

# O LUGAR DAS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS E A CONSTRUÇÃO DO PERFIL DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

Jailma Nunes Viana de Oliveira<sup>1</sup>

Sílvia Maria Costa Barbosa<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente trabalho tem como intenção suscitar a discussão e reflexão acerca do papel assumido pelas disciplinas pedagógicas nas licenciaturas, tendo como foco a área do professor de História. Percebe-se que esse profissional procura ter objetivos teórico-metodológicos definidos quanto ao seu perfil específico, e que sua formação está também interligada com a formação proposta a partir da discussão pedagógica. Dessa forma, é salutar refletir acerca da formação na Educação Superior desse docente, atento às limitações e incompletudes que estão imbricadas nesse desafio, entendendo que a complexidade do processo de aprendizagem se encontra na provisoriedade e amplitude da formação inicial docente.

**Palavras-chave:** Formação Inicial Docente; Ensino de História; Educação Superior.

## INTRODUÇÃO

Independente da disciplina escolar, sempre foi comum o problema de se buscar alinhar o trabalho dos conteúdos da escola básica com uma metodologia adequada. Nesse aspecto, o ensino de História também possui suas limitações, sobretudo quando se reconhece que não há fórmula mágica para resolver uma questão já clássica. Na formação do professor de História, não obstante os cursos estão pautados por um currículo que preza por determinados parâmetros gerais, visando utilizar o conhecimento histórico e prático, bem como a transmissão deste, cujo fim delinea o perfil profissional. A discussão suscitada, no entanto, perpassa por uma questão fundamental: qual o lugar das disciplinas pedagógicas dentro da área de formação de professores de História na construção que se faz de um perfil docente a partir da licenciatura?

Tal inquietação advém da experiência da graduação vivenciado pela autora. Estabelecendo-se a consciência das limitações e entraves constituintes da formação, desde logo ficou evidenciado as dificuldades de se solucionarem desvios formativos e incompletudes. Consequentemente, verificou-se uma maior dificuldade em se identificar a

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN); E-mail: jailma.viana@gmail.com

<sup>2</sup> Profa. Doutora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FE/UERN) e orientadora no Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC/UERN); E-mail: silviacostab@yahoo.com.br

profundidade e atenção requeridas para as disciplinas de cunho pedagógico, importantes no processo de constituição desse profissional docente, visto que a desmotivação e resistência por parte da maioria dos discentes tem sido percebidas pelos professores responsáveis pelas disciplinas pedagógicas.

Não obstante, neste mesmo espaço/tempo, voltava à tona com bastante força a questão da regulamentação da profissão, fato que nos levou a refletir a formação do professor de História. A discussão suscitada por Oliveira (2003), em sua tese *O Direito ao Passado*, contribuiu para que surgisse o interesse de se verificar tais resoluções e avaliações na área. Ainda nesse processo verifica-se que a pesquisa com a Educação Superior não é muito difundida quando se trata da pesquisa em nível de graduação. Ou seja, até para a pós-graduação, ainda é mais comum os trabalhos que abrangem a comunidade escolar. Todavia, quando há trabalhos nesse sentido, muitos se concentram em aspectos dos Estágios Supervisionados, sem integrar a análise ao restante do curso disciplinar.

Portanto, verifica-se a importância de buscar uma interdisciplinaridade formativa no entendimento destas questões, para que se possa refletir o tema a fim de propor uma formação docente em História atendendo-se suas questões inerentes, mas também em consonância com as ciências que a envolve paralelamente, trabalhando com um processo que não se fecha e que se constrói a partir de instabilidades. Sua complexidade se encontra na provisoriedade e amplitude da formação docente.

## **DESAFIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Compreende-se que a educação convive em meio a um contexto de constantes transformações. “Como preparar um aluno para realizar o caminho do mais simples, do mais concreto, para o mais complexo, o mais abstrato?” Essa é uma indagação advindo de estudos e pesquisas de Theodoro (2009). A autora compreende ainda que tais mudanças põem em crise modelos antes considerados, colocando cada vez mais o ser humano para pensar alternativas diante de mudanças, problematizando a realidade. Assim, saber identificar significados, compará-los e relacioná-los sem retomar velhos modelos, é importante para o professor.

