

RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DA DOCÊNCIA EM HISTÓRIA – UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA

RELATIONSHIP THEORY AND PRACTICE IN INITIAL AND CONTINUING EDUCATION OF HISTORY TEACHING - A RESEARCH EXPERIENCE

Jorge Luiz da Cunha¹
Juliano de Melo da Rosa²
Marilú Favarin Marin³

RESUMO

Uma vez que a Educação, hoje, ainda se pauta em condições instrumentais mínimas requeridas pelo contexto mundial, que condições seriam necessárias para que cidadãos e cidadãs possam desejar, participar e atuar para transformar este contexto? Ou, quais são os novos paradigmas científicos mais adequados a uma prática mais condizente com os atuais modelos teóricos, especialmente os vinculados ao ensino de história? Ou ainda, quais seriam as novas propostas educacionais que poderiam apontar para mudanças significativas nesse novo cenário social, político e culturais? Na busca de respostas para estas questões foi desenvolvido o projeto de pesquisa A relação teoria e prática na formação inicial e continuada de docentes em história: o caso da UFSM e escolas da educação básica, na região central do Rio Grande do Sul, à luz da concepção de didática da história e educação histórica, entre os anos de 2011 e 2013, pelos participantes dos grupos de pesquisa JANUS -Grupo de Investigação e Produção em Educação Histórica, História e Educação e CLIO - Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação, vinculados a unidades de ensino da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, cujo desenvolvimento e resultados são uma contribuição para o ensino da história na América Latina.

Palavras-chave: Ensino de história. Docência em História. Pesquisa sobre teoria e prática.

1 Professor Titular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Programa de Pós-Graduação em Educação; Programa de Pós-Graduação em História; Santa Maria, RS, Brasil. Doutor em História Medieval e Moderna Contemporânea pela Universität Hamburg, Alemanha. E-mail: jlcunha1@yahoo.com.br

2 Professor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFF), Júlio de Castilhos, Rio Grande do Sul, Brasil. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: julianomrosa@hotmail.com

3 Professora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Silveira Martins, RS, Brasil Doutora em Educação pela UFPR. (*In memoriam*)

ABSTRACT

Since Education today is still based on the minimum instrumental conditions required by the world context, what conditions would be necessary for citizens to desire, participate and act to transform this context? Or, what are the new scientific paradigms more suited to a practice more in keeping with the current theoretical models, especially those linked to the teaching of history? Or, what would be the new educational proposals that could point to significant changes in this new social, political and cultural scenario? In the search for answers to these questions the research project *The relationship theory and practice in the initial and continued formation of teachers in history: the case of UFSM and schools of basic education, in the central region of Rio Grande do Sul, in the light of the conception of didactics of history and historical education*, it was carried out between the years of 2011 and 2013, by the participants of the research groups JANUS - Research and Production Group in Historical Education, History and Education and CLIO - Center for Studies on Memory and Education, linked to teaching units of the Federal University of Santa Maria - UFSM, whose development and results are a contribution to the teaching of history in Latin America.

Keywords: History teaching. Teaching in History. Research on theory and practice.

INTRODUÇÃO

Tomamos como ponto de partida para o desenvolvimento deste texto, intitulado *O ensino de história e o desenvolvimento da consciência histórica – uma experiência de pesquisa, as experiências acumuladas e a memória guardada sobre o trabalho coletivo e dialógico entre os participantes do Grupo de Investigação e Produção em Educação Histórica, História e Educação – JANUS e o Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação – CLIO*, vinculados a unidades de ensino da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, em Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

O grupo de pesquisa JANUS era coordenado pela professora e pesquisadora Marilú Favarin Marin, doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná - UFPR, sob a orientação da professora doutora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

Marilú Favarin Marin faleceu em 13 de agosto de 2014, e este artigo é uma homenagem ao papel desenvolvido por ela enquanto

educadora e pesquisadora, especialmente no campo de investigação e práticas pedagógicas relacionadas com a Educação Histórica.

Os relatos e as reflexões deste artigo são resultado das atividades desenvolvidas pelos participantes dos grupos de pesquisa JANUS e CLIO, relacionadas ao desenvolvimento do projeto de pesquisa e extensão intitulado *A relação teoria e prática na formação inicial e continuada da docência em história: o caso da UFSM e escolas de educação básica na região central do Rio Grande do Sul à luz da concepção de didática da história e educação histórica*, desenvolvido entre 2011 e 2013.

O projeto tomou como base a experiência acumulada e interpretada, por Marilú Favarin Marin, na década de 1990, no *Laboratório de Pesquisa e Ensino de História – LPEH*, da Universidade Federal de Santa Maria/RS, apontando para uma relação entre conhecimento científico e processo de ensino aprendizagem no âmbito prescritivo, ou seja, seguindo a linha da transposição didática, de Chevallard (1991, 2000).

O conceito de transposição didática de Chevallard foi desenvolvido 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, p. 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 negar a necessidade de adequação, a dinâmica própria da relação docente, aluno e saber (MARIN, 1997, 2013, p. 18).

