



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MÁRCIA GABRIELA DE AGUIAR BARRITO

**APRENDER A ENSINAR: A FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE HISTÓRIA NAS FACULDADES JORGE
AMADO**

SALVADOR
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MÁRCIA GABRIELA DE AGUIAR BARRETO

**APRENDER A ENSINAR: A FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE HISTÓRIA NAS FACULDADES JORGE
AMADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.a Dra. Maria Antonieta de Campos Tourinho

SALVADOR
2007

Biblioteca Anísio Teixeira - Faculdade de Educação / UFBA

B273 Barreto, Márcia Gabriela de Aguiar.

Aprender a ensinar : a formação inicial de professores de história nas Faculdades Jorge Amado / Márcia Gabriela de Aguiar Barreto. – 2007.

117 f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Antonieta de Campos Tourinho.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2007.

1. Professores de história – Formação. 2. História – Estudo e Ensino. 3. Currículos - Avaliação. 4. Programas de estágios. I. Tourinho, Maria Antonieta de Campos. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.71 – 22. ed.

MÁRCIA GABRIELA DE AGUIAR BARRETO

**APRENDER A ENSINAR: A FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE HISTÓRIA NAS FACULDADES JORGE
AMADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração Currículo, Tecnologias de (In)formação e Comunicação.

Aprovada em 30 de novembro de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Cândido da Costa e Silva
Universidade Católica do Salvador

Prof. Dra. Maria Inez da Silva de Souza Carvalho
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti
Universidade Católica do Salvador

Profa. Dra. Maria Antonieta de Campos Tourinho (Orientadora)
Universidade Federal da Bahia

Para Raul, Bruno e Diogo com sincero amor.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pelas lições para a vida toda e à minha avó com quem aprendi a cismar sobre a vida.

Ao meu irmão com quem aprendi o sentido revolucionário da leitura do Mundo.

A Raul, amoroso esposo pela doação inconteste, em particular, no processo de editoração do texto.

Aos meus filhos, Bruno e Diogo, pelas indagações pueris e filosóficas que me impulsionam ao caminho da descoberta.

Aos meus familiares pelo apoio e carinho.

À Faculdade de Educação pelo acolhimento ao longo da pós-graduação, aos professores, funcionários e colegas pela amizade e presteza durante o desenvolvimento deste trabalho.

À Banca Examinadora: Prof. Dr. Cândido da Costa e Silva, Prof. Dr.a Maria Inez da Silva de Souza Carvalho e Profa. Dra. Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti pelas contribuições a esta dissertação.

À Prof.a Dra. Maria Antonieta de Campos Tourinho pela dedicação e paciência devotadas a este trabalho.

Às amigas Neurilene Martins, Ana Lúcia Ramos, Márcia Almeida e Flávia Ribas pelas contribuições ao processo de escrita da dissertação.

Ao amigos Jéferson e Ênio pela tradução do resumo.

À Direção de Ensino das Faculdades Jorge Amado pelo consentimento na realização desta pesquisa.

Aos coordenadores da Licenciatura em História, Juvenal de Carvalho e José Gledisson Pinheiro pelo incentivo ao longo do Mestrado.

Aos meus colegas, professores-formadores e professores regentes pela interlocução de idéias, sentimentos e indagações.

Aos meus alunos do ensino fundamental e superior pelas lições aprendidas.

A todos que não foram citados e colaboraram na realização desta pesquisa.
Obrigada.

Ser sujeito é ser autônomo ao mesmo tempo dependente. É ser alguém provisório, vacilante, inseguro, é ser quase tudo para si e quase nada para o universo.

Edgar Morin

RESUMO

A preocupação central deste trabalho é perceber o currículo do curso de formação de professores oferecido pelas Faculdades Jorge Amado em Salvador, construído cotidianamente pelos professores-formadores e licenciandos diante das exigências do estágio curricular e das expectativas de formação profissional. Ao longo das reflexões acerca do processo de formação desses professores de História a partir da adoção do estudo de caso, o estágio destacou-se como espaço de convergência dos saberes docentes e a pesquisa orientou-se no sentido de compreender a visão dos licenciandos sobre o projeto curricular do curso, tendo em vista suas concepções sobre o que é ensinar e aprender História, assim como suas expectativas profissionais. Através da abordagem metodológica etnográfica, os licenciandos foram ouvidos em entrevistas individuais e em grupo, como também foram analisados relatórios e portfólios de estágios. Além disso, realizou-se a contextualização do processo de implantação dos cursos de formação para professores da educação básica e das instituições de ensino superior através da pesquisa bibliográfica. Nessa perspectiva, revelou-se a concepção do curso, o modelo de professor almejado, os conflitos em torno dos saberes docentes e a potencialidade do sujeito histórico. Por outro lado, a pesquisa descortinou as implicações da autora sobre o ensino de História na educação básica e superior através de uma ação refletida sobre as suas concepções e práticas como professora que ajuda a aprender a ensinar História.

Palavras-chave: formação de professores, saberes docentes, ensino de história, estágio, formação inicial e currículo.

RESUMEN

La preocupación central de este trabajo es percibir el currículo del curso de formación de profesores ofrecido por las Facultades Jorge Amado en Salvador, construido cotidianamente por profesores-formadores y licenciados delante de las exigencias de la práctica (estágio) curricular y de las expectativas de formación profesional. A lo largo de las reflexiones acerca del proceso de formación de esos profesores de Historia a partir de la adopción del estudio de caso, la práctica (estágio) destacase como espacio de convergencia de los saberes docentes y la pesquisa orientase en el sentido de comprender la visión de los licenciados sobre el proyecto curricular del curso, teniendo en vista sus concepciones sobre lo que es enseñar y aprender historia, así como sus expectativas profesionales. A través del abordaje metodológico etnográfico, los licenciados fueron oídos en encuestas individuales y en grupos, como también fueron analizados relatorios y portfolios de estudios. Además de eso, se realizó la contextualización del proceso de implantación de los cursos de formación para profesores de la educación básica y de las instituciones de ensino superior a través de la pesquisa bibliográfica. En esta perspectiva, se reveló la concepción del curso, el modelo de profesor deseable, los conflictos en torno de los saberes docentes y la potencialidad del sujeto histórico. Por otro lado, la pesquisa descortinó las implicaciones de la autora sobre el ensino de Historia en la educación básica y superior a través de una acción reflejada sobre sus concepciones y prácticas como profesora que ayuda a aprender a enseñar Historia.

Palabras llave: formación de profesores, saberes docentes, ensino de historia, práctica, formación inicial y currículo.

SUMMARY

The central concern of this task is to show the program of Teacher Training Course offered by Faculdades Jorge Amado in Salvador, daily built by teachers and graduating ahead of the requirements of the training curricular period and the expectations of professional formation. Throughout the time of the reflections concerning the training process of these History teachers, from the adoption of a case study, the period of training was distinguished as space of convergence of knowing professors to them and the research was oriented in the direction to understand the vision of the students on the curricular project of the course, in view of its conceptions on what it is to teach and to learn history, as well as its professional expectations. Through the ethnographic methodology boarding, the students had been heard in individual and group interviews, as also material of training and reports had been analyzed. Moreover, it was become the contextual definition of the process of implantation of the teacher training courses to the basic education and the institutions of superior education through the bibliographical research. In this perspective, conception of the course showed to it, the model of longed for professor, the conflicts around knowing professors to them and the potentiality of the historical citizen. On the other hand, the research disclosed the implications of the author on the teach of History in the basic and superior education through an action reflected on its practical and conceptions and as teacher who helps to learn to teach History.

Keywords : teachers training, knowing professors, education of history, period of training, initial formation and resume.

LISTA DE TABELAS

QUADRO 1 : Matriz Curricular 2007.1	83
QUADRO 2 : Temáticas de pesquisa e de estágio	87
QUADRO 3: Matriz CURRICULAR 2003	97

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPUH:- Associação Nacional dos Professores Universitários de História

ANFOPE:- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

DCNEB:- Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos professores da Educação Básica

FACED - Faculdade de Educação

FFCH :- Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas/São Lázaro

FJA- Faculdades Jorge Amado

IES- Instituto de Educação Superior

ISE- Instituto Superior de Educação

LDB- Lei das Diretrizes e Base da Educação

MEC- Ministério da Educação

MIRÓ- Colégio Joan Miró

PIBIC/CNPq- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica/Conselho Nacional de Pesquisa

RESGATE- Projeto Resgate Barão do Rio Branco

UNEB- Universidade Estadual da Bahia

UFBA- Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

Considerações iniciais ou a pesquisa em movimento.....	13
Capítulo 1: A formação do professor de História e as incursões pelo campo da Educação.....	28
1.1 O Mestre na Faced: espaço e tempo na formação continuada.....	29
1.2 A educação como campo de pesquisa.....	33
1.3 A formação do professor de História: concepções e práticas.....	40
Capítulo 2: “Moinho Analítico”: uma pesquisa sobre a formação de professores de História das Faculdades Jorge Amado.....	52
2.1 História, Antropologia e Educação: em busca de convergências na pesquisa etnográfica.....	53
2.2 A formação de professores como campo de pesquisa.....	58
2.3 O estudo de caso implicado.....	63
2.4 Noção de implicação e itinerância de pesquisa.....	65
Capítulo 3: A Licenciatura em História das Faculdades Jorge Amado: tensões curriculares e a reinvenção da práxis no Estágio Supervisionado.....	73
3.1 Políticas curriculares para formação docente: contribuições para o debate da formação de professores de História.....	74
3.2 O estágio como espaço de formação de professores de História.....	78
3.3 O estágio como campo de pesquisa.....	87
3.4 Os diversos saberes da prática docente e o currículo da Licenciatura em História das Faculdades Jorge Amado.....	90
Considerações finais ou lições aprendidas.....	100
Referências.....	106
Apêndice A – Roteiro de entrevista.....	113
Apêndice B – Roteiro do grupo focal.....	116
ANEXO 1 – Diretrizes Curriculares – CURSO DE HISTÓRIA (Formação de professores para educação básica).....	117

Considerações iniciais ou a pesquisa em movimento

O mundo histórico é o mundo do fazer humano. Esse fazer está sempre em relação com o saber, mas esta relação precisa ser elucidada.