Em 1936, em uma conferência, Fernand Braudel já indicava a preferência do jovem pelos acontecimentos do presente do que pelo passado. Sem se prender somente às erudições e ao tempo passado, é preciso ligar antes de tudo, o aluno à sua realidade, ao seu espaço: “há sempre um impulso especial, responsável por tudo, que o historiador deve buscar para

compreender” (BRAUDEL, 1955, p. 9). Com isso, Rosa Godoy (2001) chama atenção para a maneira como os dois campos – ensino e metodologia – precisam estar em consonância para se ter uma eficácia no ensino da história.

Dessa forma, o conhecimento precisa ser buscado, refletido e não somente lido. Ainda segundo Braudel (1955), para ensinar história é preciso de certa simplicidade que leva a clareza e que fuja das omissões, ato que exige um conhecimento e discernimento do que é primordial e secundário em um assunto. Todavia, o alcance desse conteúdo demanda tempo e a repetição pode ser uma aliada, sabendo que a cada simplificação, menor o detalhamento, porém maior a dinamicidade do que será transmitido.

Para tanto é ainda necessário resolver o paradoxo em que as disciplinas estão colocadas: enquanto se pensa numa flexibilização, valorização da cidadania e a busca pela autonomia, o ensino ainda se prende a objetivos que visam a preparação para um mercado de trabalho, sob uma ótica evidentemente economicista e produtivista, cujo “cidadão” formado acaba sendo formado enquanto mero consumidor. Sobre isso, Paulo Freire (1996) é enfático:

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feita” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo o que escrevo e o que faço (p. 103).

Para Jaime Pinsky e Carla Pinsky (2009), a História precisa considerar o ser humano e suas ações como foco, principalmente em um contexto em que esse homem é cada vez mais cobrado enquanto força de trabalho. Por isso “[...] é preciso que o professor tenha claro o que e como ensinar” (p. 23), para que alcance o potencial transformador que a história tem a oferecer, selecionando conteúdos de forma a estabelecer pontes entre passado e presente. Tudo isso sem esquecer que o pensamento crítico necessita inclusive da leitura e não somente da tecnologia; ou seja, que o estudante seja capaz de discernimento crítico para se colocar enquanto um agente histórico.

## **ASPECTOS GERAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DA HISTÓRIA**

Nascimento (2013), em sua periodização para uma análise da história da formação dos professores de História no Brasil perpassa pela discussão da instituição do Conselho Federal

de Educação (CFE) no início dos anos 1960, no qual “[...] tinha amplas atribuições, dentre as quais o poder de estabelecer currículos mínimos para o ensino superior e propor modificações no sistema nacional de ensino” (p. 273). Nesse sentido, era comum nesta época a seleção de docentes priorizar menos o aspecto formativo, devido a insuficiência de professores formados pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que naquele momento estavam concentradas nos grandes centros urbanos brasileiros.

Concomitantemente a esse contexto, tem-se o desmembramento da formação de professores de História e Geografia, a partir da Lei nº 2.594, de 8 de setembro de 1955. Posteriormente, a Associação de Professores Universitários de História (APUH)<sup>3</sup> era fundada em 1961, e em seu primeiro simpósio se colocou em pauta o ensino de História no nível superior, apontando-se a “necessidade de reestruturação do currículo mínimo do curso de História em todas as suas áreas” (NASCIMENTO, 2013, p. 276). Nas Faculdades de Filosofia o currículo era uniforme tanto para o bacharelado, quanto para a licenciatura – esta possuía ainda as disciplinas pedagógicas.

Citando a exposição da professora Maria Yedda Linhares no referido simpósio, Nascimento (2013) destaca a percepção desta para a desarticulação entre as disciplinas de conteúdo, e estas com as disciplinas pedagógicas. Posteriormente, o estabelecimento do currículo mínimo do Curso de História (CFE, Parecer 377/1962) ficou composto por “matérias históricas propriamente ditas”, “disciplinas culturais de complementação” e “disciplinas onde se estuda o método histórico”, ficando relegado aos Departamentos ou Faculdades de Educação a parte da formação pedagógica.

