

ENSINO DE HISTORIA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: Aspectos de uma discussãoⁱ

Aritana Lima de Oliveiraⁱⁱ

Resumo: Dadas as transformações pelas quais tem passado o ensino de história nas últimas décadas, torna-se necessário discutir as formas como esse ensino é problematizado. O presente trabalho discute algumas produções acerca do ensino de história no Brasil realizadas nas últimas três décadas. A partir dos problemas levantados pelas produções científicas referentes à temática, buscarei analisar os percursos do Ensino de História enquanto disciplina escolar, enfatizando as práticas metodológicas de ensino (transposição didática) e a sua relação com a formação docente.

Palavras-chave: ensino de história; formação de professores; práticas de ensino.

Introdução

Compreender o significado de ensinar História exige o conhecimento acerca da trajetória do Ensino de História, da formação de professores e das práticas de ensino desta disciplina, levando em conta as conjunturas política e social e os elementos culturais que permeiam o cotidiano dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Os estudos no campo da História do Ensino de História se voltavam, durante muito tempo, para a relação do ensino de história com os fatores políticos e ideológicos acerca da própria escola, que, de acordo com Thaís Nívia Fonseca, limitavam-se às reformulações curriculares, manuais didáticos e políticas públicas, elegendo o Estado como centro do processo histórico. Segundo a autora:

Sem outros recortes que não as instancias oficiais e formais de escolarização, esses estudos viam as disciplinas escolares nos quadros das reformulações curriculares, em função de pressupostos pedagógicos ou de políticas públicas sem o estabelecimento de outras relações.ⁱⁱⁱ

A partir da década de 1970, com as influências da História Cultural, os trabalhos realizados acerca do ensino de história começaram a valorizar o cotidiano escolar e as práticas de ensino. São inúmeros os elementos que compõem uma cultura escolar, e o

seu estudo exige, de acordo com Dominique Julia^{iv}, “o exame preciso das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas”.^v

De acordo com Silva e Fonseca, a partir da década de 1990, mesmo com o recuo dos movimentos e lutas coletivas, houve um avanço na produção científica cujos objetos estão relacionados aos processos de ensino e aprendizagem de história, valorizando a cultura escolar e os saberes trazidos pelos sujeitos que fazem parte desses processos.^{vi} Mas ainda existem lacunas a serem preenchidas, sendo necessário que o debate acerca do ensino de história ultrapasse os seus objetos (currículo, formação de professores e cultura escolar), ampliando a sua teia de relações e percebendo as suas inter-relações.

A cultura escolar não é, segundo os mesmos autores, uma mera reprodução cultural de outros espaços. As escolas produzem sua própria cultura através dos laços que mantém com outros espaços culturais somados às suas especificidades, entre elas o perfil do professor e do seu processo formativo^{vii}. O ensino de história tem sofrido modificações e tem sido campo de interesse de alguns pesquisadores. De acordo com Silva e Fonseca,

Análises da produção, na área do ensino e da aprendizagem, evidenciam preocupações recorrentes com o papel da História como disciplina escolar [...]. Cartografias da produção demonstram que esse terreno é controverso, habitado por disputas, interesses, consensos e dissensos teóricos e políticos^{viii}.

O presente trabalho buscará, então, enfatizar alguns aspectos das práticas metodológicas de ensino (transposição didática) e a sua relação com a formação docente.

Formação de professores e prática docente no Ensino de História

O ensino de história no Brasil tem sido discutido, repensado e modificado de maneira ampla nas últimas quatro décadas. O contexto de transformações políticas vivido pelo país durante o Regime Militar (1964-1985) implicou em mudanças também no âmbito educacional e conseqüentemente no ensino de história. De acordo com

Ferreira e Bittar, com o objetivo de atender os interesses de modernização capitalista, da nova sociedade urbano-industrial brasileira, nesse período, foram implementadas reformas no sistema educacional que o puseram a serviço da racionalidade tecnocrática^{ix}.