A investigação sobre a experiência acumulada e registrada no *Laboratório de Pesquisa e Ensino de História – LPEH*, na sua totalidade e, a partir de 2010, com o levantamento de dados empíricos em diversas instituições de educação superior brasileiras e também junto a Associação de Formação de Professores de Portugal, que resultaram na tese de doutorado de Marilú Favarin Marin (2013), é possível

concluir que a realidade é bem mais complexa e com especificidades muito próprias neste campo específico do ensino aprendizagem.

1 AS BASES CONCEITUAIS E PRÁTICAS DA PESQUISA

A partir desta experiência inicial que teve como atores os docentes que atuam na formação de professores, iniciou-se, na cooperação entre os grupos de pesquisa JANUS e CLIO, uma investigação que permitiu verificar a questão da relação entre teoria e prática na formação de professores de história com um público alvo formado por: a) Docentes que atuam no componente curricular história em escolas de educação básica da região de abrangência da UFSM, mais especificamente a 8ª. Região Escolar, constituída por 23 municípios. b) Acadêmicos do curso de história da UFSM, em especial os matriculados a partir do 6º. Semestre do curso. Esta escolha estava pautada na necessidade, para melhor qualidade dos resultados da investigação, de obter dados mais concretos em relação ao desenvolvimento das 800 horas de formação pedagógica e prática de ensino determinados legalmente e sua relação com a formação teórica dos acadêmicos. c) Acadêmicos do Programa de Pós-Graduação em História – PPGH/UFSM (mestrado acadêmico), acadêmicos do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFSM (mestrado e doutorado acadêmicos e mestrado profissional em ensino de história) – este último em cooperação com a Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, e que na UFSM (CUNHA; MARIN; ROSA, 2013, p.10-11).

O levantamento das informações empíricas e sua interpretação fundamenta-se nas metodologias qualitativas de investigação, que constituem o conjunto de diretrizes que têm orientado as investigações científicas e cujos escopos têm se pautado pelos princípios éticos que constituem o espectro teórico metodológico das pesquisas desta natureza. Baseando-se nos pressupostos da investigação qualitativa, a metodologia e estratégia de ação deste trabalho mantém essa perspectiva, assumindo também alguns pressupostos da perspectiva da “indagação qualitativa” buscando reorientar o foco para aspectos da natureza qualitativa de elementos considerados fundamentais para a avaliação do conhecimento histórico escolar (EISNER, 1990, 1998).

A reflexão sobre o conhecimento histórico e seu significado como instrumento de análise neste projeto foi assumida 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. Quando aplicadas no espaço educacional objetivam transformar uma realidade específica em comunidades críticas de professores que problematizam, pensam e reformulam práticas (IBIAPINA, 2008, p. 9), tendo como fim a emancipação dos sujeitos que a constituem.

Nas pesquisas no campo da educação 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. É construído no diálogo e compartilhamento dos sujeitos com outros sujeitos e destes com os contextos através de ações colaborativas em rede e de situações problematizadas (CUNHA; MARIN; ROSA, 2013, p.26-27). Seguindo por esse raciocínio, Marin (2013) considera a não neutralidade do conhecimento, que 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 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* (IBIAPINA, 2008, p.9), 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 vem se consolidando no espaço educativo desde a década de 1980, significou que os pesquisadores, considerando as interpretações de Theobald (2007), Oliveira (2012) e Marin (2013), optam por um dos três modelos de investigação na ação que Ibiapina (2008) aborda. Tomando Carr e Kemmis (1986, 1988) como referência, originam-se distintas práticas investigativas, a saber: a técnica, a prática

e a emancipatória. Optar por esta última como referência a seus princípios mais significativos, compreende investigar a própria ação educativa e nela intervir. Nesse processo,

(...) pesquisador e professores 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 significa romper com métodos investigativos tradicionais, com a ingenuidade 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, compreendeu-se que o processo de investigação se desenvolveria pela ação colaborativa de investigadores/professores, 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* (IBIAPINA, 2008, p.12-13), e desse ponto de interpretação e ação, transformando e mudando o contexto da escola. A investigação é tomada como prática social que se desenvolve num processo que deixa para trás a investigação sobre educação para assumir o *investigar para a educação* (IBIAPINA, 2008, p.12). O que se pretende não é simplesmente conhecer a realidade educacional proposta nos objetivos do projeto de pesquisa desenvolvido, *A relação teoria e prática na formação inicial e continuada de docentes em história: o caso da UFSM e escolas da educação básica, na região central do Rio Grande do Sul, à luz da concepção de didática da história e educação histórica* (CUNHA; MARIN; ROSA, 2013), mas

acompanhar, avaliar e produzir conhecimento colaborativamente, o que é condição para a mudança da realidade constatada.

Ibiapina, conforme Marin (2013), 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 instituições de educação superior. 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 instituições universitárias na produção de conhecimento, tem resultado na rejeição e em algumas ocasiões até mesmo no fechamento da escola diante de novas propostas de pesquisa. 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* (IBIAPINA, 2008, p. 15), significa desconsiderar a pesquisa como contexto e espaço não só para intervenção e formação, mas também como *procedimento de construção de saberes científicos* (Idem).