A partir da década de 1980 vem crescendo a compreensão do professor como sujeito de sua formação. Dentro das propostas formativas no âmbito da Educação Superior, encontra-se a organização curricular e os conhecimentos profissionais, cuja abordagem vem progredindo, principalmente pela necessidade da construção de um perfil profissional cada vez mais atualizado para atuar na complexa sociedade contemporânea. Nesse aspecto, Nascimento (2013) pondera:

As décadas de 1970 e 1980 se caracterizam pelo modelo de formação baseado na racionalidade técnica, em que o professor é meramente um transmissor de conhecimentos produzidos por outros [...] É preciso destacar que a formação para a pesquisa apenas se iniciava no Brasil e não era a preocupação principal dos cursos de História ou dos formuladores de seus currículos. Nesse sentido, a formação do professor pautava-se no conhecimento dos conteúdos históricos (o que ensinar) e nas

---

<sup>3</sup> Em 1971 foi transformada em Associação Nacional dos Professores Universitários de História/ANPUH, devido a expansão dos cursos universitários de História; a partir de 1993, transformou-se em Associação Nacional de História, mantendo a sigla ANPUH, ao ter associado professores de História do ensino básico e de áreas correlatas (sobre a trajetória da instituição, ver [http://anpuh.org/anais/?page\\_id=19620](http://anpuh.org/anais/?page_id=19620))

técnicas de transmissão desse conteúdo (como ensinar), que, não obstante, não dialogavam durante os anos de formação (p.285)

Com o documento das Diretrizes para os cursos de História a partir do Parecer CNE/CES 492 de 3 de abril de 2001, objetivou-se substituir o currículo mínimo estabelecido em 1962, dando-se ênfase numa formação profissional capaz de exercer ensino, pesquisa e extensão. Apesar disso, a formulação dos conteúdos curriculares não foi inovada em comparação ao currículo anterior, centrando-se em “conteúdos históricos/historiográficos” e as práticas de pesquisa; conteúdos de interlocução entre História e outras áreas; “conteúdos complementares”, mesmo inserido a especificidade do ensino da História, porém a parte pedagógica ainda permanece limitada em sua articulação com a área.

Quanto às orientações concernentes à área do profissional da História enquanto docente, para Pereira (1999), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei nº 9.394/96) fez com que se retomassem os debates acerca da formação docente. Mas tal modelo tecnicista ainda não foi superado nas universidades, ocorrendo pouca articulação entre áreas pedagógicas e específicas, e a prática e inserção na realidade escolar somente nos períodos finais do curso. Associado a isso, há os riscos de improvisação, aceleração da formação e desregulamentação desse profissional. Com uma população escolar crescente, a formação de profissionais da educação precisa também crescer qualitativamente. Assim, destaca o “modelo da racionalidade prática” como alternativa crescente, no qual “a prática não é apenas *locus* da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados” (p. 113).

Tomando-se o estágio supervisionado como o espaço mais privilegiado de desenvolvimento e formação desse perfil no decorrer da formação desse professor, torna-se necessária mudar o foco da análise do estagiário, que muitas vezes se preocupa em verificar apenas falhas e insuficiências, passando a se ver como agente participante. Considera-se que essas atividades requerem por parte do professor supervisor “aproximação e distanciamento, partilha de saberes, capacidade de complementação, avaliação, aconselhamento, implementação de hipóteses de solução para os problemas que, coletivamente, são enfrentados pelos estagiários”. Ou seja, “desmistificar os tons de autoritarismo que marcam a expressão *supervisão*, referidas aos estágios, e apontar sua dimensão pedagógica” ((PIMENTA; LIMA, 2011, p. 114). Torna-se necessária mudar o foco da análise do estagiário, que muitas vezes se preocupa em verificar apenas falhas e insuficiências, passando a se ver como agente participante.

Conquanto, há a eventual questão colocada por Oliveira (2003): “qual a lógica que preside um curso de licenciatura, cujo profissional, no momento de se apresentar à sociedade, diz não saber como agir?”. Nessa medida, a construção do conhecimento nas graduações é ponto importante, pois não se deve toma-lo de uma perspectiva simplificadora, mas complexa, “ou seja, devemos pensar a construção do conhecimento num movimento dinâmico e incessante [...]” onde para uma transformação curricular ocorra tanto em bases epistemológicas quanto pedagógicas (CUPÓLILLO; FONSECA, 2004, p.3). Nesse aspecto, relativo ao campo da História, Morin (2003) entende que “[...] a História, [...], tende a tornar-se ciência da complexidade humana” (p. 32). Portanto, é salutar estabelecer a discussão mais localizada a fim de refletir as limitações da pesquisa em Licenciaturas, pois sua falta ou mau desenvolvimento acarreta na incompreensão do seu caráter intrinsecamente educativo.

