à mesma, às experiências humanas, e também de dar significado ao indivíduo a partir da compreensão do que tenha sido, ou seja, a experiência histórica. “Quando o

conhecimento histórico se torna objetivo demais, perde a sua função de orientação cultural; em última análise, o conhecimento histórico é produzido exatamente para preencher essa função cultural”. (Rüsen in op. cit., 2010, p. 90).

No mesmo estudo, ele afirma ainda que na aprendizagem histórica os alunos devem desenvolver a habilidade da argumentação, argumentação que considere o equilíbrio entre a experiência e o sujeito. A habilidade da argumentação favorece a liberdade nos modelos de interpretação e orientação, no dar significado aos acontecimentos históricos, às experiências humanas, e de orientação para a vida prática. A consciência histórica deve resultar do equilíbrio entre as três dimensões operacionais da aprendizagem: experiência, interpretação e orientação, como um todo integrado.

Dever-se-ia ter como objetivo estas duas entidades em equilíbrio: a história como um dado objetivo nas relações da vida presente e a história como uma construção subjetiva de orientação de si em direção aos seus interesses e aos da vida prática. (in op. cit., 2010, p. 91).

Assim, qual o significado de ensinar e aprender história? Pela análise realizada é concebível responder que seu significado está em que os sujeitos possam perceber a si, suas identidades e seus pertencimentos, e percebendo o contexto em que vivem, o mundo com o qual se relacionam, encontrar sentido para si nesse mundo, no mundo e com o mundo, e perspectivar sentidos para o futuro.

Sobre o significado de ensinar, encontra-se contribuição importantíssima também em Paulo Freire (1996)<sup>198</sup>, para o qual “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. (Freire, 1996, p.12). Entende-se que é nessa possibilidade de produzir conhecimento que, no ensinar e aprender História se desenvolvem identidades e pertencimentos<sup>199</sup>.

---

<sup>198</sup> É importante destacar que a obra de Paulo Freire, para a educação brasileira e latino-americana, refere-se ao ensino de modo geral, sem especificar áreas do conhecimento.

<sup>199</sup> Usam-se as palavras identidade e pertencimento no plural por entender-se que não existe apenas uma identidade no indivíduo, e nem a limitação de pertença a um único grupo, e sim que a pessoa seja o resultado do amalgamento de várias identidades e pertencimentos que conformam o todo.

Na esteira da reflexão desses autores acerca do significado da aprendizagem como substrato para a Didática da História pode ser inserida uma nova relação teoria e prática na formação inicial e continuada de professores e que demandas se apresentam nesse sentido.

#### 4.3 A TEORIA DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS

Se o significado de aprendizagem histórica está em que os alunos possam perceber a si, reconhecendo identidades, pertencimentos, o mundo em que vivem e com o qual se relacionam, encontrando aí sentidos para si no presente e no futuro, uma pergunta a fazer é: qual seria o tipo de professor para essa forma de aprendizagem? .

Essa pergunta implica refletir sobre o contexto de formação desse professor. O relato analítico de Rüsen (2006) sobre a situação da Didática da História nos espaços antes referidos favorece estabelecer vínculo com a realidade brasileira sobre a dada situação, o qual pode se situar no tempo histórico, político e educacional da década de 1980-1990, quando, frente às mudanças trazidas pela crise do Estado civil militar e a transição para a democracia, no âmbito da educação brasileira, tanto no ensino superior como na educação básica, propagaram-se reformas legislativas e curriculares.

O pensamento educacional brasileiro entrou em clima de efervescência após duas décadas de repressão e supressão. Esse novo contexto levou: à elaboração da nova Constituição Federal, promulgada em 1988; à reformulação da lei da educação nacional com a aprovação da nova LDB nº 9394 em dezembro de 1996; à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997; e daí a uma enxurrada de reformulações curriculares e retomada das relações entre instituições de ensino superior, especialmente as públicas, e a rede de educação básica.



Neste contexto, já amplamente descrito e analisado no capítulo um, a proximidade entre docentes do ensino superior e da educação básica foi fundamental para a tomada de contato com novas pesquisas em História, novas produções bibliográficas, as quais contribuíram para oxigenar e dinamizar o pensamento educacional brasileiro em proporções significativas. Aproximação, troca de ideias e experiências, cursos de formação continuada - voltados especialmente para questões relacionadas ao ensino e aprendizagem em história, foram iniciativas no interior de uma conjuntura que fomentou a necessidade de criação de espaços para tais trocas e diálogos. Como visto, os Laboratórios de Ensino investigados, majoritariamente tiveram suas origens neste contexto.

No final da década de 1980 e no decorrer da de 1990, também em escolas de educação básica foram criados, em parceria com IES, Laboratórios de Ensino de Artes, Ensino de Química, Ensino de Física, Ensino de Biologia, Ensino de História. Na maioria deles circulavam docentes dessas escolas, do ensino superior e os acadêmicos em fase de formação, estudando, debatendo, conhecendo novos aportes teóricos, produzindo e reestruturando suas práticas de ensino.

A pesquisa realizada com fontes dos Laboratórios de Ensino de História que fazem parte deste estudo permite concluir que, na sua origem, a maioria desses Laboratórios se relaciona com a efervescência político-social e educacional do período entre 1980 e 1990, e com a necessidade de criar espaços para abrigar debates, estudos e produções sobre o ensino de história, com ênfase especial nas dificuldades encontradas pelos docentes em relacionar sua formação teórica com as práticas cotidianas da sala de aula da escola básica.

Todavia não se pode afirmar, como Rüsen (2006) o faz para o contexto da Europa ocidental, que teria sido a reação de professores de História que, frente à manutenção do componente curricular Didática da História no campo das pedagogias, tivesse pressionado os debates e a criação de Laboratórios de História. No caso dos Laboratórios em estudo – LABHIS/UEL; LPEH/UFMS; e, LEAH/UFU, percebe-se pelas entrevistas realizadas que a aproximação não aconteceu pela busca de um estatuto para a disciplina de Didática da História enquanto transformação do seu significado como ciência social histórica. A didática e seu aporte na Psicologia da Educação e nas Metodologias de Ensino não eram alvo de

questionamento, como continua não sendo em alguns casos, uma vez que seu papel era compreendido, àquela época, como de mediadora entre os conteúdos acadêmicos e os conteúdos e as formas de ensinar na escola.

A pressão ocorreu sim, mas movida pela necessidade urgente de repensar o ensino da história e o seu significado no contexto da escola, da vida dos alunos, na formação para a cidadania – grande meta da escola básica no contexto da redemocratização, mas um ensino que considerava, no processo de aprendizagem, elementos contribuintes da pedagogia e da psicologia.

Mesmo considerando os limites de compreensão do papel da Didática na formação de professores de História, na sua origem a criação de Laboratórios de Ensino de História (LABHIS/UEL; LPEH/UFSM; LEAH/UFU), foi fundamental para que docentes e acadêmicos do ensino superior e docentes da escola básica repensassem e debatessem questões que envolviam/envolvem o significado de ensinar e de aprender história. Especialmente foi fundamental para colocar na pauta dos debates a difícil relação entre as teorias da história, as teorias da educação e a prática docente, entre o conhecimento científico aprendido na academia e o processo de ensino e da aprendizagem na escola. Neste sentido, entende-se que os Laboratórios contribuíram para fomentar elementos de ruptura com um ensino de História que em alguns lugares do país ainda era predominantemente tradicional, essencialmente factual, linearmente cronológico e de apologia a personagens cultuados como heróis.

Os debates sobre o ensino de História nos Laboratórios investigados, no período de tempo delimitado por esta Tese, na proporção de dois para um, estão pautados ainda na concepção da didática instrumental, como disciplina da formação pedagógica de licenciados, apoiada em recursos metodológicos, conceitos pedagógicos e psicológicos da educação. Todavia, mesmo assim, esses debates contribuíram para novos enfoques que trouxeram à tona a consideração de outros atores, que no conjunto da sociedade passam a ser considerados como produtores de mudanças sociais.

No estudo do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, LAPEDUH, do PPGE/UFPR, criado em 2003, verificou-se que o mesmo surge num contexto histórico-político diferenciado - com o processo democrático já amadurecido, e num

contexto educacional em condições de olhar para o período de apogeu de ações e mudanças características das décadas da transição e tecer críticas sobre o mesmo, buscando a partir daí novas alternativas. Os processos de organização de grupos e entidades também se consolidaram, e esse contexto, já na primeira década do novo milênio, favoreceu a organização, criação e mobilização do Grupo Araucária em direção à aliança que estabeleceu com a UFPR, a qual deu origem ao LAPEDUH. Por seu lado, no interior da academia, as condições dessa aliança também estavam postas, inclusive com um pensamento sobre o significado da relação academia e escola básica que colocava os partícipes como colaboradores, rompendo com a concepção acadêmica tradicional – de pensar a educação para a escola e não com a escola. A opção pela normatização do processo de formação de professores - a normatização da didática, expressa na Unidade Temática Investigativa, junto com os demais objetivos do LAPEDUH, o coloca como uma nova alternativa no processo de ensino e aprendizagem de história no Brasil como espaço de pensar e desenvolver a formação continuada de professores de História.

A análise dos espaços investigados no Brasil converge para a necessidade de refletir seriamente sobre o compromisso das instituições de ensino superior em relação à formação continuada dos egressos de suas licenciaturas, e o papel que tem a desempenhar nessa formação. A formação é um processo ininterrupto, estende-se por toda a vida humana, e não pode prescindir o apoio com qualidade por parte de instituições formadoras.

Sobre o novo encaminhamento da Didática da História na Alemanha e em outros da Europa ocidental, Rüsen (2006) chama a atenção para recursos humanos, cuja formação ele considera insuficiente.

Ainda é uma questão aberta se a ênfase na vida pública na didática da história terá um eco positivo. Mas deveria ficar claro que, desde que o público não pode digerir a produção de uma disciplina profissional altamente especializada da história profissional sem mediação, existe uma necessidade definitiva de pessoal treinado e disposto a cumprir esta mediação. O que deveria ser evidente é que as habilidades normais adquiridas pelo historiador profissional não são suficientes para a execução dessa mediação. (Rüsen, 2006, p.12-13).

Essas colocações alertam para a realidade da formação inicial e continuada de professores no Brasil. A crise pela qual passam as licenciaturas e que se acentuou a partir da segunda metade da década de 1990, manifesta-se na progressiva queda da procura de vagas nos cursos superiores oferecidos, em políticas públicas que tendem a minimizar a importância do professor através de vários fatores, entre eles, como já se enfatizou, baixos salários, excessivo número de alunos, de turmas e de carga horária.

Esses fatores comumente são os que mais se destacam, todavia há que considerar que o trabalho dos profissionais da educação tem demonstrado limites. Embora não se considerando que seja o melhor meio para medir a qualidade em educação, as avaliações realizadas através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)<sup>200</sup>, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>201</sup>, revelam índices<sup>202</sup> baixos de aproveitamento e crescente evasão, o que, aliado às interpretações baseadas em senso comum, desfavorecem a formação e o trabalho docente frente à sociedade.

Assim, refletindo sobre o contexto brasileiro relativo à ampliação do “campo da auto-reflexão e do auto-entendimento histórico”, e ao “respeitar as antes esquecidas dimensões práticas dos estudos históricos”, referidas por Rüsen (op. cit., 2006, p.11) ao exercício realizado pelos historiadores alemães, entende-se que seria necessário e urgente que professores historiadores brasileiros acrescentassem ao debate que já ocorre desde a segunda metade da década de 1980 a reflexão sobre suas concepções e práticas relacionadas ao processo formativo acadêmico. Isso

---

<sup>200</sup> O Sinaes é um sistema que analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes (através do Enade), levando em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e quadro docente. O Enade avalia o conhecimento, habilidades e competências dos alunos em relação ao conteúdo previsto nas diretrizes curriculares do respectivo curso, considerando na avaliação o Conceito Preliminar do Curso (CPC) e o Índice Geral dos Cursos (IGC). Os conceitos variam de 01 a 05 e cursos com conceito entre 01 e 02 são automaticamente incluídos no rol de visitas dos avaliadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Dados disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/>.

<sup>201</sup> O SAEB, criado em 1988, é uma ação governamental desenvolvida pelo INEP. Ele coleta dados sobre alunos, professores, diretores de escolas públicas e privadas em todo o Brasil. Desde 1990 é aplicado a cada dois anos, avaliando o desempenho de alunos do 5º ao 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com o objetivo de medir a qualidade da leitura e da resolução de problemas, respectivamente.

<sup>202</sup> Esses dados podem ser acessados através do portal do INEP: [www.inep.gov.br/](http://www.inep.gov.br/).

significaria romper com o romantismo que cerca a ideia de formação de pesquisadores para a ciência histórica essencialmente, sem a conexão com a formação de professores habilitados à investigação em ensino e suas conexões com a vida real.

Em relação ao pensamento que predomina formação de professores na academia brasileira, mais uma vez faz-se uso do pensamento de Rüsen (2006), a respeito de tópicos que atualmente estão sendo debatidos sobre a Didática da História na Alemanha, entre eles: metodologia de instrução; estabelecimento de metas para a educação histórica nas escolas e a verificação se estas têm sido atingidas; e, análise geral da natureza, função e importância da consciência histórica. (op. cit., 2006).

Sobre a metodologia da instrução, o ensino nas escolas alemãs tem sido, segundo Rüsen (2006), uma atividade mecânica centrada no currículo. Essa centralidade ocorre, segundo ele, porque há um distanciamento entre o planejamento executado pelo professor e o treinamento que ele recebe em sua formação, referindo-se ao distanciamento entre a academia e a escola básica, entre o ideal e o real. Também afirma que as discussões sobre consciência história e fatores constitutivos do pensamento histórico se mantêm afastadas das salas de aula e do processo de ensino e aprendizagem que nelas ocorre. Ele conclui que no nível abstrato sabe-se como a história se constrói, mas não como ela é percebida e os efeitos que o seu aprendizado provoca no mundo prático. Para Rüsen (2006), não há clareza entre os professores em como o conhecimento histórico é apreendido no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, não sabem como os alunos aprendem história nem como fazem uso do que aprendem.

Considerando isso, acredita-se ser possível afirmar que um contingente significativo de professores, por não estarem capacitados a compreender como seus alunos aprendem, tem também pouca clareza sobre como ensinar, daí resultando incertezas que permeiam e se reproduzem no processo de ensino e aprendizagem e que contribuem para reforçar o status do componente curricular História como disciplina esvaziada de sentido e, portanto, sem importância entre as aprendizagens eleitas pelos alunos como significativas para suas vidas.