Tal como a pesquisadora, propomos 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 Ibiapina: *colaboração, círculos reflexivos, e a co-produção de conhecimentos entre pesquisadores e professores*. (2008, p. 17). Baseada em Wilfred Carr e Stephen Kemmis (1986) e Serge Desgagné (1997, 1997a; 2001), Ibiapina afirma que *a colaboração implica em negociação dos conflitos que são inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, representando formas de superação do já aprendido* (2008, p. 17).

Nesse sentido, Schmidt (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010), ao descrever a trajetória que vem sendo percorrida pelo *Laboratório de Pesquisa em Educação História – LAPEDUH (PPGE/UFPR)*, corrobora a interpretação que Ibiapina (2008) faz do papel político e educativo da *pesquisa colaborativa*. 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 e a assunção de compromissos com princípios direcionados à construção democrática da educação brasileira, na tessitura do sentido e significado social das pesquisas em educação, particularmente na área do ensino de História (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010, p. 01).

Pautada nessa concepção de processo investigativo, tomamos como exemplo a experiência da equipe do LAPEDUH, que vem desenvolvendo, desde 2003, uma estreita relação com professores da rede de escolas da educação básica, especialmente nos municípios de Curitiba e Araucária, no Estado do Paraná, Brasil.

Das especificidades dessas experiências foram apresentados os objetivos propostos do projeto em análise neste artigo. Eles 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. Tais ações desenvolvidas tiveram e continuam tendo como objetivos: - consolidar as temáticas de pesquisa; - oportunizar o aparecimento de novas questões e problemáticas referentes ao campo do ensino de história; - incentivar e realizar eventos para valorização dos trabalhos, bem como promover o intercâmbio entre pesquisadores das equipes responsáveis pela pesquisa sobre ensino de história; - organizar e publicizar a produção dos pesquisadores; e, - democratizar a produção de conhecimento em conjunto.

2 RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA – UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA

A problemática delineada pelo projeto e significada durante sua execução, inevitavelmente, reporta para a questão da formação de professores. Segundo algumas análises, a formação ora centra-se na perspectiva acadêmica, ora na técnica, ora na prática, ou ainda na reconstrução social. No entanto, raramente as análises levam em conta a conexão entre a formação de professores e as novas relações sociais, ou ainda as novas formas de trabalho. Na maioria das vezes em que isso acontece, a relação sempre se efetiva a partir

da necessidade de adaptação às políticas governamentais e não às necessidades de realmente inovar. O que leva a um fundamento importante para interpretar a situação atual da educação, da escola, e também da formação de professores que leva conseqüentemente a uma temerária realidade profissional.

Para inovar e participar do mundo, o que significa estar preparado para elaborar as informações nele produzidas e que se refletem no cotidiano, é necessário compreender que sendo cidadãos e cidadãs do mundo tem-se o direito de estar suficientemente preparados para apropriar-se e fazer uso dos instrumentos da realidade cultural. Aspectos fundamentais, quando focados no ensino e aprendizagem histórica, objetivados como processo político de formação de consciência histórica e, conseqüentemente, de humanização (RÜSEN, 2013; RÜSEN, 2015; MARTINS, 2017).

Uma vez que a Educação, hoje, ainda se pauta em condições instrumentais mínimas requeridas pelo contexto mundial, que condições seriam necessárias para que cidadãos e cidadãs possam desejar, participar e atuar para transformar este contexto? Ou, quais são os novos paradigmas científicos mais adequados a uma prática mais condizente com os atuais modelos teóricos? Ou ainda, quais seriam as novas propostas educacionais que poderiam apontar para mudanças significativas nesse novo cenário social, político e culturais?

Novas produções teóricas em educação apontam que a compreensão de um mundo cada vez mais complexo, interativo, que enfatiza o todo em vez das partes, o que passa também por uma visão ecológica que reconhece a interconectividade, a interdependência e a interatividade de todos os fenômenos da natureza, e o perfeito entrelaçamento dos indivíduos e das sociedades nos processos cíclicos da natureza (MORAES, 2004).

Tal compreensão de mundo significa, necessariamente, uma mudança de postura ligada a maior flexibilidade, interatividade, autonomia, criação, solidariedade, cooperação, auto-organização e a certeza de que tudo é incerto, relativo e ao mesmo tempo complementar.

Portanto, de acordo com essa interpretação para a educação, se faz necessário pensar, aqui brevemente, sobre sujeitos que atuam no espaço da chamada educação escolar: professores e alunos. Na obra de Charlot (2000), o sujeito é compreendido em três dimensões:

- enquanto *ser humano*, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos e movido por eles na relação com os outros seres humanos; - enquanto *ser social* que ocupa uma posição no espaço social e que está inscrito em relações sociais; e, - enquanto *ser singular*, como aquele que tem uma história, que interpreta e dá sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às relações que estabelece com os outros seres, à própria história e sua singularidade. Esse sujeito, que é um ser humano, social e singular age no e sobre o mundo, se produz e é produzido através da educação, num processo nunca completamente acabado e que só é possível mediante a interação com o outro na interação social.

Nessa concepção, o processo de intermediação das relações, a construção da própria história e da sua singularidade só ocorre pela supremacia do diálogo em diferentes níveis e possibilidades, incluindo-se aí o diálogo do ser humano consigo mesmo, com a sociedade e com a natureza. Compreende também um processo de produção de conhecimento pelo ser humano a partir da sua relação com o objeto, um conhecimento que se constrói em rede, em que conceitos e teorias se interconectam, crescem e se transformam infinitamente.