Castoriadis

A escolha do título desse trabalho **Aprender a ensinar: a formação inicial dos professores de História nas Faculdades Jorge Amado** resultou da minha história de formação profissional marcada por uma tensão entre o conhecimento histórico e o pedagógico. Ao longo das aulas da minha licenciatura em História na Universidade Federal da Bahia longe estava a perspectiva da escola básica. Nenhuma discussão ou leitura propunha como foco central o cotidiano da sala de aula, a escolha dos conteúdos de ensino ou mesmo a definição da abordagem historiográfica como orientadora da prática educativa. Essa desarticulação não se devia, apenas ao fato das escolas estarem afastadas fisicamente, mas a uma lógica de organização curricular dicotômica que reservava como “lócus” dos saberes específicos a faculdade de Filosofia e Ciências Humanas e dos saberes pedagógicos a faculdade de Educação.

Dividida entre o ensino e a pesquisa, busquei reverter a convivência com os pesquisadores através da experiência como assistente de pesquisa para a reflexão sobre o ensino de História. De positivistas, marxistas e culturalistas, desfiou-se à minha frente uma série de concepções teóricas, que conferiam aos seus produtos tintas e matizes diferenciados, que terminou por contribuir para que eu compreendesse que a História é fortemente marcada pelas tendências e valores daqueles que a escrevem e que aí reside o espírito historiográfico. A impressão que fiquei da minha formação inicial é definida pela distância entre a formação do professor e do historiador, resultado, talvez, da falta de articulação

entre os saberes aprendidos em cada uma das formações e sua extensão para a escola.

Ao iniciar minha experiência profissional como professora nos Ensinos Fundamental e Médio, em 1997, retomei uma série de questões didáticas relacionadas fundamentalmente ao modo como ensinar os conteúdos históricos na classe, de maneira que eles conservassem seu caráter de construção e problematização, articulando não apenas sua natureza conceitual, mas também procedimental. Assim, a ênfase do meu trabalho em sala de aula foi a construção de mapas conceituais, relacionados aos temas estudados e uma frente de investimento em ensinar aos alunos os procedimentos históricos, pautados na minha experiência como pesquisadora.

Passado um ano, a vida me presenteou com uma oportunidade de mudar-me para Portugal. Acreditando na diversidade e cheia de ambição cultural, em 1998, aceitei a oportunidade de viver fora do Brasil e tomar contato com novas culturas. Acreditava que viver na Europa traria um valor agregado ao meu conhecimento específico de História, que estava em construção desde que me formei em 1996 e ganhando uma especificidade pedagógica com a minha inserção na educação básica em uma escola que proporcionava uma formação constante.

Em abril de 1998, parti para Portugal, onde vivi por quatro anos. Dediquei-me ao ofício de pesquisadora e desvendi um novo caminho profissional, atuando como arquivista no Arquivo Histórico Ultramarino, em Lisboa, cujo acervo guarda a documentação das ex-colônias portuguesas como Brasil, África e Índia – e de interagir com a cultura européia, através das viagens, e do contato com a Universidade, sendo possível perceber a visão histórica e historiográfica dos portugueses em relação ao Brasil.

Meu retorno ao Brasil, em 2002, trouxe uma série de demandas como a readaptação pessoal e familiar, o encontro de uma realidade, neste momento,

adversa e nostálgica. No primeiro contato com a escola, em uma reunião de formação coletiva no início do ano letivo, 1º de fevereiro de 2002, 8h e 30min em Salvador, 12h e 30min em Lisboa, com pouco mais de três horas de sono, ali estava eu ansiosa em rever antigos colegas. Surpreendi-me com a “nova cara” do quadro docente da escola: grande número de professores com experiência no ensino público e de origem afro-descendente. Para mim esta impressão significava, dentre muitas outras coisas, que a escola estava aberta à realidade e desejava comungar sua experiência com outras esferas sociais, que não as privilegiadas elites, e que se oportunizava aos alunos o contato com professores possuidores de histórias de vida diversas, favorecendo ainda mais sua aprendizagem.

As reuniões de coordenação individual e coletiva eram espaço para formação, mas como se tratava de uma escola privada, encontrávamos alguns entraves ao desenvolvimento de nossa formação continuada, como reuniões fora do horário de trabalho, regime horista de trabalho e cobranças de dedicação exclusiva, seja pela excessiva produção de material didático e planejamento, como a construção do currículo da escola, que nem sempre temos autonomia para modificar como é o caso da reduzida carga horária dedicada às Ciências Humanas. Diante desta realidade, que pouco se diferencia da maioria das escolas privadas de Salvador, a opção pedagógica baseada na construção do conhecimento e na problematização dos conteúdos escolares termina por se revelar uma tensão cotidiana. Como abordar em sala de aula o conhecimento histórico de maneira que os alunos se aproximem não apenas de sua dimensão conceitual, mas também metodológica? Quais os encaminhamentos didáticos mais pertinentes para ensinar os alunos a aprender História e se posicionar criticamente diante da realidade, realizando a tão sonhada “ponte” entre o passado e o presente? Essas eram algumas questões que mobilizavam a minha atenção como professora de História naquela altura.

A escolarização da cultura social e historicamente construída coloca-nos um grande desafio, que é não esvaziar de significado/sentido os conteúdos, uma vez

que se compreende a escola como meio de socialização da cultura. Na área de História, percebemos o agravamento deste desafio, que acredito ser explicado em parte pela ausência de uma formação docente que enfoque a aproximação epistemológica dos professores “especialistas” com a natureza deste conhecimento e discuta o alcance da sua relevância social. Assim, historiadores/educadores têm sugerido a aproximação do “fazer historiográfico” ao “fazer pedagógico”, ou seja, o desenvolvimento de uma “educação histórica” (SCHIMDT, 2002), na qual se privilegie a problematização, a análise multi-causal, a historicidade dos conceitos, a contextualização temporal e ainda a valorização dos documentos históricos.

Bittencourt (2002 e 2004), interessada em fomentar a reflexão dos professores de História acerca da caracterização do conhecimento histórico e das representações sobre o presente e o passado, discute, entre outras questões, a importância dos debates epistemológicos para a redefinição do conhecimento histórico escolar e o reconhecimento das clivagens existentes entre as produções historiográfica e escolar, apontando possibilidades de transformações do fazer histórico na sala de aula. No mesmo caminho, Pinsky (2000) nos convida a pensar sobre a História em um espaço potencializador de discussão – a sala de aula, reunindo historiadores preocupados com o ensino de História, que refletem sobre a construção da nacionalidade, da cidadania, do tempo histórico bem como o lugar das camadas populares e da ideologia nos livros didáticos. Para completar, Karnal (2004) discute os conceitos, as práticas e as propostas para um ensino de História que atenda ao mundo em transformação. Sua obra se constitui em um referencial para os professores de História, pois reúne artigos que debatem as novas abordagens historiográficas e os recortes temáticos para o ensino de História que privilegie a problematização.

Na mesma direção, a tese de doutorado de Tourinho (2003), a partir de suas pesquisas com base nos relatórios de estágio dos licenciandos em História da Universidade Federal da Bahia, no período de 1993-2003, discute os

“contratempos” e as “invenções” cotidianas destes professores em formação inicial face ao desenvolvimento de sua prática pedagógica em escolas públicas de Salvador. Também fui aluna de Tourinho em Metodologia do Ensino de História, espaço no qual a autora se dedica a ensinar a ensinar história, e de onde, de certa maneira, busquei inspirações para refletir sobre minha prática educativa, que se iniciara no estágio e se ampliara com o ingresso em uma escola de ensino básico, e posteriormente, em uma instituição de ensino superior.

Em 2003, ingressei no quadro docente da Licenciatura de História nas Faculdades Jorge Amado para ensinar Prática de Ensino e supervisionar o Estágio Curricular. A minha permanência na Educação Básica e o ingresso na Educação Superior favoreceram a discussão em torno da aproximação entre as duas áreas de conhecimento - a Historiografia e a Didática.

Através das discussões, em sala de aula, sobre a função da escola e o papel social do professor de História, comecei a perceber que os meus alunos da faculdade possuíam uma visão tão dicotômica de sua formação inicial quanto eu no início da década de 90, e que, embora tivesse transcorrido uma década de discussões e implementações legais, estavam diante de tensões parecidas às que me instigavam como licencianda: discutia-se a importância das disciplinas pedagógicas, interrogavam-se o valor das disciplinas específicas e a desarticulação entre a teoria e a prática no estágio.

Vencidos os problemas: espaciais, haja visto que esta licenciatura possui uma escola de formação única; os de carga horária, porque atende as determinações de ampliação das horas exigidas pelo Ministério da Educação para a prática de ensino, o estágio supervisionado e para as atividades complementares; e os de desarticulação, uma vez que os professores formadores planejam coletivamente, persiste a pergunta: a dicotomia entre o campo pedagógico e o campo específico do conhecimento histórico, refletido muitas vezes no ensino básico, pode ser

atribuído unicamente ao currículo de uma licenciatura, na qual o fim maior é formar professores?

Dessa forma, delineou-se como tema de interesse a formação inicial, compreendida como período de iniciação do professor na sua área profissional, no caso desta pesquisa, a licenciatura em História das Faculdades Jorge Amado. Muitos autores têm discutido esta fase da formação docente. Serviram de lastro para este estudo as pesquisas e experiências de Pimenta e Lima (2004), de Souza (2004) e de Barreiro e Gebran (2006) no Brasil, além das referências internacionais de Tardif (2002) e Nóvoa (1997 e 2005). De maneira geral, esses estudos utilizam-se das histórias de vida dos licenciandos e transformam o estágio curricular em espaço de pesquisa e formação, no qual os mesmos refletem sobre a docência de maneira ampliada, numa perspectiva de prática social. Trata-se de perceber a ação educativa situada no contexto histórico, nas representações sociais sobre o que é ser professor e na relação entre a ação docente e o sistema educativo. Assim, inscrevi meu itinerário de pesquisa nesta perspectiva e passei a circunscrever minhas indagações na formação inicial, não apenas por ser professora de uma licenciatura, mas também por acreditar que ainda que ela não seja a responsável última pela qualidade do professor, representa uma parcela significativa dos referenciais que esse possui para pensar acerca de si e de suas escolhas ao longo de sua experiência docente.