Acredita-se igualmente que essa situação esteja relacionada ao distanciamento entre academia e vivências práticas na escola, e seguramente às dificuldades de compreender a relação entre teoria e prática. Na escola brasileira, essa situação pode ser percebida pelas incertezas de professores a respeito dos resultados ou efeitos do seu trabalho com seus alunos.

Como essa questão pode ser percebida no cotidiano escolar?

Algumas considerações talvez possam acender alguma luz sobre ela, como por exemplo: no planejamento por objetivos ou por competências – que são os mais comumente usados na atualidade, o professor dificilmente volta a rever seu planejamento e verificar se e quais objetivos ou competências lograram ser alcançadas. Isso ocorre em parte, muito provavelmente, devido às lacunas no processo formativo desse professor, no qual costuma ser minimizada a importância e os significados da formação para a licenciatura. Contribuem também as condições de trabalho que enfrenta – conteúdos em demasia frente a pouca carga horária para a disciplina de História, dificuldades em decidir quais conteúdos serão significativos na aprendizagem do grupo, excesso de alunos e de turmas<sup>203</sup>, execução de regime de trabalho em duas ou mais escolas. Esses fatores dificultam a muitos professores, minimamente, identificarem seus alunos e, conseqüentemente, desenvolverem um processo avaliativo coerente sobre a execução do seu planejamento.

Sendo assim, é possível concluir que as atividades de ensino e aprendizagem na maioria das escolas brasileiras, a exemplo do que coloca Rüsen (2006) sobre o caso das escolas alemãs, também estão centradas em práticas mecanicistas, restritas ao desenvolvimento de conteúdos curriculares através de metodologias e recursos respaldados por uma didática de caráter instrumental. Acredita-se que seja possível encontrar alternativas de superação desse quadro

---

<sup>203</sup> A disciplina de História na Educação Básica tem uma carga horária média de duas horas/aula semana por turma. Ao pouco tempo para desenvolver conteúdos (problema que também está relacionado com lacunas formativas que dificultam ao professor fazer escolhas sobre quais conteúdos desenvolver), somam-se as exigências dos órgãos executivos (secretarias de educação) sobre a carga horária mínima do professor frente ao aluno. Um professor de tenha um regime de trabalho de 40hs deve ter uma carga horária frente ao aluno (aulas especificamente) de 32hs/aulas. Isso, no caso da História, considerando a média por turma, significa que o professor deverá se encarregar de trabalhar com dezesseis turmas, com uma média de 40 alunos em cada turma. Não se chega exatamente a esse total, pois isso caracterizaria prática desumanizadora no trabalho docente. Todavia, o reflexo das políticas governamentais neoliberais da década de 1990 ainda não recuaram no que diz respeito ao regime de trabalho docente, e vêm contribuindo para que menos professores atendam, cada vez mais, um número maior de turmas e alunos.

através da retomada do diálogo entre professores da academia e professores da escola básica, através de um processo de formação continuada que favoreça a relação entre teorias e práticas, com vistas aos resultados dessa para a vida cotidiana dos sujeitos envolvidos - professores e alunos.

Sobre outro tópico debatido na didática da História na Alemanha conforme Rösen (2006) - sobre estabelecer os objetivos da educação histórica e descobrir como esses objetivos têm sido alcançados, sobre o estabelecimento de metas para a educação histórica nas escolas e a verificação se estas têm sido atingidas, Rösen (2006) afirma o seguinte:

Posto que esta discussão ainda esteja por ser resolvida, o desejo de estabelecer um currículo com objetivos claramente definidos e a necessidade de determinar se estes objetivos foram encontrados leva a uma investigação crítica dos conteúdos da educação histórica. História como uma matéria a ser ensinada e aprendida tem de passar por um exame didático referente à sua aplicabilidade de orientar para vida. (op. cit., 2006, p. 14).

Aqui, são feitos alguns questionamentos considerados importantes para a compreensão da formação de professores e dos tópicos que vêm sendo debatidos sobre a Didática da História a partir de Rösen (2006), a começar por:

Para que formamos? Costuma-se afirmar que se pretende formar para a emancipação, para que, através do saber histórico, os alunos desenvolvam a habilidade de autodeterminação e de participação ativa, a qual favoreça sua inclusão no grupo em que vivem e na sociedade como um todo, contribuindo para desenvolver competências que lhes permitam vivência cidadã plena. Formam-se, então para a consciência histórica.

Questiona-se então: esse objetivo tem sido alcançado? O currículo e o planejamento escolar têm contribuído para esse objetivo? Qual o significado de “orientar para a vida”<sup>204</sup>?

Esses são questionamentos para os quais, tendo como meta a contribuição para a melhoria do aprendizado histórico e do significado deste para a vida dos

---

<sup>204</sup> Grifo nosso.

alunos, ainda se faz necessário encontrar respostas. Todavia, na análise de Rüsen (2006) sobre outro tópico debatido na didática da História, a natureza, função e importância da consciência histórica, talvez seja possível encontrar direcionamentos.

Rüsen (2006) define consciência histórica como

(...) uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experimenta o passado e se o interpreta como história. Assim, sua análise cobre os estudos históricos, bem como o uso e a função da história na vida pública e privada. (op. cit., 2006, p. 14).

Aprofundando a análise, Rüsen (2006) menciona três pontos que considera relevantes. Primeiro, a consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado, ou seja, disponibilizada como um conjunto de dados para conhecer o passado, uma vez que ela “dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro”. (op. cit., 2006, p. 14). Ela combina de forma complexa a compreensão do passado a partir da necessidade de entender o presente e pressupor o futuro. A percepção, por parte dos historiadores, da conexão entre as três dimensões do tempo na estrutura da consciência histórica, poderia superar a ideia equivocada de que a história trata somente do passado, não tendo nada a fazer com os problemas do presente e muito menos com os do futuro.

Segundo, a “consciência histórica pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana” (op. cit., 2006, p. 14), sendo que essas operações mentais se manifestam na narrativa histórica. Para abordar sobre a estrutura narrativa da explicação histórica, Rüsen (2006) usa pensadores contemporâneos como o historiador e teórico estadunidense Hayden White, e um dos expoentes do pensamento filosófico da segunda metade do século XX, o francês Paul Ricoeur, os quais, conforme interpretação de Rüsen (2006) veem a narração histórica como um “procedimento mental básico que dá sentido ao passado com a finalidade de orientar a vida prática através do tempo”. (op. cit., 2006, p. 15).



Em trabalho de publicação mais recente no Brasil (Schmidt, Barca e Martins, 2010), Rüsen traça interpretação própria para a narrativa e sua relação com a consciência histórica:

A consciência histórica vem à tona ao contar narrativas, isto é, histórias, que são uma forma coerente de comunicação, pois se referem à identidade histórica de ambos: comunicador e receptor. As narrativas, ou seja, histórias contadas aqui são produtos da mente humana; com sua ajuda as pessoas envolvidas localizam-se no tempo de um modo aceitável para si mesmas.

(...). As narrativas históricas não poderiam ser apresentadas para preencher uma função orientadora se a verdade não existisse nelas mesmas – isto é, um elemento de consenso entre as partes envolvidas. Essa verdade transcende o autointeresse (...): a verdade faz o interesse relevante se tornar comunicável em relação a outros interesses; a verdade força os interesses relevantes a provarem a si mesmos, orientando-os, assim, a dar significado ao passado, o qual, é de consenso geral, compreende as relações presentes e toma decisões ou, pelo menos, sugestões para as decisões baseadas em perspectivas futuras. (Rüsen in op. cit., 2010, p. 80-81).

A defesa de Rüsen (in op. cit., 2010) vem no sentido de que as peculiaridades da narrativa histórica aproximam o conceito da disciplina de História do que era recorrente no passado, o qual seja o de cumprir um papel central no processo de reflexão na atividade dos historiadores, e superando sua cisão com as necessidades da vida prática. É possível que a superação desta cisão contribua para que a escrita da história passe a contemplar elementos que fundamentem estruturas de pensamento que subsidiem a consciência histórica no sentido de dar significado e orientação à vida presente e perspectivas futuras, a partir do conhecimento histórico do passado.

E terceiro, segundo Rüsen (2006, p. 15, grifo do autor): “pela orientação da vida através da estrutura do tempo, a didática da história pode trazer novos *insights* para o papel do conhecimento histórico e seu crescimento na vida prática”. Ou seja, Rüsen compreende como possível aprender, considerando a estrutura temporal passado, presente e futuro, que a consciência histórica exerce um papel importante nas elaborações de pensamento que organizam a identidade dos seres humanos, capacitando-os para a autopreservação através da interação social. Nessa questão de identidade histórica, a Didática da História

(...) ressalta um elemento crucial na estrutura interna do pensamento e da argumentação histórica, bem como suas funções na vida humana. Se nós pudermos considerar a educação histórica como um processo intencional e organizado de formação de identidade que rememora o passado para poder entender o presente e antecipar o futuro, então a didática da história não pode ser posta de lado como sendo alheia ao que diz respeito aos historiadores profissionais. (op. cit., 2006, p.15).

Considerando esse argumento, Rüsen (2006) pondera que historiadores profissionais, no processo de pesquisa e escrita da história, não teriam mais porque ignorar que o ensino e a aprendizagem da história fazem parte da construção das identidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo, e que são as operações envolvidas na construção da consciência histórica, respaldadas no uso da razão, que asseguram que os seres humanos, frente às mudanças, persistam nas suas metas. E conclui que “esta razão pode ser aplicada a todas as formas e usos do pensamento histórico onde argumentos, e não poder e dominação poderiam resolver problemas”. (op. cit., 2006, p. 15).

As contribuições de Rüsen (2006) ao papel do conhecimento e a sua relação com a vida prática vem se incorporar às reflexões que fazem parte dos debates educativos de um modo em geral, no Brasil, e especificamente sobre o papel do conhecimento histórico e seu significado na vida prática – respaldados por instrumentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/2007), para o ensino da História na Educação Básica.

Todavia, mesmo considerando o aporte legal e as variáveis sugeridas através dos PCN, assim como os debates e as reflexões que acompanham os processos formativos, as ações que poderiam contemplar a relação do conhecimento com a vida prática ainda carecem de muitas reflexões, muitos debates e especialmente iniciativas no ambiente escolar, pautadas na consciência do que seja realmente essa relação e na clareza do seu real significado na vida dos alunos.

Para melhor compreensão sobre a questão, Rüsen (2007b)<sup>205</sup> se propõe a abordar qual o sentido prático do saber elaborado pela pesquisa e pela produção historiográfica no processo de conhecimento da ciência da história. Ou seja, no

---

<sup>205</sup> Trata-se do capítulo 2 - Didática – Funções do saber histórico, in: História Viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico.

aprendizado da história, qual a contribuição da pesquisa e da historiografia para a aplicação prática desse conhecimento? Como se efetiva o que Rüsen conceitua como práxis<sup>206</sup>, pois, entendendo que o efeito sobre a vida prática é fundamental no processo de conhecimento histórico, isso deve estar integrado às concepções e às formas de desenvolver os conteúdos históricos.

Rusen (2007b) afirma que historiadores, em relação à sua produção, têm sempre a intenção de produzir algum efeito sobre a vida prática. Todavia, em relação a isso, nunca o fazem com suficiente clareza. Como a neutralidade não existe, os historiadores têm seu trabalho invariavelmente permeado por intenções relacionadas à vida prática. Ele acredita que essas relações devam ser administradas com consciência, longe do falso muro da neutralidade, o que não significa, em hipótese alguma, “escancarar as portas da argumentação especializada a fins políticos”. (op. cit., 2007b, p. 86). A ciência histórica deve poder preservar-se, sustentando-se sob a autoridade que lhe vem do próprio conhecimento da história, conhecimento que é fundamental para subsidiar decisões políticas na vida prática com seriedade e responsabilidade.

Voltando à relação específica do saber histórico com a vida prática, Rüsen (2007b) trata do conceito de práxis, o qual entende como

(...) função específica e exclusiva do saber histórico na vida humana. Isso se dá quando em sua vida em sociedade, os sujeitos têm de se orientar historicamente e têm que formar sua identidade para viver – melhor: para poder agir intencionalmente. (op. cit., 2007b, p. 87).

Dessa forma, o entendimento de práxis a partir de Rüsen (2007b) compreende um tipo de relação do saber histórico com a vida prática que capacite aos sujeitos<sup>207</sup>, não só para se orientar nessa realidade, sabendo como atuar na

---

<sup>206</sup> O conceito de práxis está desenvolvido, com base em Vázquez (1977), no capítulo 01 da presente Tese.

<sup>207</sup> O conceito de sujeito nos reporta ao educador brasileiro Paulo Freire (1977), que o definiu como condição de seres humanos com capacidade de compreender o mundo em que vivem e de agir sobre esse mundo com a intenção de transformá-lo. Nessa relação, através de sua ação sobre o mundo, os seres humanos se encontram marcados pelos resultados de suas próprias ações, criando uma realidade que por sua vez os envolve e condiciona sua atuação. “Não há, por isso mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro”. (Freire, 1977, p.28).

mesma e com a mesma, mas para que esta atuação esteja apoiada no autoconhecimento, ou seja, na clareza da própria identidade do sujeito.

Para Rüsen (2007b), este “orientar historicamente” significa um duplo movimento: para dentro, o que diz respeito à identidade; e, para fora, em relação à práxis, sendo este duplo movimento o objetivo, a lógica e a dinâmica de qualquer pensamento histórico. Entende-se aí a responsabilidade dos historiadores no seu trabalho e a própria crise que acompanha o ensino de história, expressa em questões manifestadas por alunos em sala de aula: Para que estudo história? Que utilidade tem o que aprendi em história? Por que estudei este ou aquele conteúdo?

Sobre isso Rüsen (2007b) dispõe a importância e a questão central da didática, como componente curricular de caráter científico a quem cabe realizar essa intenção de ligação entre pensamento histórico e vida prática, realização essa que acontece no percurso do processo de aprendizagem. Aqui se faz necessário buscar a definição ruseniana de didática. Segundo ao autor<sup>208</sup>, a didática tradicionalmente compreendia “ensinar e aprender a história, de saber como escrevê-la a fim de que seus destinatários aprendessem alguma coisa para a vida”. (Rüsen, 2007b, p. 88). Assim, ensinar, aprender e escrever história estava, até o final do século das Luzes, relacionado à didática. A forma, o método, a totalidade de como ocorria a relação entre o conhecimento histórico e seu significado prático eram atribuições do terreno da didática, fundamentada como ciência teórica e metodológica.