Assim, ao fazer o projeto de pesquisa, ora relatado, deixamos claro que o que se pretendeu foi refletir profundamente sobre as práticas formativas iniciais e continuadas de profissionais que atuam e/ou atuarão no ensino de história, sobretudo no que se refere a sua relação consigo, com o outro, com o mundo, e com o conhecimento. Acreditamos poder favorecer, tanto aos acadêmicos quanto aos docentes, criar espaços para pensar e debater práticas, teorizações, planejamento e aplicação de possíveis soluções, mesmo que provisórias, para a problemática erigida pelo predomínio da formação linear e fragmentada do profissional da educação. Essa problemática, juntamente com outros problemas mundiais, tais como o desrespeito aos direitos humanos, a poluição, a baixa qualidade da saúde, o desemprego, e exclusão social, dentre outros, formam, segundo Humberto Mariotti (2000) as *comunalidades*, que se originaram a partir da incapacidade dos seres humanos em lidar com tais problemas a não ser pela utilização de modelos mentais de causalidade simples como instrumento único de solução dos problemas humanos. Ainda conforme Mariotti, a persistência do modelo mental linear como fio condutor de nossos processos formativos educacionais, é talvez a maior das *comunalidades*, porque está na base de todas as demais, ou seja o

rigor da polarização não só empobrece o conhecimento produzido em cada período histórico da vida humana, como também vem impedindo que eles sejam fertilizados pela experiência da diversidade (MARIOTTI, 2000, p.81).

A partir dessas considerações, o estudo relativo a investigar, entre docentes do componente curricular história que atuam em escolas de educação básica da 8^a. Região Escolar (região central do Rio Grande do Sul, Brasil, com sede na cidade de Santa Maria), entre acadêmicos matriculados a partir do 6^o. Semestre do Curso de História/UFSM e acadêmicos dos Programas de Pós-Graduação em História – PPGH, e em Educação – PPGE, o conceito que possuem sobre a relação entre formação teórica e formação prática e seus reflexos no exercício profissional reporta também, necessariamente, à reflexão sobre o compromisso destas com os processos de formação inicial e continuada dos profissionais do ensino da história, que atuam e/ou atuarão neste contexto complexo, e o quanto a qualidade ou não presente no processo formativo contribui para a superação de problemáticas, sejam aquelas manifestadas no nosso contexto cotidiano, sejam problemáticas de contextos mais amplos.

Sem o intuito de generalizações, nossos fazeres pedagógicos enquanto docentes do ensino superior, atuantes junto aos cursos de licenciatura da instituição UFSM, nos permite perceber que a formação de novos profissionais na área das licenciaturas apresenta lacunas em relação a uma das principais metas dos cursos de licenciaturas: - a formação de professores para atuar (o verbo atuar é usado no sentido de ação comprometida, de engajamento, responsabilidade em trabalhar alternativas de compreensão e estratégias de superação de problemáticas) nas escolas de educação básica. Persistem ainda, em vários espaços de formação superior pública no Brasil, apesar das reformas promovidas por e nestes espaços durante a última década do século 20 e primeira do século 21, processos formativos lineares apoiados em currículos que privilegiam conteúdos da área específica – aqueles que definem o elenco de conteúdos a ensinar, em detrimento da chamada área de formação pedagógica – aquela na qual o acadêmico (subentendido nesses processos formativos), aprenderá a ser professor. Nessa perspectiva tradicional, fragmentada e linear de currículo a resposta à questão sobre o *que ensinar* se concentra em como ensinar, e a teorização dos currículos reduz-se ao debate sobre as melhores e mais eficientes formas de organizá-los.

Do mesmo modo, as antigas perguntas: que história ensinar? e, que professor quero ser? – que repercutiam em cursos de formação continuada de professores de história no transcorrer das décadas de 1980-90, continuam a ser respondidas por profissionais que atuam em campos tidos como separados – a primeira é respondida pelo pesquisador e a segunda pelo professor – visto este último, ainda, predominantemente, como mero repetidor do que é pensado, selecionado e escrito pelo pesquisador, um profissional que no máximo organiza estratégias metodológicas para desenvolver os conteúdos pensados pelos pesquisadores.

Neste quadro é possível observar que as reformas curriculares atuais vêm demonstrando dificuldades em: - contribuir efetivamente para a superação da dicotomia entre os profissionais que se consideram *cientistas, pesquisadores* e os profissionais tidos como repetidores de conteúdos e metodologias *pensados por aqueles tidos como cientistas*; - viabilizar a aproximação dos fazeres pedagógicos entre os profissionais da área de conteúdos disciplinares com a área de formação pedagógica nas instituições de educação superior, distanciamento que tem comprovada influencia na formação e atuação dos novos docentes; - favorecer a superação de dificuldades de equilíbrio e coerência teórico-prática nos fazeres pedagógicos dos jovens docentes, assim como entre aqueles que já atuam na Educação Básica; e, - qualificar o processo de formação continuada.