Nesse sentido, Souza (2004), inspirado nas pesquisas de Josso (2002), tem investigado as experiências docentes de seus estagiários de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Salvador, tendo como referencial teórico-metodológico o uso da história de vida e a prática subjetiva. Ao valorizar as narrativas de seus alunos em formação a partir da adoção da perspectiva de pesquisa no estágio curricular, Souza (2004) permite aos professores em formação explicitar suas escolhas teóricas e metodológicas ao passo que vão se descortinando seu processo de escolarização, ou seja, o sujeito passa a tomar consciência, dentre outras coisas, dos modelos de professores que marcaram sua

vida na escola e de como ele aprendeu sobre a profissão docente na condição de aluno. Para Souza, a importância da abordagem autobiográfica está na reflexão ou no conhecimento de si que “possibilita ao sujeito organizar a sua narrativa através do constante diálogo interior, através do processo de formação e de conhecimento” (SOUZA, 2004, p. 393).

Ainda sobre a minha escolha pela formação inicial, gostaria de considerar que se baseou no fato de ter vislumbrado no estágio o espaço de encontro entre a teoria e a prática tanto do conhecimento historiográfico quanto do conhecimento pedagógico. Barreiro e Gebran (2006) consideram a formação inicial como o começo de um caminho, no qual o professor aprendiz busca uma base para o exercício de sua atividade docente, que, em conformidade com as autoras, é compreendida pela mediação entre a docência e a pesquisa. Acredito que a minha implicação com o tema advém desta condição, pois ao me aproximar do ensino, imbuída de uma postura investigativa, fui capaz de refletir sobre a minha formação inicial e eleger meu projeto de formação continuada que se deu com a organização de um grupo de estudos na escola, a participação em seminários para reflexão da prática docente tanto na escola como na faculdade, o ingresso no Mestrado, a formação de grupos de estudos na faculdade para citar algumas iniciativas.

As autoras destacam também a importância do professor-formador no favorecimento dos caminhos de formação dos professores iniciantes, no sentido de, ao longo do estágio, promoverem uma aprendizagem dos saberes docentes de maneira problematizadora via pesquisa. Essa é uma dificuldade nas Faculdades Jorge Amado, pois a dedicação à pesquisa pelos docentes é rarefeita e o número de alunos é superior a qualquer condição humana de investigação, sem considerar a falta de reconhecimento do estágio como atividade capaz de articular teoria e prática, portanto seminal para o desenvolvimento da profissão docente. As ações dos professores-formadores são boas intenções isoladas, que

portanto não provocam mudanças significativas. Ainda assim insisto no papel da licenciatura na formação dos professores ao considerar que:

É sabido que a Universidade, em especial, os cursos de formação docente, tem papel importante na formação dos professores, e é dentro dela que o mapa para o conhecimento da realidade educacional pode e deve ser traçado. Este mapa precisa, necessariamente, inscrever-se no binômio teoria-prática. (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p.89)

A formação inicial do professor de história concebida por uma instituição confessional de ensino superior em Salvador foi o tema da dissertação de mestrado de Marques (1991). Preocupada com o compromisso de seus alunos, a autora realizou uma pesquisa que teve como campo empírico a Licenciatura em História da Universidade Católica do Salvador e como abordagem metodológica o estudo de caso. A dissertação possui, como lastro teórico, a definição da Educação como aparelho ideológico do Estado e a História é apresentada sob uma perspectiva dialética de maneira determinista, com predomínio de uma análise factual, na qual a reforma universitária e o ensino superior são apresentados numa relação causa-efeito, sendo a formação do professor de História compreendida como resultado deste condicionante.

Insisto ainda que a discussão, em torno do Currículo da Licenciatura em História, deve também levar em conta suas relações com elementos intrínsecos como a prática docente, o material didático, a organização dos programas e o controle do sistema educacional. A partir da análise da realidade da educação básica, podemos pensar acerca da importância do currículo também no ensino superior, tendo em conta a formação dos futuros professores de História e as reformas curriculares que estão ocorrendo nas instituições de ensino. Não cabe por isso adotar uma perspectiva determinista, tornando-se preponderante considerar diversos fatores que implicam nas concepções e práticas do processo de formação inicial dos professores de História.

A formação de professores no Brasil vem procurando atender aos desafios que as décadas de 1980 e 1990 impuseram à escola e ao ensino de História, quando se verificou a redemocratização política aliada a razões como a expansão do sistema escolar, a inserção dos meios de comunicação nas diversas camadas sociais, a mundialização da economia, o ingresso da mulher no mercado de trabalho, além da ampliação das pesquisas pedagógicas e historiográficas que “revolucionaram” a compreensão do processo de ensino e aprendizagem do conhecimento histórico. Dessa forma, a reflexão sobre a prática docente e a construção cotidiana do currículo de história torna-se um ponto relevante para sua formação:

Para tanto é preciso que eles próprios [professores de historia] saibam justificar suas práticas, explicitar como realizam o seu trabalho, quais são as concepções e princípios que fundamentam as suas ações e saibam argumentar a favor dos seus recortes e de seus métodos de ensino como escolhas conscientes dentro do leque de possibilidades (FERNANDES, 1999, p.375)

A reflexão sobre a situação do ensino de História na Bahia tanto na educação básica como no nível superior e sobre o processo de formação de professores de História prescinde de pesquisas que consubstanciem de fato a realidade desta problemática ora levantada por pesquisadores para a região Sul e Sudeste do Brasil. André (2001) em suas investigações sobre a produção científica acerca da formação de professores no Brasil, na década de 1990, apresenta dados provocadores. A partir do levantamento de teses e dissertações da base de dados da ANPED, a autora constatou que 83,4% das pesquisas foram realizadas nas regiões Sul e Sudeste, 9,5 % no Nordeste, 6,5% no Centro-Oeste e 0,2% no Norte. A formação inicial figura como um dos três temas mais enfatizados. Dos 295 trabalhos sobre a formação inicial apenas 23% ocupam-se das licenciaturas. Nestes trabalhos, os aspectos mais investigados são as disciplinas pedagógicas, com destaque para prática de ensino e didática, e a avaliação do curso com destaque para o currículo.

Dos 27 estudos sobre licenciaturas, oito dão conta de História, enquanto Matemática tem o dobro de estudos e Educação Física contabiliza dez trabalhos. Os principais aspectos investigados são as disciplinas pedagógicas e específicas, o currículo, a atuação do professor, sendo contudo menosprezadas questões como o aluno, as novas tecnologias e os meios de comunicação no processo de ensino, bem como as temáticas relacionadas às drogas, violência, raça, gênero: “Embora muitos trabalhos focalizem as disciplinas pedagógicas e específicas do curso, faltam estudos que procurem investigar as articulações entre elas, assim como as relações entre os cursos de licenciatura e os Institutos de origem” (ANDRÉ, 2001, p.88). Certamente um novo levantamento que tome por base a década de 2000 poderá ser mais animador, face ao desenvolvimento de pesquisas relacionadas à formação de professores nos programas de pós-graduação de educação no Brasil, porém não podemos desconsiderar a discrepância regional brasileira face ao incentivo à pesquisa, que pode indicar a secundarização da pesquisa nos meios acadêmicos.

Nessa perspectiva, o meu interesse pelo ensino superior levou em conta o quadro descrito acima e as críticas realizadas por Macedo (2005) segundo as quais, nas últimas décadas, o ensino superior tem se centrado em si mesmo, como na metáfora de Narciso. O autor considera que os professores universitários devem refletir sobre suas concepções e práticas docentes no sentido de “retornar a atividade intelectual e de pesquisa para as escolas, as comunidades, as organizações profissionais qualificadoras e seus anseios”. (MACEDO, 2005, p. 131).

Assim, a preocupação central deste trabalho é perceber o currículo do curso de formação de professores de História oferecido pelas Faculdades Jorge Amado, não apenas do seu ponto de vista legal, através da análise de documentos oficiais, mas também compreender o currículo construído cotidianamente pelos professores-formadores e licenciandos diante das demandas que se levantam no espaço do estágio curricular e das expectativas de formação profissional pautadas

pela sociedade soteropolitana. Ao longo das minhas reflexões acerca do processo de formação dos professores de História, o estágio destacou-se como espaço de convergência destes currículos.

Ao seguir o movimento sinuoso do conhecimento, o foco da pesquisa, pouco a pouco, deslocou-se da tentativa de compreender a concepção dos professores da licenciatura em História das Faculdades Jorge Amado sobre o conhecimento histórico, a partir de sua aproximação epistemológica com a área de saber e os impactos para sua prática docente, para a reflexão do estágio como espaço de formação e pesquisa. Pretendia-se ainda apreender as representações que têm os professores das áreas de prática de ensino e teoria da História acerca do Conhecimento Histórico a partir das suas intervenções didáticas.

Por que malograram estas intenções? De forma natural, penso que grande parte de nossas intenções iniciais expiram no campo de pesquisa, seja pela falta de informações ou de estratégias metodológicas, assim como pelas resistências que o próprio campo de pesquisa nos impõe. No meu caso, as mudanças institucionais ocorridas nas Faculdades Jorge Amado, no final de 2006, influenciaram o movimento de investigação. Dentre estas mudanças, posso referir a diminuição de carga horária, a reestruturação do currículo e a demissão de professores. Não me pareceu favorável aquele momento para ouvir os professores, nem mesmo eu saberia o que perguntar.

Nesse sentido, a pesquisa se orientou na tentativa de compreender a visão dos licenciandos sobre o projeto curricular do curso, tendo em vista suas concepções sobre o que é ensinar e aprender história, assim como suas expectativas profissionais. Os licenciandos foram ouvidos através de entrevistas individuais e em grupo, como também foram analisados relatórios e portfólios de estágios, documentos eivados de narrativas e reflexões sobre o significado de aprender a ensinar História. Além disso, foi necessário contextualizar historicamente o processo de implantação dos cursos de formação para professores da Educação

Básica e das Instituições de Ensino Superior (IES), tendo como fonte os documentos oficiais e institucionais que norteiam a Licenciatura em História (projeto político-pedagógico, grade curricular, projetos de ensino das disciplinas, Diretrizes Curriculares para Formação de Professores, avaliação institucional).