A compreensão do conceito de didática implica em uma tarefa bastante controvertida (Rüsen, 2007b). Quando se pretende caracterizar com mais exatidão a didática como

(...) ciência do aprendizado histórico, “aprender” continua a significar o objeto da didática, na teoria da história. Se “aprender” for entendido, fundamentalmente e genericamente, como processo no qual as experiências e as competências são refletidas interpretativamente, esse conceito de aprendizado diz respeito (...): a contribuição da ciência da história para o desenvolvimento daquelas competências da consciência histórica que são necessárias para resolver problemas práticos de orientação com o auxílio do saber histórico. (op. cit., 2007b, p. 94, grifos do autor).

---

<sup>208</sup> O conceito desenvolvido por Rüsen está apoiado em Blanke e Pandel (1990).

Respeitando as complexidades explícitas no pensamento, a questão da compreensão da didática da história pode estar contida aí: para isso se ensina e se aprende história, objetivando desenvolver competências necessárias à resolução dos problemas práticos da vida, vida na qual o resolvente sente-se significado no presente e no futuro.

Todavia, na atualidade, Rüsen descreve que na concepção de didática:

(...) está a difundida noção atual (e não é de hoje), aparentemente indestronável, de que a didática é alguma coisa completamente externa à história como ciência. Ela se ocuparia da aplicação e da intermediação do saber histórico, produzido pela história como ciência, em setores do aprendizado histórico fora da ciência. Os didáticos seriam transportadores, tradutores, encarregados de fornecer ao cliente ou à cliente – comumente chamado de “aluno” ou “aluna” – os produtos científicos. A didática relacionar-se-ia com o saber histórico produzido cientificamente como o *marketing* se relaciona com a produção de mercadorias. (op. cit., 2007b, p. 89, grifos do autor).

À disciplina da didática também é atribuída

(...) o assim chamado aspecto de “mediação” (...). A maior parte dos historiadores considera que essa mediação nada mais tem a fazer do que assumir, inalterados, os conteúdos e forma produzidos pela história como ciência. A única adaptação aceita é a que depende da capacidade de absorção gradual ou reduzida dos destinatários, que não são historiadores profissionais e que tão pouco tencionam sê-lo. (op. cit., 2007b, p.89, grifo do autor).

Esta dura, porém real, interpretação que Rüsen faz sobre o papel da didática hoje reproduz a condição majoritária dessa representação da didática entre historiadores que se auto atribuem o direito e a autoridade exclusiva de escritores da história. Presume-se, por aí, que o que seja contexto muito próprio das instituições educativas no Brasil tenha suas raízes no velho continente europeu. Merece reflexão a respeito das origens desse tipo de pensamento na universidade e na escola brasileira, as quais cruzaram os mares, vindas do leste, e aqui encontraram amplo campo para expansão.

Ele busca entender como ocorre a aprendizagem histórica e a relação entre teoria e prática na formação de professores de História, aprofundando a compreensão do conceito de didática da história e de sua função na construção do conhecimento histórico e da relação deste último com a vida prática, o que é essencial para subsidiar os elementos que foram apresentados nos capítulos anteriores.

Entende-se ser por este caminho que se constrói a possibilidade de compreender os Laboratórios e outros espaços de formação contínua como meio de reflexões, debates e ações que considerem e viabilizem o processo de Educação Histórica a partir da relação entre o conhecimento histórico e a aplicabilidade prática deste, entre a formação do especialista nos conhecimentos da História e o especialista em ensinar a História, esta totalidade compreendida em um mesmo profissional.

Neste sentido, novamente Rüsen (2007b) contribui com sua produção apontando para o mutuo envolvimento entre teoria da história e didática da história, considerando que “aprender é um ato elementar da vida prática, do qual decorre o conhecimento histórico e no qual este desempenha (ou pode desempenhar) seu papel próprio, correspondente à cientificidade”. (op. cit., 2007b, p. 92). Ou seja, um não pode dispensar o outro. Rüsen, neste trabalho, destaca que em geral, nos cursos de História, o trabalho com a didática da história começa pelo estudo das teorias da história, e isso faz com que “a dimensão originária fundamental, na qual se realiza o aprendizado histórico, é deixada de lado depressa demais”. (op. cit., 2007b, p. 92).

Concordando com essa observação, rememora-se que essa prática comum aos cursos de história de universidades brasileiras. A abordagem dos professores começa pelo conhecimento e estudo das teorias da história, na qual é investida a maior parte da carga horária da disciplina, seguida pelo conhecimento e estudo das teorias da educação. Então, na carga horária restante, os futuros professores recebem uma abordagem sobre como fazer a transposição do conteúdo acadêmico para a sala de aula da escola básica, e como empregar metodologias, técnicas e recursos na sala de aula do seu estágio supervisionado.

É importante observar que há, entre a maioria dos acadêmicos – depois professores, clareza sobre as concepções que norteiam as teorias da história, mas sobre a relação destas com o processo de ensino paira uma nuvem de imprecisões, nuvem essa que acompanha o professor, em muitos casos, por toda a sua vida profissional.

Segundo Rüsen (2007b), a didática não pode se respaldar unicamente nas teorias da história, pois como ciência seu fundamento existencial vem de questões e problemas práticos da vida cotidiana. Neste caso, considera importante superar interpretações unilaterais.

Essas unilateralidades podem ser evitadas se ficar claro que a teoria da história e a didática possuem o mesmo ponto de partida, mas se desenvolvem em direções cognitivas diferentes e com interesses cognitivos diversos. Tanto a história como ciência quanto o aprendizado histórico estão fundados nas operações e nos processos existenciais da consciência histórica: a teoria da história e a didática convergem, assim, nesse tema. Elaboram-no, contudo, de maneiras distintas. A teoria da história pergunta pelas chances racionais do conhecimento histórico e a didática pelas chances de aprendizado da consciência histórica. (op. cit., 2007b, p.93).

Conclui-se, então, que a relação entre teoria da história e didática da história deva ser mútua, “de imbricação recíproca” (op. cit., 2007b, p. 92), na qual a teoria da história trata de questões didáticas na medida em que dizem respeito ao processo científico do conhecimento na produção, no ensino e no aprendizado da História. Compreende-se que é importante superar as ideias relacionadas a hierarquias, a subordinações ou a ameaças de prejuízo no desempenho, considerando sim o estatuto próprio de cada uma delas, mas levando em conta a sua totalidade como elemento fundamental no processo de formação de professores e no ensino da História.

A não compreensão ou até mesmo indiferença sobre o significado de como acontece a aprendizagem histórica contribui, certamente, para a cisão entre os conhecimentos acadêmicos e a sua utilidade na vida prática, entre a academia e as instituições de educação básica, entre os cursos de licenciatura e seus egressos. No geral, a aplicação prática dos saberes apreendidos na academia no exercício docente na sala de aula das escolas de Educação Básica ainda tem dificuldades em

ser compreendida como ciência, e por isso ainda carece em muito de dedicação a estudos científicos, à investigação<sup>209</sup>. Neste sentido, reporta-se novamente a Rüsen (2006), quando ele faz a crítica sobre a concepção tradicional da didática da história na Europa ocidental como uma abordagem formalizada para o ensino, na qual a didática é entendida como mediadora entre a formação acadêmica e o ensinar na escola básica, descolada do trabalho dos historiadores com o seu próprio campo de produção, o qual tem muito pouco a ver com o que o jovem professor irá encontrar na sala de aula da sua escola.

Deste modo, ao sair da Universidade, ele passa a trilhar um caminho solitário. Como já referido em capítulo anterior, ele se torna órfão na sua profissão, e na disposição em progredir em estudos de pós-graduação que contemplem a pesquisa sobre o ensino, o caminho “natural”<sup>210</sup> apontado será o dos programas de pós-graduação em educação (PPGE). Aqui, julga-se importante referir-se ao depoimento de um dos docentes entrevistados na investigação sobre os Laboratórios de Ensino de História. Questionado sobre a possibilidade de existência de uma linha de pesquisa em ensino de história no Programa de Pós-Graduação em História, no qual atua, ele afirma não se justificar porque os alunos não mostram interesse nesse campo. Segundo o professor Josias, os interessados em investigar questões do ensino devem buscar programas de pós-graduação em educação (PPGE). Ainda considera que, mesmo que a linha existisse no Programa de Pós-Graduação em História, esta estaria esvaziada, pois a temática sobre o ensino de história não está no interesse dos acadêmicos.

Essa posição não é isolada e mostra que, em maioria dos espaços investigados, não se forma para o ensino. Então, acredita-se que seja possível perguntar: são os alunos que não se interessam em pesquisar o ensino de história? Ou está se tratando aqui da separação entre ensino e pesquisa que é reforçada por professores que atuam em cursos superiores? Atualmente, e diferentemente de duas décadas passadas, quando os acadêmicos ingressam na graduação, hoje eles já têm como meta a pós-graduação – o mercado de trabalho pressiona por isso, e

---

<sup>209</sup> Este quadro vem se alterando desde meados da primeira década do século XXI, através da formação de grupos de estudos e trabalhos de investigação na área da Educação Histórica, em especial liderados pela Linha de Pesquisa Escola, Ensino, Cultura, do PPGE/UFPR e pelo LAPEDUH (Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica), também na UFPR, e que influenciam mudanças significativas no contexto nacional do ensino de História.

<sup>210</sup> Grifo nosso.



geralmente eles encaminham seus estudos e projetos para linhas e temáticas que estiverem mais acessíveis, ou com as quais tiverem contato mais direto. Todavia, crê-se que nem sempre o mais acessível corresponderá ao interesse real.

Acredita-se que o depoimento do professor Josias (UFU) aponta para uma problemática que precisa ser enfrentada na formação inicial e continuada de professores no Brasil: formam-se professores, e como tal eles têm direito a uma formação, inicial e continuada, que lhes oportunize condições de exercício da profissão dentro de padrões de qualidade. Mais, se a escola básica ainda tem como foco a formação para a cidadania, professores e alunos devem estar no exercício pleno dessa cidadania, o que significa exercer o direito de ensinar e de aprender com qualidade e com objetivos definidos.

Pensar em perfil de professor de História, considerando o desenvolvimento teórico desse capítulo, no qual se enfatizou a teoria da aprendizagem histórica e sua vinculação com a relação teoria e prática na formação de professores a partir da produção de Rüsen (2006), (2007b), (2010 in Schmidt, Barca e Martins), indica a necessidade de superar a separação teoria e prática nos processos formativos e que essa superação pode estar referenciada, principalmente, na superação da divisão técnica do trabalho, subassumindo-se que o objeto de trabalho do professor é o conhecimento e o seu produto o próprio conhecimento, especificamente determinado pela sua destinação que é a aprendizagem do aluno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecer considerações sobre um trabalho de investigação é tarefa que se apresenta com caráter restrito, uma vez que a dinâmica presente nas situações investigadas, nos agentes envolvidos, faz com que o objeto que foi alvo da investigação esteja em constante mudança. Todavia, é possível apresentar considerações sobre o percurso percorrido e algumas ponderações sobre a temática investigada.

Considerando o que foi tratado no primeiro capítulo da presente Tese, a relação entre teoria e prática na formação de professores de História constitui um problema concreto e perene no contexto brasileiro de formação inicial e continuada de professores. Verificou-se que há uma dicotomia que se estende por longo tempo e que ou tem dificuldades extremas em ser resolvida, ou a busca de soluções vem sendo dificultada de modo significativo. Algumas questões, na análise dessa problemática chamaram a atenção:

- a) Existe a clara consciência da mesma, todavia a busca de soluções permanece no âmbito do discurso e do debate teórico; a legislação educacional relativa à formação de professores, considerando-se a que foi produzida entre as décadas de 1960 e 2000, legitimou e fortaleceu a separação entre formação teórica e prática, uma vez que a maioria das leis, pareceres e portarias, embora reconhecendo a importância da formação didática para o exercício da profissão, criou e manteve abertas possibilidades que significaram, na reorganização curricular dos cursos de História, mantê-la separada dos cursos, centrada nos departamentos dos Centros ou Faculdades de Educação, e pautada em concepções generalistas e instrumentalistas;
- b) Sobre essa questão, julga-se importante considerar a interpretação visualizada em depoimentos colhidos, sobre o papel do professor do ensino superior na formação de professores para a escola básica. O perceptível aponta para uma interpretação de desmerecimento do trabalho, por parte de alguns entrevistados, na formação para a docência. Considera-se aí a

histórica interpretação do papel do bacharel – como quem pensa, investiga e produz; e, do papel do licenciado – como a quem cabe simplesmente reproduzir o que foi pensado, investigado e produzido. Nessa lógica, profissionais que atuam em cursos superiores de História demonstraram constrangimento em trabalhar com o que chamam formação para ser professor como se essa constituísse um aspecto não meritório no seu currículo e, assumindo a postura de parcelamento do processo formativo, deslocando essa “etapa” <sup>211</sup> da formação para o âmbito de disciplinas desenvolvidas pelos especialistas em educação, nos espaços da educação;

c) Ainda sobre a questão da separação entre formação teórica e prática, consideram-se relevantes iniciativas institucionais como programas de pós-graduação, programas de incentivo à docência, e as próprias oportunidades criadas pela educação à distância. Todavia, tais iniciativas não têm conseguido alcançar, em grande parte, resultados significativos no que diz respeito à unidade da teoria e prática na formação continuada de professores em exercício. Entende-se que parte dessas dificuldades se relaciona ao fato de que profissionais responsáveis pela execução de programas e projetos se enquadrem no paradigma anterior e, portanto, não compreendem o professor em exercício como uma boa expectativa – ele tem dificuldades em participar de projetos, de produzir e publicar, e num processo seletivo tem poucas condições de competir com professor mais jovem, recém-saído do curso. Há que considerar nessa questão, igualmente, a pressão que professores dos programas de pós-graduação, por exemplo, sofrem de órgãos de fomento à pesquisa. Nesse contexto, os professores em exercício acabam por perder condições de competitividade nos processos seletivos;

d) Em Portugal, a estrutura organizacional dos cursos superiores favoreceu a formação continuada de professores, uma vez que até a imposição do Projeto Bolonha, o profissional fazia sua formação sem a formação específica para o ensino. Mas o profissional estava habilitado a trabalhar como professor da escola básica. A formação para o ensino era feita posteriormente, geralmente depois de alguns anos de trabalho na

---

<sup>211</sup> Grifo nosso.

escola, em curso de pós-graduação - ao que eles chamam Mestrado em Ensino de História. Todavia, com o advento do Projeto Bolonha, para além da formação aligeirada – os cinco anos de estudos anteriores foram concentrados em três, a formação para o ensino atualmente é feita num curso de Mestrado em Ensino de História e Geografia, provavelmente (nem eles demonstram ter certeza), a formação de professores assumirá um carácter polivalente, que a exemplo dos Estudos Sociais no Brasil, atenderá aos interesses do mercado mais do que à educação com qualidade.