A este quadro entende-se que se agregam outros fatores, como, entre outros, a interpretação das diretrizes curriculares na reestruturação dos currículos de curso e nas reformas propostas.

Relativo a esta questão, toma-se como exemplo o Curso de História da UFSM, criado em 1961, mas instalado somente em 1965 com a federalização da já existente Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição (antiga FIC e que hoje é a instituição privada Centro Universitário Franciscano - UNIFRA). A federalização seguiu as exigências da LDB 4024/61, artigo 9º, item d, que dispunha sobre a formação de recursos humanos para a educação, e o consequente atendimento ao Ensino Médio em instituições federais. Por isso foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Dos professores pioneiros entrevistados em abril de 2003, Leni Marli Wolle Lourenço, sobre os problemas da formação de professores, destacou

a precariedade desta e as dificuldades em transmitir o conhecimento (dificuldade que vemos como consequência da primeira). Sobre a relação ensino e pesquisa, a mesma professora lembrou: *nós éramos professores e não pesquisadores*, destacando que na época a pesquisa tinha abrangência mínima. Outra professora entrevistada no mesmo período, Darcila de La Canal Castelan, enfatizou que hoje a universidade deveria preparar melhor o graduando para a realidade do mundo fora da sala de aula. Estas duas manifestações fazem parte de um conjunto de entrevistas realizadas em período que antecede a reformulação curricular efetivada no ano de 2004 (MARIN, 2013).

2.1 As reformas curriculares, os projetos pedagógicos e os conceitos sobre o ensino de história e a formação de professores

Quatro décadas depois de sua instalação, o curso de história da UFSM passou por duas reformas curriculares – 1991 e 2004. Atualmente, ainda que iniciado em 2014, está em andamento a implementação de um novo projeto pedagógico, ainda não efetivado. A primeira (1991), buscou eliminar os conteúdos e vínculos relativos a base dos *estudos sociais* e atender a necessidade de desenvolver novos temas que fossem específicos da história – especialmente do Brasil e da América Latina, superando a formação generalista e habilitando Licenciatura Plena em História, capacitando os egressos para atuar na educação básica, então ensino de 1º. e 2º. Graus, conforme a legislação vigente - LDB 5692/71. A reformulação de 1991 pretendia um profissional capacitado para:

(...) dominar as linhas gerais do processo histórico, entendido enquanto recuperação da trajetória do homem ao longo do tempo, e conhecer as principais vertentes teóricas que orientam as análises históricas. Realizar a articulação entre informações e teorias de forma crítica, na atividade de docência e de pesquisa. (BRASIL, Projeto/Objetivos, fls.05,v.1,1991)

Conforme os depoimentos anteriores e objetivos destacados acima (traçados em 1991) percebemos uma caminhada no sentido de aproximar ensino e pesquisa, tentando superar a dicotomia existente.

A criação do *Laboratório de Ensino e Pesquisa em História - LEPH* fez parte deste contexto. Ao estabelecer relação entre professores em exercício na educação básica e na universidade, e futuros profissionais da área, o laboratório, através de seus idealizadores, pretendeu: - criar espaço de debates e articulação de possíveis vias para resgatar o espaço do ensino da história nas escolas; - qualificar formação e oportunizar trocas entre acadêmicos da prática de ensino e o ambiente escolar; - atuar como polo articulador de novos encaminhamentos para o ensino da história e produção de novos conhecimentos, rompendo com a hegemonia do ensino tradicional; - conhecer e debater, no plano teórico-metodológico, a ciência histórica, alvo de intensos debates, no período, em instituições de educação superior públicas e instituições afins (MARIN, 1997, 2013).

O percurso do LEPH resultou na criação do projeto institucional *O Ensino da História: uma proposta em construção I*; na reformulação do ensino e dos programas da disciplina em escolas de nível médio da educação básica; reformulação do programa de história do concurso vestibular da UFSM; e, na elaboração de caderno de textos com mesmo título produzido pelos envolvidos, especialmente os docentes da educação básica, e publicado em 1991. Acredita-se que os resultados mais importantes das ações no laboratório tenham sido as mudanças ocorridas nas práticas docentes, na relação com o conhecimento histórico e na relação professor/alunos e destes com o contexto vivenciado, tanto na educação básica como no ensino superior. Como se pode confirmar documentalmente, o acima exposto ressalta o papel inovador e importante de Marilú Favarin Marin, que homenageamos postumamente através deste relato.

A segunda reformulação, de 2003, e que vigora até o presente, é justificada pelo esgotamento do currículo de 1991 e pela necessidade de atender novas exigências do mundo do trabalho. Amparados no princípio da autonomia da universidade brasileira que garante propor soluções próprias aos problemas da educação superior, a comissão de reformulação curricular argumentou que essas soluções, conforme o PNG/1999, *passam, necessariamente, por experimentar novas opções de cursos e currículos, ao mesmo tempo em que alternativas didáticas e pedagógicas são implementadas* (BRASIL, Projeto/Apresentação, fls. 04, vol. 1, 2004).