A pesquisa terminou por priorizar a visão dos licenciandos sobre a articulação dos saberes teóricos e práticos tanto no campo da História como no campo da Educação, revelando a concepção do curso, o modelo de professor almejado, os conflitos em torno dos saberes docentes e a potencialidade do sujeito histórico, capaz de reinventar sua práxis cotidianamente nas aulas de História. Por outro lado, a pesquisa descortinou as minhas indagações sobre o ensino de História na educação básica e superior, o que permitiu uma ação refletida sobre as minhas concepções e práticas como professora que ajuda a aprender a ensinar História.

Dessa forma, a transformação do meu campo de trabalho em campo de pesquisa, fluiu em direção a uma corrente de teóricos que tem defendido a importância das reflexões sobre a prática docente nascerem da própria experiência pedagógica do professor que se encontra imerso na realidade escolar/acadêmica. E eu vivo justamente esta tensão, pois na função de professora-supervisora de estágio, assumo, bem ou mal, o papel de elo entre a faculdade e a escola.

O projeto do Estágio Supervisionado nas Faculdades Jorge Amado se desdobra em cinco fases distintas e complementares: observação e atuação na escola; observação e atuação na sala de aula; elaboração de relatório de estágio a partir da sistematização e redimensionamento do planejamento; relato de experiência na escola em parceria com o professor regente/coordenador pedagógico; relato de experiência na sala de aula/faculdade. Essa última fase tem sido muito profícua, pois passou a compor uma atividade interdisciplinar com Didática do Ensino de História, que consiste na narrativa das experiências do estágio pelos próprios estagiários através de três dimensões: prática (desenvolvimento da experiência na sala com os colegas), teórica (discussão do referencial teórico que embasou a

intervenção didática na escola básica) e reflexiva (reflexão sobre as aprendizagens docentes construídas a partir das experiências de estágio). Essa atividade é apelidada por mim de “vitrine do estágio”, pois percebi na conclusão deste trabalho que os resultados do estágio não possuíam um espaço de socialização.

As “vitrines do estágio” têm sido realizadas nos dois últimos semestres e têm inspirado algumas cismas, que possivelmente merecerão estudo. O que pretendo, por ora, levantar é que os princípios teóricos e metodológicos de Geertz (2001) e Barbier (2004) de “estar na vida” guiaram minha escrita, ou seja, ao passo que dava minhas aulas, tanto na escola como na faculdade, achava-me sempre mergulhada na pesquisa, em busca de refletir sobre as minhas concepções e práticas docentes.

As interpretações construídas, ao longo desta investigação, são apresentadas neste texto em forma de narrativa, que obedecendo ao ritmo da escrita, ora se apresenta inspirada pelas tramas da experiência vivida, ora disciplinada pela urgência do prazo acadêmico. Certo é que as interpretações se realizaram no contexto da sala de aula em parceria com meus alunos tanto da escola quanto da faculdade, a quem credito parte da autoria deste trabalho. A outra parte, devo às mãos valiosas que me ajudaram na escrita deste texto, pois foram nas longas horas de orientação, que Maria Antonieta Tourinho auxiliou-me a encontrar o termo certo e a flexibilizar a interpretação endurecida pela tenacidade da juventude e pela pouca experiência no fazer da pesquisa educacional.

O texto encontra-se organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, que possui um viés memorialista, pretendo discutir as minhas aproximações teóricas da Educação como campo de pesquisa a partir de reflexões filosóficas, históricas e pedagógicas acerca de concepções e práticas construídas ao longo da minha experiência docente como professora de História da educação básica e superior, e também, narrar e tensionar aproximações/distanciamentos em relação às discussões educacionais com base em uma perspectiva do Mestrado como

formação continuada, através de leituras e diálogos com teóricos e professores sobre a formação docente como Castoriadis, Fonseca, Galeffi, Macedo e Tardif. Estas leituras apontam para a natureza de processo na formação dos professores, que, ao longo de suas vidas, elegem os caminhos e estratégias de sua profissionalização.

No segundo capítulo, assumo uma postura de pesquisadora em zona de fronteiras ao optar pelo referencial metodológico da etnopesquisa, aproximando Educação e Antropologia. Dentre as diversas opções metodológicas, elegi o estudo de caso para a minha pesquisa sobre a formação inicial de professores de História nas Faculdades Jorge Amado, apoiada na idéia de realizar uma descrição densa (GEERTZ, 1989) a partir da interpretação dos sentidos que os sujeitos históricos (licenciandos, professores formadores, professores regentes, alunos da escola básica, teóricos, etc) atribuem à História e ao ensino de História. Busquei também desenvolver um estudo perspectivado pela noção de processo histórico, reconhecendo-se os diversos sujeitos históricos e sua cultura, além do uso da noção de implicação (BARBIER, 2004) e práxis pedagógica (CASTORIADIS, 1982) como instrumentos de reflexão acerca da minha prática docente na Educação Básica e Superior. O principal objetivo deste capítulo é historiar os caminhos e descaminhos construídos durante a investigação através da interlocução com antropólogos, historiadores e educadores pelas trilhas e tramas que foram entrecruzando-se na opção pela pesquisa etnográfica.

Este capítulo realiza ainda um breve balanço a respeito da pesquisa sobre formação de professores no Brasil destacando as diversas modalidades de investigação sobre a formação docente e as correntes de influência no meio acadêmico brasileiro.

Ao longo do terceiro capítulo, apresento a triangulação dos dados da pesquisa, realizando-se o entrecruzamento das fontes com as teorias a partir das vozes dos estagiários seja pela análise das entrevistas, pela escuta do grupo focal como também pelas narrativas dos relatórios de estágio. Os sujeitos da pesquisa, neste

caso, os estagiários, autorizaram a publicação de seus nomes. Além disso, recorri a análise dos documentos e das notas de observação do estágio e dos momentos de supervisão.

Inspirada na tese de doutorado de Tourinho (2003) que apresenta uma discussão acerca da potencialidade do estágio como espaço de formação para os professores de História, o estágio foi entendido como palco de movimento de invenções e superações de dificuldades dos estagiários que descortinam suas impressões acerca da história, da educação e do ensino de história. Nesse sentido, a pesquisa volta-se para a discussão e reflexão sobre o currículo institucionalizado nas Faculdades Jorge Amado para a formação do professor de História e o currículo vivido pelos estagiários em suas experiências como professores na escola básica. O objetivo deste capítulo é compreender a articulação entre os saberes teóricos e os saberes práticos na formação inicial destes aprendizes de professores, no estágio, momento no qual ocorre o “batismo de fogo” (Weisz, 2002).

Por fim são apresentadas as considerações finais, vislumbradas como lições aprendidas ao longo do caminho da investigação, no qual também se descortinaram novas indagações. Há uma defesa do estágio como espaço de aprendizagem dos saberes docentes teóricos e práticos, bem como da pesquisa como itinerância de formação.

Capítulo 1: A formação do professor de História e as incursões pelo campo da Educação

Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade

Paulo Freire

Desde criança cismava sobre o sentido da História e embora gostasse muito de viajar pelo passado, explicar o presente parecia ser para mim a sua razão última. De onde vinha o nome Jequié, quem primeiro habitou aquele sertão, por que os cristãos eram perseguidos pelos romanos? Tantas perguntas e o gosto curioso pela História anunciava minha escolha profissional ao eleger como brincadeira preferida organizar uma escola e ser a professora de primas e amigas. O fazer de professora provocava um grande encantamento: corrigir os cadernos, tomar a lição, escrever no quadro... Assim, saí da minha terra e cheguei em Salvador, confiando nos meus sonhos. A materialização de meus desejos se deu à medida que fui me lembrando de mim e tecendo esperanças em um futuro construído pelo incessante trilhar de caminhos que terminou por me conduzir ao Mestrado. A cada aula abriam-se, na minha memória, frestas de outros tempos, quando inventava e reinventava meus vínculos com a História e a Educação, porque me reconhecia como gente capaz de escolher construir uma história.

Dessa forma, este capítulo pretende discutir as minhas aproximações com a Educação como campo de pesquisa a partir de reflexões filosóficas, históricas e pedagógicas acerca de concepções e práticas construídas ao longo da minha experiência docente como professora de História da educação básica e superior, e

também narrar e tensionar aproximações/distanciamentos em relação às discussões educacionais com base em uma perspectiva do Mestrado como formação continuada, através de leituras e diálogos com teóricos e professores sobre a formação docente como Castoriadis, Macedo, Tardif, Fonseca e Galeffi.

1.1 O Mestrado na Faced: espaço e tempo de formação continuada

Compreender o processo de constituição da Educação como campo de pesquisa, foi um desafio mobilizador para que eu pudesse indagar e refletir sobre a minha formação profissional como professora de História de dois segmentos, que tradicionalmente atribuem ao conhecimento histórico e ao conhecimento didático tratamentos dicotômicos, a saber: a escola básica e o ensino superior.

Possuidora de uma formação em História e de aproximações fortuitas com o campo da Educação que tiveram lugar no tempo da licenciatura na década de 1990 e foram se re-significando com minha inserção na escola básica e, posteriormente em 2003, no Ensino Superior, o mestrado se abriu para mim como uma clareira de espaço e tempo para retomada de teorias educacionais, legitimadas ou não por anos de prática docente. Nesta clareira, pensar sobre conceitos fundantes como Educação, Pedagogia e Práxis Pedagógica foi uma das minhas frentes de investimento no primeiro semestre do mestrado. Refletindo ainda sobre a Educação como um campo científico, certifiquei-me do caráter de constructo destes conceitos e da necessidade de historicizá-los. Após uma breve revisão das ementas das disciplinas cursadas no Mestrado, detectei a presença dos estudos culturais, principalmente após a aproximação das Ciências Humanas com a Antropologia. Esta primeira descoberta foi meu porto seguro, uma vez que percebi que tal qual no campo de investigação da História, a Educação também realizava o diálogo com a Antropologia, como pude observar nas aulas e

discussões realizadas no âmbito das disciplinas, nas quais eram construídos diversos regimes de verdade para os conceitos e narrativas re-significadas de experiências docentes.