No segundo capítulo tratou-se de abordar as experiências de Laboratórios de Ensino de História como espaços surgidos da necessidade, em especial, como alternativa de superação da separação na relação teoria e prática na formação de professores. O estudo dos Laboratórios permite algumas considerações:

- a) Foram iniciativas criadas no espaço físico das instituições investigadas – UEL, UFSM, UFU, UFPR, a partir de interesses que congregaram professores do ensino superior e professores da escola básica. O campo de atuação dessas iniciativas, inicialmente, e atendendo às expectativas da época, concentrou-se, principalmente, no objetivo de instrumentalizar os docentes da escola básica, criando-lhes oportunidade de acesso a novas produções historiográficas, assim como de produção de conhecimento. No entanto, à exceção da experiência do Laboratório da UEL e UFPR, que até o momento presente continuam publicando as produções dos professores da escola básica, os demais Laboratórios esgotaram progressivamente sua relação com a comunidade escolar do seu entorno, assumindo então um carácter endógeno na formação de novos professores.
- b) Uma iniciativa importante investigada no Brasil, e que busca romper com esse quadro de restrição da formação de professores no interior da academia, foi a do Laboratório ligado ao Programa de Pós-Graduação da UFPR. O LAPEDUH, nascido em um contexto histórico diferenciado e a partir da relação com os professores que já constituíam o Grupo Araucária, tomou para si a tarefa de desenvolver a formação continuada de professores de história a partir de uma perspectiva de investigação e ação colaborativa, e de concepção de relação com o conhecimento e com o ensino de história

expressos na Unidade Temática Investigativa, uma das estratégias adotadas para que professores concretizem as ações propostas na execução da pesquisa em colaboração. O trabalho dos agentes no LAPEDUH parte da concepção de investigação em Educação Histórica que considera a reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico e seu papel como ferramenta para análise da sociedade e como recurso para mudança da consciência histórica. Nesse sentido, para além de estar aí um novo significado de professor da escola básica, na medida em que esse é compreendido como um profissional apto a debater, investigar e produzir esboça-se também um novo perfil de Laboratório de Ensino de História, sobre o qual ainda há muito a conhecer no acompanhamento de suas ações.

Ainda, o trabalho de investigação sobre os Laboratórios permitiu identificar duas tendências na formação de professores de História: uma, dominante, na qual está compreendida uma concepção de didática aplicada, instrumental; todavia, considerando as especificidades de cada um dos LEH, é preciso ponderar que a concepção instrumental carrega em si aspectos diferenciados; a segunda tendência, em ascensão, envolve uma didática referenciada na epistemologia da ciência histórica, e pensa a reestruturação dos LEH como um dos espaços de formação inicial e continuada de professores de História, a partir de um novo estatuto para a disciplina Didática da História. Essa segunda tendência poderá vir a se fortalecer como tendência com influência nas concepções norteadoras da superação da dicotomia na relação teoria e prática e na reestruturação de espaços de formação continuada de professores de História, assim como nos debates sobre a Didática da História enquanto disciplina cumpre papel central no processo de reflexão sobre a formação e as atividades de historiadores professores, norteadora do processo de ensino e aprendizagem e fundamentada na Educação Histórica.

Em se considerando o processo de ensino e aprendizagem como fundamento ontológico da Didática da História, algumas considerações são necessárias. Há muito tempo a ideia de ensinar está relacionada com vocação, com um tipo de sacerdócio, uma qualidade venerável, uma profissão honrosa para quem a exerce. Mais: há muito tempo trabalha-se a formação de professores considerando

a ideia sobre o aprendizado e o ato de ensinar como se fossem situações espontâneas, surgidas dos meandros da vida prática.

Essa forma de pensar a educação e a formação de profissionais para a educação está posta em cheque, e foi posta em cheque pelos próprios docentes, que frente à sala de aula, aos seus alunos e a sua atividade docente, percebeu que é questão era muito mais complexa e que era premente a necessidade de encontrar alternativas de superação das dificuldades e desafios postos pela educação no contexto da vida prática.

Considerando o pensamento de Rüsen (2007b), compreender e explicar os condicionamentos, relações e vínculos da formação teórica com a prática compreende considerar “A práxis como fator determinante da ciência”. (Rüsen, 2007b, p. 85). A partir dessa sentença, compreende-se que o ensino e a pesquisa em História devem considerar com atenção a reflexão sobre a natureza do saber histórico e seu papel como referência para a interpretação da sociedade e como meio para transformação da consciência histórica. Entende-se ser por este caminho que se construa possibilidades de formação contínua aliada à prática docente como meio de reflexões, debates e ações que considerem e viabilizem o processo de Educação Histórica a partir da relação entre o conhecimento histórico e a aplicabilidade prática deste, entre a formação do especialista nos conhecimentos da História e o especialista em ensinar a História, esta totalidade compreendida em um mesmo profissional.

Nesta finalização das considerações sobre o trabalho desenvolvido ousa-se, cuidado para evitar idealizações, tecer alguns princípios e competências que se pensa estejam agregadas nesse profissional da educação histórica. Alguns princípios e competências que podem ser descritos como:

- a) consciência de que a profissão docente é um desafio permanente, desafio que envolve questões como lidar com pessoas e instâncias – alunos, colegas, familiares de alunos, hierarquias, burocracias;
- b) consciência de que a formação, inicial e continuada é um direito ao qual o acesso deve ser assegurado, com qualidade, e que qualidade não pode ser dissimulada com quantidade;

- c) crença de que, mesmo na desvalorização da profissão, o exercício da mesma exige interesse profundo e investimento na área do conhecimento, assim como a manutenção da capacidade para aprender continuamente;
- d) compreensão de que o aluno é o sentido de existir da profissão, e que o professor tem um compromisso fundamental com esse aluno, o qual seja de, através do processo de ensino e aprendizagem, favorecer-lhe o desenvolvimento de uma consciência histórica que o habilite à resolução de problemas que enfrenta no dia-a-dia de sua vida e com a vida;
- e) saber trabalhar em colaboração, compreendendo que a produção do conhecimento não é privilégio de alguns, nem se destina a um ou outro, mas é sim um patrimônio inalienável do coletivo;
- f) saber pensar historicamente, o que pressupõe produzir boa argumentação sobre as questões e conjecturas relativas ao passado, fazendo uso da validade da história e da racionalidade em suas afirmações;
- g) ter discernimento sobre a proposição de que a verdade não é absoluta e que muitas vezes será necessário tecer narrativas históricas diferentes do que preferiria narrar;
- h) compreender e demonstrar respeito ao passado e ao trato com fontes históricas e pessoas que possam favorecer o acesso ao passado;
- i) saber que o ato de aprender faz parte de um processo dinâmico no qual algo é adquirido, que esse algo adquirido transforma quem o adquiriu, assim como poderá transformar a quem tiver acesso ao seu compartilhamento;
- j) compreender que as transformações advindas do acesso ao saber deverão ser canalizadas para ações que venham em benefício do coletivo;
- k) compreender que ao ato de ensinar corresponde o de aprender, e que essas ações se relacionam estreita e integradamente com o ato de investigar.

Quer-se ainda destacar a importância de que instituições de ensino superior públicas no Brasil criem espaços ou instâncias, ou mantenham os já existentes, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento de projetos de caráter unitário sobre a formação continuada de professores, unitários no sentido de considerar os agentes

partícipes como colaboradores na produção do conhecimento. Esses espaços ou instâncias devem estar em consonância com os princípios e finalidades da universidade pública brasileira, os quais sejam de equilíbrio entre ensino, pesquisa e extensão. Mesmo considerando as ponderações sobre exigências de organismos de fomento da pesquisa, presentes nos depoimentos, essa última não acontece sem que se coloque o pé na realidade vivida. Nem o ensino pode ser alimentado unicamente por pesquisas de gabinetes.

O estudo levado a efeito sobre os Laboratórios de Ensino de História mostraram seus limites, mas mostraram também possibilidades, possibilidades essas que comprovam a importância dos Laboratórios como espaços por excelência de contatos, debates, trocas de experiências, produção, entre docentes do ensino superior e da escola básica e acadêmicos das licenciaturas, corroborando o bom proveito dessas vivências na melhoria da qualidade da formação e das atividades docentes, tanto na escola superior como na escola básica.

É importante destacar, igualmente, que esses espaços ou instâncias tenham assegurada a compreensão sobre a importância da investigação, uma investigação pautada na realidade para a qual se formam os futuros profissionais. Também é importante que se compreenda que a investigação é um processo que não só acompanha, mas é parte integradora da formação para o ensino, uma vez que o professor que atua ou atuará na escola básica deve carregar em sua bagagem formativa a concepção clara de que é fundamental que conheça a realidade em que atuará como condição para o seu bem ser docente. Os professores da escola básica não se compreendem mais hoje como simples repetidores de produções de outrem. E muito da qualidade esperada em educação está justamente na superação desse estigma.

Com certeza é possível dizer mais sobre esses profissionais e sobre esses espaços de trocas e diálogos sobre a profissão docente, sobre os desafios de ensinar e aprender História, mas entende-se que tecer essas considerações significa produzir, e essa produção só terá significância real se for realizada com o coletivo.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. Políticas educativas em Portugal (1985-2000): a reforma global, o pacto educativo e os reajustamentos neo-reformistas. In: CATANI, A. M. e OLIVEIRA, R. P. de (orgs.) **Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 17-40.

ALLESSANDRINI, C. D. O Desenvolvimento de Competências e a Participação Pessoal na Construção de um Novo Modelo Educacional. In: PERRENOUD, P. e THURLER, M. G. (orgs.) **As Competências para Ensinar no Século XXI**. A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p. 157-176.

BALDISSERA, J. A. **O livro didático de história: uma visão crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 1994.

BARBOSA, M. do C. Uma estratégia pedagógica para a formação de professores de história. In: BARCA, I. e SCHMIDT, M. A. (orgs.) **Educação Histórica. Investigação em Portugal e no Brasil**. Actas das V Jornadas Internacionais de Educação Histórica. CIE/IEP/UMinho, Braga-Pt., 2009, p. 47-56.

BARBOSA, A., et al. O conceito de sociedade: uma experiência com alunos de 5º e 7º anos. In: BARCA, I. (org.) **Para uma Educação Histórica de qualidade**. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. CIE/IEP/UMinho, Braga, 2004, p. 167-193.

BARCA, I. Aula Oficina: do projeto à avaliação. In: \_\_\_\_\_. (org.) **Para uma Educação Histórica de qualidade**. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. CIE/IEP/UMinho, Braga, 2004, p. 131-144.

\_\_\_\_\_. Investigação em Educação Histórica em Portugal: esboço de uma síntese. In: BARCA, I. e SCHMIDT, M. A. (orgs.) **Educação Histórica. Investigação em Portugal e no Brasil**. Actas das V Jornadas Internacionais de Educação Histórica. CIE/IEP/UMinho, Braga, 2009, p. 11-27.

BERGMANN, K. A História na Reflexão Didática. In: **Revista Brasileira de História. História em Quadro-Negro**. Escola, ensino e aprendizagem. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v.9, n.19, Set., 1989.

BITTENCOURT, C. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001. Coleção Repensando o Ensino.

BOLZAN, D. P. V. e ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. In: **Educação**, Porto Alegre-RS, ano XXIX, no. 3(60), p. 489-501, Set/Dez, 2006.

BOURDIEU, P. Compreender. In: \_\_\_\_\_. (coord.) **A Miséria do Mundo**. 7. ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 693-732.

\_\_\_\_\_. **O Poder Simbólico**. Tradução Fernando Tomaz, 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRANDÃO, C. R. Pesquisar-Participar. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999, p. 9-16.

BRASIL. Parecer n. 292, de 14 de novembro de 1962. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de Licenciatura. Relator Valnir Chagas. Brasília, 1962. In: URBAN, A. C. **Didática da História: Percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto Lei n. 547, de 18 de abril de 1969. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Disponível em: [www2.camara.leg.br/.../declei/...1969/decreto-lei-547-18-abril-1969](http://www2.camara.leg.br/.../declei/...1969/decreto-lei-547-18-abril-1969).

\_\_\_\_\_. Decreto Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: [www6.senado.gov.br/legislacao/](http://www6.senado.gov.br/legislacao/).

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional n. 01 de 17 de outubro de 1969. Emenda à Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/.../emc.../emc01-69.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/.../emc.../emc01-69.htm).

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: [www.pedagogiaemfoco.pro.br](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br).

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [www6.senado.gov.br/legislacao/](http://www6.senado.gov.br/legislacao/).

\_\_\_\_\_. PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais. Distrito Federal, Brasília: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>.

\_\_\_\_\_. PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – História. Distrito Federal, Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf).

\_\_\_\_\_. Parecer n. 492, de 03 de abril de 2001. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, p. 05-09. Disponível em: [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf).

\_\_\_\_\_. Parecer n. 09, de 08 de maio de 2001. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Relatora Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira. Brasília, 2001a. Disponível em: [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB009\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB009_2001.pdf).

\_\_\_\_. Parecer n. 028, de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, p. 08-11. Disponível em: [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf).

\_\_\_\_. Parecer n. 1.363, de 12 de dezembro de 2001. Trata da retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf).

\_\_\_\_. Portaria MEC n. 801, de 27 de abril de 2001. Trata do Estatuto da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Disponível em: <http://sucuri.ufsm.br/outros/pdf/estatuto.pdf>.

\_\_\_\_. Portaria Normativa n. 07, de 22 de junho de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

\_\_\_\_. Resolução n. 01, de 18 de fevereiro de 2002. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf).

\_\_\_\_. Resolução n. 02, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB022002.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB022002.pdf).

\_\_\_\_. Resolução CU n. 01, de 20 de janeiro de 2004. Dá redação integral ao Estatuto da Universidade Estadual de Londrina, PR. Disponível em: [http://www.uel.br/proplan/oem/Estatuto\\_Atualizado.pdf](http://www.uel.br/proplan/oem/Estatuto_Atualizado.pdf).

BUENO, B. O. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. de. (orgs.) **A vida e o Ofício dos Professores**. Formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editora, 1998, p. 07-20.

BURMEISTER, F. **O sistema educacional na Alemanha**. 2006. Disponível em: <http://www.conteudoescola.com.br/colunistas-conteudo-escola/54/170-o-sistema-educacional-na-alemanha>.