Uma das grandes questões pertinentes à área é se “o profissional de História deveria ser considerado historiador, pesquisador, professor, pesquisador-professor”, ou seja, de que forma a graduação supre a necessidade e demanda da formação desse profissional, fazendo com que a dissociabilidade entre licenciatura e bacharelado se destaque como questão problemática. Para Lima (2009), esse conflito revela que há uma “concepção específica de historiador e também de História” (p. 33). Infelizmente “a discussão sobre a produção do conhecimento histórico e a construção do conhecimento histórico escolar, ainda não se concretizaram, de forma a modificarem a constituição dos nossos cursos de formação de professores de História” (OLIVEIRA, 2003, p. 49). Dessa forma, um aspecto a que se pode chegar, coaduna com a percepção de que

[...] na sua maioria, os cursos de graduação têm assumido uma forma de leitura/interpretação/debate de textos, e não de pesquisa –, e isto tem transformado o programa da disciplina em algo determinado desde sempre, pronto e acabado. É como se os programas não fossem resultados de recortes e escolhas que representam concepções diferenciadas de sociedade, educação e, no nosso caso, de História. [...] Se, por um lado, os cursos de graduação em História não têm privilegiado a pesquisa como sua forma de trabalho, o diálogo entre a sua formação específica e sua formação pedagógica não tem sido o esperado. Divididos entre departamentos, faculdades ou centros, não é só a questão espacial que separa os dois conjuntos de professores que deveriam, em princípio, trabalhar para uma mesma formação (OLIVEIRA, 2003, p. 241-42).

Segundo Lima (2009), tal situação “passa pela própria noção de História [...]. Se o conhecimento escolar era concebido menos como algo construído do que adquirido [...] não haveria porque iniciar esses futuros professores nos meandros da pesquisa” (p. 37). De toda forma, a autora concorda que “haveria um só profissional para dar conta daquilo que é seu ofício [...] [porém], parece ser uma realidade mais desejada do que efetivada” (idem, p. 42).

Relativo a esses aspectos profissionais, tornou-se pertinente a discussão suscitada por Tardif; Lessard (2009) que norteia a nossa preocupação nesse âmbito. Para os autores, tanto os sistemas educacionais, quanto o ofício do professor, dentro dos desafios contemporâneos globais, passam por dificuldades em se adaptarem e/ou atualizarem-se a partir de novos meios metodológicos e tecnológicos, bem como exercer um ensino plural e interdisciplinar, partilhando nesse processo as experiências. Sendo o trabalho docente mediado pela interação humana, faz-se importante uma constante reconstrução de métodos e abordagens que nem sempre conseguem alcançar resultados positivos. Ainda, o profissional encontra-se despreparado em vários sentidos, o que necessita cada vez mais a reflexão sobre sua prática a fim de orientar o seu trabalho (TARDIF; LESSARD, 2009).

Ainda, se há uma crise do ofício do historiador e também relativa à sua identidade docente, esta não está desligada da própria Universidade em que se produzem tais profissionais, sobretudo por ser a instituição formadora e ao mesmo tempo o espaço das produções, inovações e também como o centro de onde saem àqueles que irão ocupar as escolas, museus, arquivos, etc. Sobre este aspecto mais amplo, Goergen (1984) coloca em evidência a importante relação entre universidade e comunidade questionando a universidade tanto internamente quanto externamente por meio do contexto social em que está inserida. Assim, pensando a universidade no Brasil, Goergen (1984) conclui que “todos os objetivos da universidade, como instituição social que é, devem nascer das necessidades da comunidade a que pertence (...). Esta posição básica define a universidade diante da pesquisa, da docência e da extensão de serviços” (p. 52).

Para Nóvoa (1997), sendo os professores a voz dos novos dispositivos de escolarização, o Estado acabou possibilitando os mecanismos para sua profissionalização. Conseqüentemente, isso ocasionou um controle estatal na seleção dos docentes. Logo, o espaço escolar acabou se tornando o espaço privilegiado da profissão, relegando uma autonomia maior dos docentes e levando-os à especializarem-se. Sabe-se que na universidade ainda se encontram muitas resistências ao valor pedagógico dado, como também a atenção a essa profissionalidade. Apesar de a formação inicial ter vivenciado progressos nesses aspectos, ainda são pontos problemáticos.