O trabalho nas disciplinas foi marcado por uma discussão teórico-metodológica sobre as aproximações da Educação com o campo científico, a partir de leituras, palestras e conferências de pesquisadores, como ocorreu em “Projeto de Dissertação”, bem como pela discussão coletiva dos projetos de mestrado que foi o fio condutor desta e de outras disciplinas. A escolha das disciplinas não obrigatórias se orientou pela possibilidade de diálogo das mesmas com o tema de estudo. As aulas de “Currículo” permitiram a compreensão e distinção do conceito de currículo, tendo em vista a História, o debate e a delimitação do seu campo, do qual resulta um discurso político e pedagógico que pode lastrar a prática docente em sala de aula. Para além de todas as lições vividas nessas aulas, destaco a sensibilidade do professor em reconhecer o mestrado como um espaço de formação continuada, que terminou por me inspirar. Além de ter oportunizado também a compreensão de que toda a formação é dirigida por uma proposta curricular, tensionada por diversos cenários formativos como as tecnologias, os movimentos sociais e os aspectos históricos.

Nesse sentido, o currículo proposto pelo programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED), com disciplinas obrigatórias e hierarquizadas, não permite, em algumas ocasiões, que o próprio mestrando desenhe seu itinerário formativo. Daí que a escolha das disciplinas tenha sido muito criteriosa, pois vislumbrava a tentativa de aproveitar as discussões em função do meu tema. Ainda que possa parecer exacerbação pragmática, na realidade, busquei de maneira autônoma construir meu currículo de formação continuada, trilhando caminhos pelas disciplinas de “Política e Educação”, “Epistemologia do Educar” e “História e Antropologia”.

A experiência das aulas de “Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica”, marcada pela subversão da ordem acadêmica, constituiu-se como espaço de desconstrução do discurso pedagógico, tendo como suporte teórico, principalmente as idéias do livro “A Instituição Imaginária da Sociedade”, do filósofo Castoriadis (1982), inspirador de dinâmicas pautadas no caráter autônomo do sujeito em interações sociais, o que se permitiu construir uma metodologia de trabalho baseada na auto-gestão da disciplina e colocou-se para nós um desafio. Acostumados a uma lógica disciplinar pautada na centralidade do professor, gerir coletivamente uma atividade acadêmica mexeu profundamente com o grupo, e asseguro que, em alguns momentos, foi para mim desestruturante. O confronto com a proposta possibilitou reconhecer em mim marcas de uma formação cartesiana que almejava um cronograma pré-estabelecido, uma avaliação formal e uma progressão de conteúdos linear. Ao mesmo tempo, foi-se revelando uma inquietação do grupo frente ao desafio e nessa ocasião fizemos uma auto-avaliação, tentando compreender por que tínhamos dificuldades em nos organizar de maneira autônoma e esperávamos tanto que as professoras assumissem a condução das aulas.

Ao ponderar sobre a questão, refleti sobre a baixa freqüência e o pouco compromisso do grupo com as atividades, ainda que levássemos em conta as dificuldades pessoais de cada um, a falta de funcionalidade do moodle¹ como espaço de interação e o cumprimento dos papéis definidos anteriormente, com a função de garantir a gestão coletiva do grupo. Após a avaliação, realizamos uma discussão sobre autonomia e alguns encaminhamentos para os próximos encontros, que em maior ou menor grau surtiram efeito. Talvez encontremos resposta na inadequação do tempo acadêmico em relação aos tempos das aprendizagens.

¹ Ambiente virtual de trabalho apresentado pelas professoras com o objetivo de socializar as produções dos alunos e manter a comunicação do grupo, sendo alimentado coletivamente com produções textuais, reflexões, notícias, troca de experiências, entre outros. A sua função foi atendida parcialmente, pois o ambiente se tornou suporte de produção, mas interação, como se esperava, não ocorreu.

Dentre as diversas contribuições deste espaço e tempo de aprendizagem na experiência relatada, percebo a relevância da leitura e reflexão de Castoriadis para o amadurecimento das minhas escolhas como pesquisadora, em particular, o capítulo dois, discutido em sala de aula. Nesse texto, o autor salienta duas vertentes para a compreensão da realidade social que estão em tensão constante: a teoria total e a negação da teoria total (técnica). Desta tensão resultaria a ação consciente:

O mundo histórico e humano (ou seja, salvo um ponto no infinito como os matemáticos, o mundo 'tout court') é de uma outra ordem. Nem mesmo podemos chamá-lo 'o misto', pois não é feito de uma mistura; a ordem total e a desordem total não são componentes do real, e sim conceitos limites que abstraímos, antes puras construções que tomadas absolutamente tornam-se ilegítimas e incoerentes. Elas pertencem a esse prolongamento mítico do mundo, criado pela filosofia há vinte e cinco séculos, e do qual devemos livrar-nos, se queremos deixar de introduzir, no que deve ser pensado nossos próprios fantasmas. (CASTORIADIS, 1982, p. 90)

Das diversas questões que se levantaram depois dessa leitura, refletir sobre os fantasmas os quais trago no momento em que busco explicar a realidade circundante, foi fundamental para me aproximar de mim mesma. Ter em conta a natureza provisória e fragmentária do saber pode nos ajudar a explicitar os fantasmas mencionados por Castoriadis que, na minha opinião, são nossas amarras no pensamento racional, na lógica disciplinar, na hierarquização das relações professor-aluno. Uma visão pragmática da formação, aliada à realização de um mestrado sem nenhuma liberação/subsídio para o estudo e marcado por uma pressão mercadológica, produz alguns desses fantasmas.

Se, por um lado, os fantasmas nos fazem esbarrar diante de um corredor escuro e temer avançar, por outro lado, eles nos defrontam com a realidade e nos colocam no papel de protagonistas para decidir ir em frente ou recuar. Eu me vi nesse movimento, em diversos momentos do Mestrado, em que cumpri os créditos em um ano e meio, sempre correndo da FACED para as Faculdades Jorge Amado

(FACULDADES JORGE AMADO) ou Colégio Miró (MIRÓ), enquanto os colegas bolsistas ou professores da rede pública estavam dispensados de suas atribuições e tinham tempo para palestras, seminários e reuniões de pesquisa. Uma ressalva à questão da valorização da docência e do lugar do Mestrado como formação continuada, de maneira geral, e na rede privada de ensino em particular.

A leitura de Castoriadis proporcionou a reflexão da minha prática docente a partir de algumas questões relacionadas ao fazer do professor, pois como assevera o filósofo: “O mundo histórico é o mundo do fazer humano. Esse fazer está sempre em relação com o saber, mas esta relação precisa ser elucidada” (CASTORIADIS, 1982, p. 90). Além de ter permitido que eu distinguisse entre técnicas, compreendidas como um conjunto de esquemas de meios e estratégias pensadas para um determinado fim, e práxis, concebida como a apropriação da minha atividade docente de maneira consciente. Dessa forma, considero que a Práxis é o repertório das concepções e práticas construídas ao longo da minha vida sobre o que significa ser e atuar como professora de História na educação básica e no ensino superior.

1.2 A educação como campo de pesquisa

A pesquisa como eixo articulador da formação de professores tem sido uma recomendação uníssona dos teóricos e dos documentos curriculares que tratam da formação docente no Brasil. É inegável que os procedimentos de pesquisadora construídos ao longo da minha formação, a partir das experiências como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Pesquisa (PIBIC/CNPq) e como integrante do Projeto Resgate, contribuíram no Mestrado para minha aproximação com a História e a Educação como campos científicos. Ainda que a articulação entre ensino e pesquisa tenha ocorrido de maneira assistemática no meu tempo de licencianda, as oportunidades citadas

foram tomadas por mim como um espaço de confluência, no qual a investigação historiográfica nutria a docência. Como professora universitária, a interlocução entre ensino e pesquisa é legitimada pelos licenciandos, principalmente quando demonstro conhecimento na produção de pesquisa historiográfica e pedagógica, despertando-lhes o interesse nas aulas. Da mesma forma na escola, meus alunos costumam identificar em minha postura como professora algumas marcas acadêmicas como o uso de um vocabulário mais complexo e específico, o gosto pela pesquisa com apreciação das fontes e a socialização da produção dos alunos. O fato de me apresentar como pesquisadora, valorizando não apenas os conteúdos conceituais mas também os procedimentos, provoca um “encantamento” que agrega valor à experiência docente. Assim, parece claro que tanto na educação básica quanto na superior, os alunos se aproximam mais da História através da pesquisa.

Considero que outro caminho de pesquisa não se desenharia para mim, senão este que busca aproximações entre duas áreas de conhecimento tão fundamentais para meu ofício de professora de História. A tentativa de circunscrever seus campos tem como objetivo levantar o debate e a reflexão provenientes de um cenário de discussão especializado ao longo de um momento histórico. Dessa forma, as leituras serão tomadas neste trabalho com o objetivo de aproximar-me do sentido da Educação como campo de pesquisa, a princípio instrumentalizada por um referencial de saberes construídos a partir da História.

Galeffi (2005), ao problematizar o processo de constituição da Educação como campo de pesquisa, destaca as tensões conceituais e metodológicas daí decorrentes. Em textos construídos nas discussões em sala de aula, a Filosofia constituiu-se como um instrumento para o desenvolvimento de uma postura investigativa. Como aluna de Galeffi, pude perceber a coerência existente entre os escritos do professor e sua prática docente, como ocorreu em aula quando ele nos alertou sobre o cuidado que devemos dispensar aos conceitos forjados pela Modernidade, focalizando especialmente a questão do sujeito. Admitir a existência

de um sujeito pressupõe a existência de um objeto, e voltamos então a operar na lógica cartesiana.