CABRINI, C., et al. **O ensino de história**. Revisão urgente. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAINELLI, M. e OLIVEIRA, S. R. F. de. A relação entre aprendizado histórico e a formação histórica no processo de ensinar história para crianças. In: SCHMIDT, M. A. M. dos S. e CAINELLI, M. (orgs.) **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011, p. 123-139.

CANDAUI, V. (org.) **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2009.

- CARDOSO, C. F. **Um historiador fala de teoria e metodologia**: ensaios. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2005. Coleção História.
- CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. (orgs.) **Ensino da História e Memória Coletiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.
- CATANI, A. M. e OLIVEIRA, R. P. de. (orgs.) **Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- CERTEAU, M. de. **A cultura no plural**. 2. ed. Tradução Enid Abreu Dobránsky. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995. Coleção Travessia do Século.
- CLAXTON, G. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica**. Del saber sabio al saber enseñado. 3. ed. Traducción Claudia Gilman. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A., 2000.
- CIARI, B. **Práticas de Ensino**. Lisboa: Editorial Estampa, 1979, p. 141-147.
- COLLINGWOOD, R. G. **A Ideia de História**. Tradução Alberto Freire. Lisboa: Editorial Presença, 1981.
- CUESTA FERNANDEZ, R. **Sociogénesis de una disciplina escolar**: la Historia. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Clío en las aulas**: La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid: Ediciones Akal, 1998.
- DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Tradução Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, LDA, 2001.
- DOMINGUES, J. M. **Teorias Sociológicas do Século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- DUBET, F. A experiência social e a acção. In: \_\_\_\_\_. **Sociologia da Experiência**, Portugal: Editora Instituto Piaget, 1996, cap. 3, p. 93-137.
- DUBET, F. e MARTUCCELLI, D. **En la escuela**. Sociologia de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada, 1997.
- EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. Tradução Sandra Castelo Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- EBY, F. **História da Educação Moderna**. Séc. XVI/Séc. XX. Teoria, organização e prática educacionais. 5. ed., Porto Alegre: Editora Globo, 1978.
- EDWARDS, V. **Os sujeitos no universo da escola**. Um estudo etnográfico no ensino primário. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. Mudanças sociais e mudanças na educação: da educação de elite à educação de massas. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora Lda., 1991, cap. V, p. 95-118. Coleção Ciências da Educação.

FALCON, F. J. C. **Memória e História**. A fundação da ANPUH. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História. ANPUH. São Paulo, julho 2011.

FERNANDES, L. Z. **A reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica**: da aula oficina à unidade temática investigativa. Artigo, 2007, texto pdf.

FERREIRA, A., et al. O conceito de Renascimento: uma experiência educativa com alunos do 8º. Ano. In: BARCA, I. (org.) **Para uma Educação Histórica de qualidade**. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. CIE/IEP/UMinho, Braga, 2004, p. 147-170.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Tradução Joice Elias Costa, Porto Alegre: ArtMed, 2009.

FONSECA, S. G. **Caminhos da História Ensinada**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

\_\_\_\_\_. **Didática e Prática de Ensino de História**. 9. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

FONSECA, S. G. e SILVA, M. **Ensinar História no Século XXI**: Em busca do tempo entendido. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

FORQUIN, J-C. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FRAUCHES, C. da C. **A livre iniciativa e a reforma universitária brasileira**, [1970]. Disponível em [www.inpeau.ufsc.br](http://www.inpeau.ufsc.br).

FREIRE, P. e FAGUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FRONZA, M. **O Conceito de Formação em Hegel**. Artigo, 2010, texto pdf.

GARCIA, C. M. Sobre o conceito “formação”. In: \_\_\_\_\_. **Formação de Professores - Para uma mudança educativa**. Tradução Isabel Narciso. Porto, PT: Porto Editora, LDA, 1999, Cap. 1, p. 18-68. Coleção Ciências da Educação Século XXI.

GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, E. e KACHINOVSKY. **Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender**. Historias del aula universitaria. Montevideo: Editorial Psicolibros – Waslala, 2005.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: \_\_\_\_\_. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, H. A. **Os Professores como Intelectuais**: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONZALEZ, M. I. J. La práctica educativa escolar como proceso de trabajo intelectual. In: **Revista mexicana de sociología**. Mexico: Universidad Autónoma de Mexico. Año XLVI, vol. XLVI, n.1. Enero-Marzo, 1984.

GUEDES, M. G. e LOURENÇO, J. M. (orgs.) **Bolonha**. Ensino e aprendizagem por projecto. Lisboa, Portugal: Centro Atlântico, Lda., 2007.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade de conhecimento**: educação na era da insegurança. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

HEGEL, G. W. F. **Escritos Pedagógicos**. Traducción e introducción Arsenio Ginzó. Madrid, Espanha: Fondo de Cultura Económica México-Madrid-Buenos Aires, 1991.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 8. ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. **Sociología de la vida cotidiana**. 5. ed. Traducción J. E. Yvars y E. Pérez Nadal. Barcelona: Ediciones Península, 1998.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa Colaborativa**. Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores. In: TRAVERSINI, C. et al. (orgs.) **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: práticas e didáticas. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2008, p. 619-635. XIV Endipe. Livro 2.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (orgs.) **Pedagogia Universitária**: tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.

JACKSON, P. W. **La vida en las aulas**. Madrid: Moratta/Fundação Paideia, 1998.

JOSSO, M-C. A formação como procura de uma arte de viver em ligação e partilha. In: \_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Cláudio e Julia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004, cap. IV, p. 87-109.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. In: **Educar em Revista**, Curitiba: Editora da UFPR, 2003a, p. 43-69. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article>.

\_\_\_\_\_. Competência com Práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. In: **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.29, n.1, p. 43-69, jan/abr., 2003b.

LEE, P. & ASHBY, R. Progression in historical understanding among students ages 7-14. In: SEIXAS, P.; STEARNS, P.; WINEBURG, S. (Eds.) **Teaching, learning and knowing history**. New York: New York University Press, 2000.

LEE, P. **Conceitos Substantivos**. Tradução Clarice Raimundo. In: BRANSFORD, J. D. e DONOVAN, M. S. (Eds.) **How students learn: history, math and science in the classroom**. Washington, DC: National Academy Press, 2005. Impresso.

\_\_\_\_. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Tradução Elizabeth Moreira dos Santos Schmidt et al. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

LEITE, M. M. **O ensino da História: no primário e no ginásio**. São Paulo: Cultrix, 1969.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 53-79.

\_\_\_\_. Didática e Epistemologia: para além do embate entre a Didática e as Didáticas Específicas. In: VEIGA, I. P. A. e ÁVILA, C. d'. (orgs.) **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2. ed., Campinas, S.P.: Papirus, 2008, p. 59-88. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

LISTON D. P. y ZEICHNER, K. M. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. 2. ed. Traducción Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata, S. L., 1997.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1996.

MACHADO, N. J. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, P. e THURLER, M. G. (orgs.) **As Competências para Ensinar no Século XXI**. A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p. 137-155.

MACIEL, A. M. da R. et al. (orgs.) **Universidade Hoje: o que precisa ser dito?** Santa Maria: Editora da UFSM, 2012.

MAFFESOLI, M. **O conhecimento comum**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MAFRA, L. A. A Sociologia dos Estabelecimentos Escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (orgs.) **Itinerários de Pesquisa**. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 109-135.

MAGALHÃES, O. **La formación del profesorado de historia en Portugal**. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Iber. N. 61. Ano XIV, 2009, p. 73-82.

MARIN, M. F. **A transição democrática e os obstáculos ao desenvolvimento de uma proposta de ensino da história no cotidiano escolar de Santa Maria/RS**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1997.

MARX, K. **O Capital**. Crítica da Economia Política. T. 1. Tradução W. Rosa. 3 ed. Mexico-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1964.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MONIOT, H. La question de la référence en didactique de l'histoire. In: TERRISE, A. (Éd.) **Didactique des disciplines**. Les références au savoir. Bruxelles: De Boeck & Larcier, 2001.

MONROE, P. **História da Educação**. Tradução Nelson Cunha de Azevedo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1946.

MONTEIRO, A. M. **Professores de História**. Entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, A. M., GASPARELLO, A. M. e MAGALHÃES, M. de S. (orgs.) **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

MONTEIRO, A. R. **História da Educação**. Do antigo “direito de educação” ao novo “direito à educação”. São Paulo: Cortez, 2006.

MONTENEGRO, A. T. **História oral e memória**. A cultura popular revisitada. São Paulo: Editora Contexto, 1992. Coleção Caminhos da História.

MORROW, R. A. e TORRES, C. A. **Las Teorías de la Reproducción Social y Cultural**. Manual Crítico. Traducción Ester Posada. España: Cofás, [19...]. Serie Manuales.

NEGRI, A. **O Poder Constituinte: ensaio sobre as alternativas da modernidade**. Tradução Adriano Pilatti. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NOGUEIRA, C. M. M. e NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. **Revista Educação & Sociedade**, Ano XXIII, No. 78, Abril, 2002, p. 15-36.

NIDELCOFF, M. T. **Uma escola para o povo**. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981a.

\_\_\_\_\_. **A escola e a compreensão da realidade**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981b.

NOVELLI, P. G. **O Conceito de Educação em Hegel**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v.5, n.9, p.65-88, 2001.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (coord.) **Os professores e sua formação**. Tradução G. Cunha et al. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 13-33. Instituto de Inovação Educacional.

OLIVEIRA, T. A. D. de. **A relação ensino e aprendizagem como práxis: a educação histórica e a formação de professores**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.



PANDEL, H-J. **Historik und Didaktik**. Das Problem der Distribution historiographisch erzeugten Wissens in der deutschen Geschichtswissenschaft von der Spätaufklärung zum Frühhistorismus (1765-1830). Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog, 1990.

PENTEADO, H. D. **Metodologia do ensino de história e geografia**. São Paulo: Cortez, 1990.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PILETTI, C. e PILETTI, N. **História da Educação**. De Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2012.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p.17-52.

PORTUGAL. Decreto Lei n. 43, de 22 de fevereiro de 2007. Define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência. Disponível em: [www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8.../DL432007.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8.../DL432007.pdf).

\_\_\_\_\_. Lei n. 46, de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo. Disponível em: [www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63.../L4686.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63.../L4686.pdf).

\_\_\_\_\_. Lei n. 115, de 19 de setembro de 1997. Habilita as Escolas Superiores de Educação, ligadas a Institutos Superiores Politécnicos, a oferecer cursos de formação de professores para atuar no terceiro ciclo. Disponível em: [www.ispab.pt/pdfs/LeiBasesSistemaEducativo/lei115\\_97.pdf](http://www.ispab.pt/pdfs/LeiBasesSistemaEducativo/lei115_97.pdf).

\_\_\_\_\_. Portaria n. 1.097, de 21 de outubro de 2005. Define princípios orientadores para os estágios pedagógicos. Disponível em: [http://www.oei.es/quipu/portugal/educ\\_portugal\\_eurydice.pdf](http://www.oei.es/quipu/portugal/educ_portugal_eurydice.pdf).

ROCKWELL, E. (coord.) **La escuela cotidiana**. México: FCE, 1995.

RODRIGUES, A. L. et al. **O Ensino da História**. Uma proposta em construção. Textos Didáticos. Santa Maria/RS: Imprensa Universitária, UFSM, 1991.

RODRIGUES, M. de F. e KUENZER, A. Z. As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, 10 (1): 35-62, 2007. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. 12. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

RÜSEN, J. **Razão histórica**. Teoria da História: fundamentos da ciência histórica. Tradução Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Tradução Marcos Roberto Kusnick. In: **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. V. 1, n. 2, p. 07 – 16 jul. - dez., 2006.

\_\_\_\_. **Reconstrução do passado.** Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Tradução Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007a. Teoria da História, 2.

\_\_\_\_. **História viva.** Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007b.

\_\_\_\_. **Aprendizagem Histórica.** Fundamentos e Paradigmas. Tradução Peter Horst et al. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

SANTOS, T. M. **Noções de História da Educação.** De acordo com os programas das Faculdades de Filosofia, dos Institutos de Educação e das Escolas Normais. 9. ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.

SARAIVA, F. R. dos S. **Novíssimo dicionário latino-português.** Etimológico, prosódico, histórico, geográfico, mitológico, biográfico, etc. 10. ed. Rio de Janeiro, Belo Horizonte: Livraria Garnier, 1993.

SCHMIDT, M. A. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. In: **Revista do Laboratório de Ensino de História. História & Ensino.** Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, V. 15, Abr 1995. Londrina: Ed. UEL, 1995, p. 09-21.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. 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, 2001.

SCHMIDT, M. A. M. dos S.; GARCIA, T. M. F. B. História e Educação: diálogos em construção. In: SCHMIDT, M.A.; GARCIA, T. M. F. B.; HORN, G. B. (orgs.) **Diálogos e Perspectivas de Investigação.** Ijuí: Editora Unijuí, 2008, p. 29-48. Coleção Cultura, Escola e Ensino, 1.

\_\_\_\_. Investigando para ensinar História: contribuições de uma pesquisa em colaboração. In: BARCA, I. e SCHMIDT, M. A. (orgs.) **Educação Histórica. Investigação em Portugal e no Brasil.** Actas das V Jornadas Internacionais de Educação Histórica. CIE/IEP/UMinho, Braga, 2009, p. 29-43.

SCHMIDT, M. A., BARCA, I, MARTINS, E. de R. (orgs.) **Jörn Rüsen e o ensino da história.** Curitiba: Editora UFPR, 2010.

SCHMIDT, M. A. **Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica:** Uma Experiência de Investigação Colaborativa. Texto apresentado no IX Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino da História, UFSC, Florianópolis, 18 a 20 de abril de 2011.

\_\_\_\_. O aprender da História no Brasil: Trajetórias e perspectivas. In: OLIVEIRA, M. M. D. de; CAINELLI, M. R.; OLIVEIRA, A. F. B. **Ensino de História:** múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços. Natal: Editora da UFRN, 2008.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. e CAINELLI, M. (orgs.) **Educação Histórica:** teoria e pesquisa. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. In: **Revista História da Educação - RHE**, Porto Alegre: Asphe, v. 16, n. 37, maio/ago, 2012, p. 73-91.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A (coord.) **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 77-91. Instituto de Inovação Educacional.

\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo**. Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SERRÃO, M. I. B. **Aprender a Ensinar**. A aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, C. B. O Ensino da História – Algumas Reflexões do Reino Unido: entrevista com Peter J. Lee. In: **Tempo e Argumento**. Revista do Programa de Pós-Graduação em História. Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 216-150, jul/dez. 2012.

SILVA, M. (Org.). **Repensando a história**. São Paulo: Marco Zero, 1987.