Como produto dessas modificações, em 1968, a Lei n. 5.540 reformou as universidades brasileiras e em 1971, a Lei 5.692 reformou o ensino e 1º e 2º graus. Como conseqüência dessas mudanças, a disciplina História foi subdividida em Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), na educação básica e os cursos de graduação, por sua vez, habilitavam profissionais em Estudos Sociais e não em História, gerando intensas discussões na década de 1980, como demonstram Fonseca e Mesquita^x. Segundo as autoras

a formação do professor de História e a história ensinada nas escolas de ensino fundamental e médio requeriam uma crítica sistemática e a reformulação dos currículos de formação de professores e dos projetos curriculares para o ensino de História nas escolas públicas e privadas^{xi}.

As movimentações políticas geradas pelo processo de abertura do Regime Militar, a Instalação da Assembléia Nacional Constituinte em 1987, somadas às novas discussões teórico-metodológicas que chegavam às Universidades brasileiras – a saber, a História Social Inglesa, a escola de Frankfurt, e a História Nova, originada dos Annales – geraram um campo propício para discutir e problematizar a educação e o ensino de história traçando novos caminhos.

Grande parte das reivindicações se baseava nos princípios de democracia e cidadania, que estariam diretamente ligados ao sistema educacional do país, visando garantir à população brasileira acesso e permanência à escola pública. O ensino de história, por sua vez, tem grande responsabilidade no que se refere à construção da cidadania e identidade dos sujeitos.

Algumas associações ligadas ao campo educacional – como a Associação Nacional da Educação (ANDE), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (ANPED) e o Centro de Estudos em Educação e Sociedade (CEDES) – foram peças-chave nas discussões, constituindo, segundo Freitas e Biccas, “um

repertório de diagnósticos e prognósticos [que foram] encaminhados à Assembléia Nacional Constituinte relacionado à situação da educação pública no país”^{xii}. Nesses documentos, foram feitas diversas denúncias acerca da precariedade em que se encontravam as escolas públicas brasileiras, que, devido ao número insuficiente, não podiam atender a toda a população em idade escolar.

Tais mobilizações em torno da educação consolidaram alguns direitos já na Constituição Federal, promulgada em 1988, a partir de então outros avanços foram conquistados. Alguns exemplos desses avanços são: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 que, segundo Freitas e Biccás, “*foi a primeira peça legal a apontar explicitamente problemas relacionados à violência nas escolas*”^{xiii}; a LDB de 1996 e em seguida os PCN em 1997.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996 foi, segundo Freitas e Biccás, “*um documento singular*”, pois reuniu o conjunto das reivindicações em torno do acesso à escolarização da população^{xiv}, em todos os níveis de escolaridade na forma da lei, assegurando a aquisição do conhecimento escolar, tornando o ensino obrigatório e estabelecendo prerrogativas para o seu funcionamento.

No que diz respeito às disciplinas escolares, a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a educação básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o ensino superior, exigiu profundas reformulações nos currículos das instituições de ensino básico e de formação de professores. Com a implementação das DCN, as reformas nos currículos de formação inicial de professores buscaram conferir ao futuro docente as competências e habilidades necessárias ao ensino das disciplinas a serem lecionadas por eles, incluindo componentes pedagógicos de caráter mais reflexivo. Os PCN, por sua vez, tornaram o ensino básico padrão, no sentido em que exigia um currículo mínimo, construindo uma referência curricular nacional, ao mesmo tempo em que dava autonomia para que as escolas incluíssem em seus programas curriculares os conteúdos de relevância regional/local.