A dicotomia ente Filosofia e Ciência, e por extensão, entre Filosofia e Educação parece derivar muito mais de uma incompreensão do que de uma verdade universal. Esta incompreensão se apóia em uma disputa de território ideológico entre as várias formas de saber produzidos pelos humanos nos últimos séculos.(GALEFFI, 2005, p.16)

Preocupado ainda com o sentido da Ciência, Galeffi (2003) propõe a re-significação dos conceitos de Ciência e de Epistemologia, através do confronto entre as teorias produzidas para explicação do ser e do conhecimento. Ao resgatar a construção histórica dos referidos conceitos a partir de Hegel, Nietzsche e Heidegger, o autor evoca o caráter prático da ciência filosófica e descortina a referência civilizacional sustentadora das teorias e verdades vigentes nas diversas épocas. Tudo isso vem a propósito de que mantermos uma postura vigilante acerca dos significados construídos para os conceitos com os quais operamos cotidianamente. Neste processo de elaboração e re-elaboração da minha prática investigativa, considero fundamental pensar sobre os sentidos que eu e os outros (professores, colegas, orientadores, sujeitos da pesquisa, etc.) estamos construindo acerca dos conceitos de Ciência, de Educação, de História, de Formação e de Verdade.

Urge um pensamento de sentido, mas não para superar um impasse eventual ou para quebrar a repugnância contra o pensamento. Urge o pensamento de sentido, como a resposta, que na clareza de um ininterrupto questionamento, se entrega ao inesgotável do que é digno ser questionado. Até que, no instante apropriado, ele perca o caráter de questão e se torne o simples dizer de uma palavra.(HEIDEGGER, 2001, p.59-60)

Em outras palavras, pensar sobre a atribuição de sentido é refletir sobre o itinerário construído na transição das minhas perguntas iniciais, que sustentavam

o problema da pesquisa, à elaboração de conceitos e categorias que podem forjar respostas para as perguntas levantadas. Nesse caminho percorrido, ter clareza das leituras que foram construídas e reconstruídas, e muitas vezes, daquilo que não se percebeu, é permitido quando nos aproximamos da Filosofia como uma possibilidade formativa para o professor/pesquisador, a partir do momento em que ela favorece o conhecimento de si mesmo.

O principal eixo articulador das discussões nas aulas de “Epistemologia do Educar” foi a transdisciplinaridade, definida na carta manifesto, escrita em 1994 no Convento da Arrábida, onde teóricos como Morin e Nicolescu tiveram a inspiração daqueles bosques verdejantes que encimam a Península de Setúbal. De Lisboa ao Portinho da Arrábida fui algumas vezes banhar-me nas águas gélidas de sua praia, na ocasião do verão europeu. Avistar o convento em meio à abundância verdejante da serra é uma visão majestosa e que nos faz mesmo pensar sobre o sentido da nossa existência. Esse documento que embasou diversas discussões em sala de aula acerca de como se constituiu a transdisciplinaridade, destaca seus principais princípios - os Níveis de Verdade (racional, quântico e sub-quântico), a Complexidade e a Lógica do Terceiro Incluído (fusão dos opostos).

A leitura dessa carta fez-me perceber a aproximação das discussões realizadas em História com as demais ciências Humanas e, em especial, a Antropologia, que terminou por conduzir a historiografia a utilizar as noções de regimes de verdade, representação, imaginário e sensibilidade como instrumentos explicativos para a realidade, em particular para a reinvenção do passado. Esta constatação respondeu de certa maneira às minhas inquietações iniciais relacionadas às compatibilidades entre a História e a Educação. Penso mesmo que, de forma mais ampla, deixavam-se de lado as especificidades disciplinares em atendimento ao apelo de suas essências como Ciência. Pensar o conhecimento a partir de uma postura transdisciplinar, afora os modismos da Contemporaneidade, ainda que a transdisciplinaridade não seja uma referência fundante em minha dissertação,

contribuiu para a construção de uma visão mais complexa e multirreferencial da Educação nesta escrita.

A Educação será aqui compreendida como um campo de intersecção entre a Filosofia, a Ciência e a Arte. Contudo, ao longo da experiência humana nos séculos XVIII-XX, a Educação teve seu caráter prático mais ressaltado que o teórico, e este conhecimento inscreve-se preferencialmente na esfera da arte, aqui percebida como ofício, labor, do qual adveio o termo artesão, prático. Ainda hoje, alguns alunos da licenciatura em História referem-se à pesquisa em Educação como algo de pouco esforço teórico e mais pragmático. Para os licenciandos, a pesquisa em Educação teria um fim em si mesma, que é responder aos problemas cotidianos da prática docente. Acredito que a postura transdisciplinar poderia favorecer o desenvolvimento de uma atitude mais questionadora e reflexiva diante do conhecimento, contribuindo para uma postura filosófica, na qual se observem o rigor, a abertura e a tolerância.

Uma postura crítica diante da concepção transdisciplinar de Ciência pode levantar algumas considerações. A primeira a fazer é que esta concepção partilha um discurso evolucionista, no qual ela figura como a última e apoteótica fase em que o conhecimento recobra sua natureza “integral”, “totalizadora”. A segunda é que os adeptos dessa concepção adotam uma postura excludente e até mesmo iluminista, na qual a Universidade é apresentada como o lócus privilegiado da atitude transdisciplinar. Por fim, essa perspectiva parece “acolher” tudo e todos, e, se não for vista de maneira rigorosa, pode induzir-nos à ausência de conflitos. Esta atitude que lembra, em alguns momentos, os manuais de auto-ajuda dificulta a compreensão da transdisciplinaridade, até mesmo porque essa postura implica na negação de uma tradição disciplinar construída em nossa formação ocidental há cerca de 500 anos. Entretanto volto a insistir que o contato com a transdisciplinaridade teve suas contribuições. Entre elas, confrontar-me comigo e reconhecer alguns elementos que compuseram a minha formação profissional e pessoal, a partir de um exercício filosófico de reflexão, tão recomendado pelo

professor Galeffi: “É filosoficamente que se pode falar em transdisciplinaridade sem que se corra o risco de ser confundido com os novos místicos da ciência planetária” (GALEFFI, 2003, p.90).

Com este olhar transdisciplinar, passei a cismar sobre mim. Formada em História com experiência profissional em pesquisa e ensino, ali estava eu no Mestrado em Educação, fazendo disciplinas com pedagogos, psicólogos, filósofos e profissionais de outras áreas de conhecimento. Constatava que a “circularidade das culturas” dos antropólogos concretizava-se na minha interlocução não só com os colegas da FAGED como também com os colegas do programa de pós-graduação de História, com os quais estava fazendo uma disciplina – História e Antropologia. As contribuições desta disciplina residiram particularmente na definição da minha abordagem teórico-metodológica pela Multirreferencialidade. Dentre as diversas razões para justificar essa escolha, poderia destacar o fato de ser adepta da concepção historiográfica cultural e ter encontrado na multireferencialidade inspirada por Ardoino e seu grupo da Paris VIII um referencial teórico pautado em princípios antropológicos que possibilitam uma análise para a temática de forma mais transdisciplinar, uma vez que busca uma compreensão ampla, mesmo reconhecendo a opacidade da realidade. Dessa forma, uma abordagem multirreferencial permite a pluralidade de olhares, a abordagem qualitativa, a implicação, o imaginário, a escuta sensível, a articulação dos opostos e por fim a quebra das fronteiras disciplinares, expresso nas palavras de Macedo: “O pensamento complexo vive uma tensão constante entre a aspiração a um saber não redutor e o reconhecimento do inacabamento e incompletude de todo conhecimento.” (MACEDO,2002, p.22)

Tanto em História como em Educação discute-se muito a Complexidade. Desta discussão busco compreender a minha temática referendada na noção de implicação, o que permitiria a compreensão das relações entre o objeto e o sujeito e de mim como autora e sujeito da minha pesquisa, uma vez que o foco também está nos professores formadores, e eu sou formadora. O conhecimento científico,

nessa perspectiva, é compreendido como apenas mais uma das possibilidades de se interpretar a realidade, e a análise tão cara ao método científico, é vista como a articulação, a conjugação de vários sistemas de referência para se explicar um fenômeno educacional. Dessa forma, a Educação é aqui considerada como um campo científico, no qual nem tudo está aparente, eximindo-se o cientista da necessidade de fazer transparecer o real, porque este encontra-se “opaco”, necessitando ser visto através dos diversos filtros. Para esse efeito serão tomadas as representações do sujeito sobre a realidade que se constrói em um movimento de articulação entre o simples e o complexo: “Entre as duas extremidades do bastão – simplicidade e complexidade- falta o terceiro incluído: o próprio indivíduo” (NICOLESCU, 2000. p.25)

Atualmente, na produção do conhecimento, verifica-se um predomínio da perspectiva da interação entre o sujeito e o objeto, destacando-se a necessidade do distanciamento/aproximação de ambos para apreender a realidade. A consciência, construída por uma atitude filosófica, seria o lugar onde o sujeito pode ser analisado, pois permite a reflexão sobre nossas ações também como objetos. Luckesi (2005) alerta para a interferência do pesquisador (sujeito) na realidade do seu objeto, a qual causa o desequilíbrio, que é compreendido como gerador de saberes, e a realidade apreendida resulta da interferência do pesquisador, através de suas emoções, crenças e costumes. Nessa perspectiva, a multirreferencialidade e a complexidade são instrumentos teóricos capazes de levar em conta múltiplas determinações do real e de se colocarem como alternativas à síntese que restringe a realidade. Dessa feita, a atitude do pesquisador pode dialogar através de diversos métodos. O método adotado deve ser mantido com coerência, uma vez que a Ciência nasce das escolhas do pesquisador acerca do referencial teórico-metodológico. Luckesi insiste ainda que a escolha do pesquisador não se sustenta mais na neutralidade, no entanto, salienta que a objetividade deve ser observada ao longo da produção investigativa.

Destaco, assim, a importância da Filosofia para a formação do educador, pois pode permitir a abertura de uma clareira para reflexão da sua relação com o conhecimento e consigo mesmo, a partir daquilo que consideramos como realidade construída histórica e socialmente, pois a Filosofia é uma atitude aprendente radical através do caminho do conhecimento, e a Educação, neste caso, pode nos ensinar a pensar.