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

THEOBALD, H. R. **A experiência de professores com ideias históricas**: o caso do “Grupo Araucária”. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 3. ed. São Paulo: Editora Polis, 1982.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. História oral. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOPOLSKY, J. **Metodología de la Historia**. 2. ed. Traducción Maria Luiza Rodrigues Tapia. Madrid: Ediciones Catedra, 1992, p. 413-451. Historia. Serie Mayor.

UFSM. **MDT**. Estrutura e Apresentação de Monografias, Dissertações e Teses. 8. ed. PRPGP/BC/UFSM. Santa Maria: Editora da UFSM, 2012.

UFU. Estatuto da Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: [http://www0.ufu.br/documentos/legislacao/Estatuto\\_da\\_UFU.pdf](http://www0.ufu.br/documentos/legislacao/Estatuto_da_UFU.pdf).

URBAN, A. C. **Didática da História**: Percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

VACQUANT, L. Lendo o “capital” de Bourdieu. In: **Revista Educação & Linguagem**, Ano 10, No. 16. Jul-Dez. 2007, p. 37-62.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofía da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEYNE, P. **Como se escreve a história**. Lisboa: Edições 70, 1987.

VEIGA, I. P. A e ÁVILA, C. d'. (orgs.) **Profissão Docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas, S.P.: Papirus, 2008. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

VILELA, R. A. T. (org.) **Itinerários de Pesquisa**. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

\_\_\_\_. **Cultura**. 2. ed. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_. **La Larga Revolución**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2003.

WINCH, C. e GINGELL, J. **Dicionário de Filosofia da Educação**. Tradução Renato Marques de Oliveira. São Paulo: Contexto, 2007.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

ZANTEN, A. V. (coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2011.

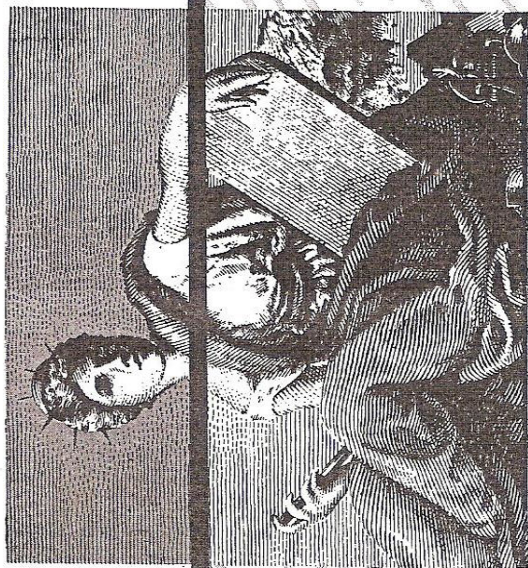
**ANEXOS**

ANEXO 01:

CADERNO DIDÁTICO – LPEH/UFSM/RS

# O ENSINO DA HISTÓRIA

## UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO<sup>2</sup>



Com todas as dificuldades que a educação atravessa em nosso país, o trabalho aqui apresentado, de forma simples e despretenciosa, significa uma contribuição aos professores do ensino de 2º grau, a quem expomos nossas idéias e nossa proposta. Ela não se constitui numa receita pronta mas, dentro de sua própria trajetória, significou o esforço desenvolvido, que agora é exposto para a análise e as críticas que se fizerem pertinentes.

# LABORATÓRIO DE HISTÓRIA

Anamaria/Berenice/Elizabeth/Lourdes/Margarida  
Marily/Nema/Norma/Valéria  
Elaboração, Organização e Introdução  
Máucio/Cartuns

— O ENSINO DA HISTÓRIA — *Mari*  
— UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO — *Mari*  
ACERVO BIBLIOTÉCARIO - GRÁFICO

— TEXTOS DIDÁTICOS —

Imprensa Universitária - UFSM  
1991

*Mari*  
ACERVO BIBLIOTÉCARIO - GRÁFICO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO  
FACULDADE DE HISTÓRIA  
LABORATÓRIO DE HISTÓRIA/PROJETO MEC - SESU

• O ENSINO DA HISTÓRIA: UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO

OS AUTORES

ANAMARIA LOPES RODRIGUES

Professora da Faculdade de História da UFSM  
Mestre em Educação

BERENICE CORSETTI

Professora da Faculdade de História da UFSM  
Mestre em História

BEATRIZ TEIXEIRA WEBER

Professora da Faculdade de História da UFSM

LUJZ CARLOS BONOTTO RODRIGUES

Professor da Faculdade de História da UFSM

ELIZABETH WEBER MEDEIROS

Lic. em História  
Especialista em Educação  
Profa. de História da Escola Cilon Rosa

LOURDES HELENA PASSOS

Acad. da Faculdade de História da UFSM

LAIRES VALÉRIA GOTTEMS THUMÉ

Lic. em Estudos Sociais e Geografia  
Profa. de História da Escola Cilon Rosa

MARIA JOSÉ BORGES DE SOUZA

Lic. em História  
Profa. de História da Escola Cilon Rosa

MARIA MARGARIDA MENNA BARRETO

Lic. em História  
Profa. de História da Escola Cilon Rosa

MARILÚ FAVARIN MARIN

Acad. da Faculdade de História da UFSM

Diagramação e Arte Final: Daniela Cabral Ziegler

Capa: Leandro Bazei

Colaboração: Julio Brenner

Viviana Benetti

Imprensa Universitária - UFSM

1991

MARIO LÚCIO BONOTTO RODRIGUES  
Professor do Departamento de Artes Visuais

NEMA CAVEDON QUEVEDO  
Lic. em Filosofia  
Profa. de História da Escola Cilon Rosa

NORMA SCHMITT BANDEIRA MEDINA  
Lic. em História  
Especialista em Educação  
Professora de História da Escola Cilon Rosa

## Í N D I C E

Introdução .....	7
Texto 1 Algumas Considerações sobre o Estudo da História .....	13
Texto 2 A passagem do Feudalismo para o Capitalismo: As Transformações Estruturais .....	15
Texto 3 A Colonização Européia na América .....	21
Texto 4 O Liberalismo Europeu: Aspectos Econômicos .....	27
Texto 5 O Liberalismo Americano .....	31
Texto 6 O Liberalismo no Brasil - Sec. XIX .....	35
Texto 7 Mão-de-obra Escrava - Mão-de-obra Livre: A Transição .....	38
Texto 8 As Alterações na Estrutura Capitalista e o Desenvolvimento Imperialista .....	43
Texto 9 O Populismo no Brasil .....	47
Conclusão .....	51
Anexo I .....	53

## INTRODUÇÃO

O ensino da ciência histórica tem sido alvo, já a algum tempo, de uma discussão considerável e ampla, que tem envolvido profissionais, tanto do 1º como do 2º e 3º graus. Essa discussão, que tem ganho dimensões significativas, baseia-se na necessidade urgente de desenvolver-se uma reavaliação profunda, tanto dos temas enfocados no ensino de História, como da metodologia através da qual esses temas têm sido apresentados aos jovens que frequentam os cursos de 1º e 2º graus.

Essa nova dimensão da História, que tem como característica fundamental a preocupação com o rompimento da visão linear e positivista da ciência, tem sido resgatada pelos profissionais mais preocupados com uma revisão teórico-metodológica da ciência histórica e foi foco de atenção, também, da equipe do Laboratório de Pesquisa e Ensino de História da UFSM, criado em função do projeto "Nova Universidade", PIMEG GEO/HIST. E não apenas no campo específico da Ciência Histórica como, também, no plano da Educação, campo igualmente de discussão rica, no momento que vivemos em nosso país.

A preocupação que evidenciamos encontrou ressonância nos responsáveis pela área de História da 8ª Delegacia de Educação da SEC, em Santa Maria, que em contatos com a equipe do Laboratório, evidenciaram uma identidade de interesses e objetivos, nessa mesma direção.

A Universidade Federal de Santa Maria, entendendo como necessária a integração efetiva com o trabalho realizado na rede escolar da região onde se situa, resgatou a perspectiva de um trabalho conjunto, apoiando e participando, com seus profissionais e administradores, dessa iniciativa.

Os esforços de integração Universidade/1º e 2º graus já têm uma trajetória definida, tendo se iniciado em 1983, na área de História, com o Projeto "Quero-Quero", que apresentou várias alternativas no sentido de melhor qualificar os profissionais do ensino de História.

A experiência adquirida nessa etapa inicial do trabalho serviu de base para um projeto com a área de Geografia, que culminou com a criação do Laboratório de Pesquisa e Ensino de História e Geografia, em 1986 (PIMEG GEO/HIST).

O Laboratório de História dedicou-se, na fase primeira, a oportunizar discussões de caráter teórico-metodológico sobre abordagens do ensino crítico, com alunos dos cursos de Licenciatura em História, bem como com professores da rede estadual e municipal de ensino, através de grupos de estudo e cursos de atualização.

Os resultados até agora obtidos demonstram a validade da iniciativa e a necessidade de sua continuação e ampliação. Esses resultados são perspectivas no redimensionamento já alcançado nos programas e conteúdos da disciplina de História no 2º grau de Santa Maria, tornando-se necessário, nesse momento,

através de um trabalho que envolva a mais recente produção historiográfica e educacional, as novas abordagens a serem utilizadas no ensino da História.

#### Objetivos Específicos:

- Enfocar as novas alternativas metodológicas apropriadas ao ensino da História, tendo em vista a questão fundamental das teorias da História.
- Discutir os desdobramentos, no plano educacional, das novas abordagens para o ensino da História.
- Assessorar, permanentemente, os profissionais do ensino de História, em sua instrumentalização para a implementação desse novo enfoque teórico-metodológico da ciência histórica.
- Produzir, conjuntamente com os professores de 1.º e 2.º graus, materiais alternativos, didáticos e para-didáticos, para a utilização no ensino da História.
- Realizar encontros e cursos de atualização historiográfica nas disciplinas de História do Brasil e História da América.

A fundamentação teórico-metodológica que orientou a proposta, bem como sua compreensão nítida pelos professores da equipe, constituiu-se em elemento fundamental para o desenvolvimento posterior de todo trabalho com o conteúdo específico da História. Em linhas gerais, esta fundamentação é aqui apresentada para o entendimento global do trabalho realizado.

A orientação teórico-metodológica que norteou a elaboração deste projeto está fundamentada no entendimento dialético do processo histórico. Nesse sentido, a análise do processo histórico é realizada a partir de uma totalidade ordenada por um fio condutor que é a dialética.

Ao conceber-se a utilização do método dialético, partiu-se do pressuposto de que o processo histórico pode ser compreendido como um processo racional, no qual a contradição não é vista como "ilógica", mas como elemento fundamental impulsionador da História.

Na opção teórico-metodológica adotada, a dialética é entendida não apenas como método que se pode utilizar para chegar à verdade, mas, sobretudo, como uma concepção de homem, de sociedade e de relação homem-mundo. Assim, o método dialético permite compreender os aspectos contraditórios da realidade, na busca da apropriação tanto de seus pormenores como de sua totalidade.

Essa perspectiva, que teve sua divulgação mais ampla a partir da estruturação do materialismo histórico, não surge com o marxismo. É, historicamente, bem anterior a ele, desenvolvendo-se, como compreensão da realidade, desde o mundo antigo, com a produção filosófica de Heráclito, e ganha desenvolvimento, na História, com vários pensadores, como Giambattista Vico que, em 1725, em sua "Ciência Nova", propunha uma teoria cíclica da História, segundo a qual as "nações" humanas passam, inevitavelmente, através de certas e discerníveis

atingir-se igualmente o ensino de 1.º grau, conforme interesse demonstrado pela 8.ª Delegacia de Ensino da SEC/RS.

A relevância da proposta que foi desenvolvida, portanto, torna-se clara, na medida em que implica numa intervenção no sistema educacional das localidades situadas no âmbito da 8.ª DE/SEC-RS, a partir da ação da Universidade Federal de Santa Maria, no sentido de encaminhar o ensino da ciência histórica para um perfil mais crítico e mais adequado ao momento histórico vivido pela sociedade brasileira.

O envolvimento dos professores da rede escolar de 2.º grau de Santa Maria na proposta de revisão crítica do ensino da História desencadeou-se, de forma mais intensa, a partir da realização do curso sobre "Novas Abordagens do Ensino da História do Brasil", concretizado no segundo semestre de 1988. Através deste curso apresentou-se uma fundamentação na parte teórica-metodológica da História e da Educação, a qual serviu de substrato para o tratamento de temas específicos da História do Brasil.

Ao longo do curso e das discussões realizadas com os professores, evidenciou-se a necessidade de rever-se o programa adotado pela Universidade Federal de Santa Maria, para o exame vestibular na área de História, que se chocava com a proposta apresentada e discutida com os participantes do evento.

Desde então, desencadeou-se diversas reuniões com representantes de todas as escolas de 2.º grau de Santa Maria, profissionais da área de História, com a equipe do Laboratório de Pesquisa e Ensino de História, as quais resultaram na elaboração de um novo programa para o exame vestibular, na parte da História, o qual, aprovado pelo Departamento de História da UFSM, passou a ser adotado, oficialmente, pela Universidade, a partir do vestibular de 1990. (Anexo I)

A necessidade de orientação sistemática para os professores interessados em implementar, em seu trabalho cotidiano nas escolas, a nova proposta para o ensino da História, resultou na elaboração de um novo projeto encaminhado à Secretaria de Ensino Superior do MEC, denominado "O Ensino da História: uma proposta em construção". Neste projeto, que ganhou a aprovação da SESU, buscou-se recursos para a ampliação do trabalho até então desenvolvido, tendo em vista, sobretudo, a definição de uma equipe-piloto, constituída pelo grupo de professores da Escola Estadual de 2.º grau "Cilon Rosa", de Santa Maria, com a qual foi aprofundada a orientação, tanto teórica-metodológica, como no campo específico dos conteúdos históricos.

A explicitação dos objetivos do projeto, que fazemos abaixo, deixa claro a intenção dos professores do Laboratório de Pesquisa e Ensino da História, no tocante ao trabalho proposto.

#### Objetivo Geral:

- Apresentar, aos profissionais do ensino de História de Santa Maria,

fases de desenvolvimento, podendo-se perceber que seu interesse pela História estava ligado a uma determinada teoria do conhecimento.

O grande avanço, no entanto, da perspectiva dialética, configura-se nas obras do filósofo alemão Hegel que, em fins do séc. XVIII e inícios do séc. XIX, desenvolve as reflexões mais adiantadas que, até então, valiam-se da compreensão contraditória da realidade, fazendo, assim, avançar a dialética, apesar de sua produção ainda ser marcada por elementos idealistas.