Respalhada na legislação, a comissão de reformulação decidiu mudar o currículo do curso de história *atendendo tanto a legislação*

como as exigências do mundo contemporâneo para a qualificação de um profissional em História, que integralize, em um único currículo, a formação do bacharel e do licenciado (BRASIL, Projeto/Apresentação, fls. 04, vol.1, 2004). A Comissão justifica o novo projeto pedagógico pela defesa da adoção de diretrizes fundamentadas em *habilidades e competências* e não mais em um currículo mínimo tido como fixo e fechado. As *habilidades e competências* a serem desenvolvidas fundamentam-se na:

(...) formação do antigo bacharel em História, procurando acentuar e ampliar a relação teórica e prática da pesquisa, do ensino e da extensão. Isso permitirá que os profissionais (...), busquem no diálogo, no trabalho coletivo, no aperfeiçoamento individual e grupal, no diálogo e trabalho com a sociedade sua prática cotidiana na academia universitária. (...)O que pretendemos apresentar é um único curso/currículo que desenvolverá as habilidades e competências das duas habilitações (como habilita a Universidade Federal do Paraná desde 1994). O Currículo apresenta uma parte de disciplinas fixas, obrigatórias (...); outra parte, que também é obrigatória, porém o acadêmico tem flexibilidade de escolha como na sua construção junto ao corpo docente, que são as Disciplinas Complementares de Graduação (DCGs), e as Atividades Complementares de Graduação (ACGs). Junto à parte flexível, apresentaremos os Núcleos de Pesquisa que também são obrigatórios (BRASIL, Projeto/Apresentação, fls. 05, vol. 1, 2004).

Estes parágrafos confirmam a mudança pretendida no perfil do egresso: - de licenciado para bacharellicenciado, ou seja, dois profissionais em um. Também se confirma, na leitura do projeto pedagógico da referida reformulação curricular, a ênfase na formação de bacharel e a escassez de investimento e clareza no delineamento da formação do licenciado. No último parágrafo de citação aparece a referência aos núcleos de pesquisa. Esses núcleos, pelo que foi possível concluir, substituíram o *LEPH*, embora nas *estratégias pedagógicas*, do projeto pedagógico de 2004, sua orientação esteja fundamentada na pesquisa em conteúdos de história, não deixando

espaço – pelo menos no projeto pedagógico, para a investigação sobre o ensino de história.

Desde 2008 o curso de história da UFSM encaminha o debate sobre a reformulação do currículo vigente. Preocupações importantes que permeiam este debate dizem respeito às dificuldades de inserção no mercado de trabalho no que diz respeito ao bacharelado (aprovado em caráter de apostilamento), e às dificuldades didático-pedagógicas que se apresentam no exercício da licenciatura, entre elas a permanência da problemática destacada - desde os tempos de implantação da então *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal de Santa Maria*, pela professora Leni Marli Wolle Lourenço das dificuldades dos formandos em transportar o conhecimento adquirido na academia universitária para os alunos da escola básica. O que nos leva a afirmar que as reformulações curriculares não conseguiram, ainda, resolver problemática tão antiga.

Observando o elenco de disciplinas do atual Programa, percebe-se uma carga horária assim organizada: - Conteúdos de natureza científico-cultural específicos – 1.230 horas; - Conteúdos teórico-metodológicos específicos da área – 180 horas; - Conteúdos teórico-metodológicos de pesquisa em História – 390 horas; - Conteúdos de formação básica geral – 135 horas; - Conteúdos Complementares – 330 horas; - Conteúdos pedagógicos específicos para o ensino da História – 645 horas; e, - Prática de ensino – 420 horas.

Nos conteúdos pedagógicos específicos para o ensino da história estão relacionados: - Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica; - Fundamentos da Educação Especial; - Psicologia da Educação; - Educação Patrimonial e o Ensino da História. Também estão os: - Laboratórios de Prática de Ensino em História I, II, III e IV; - Teoria e Metodologia do Ensino da História; e,- Didática Geral para o Ensino da História; todos distribuídos do 1º. ao 10º. semestre do curso.

Considerando que as orientações presentes nas estratégias pedagógicas se restringem a explicar a organização e funcionamento das ACGs, DCGs, e dos Núcleos de Pesquisa (criados dentro das DCGs), uma primeira observação nos leva a compreender a dificuldade que se relaciona com a problemática deste projeto é a formação de professores. Uma segunda observação, mesmo que inicial, possibilita perceber que, embora a carga horária do curso – Disciplinas Obrigatórias, DCGs e ACGs contemple 3.615 horas de formação, os conteúdos pedagógicos e específicos da formação

do professor somam 1.065 horas, representando menos de 30% do total. A pouca carga horária destinada ao que o currículo do curso denomina de *Conteúdos pedagógicos específicos para o ensino da História – Teoria e Prática* – 1.065 horas, mais o distanciamento comprovado da realidade escolar, incluindo aí a pouca atenção ou ineficácia das práticas de observações, reforçam o que manifesta a professora Darcila de La Canal Castelan, que destacou: *hoje a Universidade deveria preparar melhor o graduando para a realidade do mundo fora da sala de aula*". Com certeza a sala de aula a qual a professora se refere está situada na academia universitária.