1.3 A formação do professor de História: concepções e práticas

A centralidade do tema formação docente é provocadora de “cismas”, que há pelo menos quatro anos, faz-me pensar sobre a formação de professores concebida, praticada e representada por mim e pelos demais professores da licenciatura em História das Faculdades Jorge Amado. Ao refletir sobre minha experiência como formadora de professores de História, estou em permanente estado de questionamento sobre qual é o sentido da formação inicial para a profissionalização dos nossos licenciandos. Noto que existe uma demanda dos meus alunos em relação a uma aprendizagem pragmática, na qual se enfatize a transmissão de receitas prontas e eficazes de como se dar aulas de História sem considerar a adversidade e a complexidade, que caracterizam a sala de aula. Por mais que eu traga elementos para que eles percebam a dinâmica do processo educativo nas últimas três décadas a partir de leituras, discussões e investigações de campo, persiste algumas vezes um discurso imobilizante que relaciona a “teoria” à utopia no sentido de inatingível, e não como uma mola propulsora para pensar acerca de suas escolhas e decisões como definidoras de sua própria formação que, no meu entender, neste momento é um projeto pessoal.

Ao situar historicamente o debate sobre a formação e a profissionalização de historiadores e professores de História, Fonseca (2003) levanta alguns conflitos políticos e pedagógicos em torno de historiadores, professores formadores,

professores de história, associações sindicais e de pesquisa que contribuíram com sua participação ativa para discussão e proposição de medidas nesse campo. Destarte, Fonseca considera que a formação seja um processo que se dá ao longo da vida do professor através de suas experiências sócio-educativas. A autora destaca a importância da formação inicial para a construção da docência por se tratar de “um importante momento de construção de identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão” (FONSECA, 2003, p.60).

Pensar a própria profissão coloca os licenciandos em situação conflitante, sobretudo quando eles entram em contato com a realidade escolar e profissional a partir das experiências do estágio, quando ecoa um grito de resistência dos professores regentes de História em sala de aula, revelador do chamado “mal-estar” que vivenciam os docentes. No caso da área de História, Fonseca referindo-se especificamente as décadas de 1970-80, destaca pesquisas realizadas que apontaram para a defasagem existente entre a produção acadêmica e o ensino de História na educação básica,

Enquanto, nos cursos superiores, os temas eram objeto de várias leituras e interpretações e predominava uma diversificação de abordagens, problemas e fontes, nas escolas de ensino fundamental e médio, de uma maneira geral, as práticas conduziam à transmissão de apenas uma história, uma versão que se impunha como a verdade. A formação universitária constituía o espaço da diversificação, do debate, do confronto de fontes e interpretações. A escola, o lugar da transmissão. E o livro didático, na maioria das vezes, a principal – senão a única- fonte historiográfica utilizada por professores.(FONSECA, 2003, p.60-61)

De onde advém essa situação? Um rápido passeio pela história do ensino da História traz alguns elementos que nos permitem compreender que o estado a que chegou o ensino da História pode ser explicado em parte pelo modelo de formação forjado pelas licenciaturas curtas de geografia e história no contexto da

ditadura militar no Brasil, descaracterizando a área de humanidades no currículo escolar e desqualificando o professor de História. Contudo, um movimento crescente de reação e resistência inverteu este quadro através de lutas e pressões políticas e sociais, baseadas na dinâmica e ampliação da produção historiográfica, do processo de redemocratização do Brasil, da expansão do sistema educacional, das mudanças curriculares para o ensino fundamental, médio e superior. Felizmente, esse movimento de renovação demandou uma revisão/resignificação dos modelos de formação existentes até então.

Ao longo da década de 1970-80, a formação dos professores de História seguia dois caminhos paralelos e distintos. De um lado, as licenciaturas formavam os professores de História e do outro, o bacharelado formava o pesquisador com vistas a seguir a carreira acadêmica, enquanto ao egresso da licenciatura estava destinada a função professor da educação básica. O que se coloca aqui é o cerne da questão. Tentar compreender o processo de desvalorização do papel social do professor e, em particular, do professor de História, entendido por alguns teóricos como o processo de “proletarização” do professor, haja vista o quadro de dificuldades e percalços que constituem sua prática docente: baixos salários, sobrecarga de trabalho em jornadas desumanas de até sessenta horas semanais e/ou regime horista para a rede privada de ensino, defasagem em relação à produção historiográfica em razão dos altos custos dos livros e da falta de disponibilidade para cursos de aperfeiçoamento. Uma vez na escola, parece que o professor está fadado a uma existência isolada e desarraigada do processo de construção do conhecimento histórico.

Muito embora meu foco não seja a formação continuada, essas reflexões têm o propósito de caracterizar a realidade com a qual se deparam meus estagiários em formação inicial. Uma realidade complexa, contraditória e formativa. Formativa porque eles compreendem diante de suas experiências pessoais e da interlocução com professores regentes em exercício, os desafios que se levantam todos os dias à prática docente. Mas, afinal do que se constitui a prática docente, que

desejo tanto ensinar aos estagiários da Licenciatura em História das Faculdades Jorge Amado

Tomando como exemplo as experiências apresentadas pelos licenciandos no 4º semestre, ocasião da elaboração do planejamento de estágio, período no qual eles se preparam para a primeira inserção na sala de aula, foram destacadas dificuldades relacionadas à gestão do tempo didático (cronograma), à definição dos conteúdos e abordagens historiográficas (construção do mapa conceitual), à identificação das expectativas de aprendizagem do aluno para a proposição dos objetivos e adequação da avaliação². As dificuldades aqui apontadas nos aproximam de alguns indicadores explicativos sobre os conhecimentos que os licenciandos mobilizam neste momento que exige uma articulação profícua entre o conhecimento histórico (noção de temporalidade, produção historiográfica sobre o tema, conceitos históricos, entre outros) e o conhecimento pedagógico (articulação entre ensinar e aprender, motivação, seleção de recursos e técnicas tendo em conta a faixa etária, noções de currículo, entre outros).

Pode-se perceber que, ao realizar o diálogo entre o saber produzido na academia, marcado pela diversificação dos debates, das abordagens e das fontes como salienta Fonseca (2003), e o saber escolar, quando os estagiários recortam a temática de trabalho, costuma-se justificar suas escolhas em razões referenciadas no livro didático, nas orientações do professor regente ou até mesmo nas abordagens que vigoravam no tempo em que eram alunos da escola básica, sendo a abordagem Positivista hegemônica em detrimento da abordagem da Nova História que é paradoxalmente apontada pelos licenciandos como a marca teórica da Licenciatura em História das Faculdades Jorge Amado³. No movimento de reelaboração desta proposta, os licenciandos são provocados a atualizar suas abordagens conforme seus estudos acadêmicos e percebo a dificuldade que eles

² Atividade diagnóstica realizada no primeiro semestre de 2005 nas aulas de Orientação do Estágio Supervisionado I, registrada no Diário de Itinerância.

³ Entrevista realizada com os alunos do 6º semestre em setembro de 2006.

têm em operar com o repertório conceitual da nova história ou conferir uma perspectiva mais crítica às suas propostas de ensino, mesmo se encontrando inseridos no calor do debate teórico. Até que ponto os saberes teóricos e práticos se entrecruzam na Licenciatura?

O envolvimento inconsistente dos professores das disciplinas específicas com o projeto de estágio pode, de certa forma, explicar esta lacuna entre a teoria e a prática, como destaca Cerri (1997) ao analisar as concepções historiográficas presentes nas licenciaturas em História e a falta de discussão para o ensino de História na educação básica. Para o autor, a formação de professores-pesquisadores é um desafio para as licenciaturas que seguem o modelo dicotômico Ensino X Pesquisa, uma vez que a prática docente deve ter como lastro as concepções teóricas e a formação contribuir para que os professores sejam capazes de explicitar e justificar suas opções conceituais e metodológicas de maneira coerente. Na opinião do autor, o que se vê na prática é, por outro lado, a hegemonia de concepções teóricas supostamente em desuso como o Positivismo e a História Tradicional, muito embora tenha se realizado no Brasil uma grande revisão historiográfica que impactou nas abordagens e métodos.

Ao se questionar sobre os entraves que dificultam a renovação do ensino de História no mesmo passo que o avanço da teoria, Cerri destaca as condições de vida e trabalho dos professores que não permitem uma aplicação sistemática e generalizada dos pressupostos teóricos na sala de aula, as diferentes orientações da política educacional e a persistência da elite em salvaguardar os conteúdos e métodos que legitimam a sua hegemonia na História do Brasil. O autor apresenta como proposta para estes entraves um grande investimento na formação dos professores e ampliação do debate sobre os princípios historiográficos e seu impacto no ensino de História. Muito embora aceite as sugestões de Cerri, insistiria ainda na melhoria das condições de vida e trabalho que perpassam questões essenciais na profissão docente: valorização da profissão professor através de um vínculo de exclusividade/dedicação à escola e uma revisão do

currículo da educação básica de maneira que se destituísse a hierarquização das disciplinas, equalizando-se a carga horária das disciplinas oferecidas.

A constituição da prática docente se dá ao longo da vida profissional do professor em um processo contínuo marcado por suas representações culturais acerca do que é ensinar, aprender, ser professor de História e também sobre a história. Essa constituição não está pautada apenas na formação universitária, mas também na sua experiência construída na sala de aula e na sua história de vida, como tem defendido Tardif (2002), Nóvoa (2005) e Macedo (2006).

Nessa questão, Tardif (2002) é elucidativo porque situa essa discussão no contexto de crise da profissionalização nos dias atuais e destaca as principais características do saber profissional, das quais nós professores queremos lançar mão. A primeira característica é o fato dos profissionais se basearem em conhecimentos especializados e formalizados, resultado de uma longa formação sancionada por um diploma e reconhecida por um título. Estaríamos retornando ao período medieval no qual a delimitação dos ofícios por suas corporações garantia o território profissional? Tenho estagiárias que já são professoras há mais de 20 anos, mas para atender às exigências da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) voltaram aos bancos universitários para adquirir essa certificação. O que faremos com seus saberes experienciais construídos ao longo da sua vida como professoras? Nem mesmo o plano para o desenvolvimento da educação no Brasil (PDE), proposto este ano no governo Lula, faz alusão ao saber da experiência. A perspectiva adotada é sempre a de que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) como instituição redentora vai levar até à escola as medidas para solução de seus problemas. Vale ressaltar ainda que termos que teoricamente foram re-significados, são utilizados em discursos veiculados pela mídia, como “reciclar” e “capacitar” quando faz menção ao aperfeiçoamento profissional dos professores.