As contribuições de Marx, Engels e Lenin tem, para a perspectiva dialética, importância fundamental, apesar dos atrasos representados pela adoção, em determinados momentos do séc. XX, de modelos dogmáticos e esquemáticos, oriundos da posição stalinista, quando a dialética, devido à visão etapista do processo histórico, é essencialmente prejudicada.

Esses problemas têm sido superados, na atualidade, dentro da teoria da ciência histórica, pelas contribuições extremamente significativas e relevantes de outros pensadores dialéticos, como Antônio Gramsci, Nicos Poulantzas, entre outros e, no plano da produção historiográfica contemporânea, pelas obras de historiadores como Eric Hobsbawm, Pierre Vilar, Edward Thompson e outros tantos que poder-se-iam citar, inclusive na historiografia brasileira.

A perspectiva teórico-metodológica dialética é uma orientação para o trabalho com a realidade histórica que, por sua própria essência, é aberta, não dogmática, não definidora de verdades acabadas e, portanto, foi escolhida para embasar a compreensão do processo histórico por representar a possibilidade de uma compreensão mais ampla e mais real desse processo.

Da mesma forma, no plano educacional, será a concepção dialética o elemento norteador das atividades propostas. Nesse sentido, foram utilizadas as propostas pedagógicas que, em seu cerne, incluem a perspectiva dialética na atividade de ensino. Como referência, apenas, sem entrar em discussão em relação à especificidade das propostas pedagógicas, resgata-se a importância da pedagogia crítico-social dos conteúdos, sobretudo no aspecto pertinente à relevância dos conteúdos culturais serem de boa qualidade e vinculados ao domínio universal do conhecimento humano, o que tem relação direta com a proposta de reavaliação dos conteúdos históricos.

De fundamental importância é, para este projeto, a produção do professor Moacir Gadotti, que resgata a perspectiva dialética em seus trabalhos, como subsídio básico para os trabalhos de ensino propostos neste projeto. Nessa mesma direção, podem ser apontados, também, as contribuições de Paolo Nasella, Wagner Rossi, Miguel Arroyo, entre outros, cujos trabalhos serão orientadores da prática pedagógica dos envolvidos nas tarefas aqui propostas.

A aplicação da fundamentação teórico-metodológica ao conteúdo histórico pode ser claramente percebida na estruturação do programa de vestibular da UFSM, que incluímos em anexo neste trabalho, bem como nos textos que foram produzidos pelos professores da equipe-piloto, com a orientação do Laboratório de Pesquisa e Ensino da História, e aplicados junto aos alunos de

2º grau da Escola "Cilon Rosa". Estes textos foram escolhidos dentre os trabalhos nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do 2º grau desta escola, como uma amostragem do tipo de trabalho realizado.

Estes textos não apresentam uma visão sequencial, representando exemplificações do que foi realizado, dentro da proposta desenvolvida.

Os textos que indicamos implicaram numa revisão da recente historiografia existente sobre os assuntos tratados, e serviram como subsídio para o desenvolvimento das atividades didáticas através de técnicas diversas, como discussões, debates, trabalhos grupais, análise e discussão de filmes, trabalhos de colagens, investigações em bibliografias complementares, entre outras.

Buscou-se, também, numa perspectiva de integração interdisciplinar, o apoio e a colaboração de profissional da área de comunicação visual, o qual, entendendo a validade do trabalho proposto, trouxe sua contribuição através da produção de cartuns relacionados com os assuntos tratados nos textos.

O trabalho aqui apresentado constituiu-se num esforço de profissionais da área de História do 2º e 3º graus, que entenderam que os problemas que se colocam na atualidade àqueles que buscam conscientemente o fazer e o ensinar a História, é uma responsabilidade conjunta.

Ao invés de continuarem resgatando o velho discurso das acusações múltiplas e sistemáticas sobre a culpabilidade da má qualidade existente no ensino da História, assumiram a tarefa de enveredar por um caminho que passasse da reflexão conjunta para a ação concreta e consequente. Os resultados obtidos após dois anos de trabalho são alvo, agora, de uma nova reflexão, mas os indicadores que são perceptíveis apontam a validade do esforço realizado. As avaliações periódicas feitas junto aos alunos envolvidos nesse tipo de trabalho são estimulantes, mostrando que o estudo da História passou a ter um significado muito mais adequado ao valor que merece ter o campo do conhecimento histórico.

Em um país como o Brasil, inserido nos quadros da situação de 3º Mundo, com todas as implicações a que isso remete, exige que a educação realmente se transforme, de forma concreta e não apenas no discurso cartorial, num campo prioritário que possa efetivamente contribuir para com a solução dos graves problemas estruturais que interferem na qualidade de vida do povo brasileiro.

Esta compreensão, que se encontra também expressa nas novas diretrizes educacionais que hoje são discutidas no Rio Grande do Sul, tem norteador a muito tempo os profissionais responsáveis pelo Laboratório de Pesquisa e Ensino da História da UFSM.

Com todas as dificuldades que a educação atravessa em nosso país, o trabalho aqui apresentado, de forma simples e despretenciosa, significa uma contribuição aos professores do ensino de 2º grau, a quem expomos nossas idéias e nossa proposta. Ela não se constitui numa receita pronta mas, dentro de sua

própria trajetória, significou o esforço desenvolvido, que agora é exposto para a análise e as críticas que se fizerem pertinentes.

Significa, em última análise, a forma que encontramos para dar uma resposta, ainda que modesta, ao imenso desafio que é o repensar do ensino da História.

Profª. Anamaria Lopes Rodrigues

Profª. Berenice Corsetti

Beatriz Teixeira Weber

Prof. Luiz Carlos Bonotto Rodrigues

Coordenação do Projeto e Revisão dos Textos.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO DA HISTÓRIA

Anamaria Lopes Rodrigues

Berenice Corsetti

Você deve ter-se perguntado, algumas vezes, qual a razão de se estudar História. As respostas a essa questão nem sempre devem ter-lhe convencido da validade desse estudo.

Realmente, temos que concordar que parece duvidoso que o estudo de coisas de um passado muito remoto ou o destaque de algumas figuras ditas importantes, de um amontoado de datas, fatos e nomes, possa ter algum interesse para nós, que vivemos no final do século XX, com os problemas que são próprios de nossa época e que já são tão significativos que merecem a nossa preocupação.

Essa é uma História morta. Lembra um passado que nada tem a ver conosco.

No entanto, nós não viemos do nada. Antes de vivermos, outros homens viveram, construíram, lutaram, sofreram, tiveram filhos e deram continuidade à civilização humana. O sentido de nossa própria existência só pode ser esclarecido se entendermos, em suas linhas fundamentais, esse viver, esse sofrer, esse construir e esse continuar dos homens, na face do planeta.

Portanto, há uma História que tem sentido. Não essa história que mais parece uma lista telefônica, mas aquela História que, resgatando o essencial da existência humana em suas características econômicas, sociais, políticas e culturais, serve para a compreensão de nosso próprio existir e como um instrumento para poder fazer uma leitura adequada da realidade em que estamos inseridos.

Não vale a pena e é um esforço inútil decorar fatos, nomes e datas esvaziados de uma relação direta com nossa vida. Porém, pode ajudar você a entender melhor a sociedade em que vive se tiver a idéia de que são os homens que fazem a História e que, portanto, você também está nela.

Essa História da qual você faz parte, não privilegia ninguém e também não exclui ninguém. A idéia básica é que os homens, no seu todo, fazem a história humana.

Se você compreender isso, verá que a História pode ser ferramenta importante ao nosso alcance para ajudar a construir o mundo que achamos mais justo e mais digno de ser vivido por seres humanos.

ANEXO 02:

CERTIDÃO DE FUNDAÇÃO DA APH – PORTUGAL

P/6543  
203-B-72



# 17.º CARTÓRIO NOTARIAL DE LISBOA

RUA ALEXANDRE HERCULANO, 29, 1.º ESQ.

Telefone 528289

NOTÁRIO

Lic. António Manuel Gonçalves Saldanha

O signatário, Ajudante do Décimo Sétimo Cartório Notarial de Lisboa, \_\_\_\_\_

## CERTIFICA

**Um** — Que a fotocópia apensa a esta certidão está conforme com o original.

**Dois** — Que foi extraída neste Cartório da escritura exarada de folhas setenta e dois a folhas setenta e três do livro de notas para escrituras diversas, número Duzentos e três B

**Três** — Que ocupa Catorze folhas que têm aposto o selo branco deste Cartório e estão, todas elas, numeradas e por mim, Ajudante, rubricadas.

Lisboa, dozessete de Agosto de mil novecentos e oitenta e cinco.

Conta registada sob o n.º	449
Art. 18, n.º 1 . . .	110\$00
Art. 26, n.º 1 d) . . .	700\$00
<u>Imposto do selo.</u>	
_____ \$	
Art. 32, n.º 1 . . .	\$
Total . . .	810\$00
São <u>oitenta e cinco</u>	
Conferido	HT-TV

O 3.º Ajudante,



29 X

CONSTITUIÇÃO DA ASSOCIAÇÃO DENOMINADA

"ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA"

---No dia DEZ de ABRIL de mil novecentos e oitenta e um, nesta cidade de Lisboa e Décimo Sétimo Cartório Notarial, perante mim, Licenciado em Direito ANTONIO MANUEL GONÇALVES SALDANHA, notário do Cartório, compareceram como autor-

gantes : -----  
-- PRIMEIRO -- ANIBAL JOSE DE MELO MARIZ FERNANDES, natural da freguesia de São Sebastião da Pedreira, de Lisboa, residente na Avenida Elias Garcia, nº 78-4º andar, em Lisboa, solteiro, maior . -----

---SEGUNDO -- ARLINDO MANUEL CARRASCO DA SILVA CALDEIRA, solteiro, maior, natural da freguesia de Santa Aleixo da Restauração, concelho de Moura, residente na Avenida Elias Garcia, nº 78-4º andar, em Lisboa, -----

---- TERCEIRO -- JOÃO DE MATOS LOURO, natural da freguesia de Chancelaria, concelho de Alter do Chão, residente na Rua Eduardo Augusto Pinto, nº 42-2º andar, direito, em Camarate, concelho de Loures, casado com comunhão geral de bens com Maria da Luz Almeida Fortes. -----

----QUARTO -- JOSE MAGNO SANTOS PEREIRA GROSSO, natural da freguesia e concelho da Batalha, residente na Rua Alfredo Gameiro, nº 9-3º andar, rectaguarda, em Lisboa, casado com Ermelinda Augusta Lopes Mendes Pereira Grosso sob o regime de comunhão geral de bens . -----

Lin 203-13/1373

---QUINTO -- JOSE MANUEL MOURA DE MESQUITA, natural da freguesia de Santo António dos Olivais, concelho de Coimbra, residente no Parque Residencial, Lote 39-10º andar, direito, em Miraflores, Algés, concelho de Oeiras, casado com separação com Maria Emilia Faria da Silva Pereira Mesquita

----SEXTA -- MARIA MARGARIDA AFONSO DOS REIS MENDES MATOS, natural da freguesia de São Julião, concelho de Setúbal, residente na Estrada da Luz, nº. 232-7º andar, direito, em Lisboa, casada com José Vasco Mendes de Matos Ramos Paia do Amaral sob o regime de comunhão geral de bens.

---E POR ELES OUTORGANTES FOI DITO:--Que constituem uma associação científica denominada "ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA", que fica a ter a sua sede provisória na Rua Alfredo Roque Gameiro, número nove, terceiro andar, rectaguarda, nesta cidade de Lisboa, e cujos ESTATUTOS são os constantes de um documento complementar organizado nos termos do artigo setenta e oito, número dois do Código do Notariado, que fica fazendo parte integrante da presente escritura, documento que eles outorgantes declararam ter perfeito conhecimento do seu conteúdo pelo que é dispensada a sua leitura.

---- Adverti os outorgantes de que esta Associação para ter efeitos em relação a terceiros, os seus Estatutos têm de ser publicados no Diário da Republica.

----Esta escritura foi lida e o seu conteúdo foi explica-

4

do em vez alta, na presença simultânea dos outorgantes, pes-  
soas cuja identidade verifiquei por me terem apresentado  
os seus bilhetes de identidade números, respectivamente,  
375.546, de 2 de Junho, 2043574, de 13 de Outubro de 1976  
1323637, de 28 de Janeiro de 1977, 1602505, de 27 de De-  
zembro de 1976, 0456362, de 2 de Janeiro de 1978, 1394153  
de 6 de Outubro de 1973, todos do Arquivo de Lisboa. Exibi-  
ram-me fichas fiscais de contribuintes CO 8096784,  
CO 7125188, CO 6584742, CO 1488759, CO 6262888. Parceiros

do: "Faria", "Ajuste os meus factos"  
Emendas: "Apêndices", "História", "Matiz", "registo", "routina"  
do"

Archibaldo de Luella Beaunifernand  
Príncipe Manuel Camarões da Silva Oliveira  
João de Castro Lealuro  
João Manuel Santos Pereira Soares  
João Manuel de Almeida  
Cau: Regaude Alfredo de Almeida Mendes de Matos

~~PNOTAR~~  
~~[Handwritten signature]~~

Conta registada subco n.º 385



Documento n.º 40 F.º 65  
Livro 2038 F.º 72

30/3/81

*[Handwritten signatures and initials]*

-----DOCUMENTO COMPLEMENTAR ELABORADO NOS TERMOS DO  
NÚMERO DOIS DO ARTIGO SETENTA E OITO DO CODIGO DO NOTARIADO  
REFERENTE À ESCRITURA DE CONSTITUIÇÃO DA ASSOCIAÇÃO DENOMINA-  
DA " ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTORIA" OUTORGADA EM DEZ  
DE ABRIL DE MIL NOVECENTOS E OITENTA E UM-, LAVRADA DE FOLHAS  
SETENTA E DUAS VERSO A FOLHAS SETENTA E TRES VERSO DO LIVRO  
NÚMERO DUZENTOS E TRES - B DAS NOTAS DO DECIMO SETIMO  
CARTÓRIO NOTARIAL DE LISBOA -----

-----E S T A T U T O S -----

ESTATUTOS DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

CAPÍTULO PRIMEIRO

DENOMINAÇÃO, DURAÇÃO, AMBITO, SEDE E FINS

Artigo Primeiro

Um - A Associação de Professores de História, abreviadamente designada por A.P.H., é uma associação científica que se regerá pelos presentes estatutos e pela legislação em vigor, com duração por tempo indeterminado.