Para o Ensino de História, especificamente, os PCN buscam sistematizar o ensino da disciplina, não só no conjunto do conhecimento histórico, mas também sugere que o ensino seja feito buscando a metodologia mais adequada para o processo de ensino aprendizagem, a partir do uso das mais diversas linguagens e recursos, para que o ensino produza valor e sentido de aprendizagem no aluno. Os PCN:

Destacam os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na reconstrução das sociedades, propondo estudos, das questões locais, regionais, nacionais e mundiais, das diferenças e semelhanças entre culturas, das mudanças e permanências do modo de viver, de pensar, de fazer e das heranças legadas por gerações.^{xv}

Fonseca e Mesquita apontam os currículos dos cursos de graduação em História como um dos principais fatores do insucesso do ensino de história no Brasil até a década de 1990. Segundo elas, os currículos apresentavam uma dicotomia entre o conhecimento específico de história, e o conhecimento pedagógico, dificultando a prática cotidiana do professor de história^{xvi}. Essa discussão, porém, não é nova, outros pesquisadores do ensino de história já apontaram essa questão, como Ana Monteiro^{xvii}, que discute a relação entre saberes e práticas.

A necessidade dessa relação se dá pela importância da atuação, na educação básica, de professores dotados de conhecimento e vivência pedagógicos que os possibilitem oferecer aos alunos a construção de saberes através de um ensino reflexivo, capaz de fazê-los compreender a sociedade e atuar sobre ela. Entretanto para aquisição dessas habilidades, o futuro docente necessita de um processo formativo que o capacite, através do vínculo entre conhecimentos específicos da História e saberes pedagógicos. O professor precisa ser pesquisador, mas não só isso, o saber científico precisa ter um compromisso com a realidade e os cursos de Licenciatura devem proporcionar espaços de vivência e de produção do saber pedagógico para além dos livros e estágios supervisionados.

No sentido de contribuir com as transformações no ensino de história, Schmidt trouxe discussões mais amplas, que ultrapassam os debates sobre currículos e formação de professores, abrangendo a prática cotidiana do professor de história e os seus métodos de ensino, que podem e devem ser repensados. Num trabalho publicado em 1998^{xviii}, a autora chama atenção para a função do professor de história não como transmissor de um conhecimento histórico pronto e acabado, mas como professor que domine os saberes pedagógicos e a idéia de que o conhecimento histórico é construído também em sala de aula.

De acordo com Schmidt, é função do professor de história

ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas [...] Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História^{xix}.

Para isso, os professores precisam romper com o ensino de história ainda realizado num modelo tradicional, factual e linear, possibilitando ao aluno uma aprendizagem reflexiva na qual o conhecimento da História tenha um sentido real.

Segundo a autora, para a construção de significados do estudo da História, o professor pode problematizar acerca do objeto trabalhado em sala de aula a partir das representações dos próprios alunos^{xx}. No ensino tradicional, a construção de tais significados não se concretizava pela ausência do diálogo crítico e reflexivo que aproximasse o aluno do conhecimento que lhe era proposto. A idéia de História linear também dificultava tal processo, assim, é preciso ensinar que os acontecimentos são construídos dentro de um processo histórico sincrônico e diacrônico, deixando claras as noções de temporalidade, permanências, rupturas e as inter-relações nelas inseridas.

Nesse sentido, Julia afirma que apesar das disciplinas escolares possuírem recortes, nos quais estão implícitos os objetivos das escolas e/ou sistemas de ensino, “*o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora [...] ele sempre tem a possibilidade de questionar a natureza do ensino*”^{xxi}. Por esse motivo devem usar a liberdade da qual dispõem para buscar os conteúdos e a didática que melhor se enquadram às demandas que os sujeitos apresentam, produzindo um real sentido de aprendizagem da disciplina escolar.