Evidentemente esse quadro que repercute tanto na formação dos acadêmicos, futuros professores, como nos fazeres pedagógicos dos docentes em exercício, também atinge a escola básica. Nela, a rotina escolar, aliada ao predomínio de pedagogias tradicionais, abordagens lineares, formação docente qualitativamente insuficiente e expectativas da sociedade sobre a educação escolar torna-se fator de opressão sobre os docentes. Sobre esses aspectos da rotina escolar, Sylvio Costa (2005) destaca que a educação escolar adquiriu o que ele chama de *missão civilizadora* a partir de acontecimentos como a Reforma Protestante, a Contra Reforma, o Iluminismo, a Revolução Francesa (esta consagrada pela defesa da generalização da instrução pública), e a Revolução Industrial.

O ideal dessa missão civilizadora se definiria por um duplo intuito. Primeiro, o de levar ao *outro*, supostamente idealizado como designando uma posição de carência ou de falta, aquilo que quem se auto atribui a denominação de *educador/civilizador* acreditaria que detém. Mas não só: - trata-se de algo que viria recobrir ou compensar justamente aquela condição de carência ou falta, entendida, a priori, como característica inerente ao *outro*. Ora, tal intenção compensatória, materializada num determinado tipo de ação (pedagógica), implicaria, pois, que aquele que *educa/civiliza* se supõe detentor de um saber e de um poder sobre o *outro* (COSTA, 2005, p. 1261).

Imbuído da *missão civilizatória*, o professor pretende transformar o aluno (o *outro*), assinalando uma diferença para *melhor* ou para *mais* com relação ao seu *status* original. Neste sentido, a ação do educador/civilizador deixa antever o propósito de converter o aluno à sua imagem e semelhança. O nível de conversão obtido ao final dessa relação, na qual quem educa se auto institui como modelo a ser copiado, neutralizando ideias e/ou ações de caráter emancipatório,

segundo Costa (2005) se tornaria o critério decisivo para a avaliação do sucesso ou insucesso da ação educacional. A aproximação do modelo tem sido, segundo o mesmo autor, condição para reconhecer a aprendizagem, para reconhecer o sucesso e a inclusão.

Paradoxalmente, nesse processo, a conversão do *outro* não garante a condição de igualdade deste em relação ao educador/civilizador. A *modelagem* encobre um processo de *pseudo-assemelhamento* no qual, em última instância, predomina uma relação de forças presidida pela hierarquia entre modelo e cópia, na qual o *outro* estará sempre em posição subordinada. Sempre submetido pela condição de cópia. Como reflexo direto disso no aprendizado do aluno (o *outro*), gera-se o já conhecido *desgosto* pelos estudos na disciplina de história, a perda da importância da mesma na formação discente, e a crise de valorização docente.

Tomando daí alguns fatores geradores do chamado *fracasso escolar* de muitos alunos, e na busca de alternativa de superação, pode-se considerar a proposição teórica de Charlot (2000). Ele ressalta a importância em investigar a relação que professores e alunos estabelecem com o saber, o que já vem acontecendo, segundo ele, em campos das ciências da educação como a didática, psicanálise, psicossociologia e sociologia. Ao propor a investigação da relação de professores e alunos com o saber Charlot conceitua essa relação como *uma relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros*.

Charlot instiga a reflexão e pesquisa sobre a relação do professor e do aluno com o conhecimento. Mas antes de aceitar esta provocação é impossível deixar passar a reflexão sobre a relação professor - aluno. Situados na escola básica ou na instituição de ensino superior, essa relação se pauta, ainda hoje, naquilo que Paulo Freire conceituou como *educação bancária* (FREIRE, 1987, 1994).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar ainda se encontra, em grande parte, perpassada pelo mito civilizatório. Mesmo que seu primeiro intuito – o de ensinar ao *outro* as condições de que supostamente necessitaria para ascender no processo de humanização, tenha demonstrado sucesso através das pedagogias tradicionais, e precedido o segundo intuito, o da universalização – levar a educação a todos, isso se

mostrou e se mostra ainda uma tarefa bastante difícil. O motivo: - a alteridade; e, - a diversidade. Suas peculiaridades sempre geraram e ainda geram desconforto e desconfiança entre educadores adeptos das concepções lineares no ato educativo: - por que resiste ao ensinado? por que não se *converte à imagem e semelhança de quem o educa?* (COSTA, 2005, p.1261). Essa *resistência* resultante da alteridade não reconhecida do professor em relação ao aluno, atravessada por conflitos, desenvolveu-se sob o signo do embate, do jogo de forças e da tentativa de dominação. Nesse conflito, o que ensina, aquele a quem compete a tarefa grandiosa de universalizar a civilização e a emancipação, assume o *fardo civilizatório*. Em assumindo e não reconhecendo o conflito, convive e carrega o que hoje *nos parece como fantasiosa e frustrada pretensão do projeto de libertação constituído e encampado na e pela modernidade* (COSTA, 2005, p.1265).