Dois - A Associação de Professores de História tem a sua sede provisória na Rua Alfredo Roque Gameiro, número nove, terceiro andar, rectaguarda, em Lisboa.

Artigo Segundo

A Associação de Professores de História tem como objectivos:

Um - Desenvolver e actualizar a preparação científica dos professores.

Dois - Incêntivar a sua formação didáctica.

Três - Concorrer para a abertura de novos campos de experiência e criati-

vidade no ensino da História.

Quatro - Intervir junto das entidades oficiais e da opinião pública em tudo o que se relacione com o ensino da História.

Cinco - Promover contactos e trocas de experiências entre os associados.

Seis - Estabelecer relações com as suas congéneres e professores estrangeiros, em particular dos países de expressão oficial portuguesa.

Para atingir esses objectivos a Associação de Professores de História propõe-se:

Alínea a) - Publicar um boletim;

Alínea b) - Organizar encontros, colóquios e seminários

Alínea c) - Constituir uma biblioteca

Alínea d) - Criar um centro de documentação e de material didáctico

Alínea e) - Desenvolver outras actividades de apoio aos associados

## CAPÍTULO SEGUNDO

### DOS ASSOCIADOS

#### Artigo Terceiro

A Associação de Professores de História tem três categorias de sócios:

Alínea a) - Sócios ordinários;

Alínea b) - Sócios extraordinários;

Alínea c) - Sócios honorários.

Um - Podem adquirir a qualidade de sócios ordinários os professores ligados ao ensino da História, estando ou não em exercício.

Dois - Podem adquirir a qualidade de sócios extraordinários as pessoas, singulares ou colectivas, nacionais ou estrangeiras, que, não estando compreendidas no número anterior, possam, pela sua formação ou actividade,



40 69  
203 B 72

9

13

Handwritten signatures and initials, including "APHC" and "Foster".

corresponder aos objectivos da Associação de Professores de História.

Três - Serão sócios honorários todas as pessoas singulares ou colectivas nacionais ou estrangeiras, que, pela sua categoria científica ou pedagógica ou pelos serviços relevantes prestados à Associação, sejam admitidos como tal em Assembleia Geral.

#### Artigo Quarto

Os sócios serão admitidos das seguintes formas:

Um - Os sócios ordinários e extraordinários por pedido apresentado à Direcção.

Dois - Os sócios honorários por proposta da Direcção ou de, pelo menos, dez associados em Assembleia Geral convocada para o efeito.

#### Artigo Quinto

São direitos dos sócios:

Um - Tomar parte nas Assembleias Gerais.

Dois - Ter acesso às instalações da Associação.

Três - Assistir às sessões promovidas pela Associação.

Quatro - Receber o Boletim editado pela Associação.

#### Artigo Sexto

São ainda direitos dos sócios ordinários:

Um - Eleger e ser eleito para os corpos sociais.

Dois - Propor a admissão de sócios honorários.

Três - Apresentar por escrito à Direcção propostas relacionadas com os fins da Associação e receber daquela, no prazo máximo de sessenta dias comunicação das resoluções que merecerem as propostas apresentadas.

Quatro - Examinar os livros de escrita da Associação nos oito dias que

4

14

precedem a reunião da Assembleia Geral convocada para a apresentação de contas.

Cinco - Recorrer, nos termos estatutários, de qualquer acto pelo qual se julguem lesados.

Seis - Requerer a convocação da Assembleia Geral por meio de documento em que declarem o seu objectivo, assinado, pelo menos, por dez por cento dos associados.

#### Artigo Sétimo

Alínea a) São deveres dos sócios ordinários:

Um - Contribuir para o prestígio e bom nome da Associação;

Dois - Pagar pontualmente a quotização estabelecida;

Três - Desempenhar gratuitamente com o maior zelo e assiduidade os cargos para que forem designados;

Quatro - Tomar parte em quaisquer reuniões ou grupos de trabalho para que forem convocados.

Alínea b) São deveres dos sócios extraordinários:

Um - Contribuir para o prestígio e bom nome da Associação;

Dois - Pagar pontualmente a quotização estabelecida;

Três - Tomar parte em quaisquer reuniões ou grupos de trabalho para que forem convocados;

#### Artigo Oitavo

A qualidade de sócio perde-se:

Um - Por pedido de demissão dirigido à Direcção.

Dois - Por exclusão compulsiva, segundo proposta da Direcção, aprovada em Assembleia Geral, quando se verifique, por parte do sócio, o não cum-



3-  
40 68  
203B 72

HAC  
M. J. Costa  
J. Costa  
J. Costa  
J. Costa

primário do determinado nos presentes estatutos.

Três - Por exclusão automática no caso de não pagamento de quotas, por um período superior a um ano, excepto em caso de desemprego devidamente comprovado perante a Direcção.

Parágrafo Único - Aqueles que hajam perdido a qualidade de sócio nos termos dos números um e três deste artigo e desejarem reingressar na Associação, ficarão sujeitos às mesmas condições dos novos associados.

#### CAPÍTULO TERCEIRO

#### DOS CORPOS SOCIAIS

##### Artigo Nono

A Associação de Professores de História possui os seguintes corpos sociais:

Um - Assembleia Geral;

Dois - Direcção;

Três - Conselho Fiscal;

Quatro - Secretariados Regionais.

##### Artigo Décimo

Um - Constituem a Assembleia Geral todos os sócios ordinários no pleno gozo dos seus direitos, podendo os sócios extraordinários e honorários participar na mesma sem direito a voto.

Dois - A Assembleia Geral reúne ordinariamente uma vez por ano e extraordinariamente por convocação da Direcção ou da Mesa da Assembleia Geral ou por requerimento de, pelo menos, dez por cento dos sócios ordinários no pleno gozo dos seus direitos.

Três - A Assembleia Geral é convocada pelo Presidente da Mesa com, pelo



6

122

menos, quinze dias de antecedência, e, no aviso convocatório, deverão constar o local; o dia, a hora e a ordem de trabalhos, deliberando com a presença de, pelo menos, cinquenta por cento mais um dos sócios no pleno gozo dos seus direitos, ou uma hora mais tarde da indicada na convocatória, com qualquer número de sócios.

Artigo Décimo Primeiro

Compete à Assembleia Geral :

- Um - Aprovar as linhas gerais da actividade da Associação;
- Dois - Aprovar o relatório e contas relativos às actividades do ano findo e o orçamento para o ano seguinte;
- Três - Ratificar a criação de Secretariados Regionais;
- Quatro - Aprovar a admissão de sócios honorários;
- Cinco - Aprovar a exoneração de sócios proposta pela Direcção;
- Seis - Aprovar a alteração de estatutos;
- Sete - Fixar o montante da quotização sob proposta da Direcção;
- Oito - Eleger os corpos sociais e a Mesa da Assembleia Geral, demiti-los e aceitar a sua demissão;
- Nove - Aprovar o regulamento interno da Associação;
- Dez - Dissolver a Associação;

Parágrafo único - As deliberações da Assembleia Geral são tomadas por maioria simples, salvo as que se referirem às alterações dos Estatutos, que devem ser tomadas por uma maioria de dois terços dos sócios presentes e à dissolução da Associação, que deve ser tomada por mais de três quartos do número total de sócios ordinários.

Artigo Décimo Segundo



40 67  
203 B 72

HAC  
Handwritten signatures and initials in the top right corner.

Um - A Direcção, eleita por dois anos, é composta por um Presidente, por um vice-presidente, um secretário, um tesoureiro e um vogal.

Dois - A Direcção compete:

Alínea a) Promover as medidas adequadas à realização dos objectivos da Associação, cumprindo as linhas gerais anualmente aprovadas em Assembleia Geral;

Alínea b) Dar execução às deliberações da Assembleia Geral;

Alínea c) Representar a Associação de Professores de História;

Alínea d) Criar Secretariados Regionais em todos os distritos em que o número de sócios ultrapasse as duas dezenas;

Alínea e) Propor à Assembleia Geral a exoneração de sócios;

Alínea f) Aceitar a admissão e demissão de sócios ordinários e extraordinários;

Alínea g) Propor a admissão de sócios honorários;

Alínea h) Responder, no prazo máximo de sessenta dias, às propostas apresentadas pelos sócios;

Alínea i) Propor à Assembleia Geral a dissolução da Associação.

Parágrafo único - A Direcção não pode deliberar sem a presença de, pelo menos, três dos seus membros.

Artigo Décimo Terceiro

Um - O Conselho Fiscal é eleito por dois anos e é constituído por um presidente e dois secretários.

Dois - Compete ao Conselho Fiscal examinar o relatório das actividades e contas da Direcção, antes de serem presentes à Assembleia Geral e dar o seu parecer sobre os mesmos.

8

10

10

### Artigo Décimo Quarto

Um - Serão criados Secretariados Regionais em todos os distritos em que o número de sócios ultrapasse as duas dezenas, com vista à implantação nacional e à dinamização regional da Associação de Professores de História.

Dois - Os Secretariados Regionais serão constituídos por um máximo de três elementos, representantes da Direcção a nível distrital e designados por esta entre os sócios que manifestem a sua disponibilidade para o efeito.

Três - Aos Secretariados Regionais compete:

Alínea a) Contribuir para a dinamização local dos associados e para a divulgação dos objectivos da Associação dos Professores de História;

Alínea b) Promover a inscrição de novos sócios;

Alínea c) Constituir o elo de contacto entre associados e Direcção;

Alínea d) Promover, de acordo com a Direcção, colóquios, seminários e outras actividades dentro dos objectivos da Associação.

Parágrafo único - O mandato dos Secretariados Regionais cessa automaticamente quando por qualquer modo cessar o mandato da Direcção que os haja designado.

### Artigo Décimo Quinto

A Mesa da Assembleia Geral é eleita por dois anos e constituída por um Presidente e dois Secretários. Compete-lhe convocar as Assembleias Gerais ordinárias e extraordinárias e dirigir os seus trabalhos.

### Artigo Décimo Sexto

Podem ser criadas Comissões Técnicas ou Grupos de Trabalho relacionados



40 65  
203B 72

*[Handwritten signatures and initials]*

com os fins da Associação por iniciativa da Direcção e dos Secretariados Regionais ou de grupos de sócios com aprovação da Direcção.

Artigo Décimo Sétimo

A eleição da Mesa da Assembleia Geral, da Direcção e do Conselho Fiscal faz-se por listas, através de sufrágio secreto e universal, em Assembleia Geral eleitoral, convocada pela Direcção cessante com uma antecedência mínima de trinta dias em relação ao termo do respectivo mandato.

Artigo Décimo Oitavo

As listas serão conjuntas para os três corpos sociais e deverão ser propostas à Mesa da Assembleia Geral por um mínimo de vinte sócios no pleno gozo dos seus direitos e rubricados pelos candidatos. As listas serão obrigatoriamente publicadas até quinze dias antes da reunião da Assembleia Geral eleitoral.

Artigo Décimo Nono

Os sócios poderão exercer o seu direito de voto por correspondência em carta registada dirigida à Mesa da Assembleia Geral nos prazos a determinar no Regulamento Eleitoral.

CAPÍTULO QUARTO

DO PATRIMÓNIO E DOS FUNDOS

Artigo Vigésimo

O património da Associação é constituído por todos os seus bens e pelos direitos que sobre os mesmos recaem.

Artigo Vigésimo Primeiro

Constituem fundos da Associação:

Um - As quotizações dos sócios;

10

8

Dois - O produto da venda de publicações e quaisquer receitas correspondentes a s erviços prestados pela Associação;

Três - Os rendimentos dos bens da Associação;

Quatro - Os subsídios, donativos e legados de entidades públicas ou privadas expressamente aceites.

#### CAPÍTULO QUINTO

#### DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

##### Artigo Vigésimo Segundo

Os presentes Estatutos só poderão ser revistos em Assembleia Geral expressamente convocada para o efeito nos termos estatutários.

##### Artigo Vigésimo Terceiro

Os casos omissos nos presentes Estatutos serão resolvidos pelo recurso à Assembleia Geral, tendo em conta a lei geral e a legislação em vigor sobre associações.

##### Artigo Vigésimo Quarto

Os presentes Estatutos entram em vigor imediatamente após a sua aprovação e cumprimento das disposições legais aplicáveis.

##### Artigo Vigésimo quinto

Um- As funções da Direcção, Mesa da Assembleia Geral e Conselho Fiscal serão assumidas transitoriamente por uma Comissão Instaladora, composta pelos outorgantes na escritura da constituição.

Dois - A Comissão Instaladora ficará obrigada a promover, no prazo máximo de um ano, eleições para os corpos sociais nos termos dos presentes Estatutos e, para o efeito, elaborará um regulamento provisório.

Três - A Comissão Instaladora fixará, provisoriamente, o montante da quo-



40 70  
203B 72

Handwritten signatures and initials in the top right corner.

tização.

Antônio José de Mello e Silva

Antônio Manuel de Mello e Silva

João de Castro Leal

José Augusto Luís Pereira Gomes

José Manuel de Mello e Silva

Antônio Augusto de Mello e Silva

Antônio

~~Handwritten signature~~

## APÊNDICES

APÊNDICE 01:

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – BRASIL



## APÊNDICE 01:

### INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – BRASIL

1. Poderia relatar a história de criação do Laboratório?
2. Em sua opinião o que motivou e quais foram os objetivos da criação do Laboratório?
3. O Laboratório alcançou ou tem alcançado as finalidades para as quais foi criado? Houve alguma mudança no decorrer dos anos?
4. Como você avalia este percurso entre o proposto e o alcançado?
5. Como os professores que participaram ou participam de projetos recebiam/recebem a proposta de estudo e/ou investigação sobre a relação teoria e prática ou do trabalho com o conteúdo na sala de aula?
6. Como os alunos do curso de história recebiam a proposta de estudo e/ou investigação sobre a relação teoria e prática ou do trabalho com o conteúdo na sala de aula?
7. Foram gerados produtos e ações (seminários, simpósios, eventos) a partir do LEH?
8. Você poderia dizer quais foram esses produtos e ações?
9. Como você perspectiva possibilidades de atuação do Laboratório?
10. Para você, que relações existem/existiram entre a sua prática profissional e a existência do Laboratório de ensino de História?

APÊNDICE 02:

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - PORTUGAL

## APÊNDICE 02:

### INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – PORTUGAL

- 1) Em que contexto histórico e educativo é criada a APH?
- 2) A partir de qual contexto e com quais objetivos a APH passa a desenvolver ações de formação continuada relacionadas à questão do ensino em História? Elas permanecem?
- 3) Qual a relação das ações de formação continuada desenvolvidas pela APH com políticas públicas para formação de professores editadas pelo Ministério da Educação?