## **CONCLUSÃO**

A formação de professores de História no Brasil já passou por inúmeros avanços, principalmente após ter se instituído enquanto disciplina especializada a nível superior, não

mais tratada dentro dos Estudos Sociais ou mesmo em paralelo com a Geografia. Entretanto, outros desafios se mostraram inerentes no desenvolvimento de um currículo que abrangesse uma formação capaz de preparar tal profissional para sua prática enquanto docente, quanto para sua prática enquanto pesquisador.

O aspecto dicotômico adquirido pela divisão da formação entre Licenciatura e Bacharelado suscita uma série de discussões. É importante, sobretudo, analisar até que ponto tão divisão também não instaura uma divisão formativa prejudicial a uma formação mais completa do professor de História. Além disso, tomando-se como referencial a prática da atividade de ensino e pesquisa que o docente deve desenvolver, as disciplinas pedagógicas, enquanto área ainda dissociada de articulação com as Faculdades de Licenciaturas, precisam ser revistas e retrabalhadas a fim de que possam desenvolver a prática pedagógica na formação do professor de História.

Superar uma “pobreza teórica” e estabelecer eficientemente uma “vivência prática” não é tarefa fácil entre as disciplinas de conteúdos nesses cursos, o que revela a desarticulação entre historiadores e pedagogos nesse desafio. Como coloca Carlos Fico, citado por Nascimento (2013), “todo professor universitário de História deveria ser capaz de debater o ensino e os aspectos teórico-metodológicos relacionados à sua disciplina” (p. 296). Por isso, torna-se importante a valorização de espaços como as Práticas de Ensino, Estágio Supervisionado, Laboratórios de Ensino de História, a importância das disciplinas pedagógicas.

Nesse sentido, a partir da compreensão colocada por Nascimento (2013), entendemo-nos como agentes desse processo, narradores e personagens de um campo ainda pouco expandido, mas que nunca cessa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAUDEL, Fernand. Pedagogia da História. In: *Revista de História*. Ano VI, N. 23, Vol. XI. julho/setembro de 1955.

CUPÓLILLO, A. V.; FONSECA, L. S. *Repensando a formação de professores a partir da epistemologia da complexidade*. In: *Revista Universidade Rural: Série Ciências Humanas*, Seropédica, RJ: EDUR, v. 26, N. 1-2, p. 1-4, jan./dez., 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GOERGEN, Pedro L. *A universidade, sua estrutura e função*. In: *Educação & Sociedade – Revista Quadrimestral de Ciências da Educação*, Ano I, N. 2., Jan. de 1979. – 4 reimp. – São Paulo: Cortez, 1984. P. 47-59.

LIMA, Aryana Costa. *A formação de profissionais de História: o caso da UFRN (2004-2008)*. – Dissertação de Mestrado (UFPB-CCHLA); Orientadora: Vilma de Lurdes Barbosa. – João Pessoa, 2009. 191 f.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: A Cabeça bem-feita. Repensar a reforma; reformar o pensamento*. – 8ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. In: *Revista História Hoje*, v. 2, nº 4, p. 265-304, 2013.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *O direito ao passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História*. – Tese (UFPE); Orientadora: Rosa Maria Godoy Silveira. – Recife, 2003. 325 f.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente*. In: *Revista Educação & Sociedade*, Ano XX, nº 68, Dez. de 1999. P. 109-125.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. – 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção Docência em Formação. - Série saberes pedagógicos).

PINSKY, Jaime e Carla. O que e como ensinar – por uma História prazerosa e consequente. In: *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. Leandro Karnal (org.) – 5ª ed., 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2009. p.17-36.

SILVEIRA, Rosa Godoy. Relação entre conteúdo e metodologia no ensino de História: uma clássica questão em um novo tempo. *Saeculum – Revista de História*. DH/PPGH/UFPB: João Pessoa, N. 6/7, p. 59-70. jan./dez. de 2000/2001.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O ofício de professor - história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

THEODORO, Janice. Educação para um mundo em transformação. In: *História na sala de aula – conceitos, práticas e propostas*. Leandro Karnal (Org.). – 5ª ed. – São Paulo: Contexto, 2009. p. 49-56.