Na modernidade a educação na escola pública instituiu-se como um lugar de investimento das expectativas sociais. Nesse espaço e nessa sociedade, a ação do professor - educar e formar educadores -, tornou-se valorizada, digna e importante socialmente, fundamental para o presente e o futuro dos alunos. Tal valorização do fazer pedagógico se transformou numa enorme responsabilidade moral - a de civilizar. O educador é visto, em muitos casos, como soldado, salvador, sacerdote. A assimilação com o sacerdócio deixa entrever a negação de suas próprias expectativas, o sacrifício em carregar *fardos*. A responsabilidade deste pelo *rebanho* implica em ser culpado pelo que não vai bem. Como não faz jus à tarefa grandiosa que assumiu e da qual é depositário? Essa antinomia da sociedade moderna – entre pretender libertar e mesmo tempo querer moldar, segundo Franco Cambi (1999, p.33-36), assinala nela uma marca profunda, dramática, inconclusa. De acordo com Costa (2005), essa antinomia marca a profissão do professor, mais do que qualquer outra, fazendo-o conviver e suportar, para seu infortúnio, simultaneamente, o ideal de libertação e a prática do controle.

Este quadro, brevemente exposto, referenda a importância da investigação proposta e executada, até o falecimento da Marilú Favarin Marin, em agosto de 2013. No contexto atual, onde o fazer pedagógico e a construção de saberes adquire uma importância fulcral na busca de espaço na chamada sociedade do conhecimento, a educação escolar, tanto na escola básica como nos cursos superiores de formação de professores, vê reforçado seu papel e o significado do seu trabalho

para o presente e o futuro, especialmente diante da naturalização de processos políticos populistas e antidemocráticos que buscam o controle, não somente da educação, mas do exercício e da práxis dos educadores – especialmente os professores de história.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação, Universidade Federal de Santa Maria. *Projeto político pedagógico do curso de história da UFSM*. Objetivos, fls.05,v.1. Santa Maria, UFSM, 1991 (impresso).

_____. Ministério da Educação, Universidade Federal de Santa Maria. *Projeto político pedagógico do curso de história da UFSM*. Apresentação, fls. 04, vol. 1. Santa Maria, UFSM, 2004 (impresso).

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo, UNESP, 1999.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Deakin, Deakin University Press, 1986.

_____. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca, 1988.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

CHEVALLARD, Yves. *La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Enseigné*. Grenoble, La pensée Sauvage. 1991.

_____. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique, 2000. Tradução Claudia Gilman.

COSTA, Sylvio Gadelha da. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). In: *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 26, nº 93, set./dez. 2005, p. 1257-1272.

CUNHA, Jorge Luiz da; MARIN, Marilú Favarin; ROSA, Juliano de Melo da. *Projeto de pesquisa: A relação teoria e prática na formação inicial e continuada de docentes em história: o caso da UFSM e escolas da educação básica, na região central do Rio Grande do Sul, à luz da concepção de didática da história e educação histórica*. Santa Maria, UFSM, 2013 (impresso).

DESGAGNÉ, Serge. *La position du chercheur en recherche collaborative: illustration d'unedémarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire*. Actes du Colloque de l'Association pour la recherche qualitative: l'attitude du chercheur en recherche qualitative 65ième congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS), Trois-Rivières, 12-16 mai 1997. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, v. 18.

_____. *Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants*. *Revue des sciences de l'éducation*, v. 23, nº 2, Montreal, 1997a, p.371-393.

_____. La recherche collaborative: nouvelle dynamique de recherche em éducation. In: ANADÓN, Marta (dir.); L'HOSTIE, Monique (coll.). *Nouvelles dynamiques de recherche em éducation*. Québec, Université Laval, p.51-96.

EISNER, Elliot W. *The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Trenton, Prentice Hall, 1990

_____. *El ojo ilustrado*. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

IBIAPINA, Ivana Maria de Melo. *Pesquisa colaborativa*. Investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília, Liber Livro, 2008.

MARIN, Marilú Favarin. A transição democrática e os obstáculos ao desenvolvimento de uma proposta de ensino de história no cotidiano escolar de Santa Maria /RS. Dissertação de Mestrado em Educação UFSM. Santa Maria, 1997 (impresso).

_____. Relação teoria e prática na formação de professores de história: experiências de laboratórios de ensino no Brasil e da Associação de Professores de História de Portugal (1980-2010). Tese de Doutorado em Educação UFPR. Curitiba, 2013 (impresso).

MARIOTTI, Humberto. *As paixões do ego: complexidade, política e solidariedade*. São Paulo, Palas Athena, 2000.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. *Teoria e filosofia da história*. Contribuições para o ensino da história. Curitiba, W.A. Editores, 2017.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campina, Papirus, 2004.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. *A relação ensino e aprendizagem como práxis: a educação histórica e a formação de professores*. Dissertação de Mestrado em Educação UFPR. Curitiba, 2012 (impresso).

RÜSEN, Jörn. *Historik*. Theorie der Geschichtswissenschaft. Köln, Weimar, Wien, Böhlau Verlag, 2013.

_____. *Teoria da história*. Uma teoria da histórica como ciência. Curitiba, UFPR, 2015. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; Isabel BARCA; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs), *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba, UFPR, 2010.

THEOBALD, Henrique Rodolfo. *A experiência de professores com ideias históricas: o caso do "Grupo Araucária"*. Dissertação de Mestrado em Educação UFPR. Curitiba, 2007 (impresso).

Submetido em Outubro 2017

Aceito em Novembro 2017

Publicado em Janeiro 2018