Conclusão

A prática docente, no contexto das transformações políticas e sociais, nas últimas décadas, tem sido questionada, mas não há como analisar os problemas metodológicos e de conflitos no ambiente escolar, principalmente em sala de aula, deixando de lado o processo formativo dos professores e professoras que atuam

nesses espaços. Entende-se, então sobre a formação docente, que a necessidade de estabelecer o diálogo entre pesquisa e ensino ou teoria e prática é que concederia ao futuro professor a autonomia necessária para o fazer docente de forma crítica e reflexiva que busque construir, no cotidiano da sala de aula, um conhecimento que valorize os demais sujeitos envolvidos na aprendizagem e não o faça de modo verticalizado. Para isso, os cursos de graduação devem criar espaços de vivência, através dos componentes curriculares e das diversas metodologias de ensino, que possibilitem a formação de professores comprometidos com a realidade social e com a sua atuação como sujeito formador.

Os processos de ensino aprendizagem na educação básica, apesar de influenciados pelos mais diversos contextos culturais, sociais e políticos, refletem também as deficiências na formação docente nos cursos de licenciatura. A transposição do conhecimento histórico não deve ser apenas uma adaptação do saber científico consumido pelos professores no ensino superior. O ensino de história exige métodos que permitam a aproximação do saber que lhe é proposto com as influências que cada aluno traz da sua teia de relações exteriores à escola. É essa aproximação que faz com que esses alunos se sintam sujeitos da história e torna a aquisição do conhecimento desejável e com um sentido real. No entanto, com as mudanças no âmbito educacional de 1990, devemos nos questionar sobre o hoje, sobre o que a formação docente que os cursos de licenciatura em história no Brasil tem nos oferecido e como essas licenciaturas tem se relacionado com o ensino básico, no sentido de melhorar a qualidade nas práticas de ensino.

ⁱ Este trabalho é parte da pesquisa que está sendo realizada para obtenção do título de graduação em Licenciatura em História na Universidade Estadual de Feira de Santana, sob orientação do professor Dr. José Augusto Ramos da Luz.

ⁱⁱ Aritana Lima de Oliveira é graduanda do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Feira de Santana. aritana.lima@yahoo.com.br.

ⁱⁱⁱ FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 2ed. p.18.

^{iv} Dominique Julia é diretor de pesquisas do CNRS, antigo professor do Instituto Universitário Europeu (Florença), e especialista em história religiosa e história da educação na época moderna.

^v JULIA, Dominique. A Cultura Escolar Como Objeto Histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Nº. 1, janeiro/julho, p. 09-43. Campinas – SP: Autores Associados, 2001 - p. 09.

^{vi} SILVA, Marcos Antônio. FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: vol. 31, nº 60, p. 13-33, 2010. p.14.

^{vii} Idem, p.14.

^{viii} Idem, p.15.

^{ix} FERREIRA JR. Amárico. BITTAR, Marisa. Educação e Ideologia Tecnocrática na Ditadura Militar. In: *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. p. 335-336.

^x FONSECA, Selva Guimarães. MESQUITA, Ilka Miglio de. Formação de Professores de História: experiências, olhares e possibilidades. In: *História Unisinos*. Vol.10, n.3, p.333-343, 2006 - p.335.

^{xi} Idem, p.335.

^{xii} FREITAS, Marcos Cezar de. & BICCAS, Maurilane de Souza. *História Social da Educação no Brasil* (1926-1996). São Paulo: Cortez, 2006. p.314.

^{xiii} Idem, p.330.

^{xiv} Idem, p.334.

^{xv} Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quartos ciclos o ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 60.

^{xvi} FONSECA, Selva Guimarães. MESQUITA, Ilka Miglio de. Op. Cit. p. 339.

^{xvii} Ana Maria F. C. Monteiro é professora associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro, doutora em Educação e mestre em História. Desenvolve pesquisas sobre currículo nas áreas de História e Educação, com foco nos seguintes temas: ensino de história, formação de professores, história do currículo e das disciplinas escolares, saberes docentes e conhecimento escolar.

^{xviii} SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula. In: BITTENCOURT, Circe (ORG). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 1998.

^{xix} Idem, p.57.

^{xx} SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Op. cit. p. 60.

^{xxi} JULIA, Dominique. Op. cit. p. 33.