De acordo com a perspectiva de Tardif, o pragmatismo é outra característica da profissionalização, que é marcada pela competência e restrição de seus saberes a um grupo de “iniciados” responsáveis pela conferência desses saberes aos aptos.

Aqueles que alcançam o grau devem se mostrar autônomos para mobilizar seus conhecimentos em diversos momentos marcados pela incerteza e volatilidade da era neoliberal. Não podemos esquecer que ao caracterizar o conhecimento profissional como progressivo e evolutivo atrela-se a necessidade de aperfeiçoamento a esse saber. A divulgação desse discurso de profissionalização trouxe em seu bojo a triste associação do termo “clientela” para tratamento dos nossos alunos, por exemplo. Tendo de um lado professores/profissionais e do outro, alunos/clientes, a relação educativa em alguns momentos entendida como relação de troca de serviço pode desvelar a influência da conjuntura neoliberal na orientação das relações educativas.

Na mesma direção, as reflexões de Tardif ressoaram na minha vivência como professora de uma instituição privada de ensino superior que está longe de oferecer as condições ideais de trabalho docente. A distinção entre as atividades de ensino e de pesquisa fica evidente na diferenciação do valor da hora aula destinada ao trabalho em sala de aula e a hora de atividade complementar destinada aos projetos de pesquisa. O regime horista adotado também é um indício, pois o professor que possui 20 horas na instituição está de fato em sala de aula, a carga horária completa, não lhe restando tempo para produção científica. As horas dispensadas à pesquisa, também são diminutas. No caso de História, contamos apenas com um professor em regime integral, atualmente.

Por outro lado, esse mesmo profissionalismo encontra-se em crise devido à fragilidade da perícia profissional, compreendida como o conjunto de técnicas e estratégias para resolução de situações-problema cada vez mais concretas. Na opinião de Tardif, essa perícia tem como espaço a formação universitária que tem sido questionada como espaço de formação para o mundo do trabalho. Outro elemento dessa crise é a desconfiança do público em relação ao “poder profissional” em seu sentido político e também no sentido de possuir ou não competência para desempenhar bem suas funções e, por fim, o autor nos lembra a crise da ética que tem afetado os valores que orientam os profissionais.

A crise a respeito do valor dos saberes profissionais, das formações profissionais, da ética profissional e da confiança do público nas profissões e nos profissionais constitui o pano de fundo do movimento de profissionalização do ensino e da formação para o magistério. Ora, essa crise coloca atualmente os atores das reformas do ensino e da profissão docente numa situação duplamente coercitiva: por um lado, há pressões consideráveis para profissionalizar o ensino, a formação e o ofício de educador; por outro lado, as profissões perderam um pouco de seu valor e de seu prestígio e já não está mais tão claro que a profissionalização do ensino seja uma opção tão promissora quanto seus partidários querem que se acredite. (TARDIF, 2002, p. 353)

Na construção do modelo de estágio supervisionado nas Faculdades Jorge Amado, tem-se buscado considerar as demandas do mercado de trabalho, porém os estagiários costumam apontar a distorção entre o que se estuda na faculdade e o que precisam de fato saber para atuar em sala de aula, descortinando o debate acerca dos saberes necessários à prática docente, situando o problema na escolha do que se ensina àqueles que irão ensinar História, como adverte Antônio Nóvoa,

Mas tem sido difícil instituir programas que, assegurando a necessária preparação científica, não descurem a dimensão pedagógica, nem a relação à prática e à cultura profissional docente. Sobrepor as disciplinas de base às ciências da educação e às práticas de ensino não resolve qualquer problema. Mas são muitos os interesses que dificultam a necessária reforma. E não será a formação contínua a colmatar as deficiências da formação inicial. O século XXI abre com uma grave indecisão nesta matéria. (NÓVOA, 2005, p.41)

A reflexão sobre o ensino de História na Bahia tanto na educação básica como no nível superior tem contado com pesquisas que se encontram desarticuladas, dificultando uma visão mais abrangente desta problemática ora levantada por pesquisadores para a região sul e sudeste do Brasil.⁴

⁴ É digno de registro o esforço de alguns pesquisadores sobre o ensino de História na Bahia que a partir do final da década de 1990, passaram a publicar seus trabalhos. São exemplos dessa

O debate sobre a formação docente na Bahia tem como um de seus expoentes Roberto Sidnei Macedo que em suas pesquisas sobre Currículo, critica a influência do Neoliberalismo na educação básica e no ensino superior, geradores de modismos destituídos de uma análise mais profícua e reflexiva da realidade educacional por seus sujeitos, negando-lhes uma ação autônoma sobre sua própria formação. Macedo adverte que as demandas de reformas curriculares exógenas ao espaço de formação não possuem legitimidade, uma vez que se encontram a serviço apenas dos interesses capitalistas e exige dos educadores uma "certa vigilância".

Na discussão do conceito de Formação também destaca a historicidade e a complexidade como elementos fundantes ao se considerar a dimensão reflexiva do processo formativo, tal qual sugere a leitura de Gadamer “a formação não pode ser confundida com meta, porquanto supera o mero cultivo das aptidões ou de algo já existente” (MACEDO, 2002, p. 160). Assim, formação é aqui compreendida, em concordância com Macedo, como um conceito em construção, marcada por um processo identitário, no qual os professores constroem os seus saberes provenientes de diversas experiências ao longo da sua vida profissional. Mais do que ser professor, o autor considera a formação um processo no qual o sujeito "torna-se professor" mediante um processo incessante, do qual advém o conceito mais amplo de educação do professor.

Na perspectiva do autor, a formação do professor deve ser analisada tendo como referência os currículos das licenciaturas que insistem em manter um caráter multidisciplinar, apresentando uma desarticulação entre as práticas e os estágios. Outra crítica apontada por Macedo é a ausência de articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, além da repetição de conteúdos desprovidos de historicidade e praticidade. Afirma ainda que a metodologia corrente nos cursos de

licenciatura é perpassada pelo culto às estabilidades e padrões explicativos, pelo aplicacionismo, pelas dificuldades em romper com a lógica disciplinar, pela fragmentação do processo de aprendizagem, pela descontextualização e ausência de sensibilidade ontológica, assim como pela dificuldade em trabalhar a co-responsabilidade formativa.

A caracterização das licenciaturas elaborada por Macedo apresenta-se eivada de uma crítica severa que pode ajudar a pensar até que ponto nós contribuímos para a permanência de um currículo desprovido de reflexão. Entretanto, acredito que muitas ações docentes desenvolvidas pelos professores, não apenas nas Faculdades Jorge Amado como em outros cursos de licenciatura, já romperam com este caráter multidisciplinar ao inscreverem como estratégias de ensino atividades interdisciplinares ou mesmo quando os professores, das disciplinas “ditas” específicas, passam a orientar o estágio, favorecendo a articulação entre a teoria histórica e o ensino de História. É importante também lembrar, no caso específico das Faculdades Jorge Amado, a presença do saber da experiência ao se valorizar a formação dos professores de prática de ensino, que além de serem graduados em História são professores da educação básica.

Ainda no sentido de um discurso absoluto no qual prevalece uma visão uniforme do universo do Ensino Superior, Macedo (2002 e 2005) expressa algumas contradições, pois, na busca de defender as dificuldades dos professores em reelaborar sua prática docente, lança a culpa aos professores-formadores e aos currículos das licenciaturas. Penso que da mesma forma que o autor percebe a escola como um cenário marcado pelo movimento da experiência docente que pode ser teorizada e refletida, é possível também ampliar essa compreensão para as licenciaturas e promover um debate sobre a necessidade do professor do ensino superior construir um itinerário de pesquisa sobre sua prática docente, como sugere Tardif:

Na universidade, temos com muita frequência a ilusão de que não temos práticas de ensino, que nós mesmos não somos profissionais de ensino ou que nossas

práticas não constituem objetos legítimos para a pesquisa. Esse erro faz com que evitemos os questionamentos sobre os fundamentos das nossas práticas pedagógicas... Não problematizada, nossa própria relação com os saberes adquire, com o passar do tempo, a opacidade de um véu que turva nossa visão e restringe nossa capacidade de reação. (TARDIF, 2000, p. 21)

Ao discutir a relação entre a etnopesquisa crítica e a formação do professor, Macedo destaca o papel formativo da pesquisa, uma vez que mobiliza diversos saberes como contextualização, compreensão, explicitação e modificação. A abordagem endo-etnográfica para a formação de professores é destacada como potencializadora da compreensão da diversidade/complexidade escolar porque privilegia a visão dos "sábios interiores", aqueles que vivem interna/cotidianamente os conflitos e contradições que o currículo coloca à ação do professor:

...considero uma oportunidade ímpar para [os professores] provarem da sua competência interpretativa, da sua condição de teóricos do dia-a-dia curricular, de atores e autores pedagógicos, na medida em que podem construir pertinentes teorias encarnadas. (MACEDO, 2002, p. 171)

Na mesma direção, André (2004) salienta o papel da pesquisa no processo de formação profissional dos professores baseada na análise da concepção de pesquisa presente nos cursos e programas de formação. As décadas de 1980/90 são apontadas como marcos do movimento de valorização da pesquisa no processo de formação dos professores a partir de duas frentes de investimento: a pesquisa etnográfica e a pesquisa-ação. Estas modalidades metodológicas conquistaram espaço nas academias devido às suas proposições de articulação entre teoria e prática, à valorização do saber da experiência e da reflexão coletiva.

Mas é preciso vigilância no tratamento de certos paradigmas, pois a autora faz um alerta sobre o uso e abuso do conceito de professor-pesquisador, em razão de práticas que muitas vezes se orientam pelos modismos e pela propaganda, sendo comum conferir à investigação um caráter eminentemente prático, desprovido de

teoria, elegendo o estágio como lócus de pesquisa, a partir do desenvolvimento de projetos desarticulados da realidade escolar, oferecendo desconfiança, pois

Na medida em que essa idéia de professor pesquisador se torna uma panacéia, cria-se uma expectativa de que vá resolver todos os problemas da educação e, se isso não acontece, é ele, o professor, que passa a ser o culpado. (ANDRÉ, 2004, p. 60)

Marli André não apenas critica as propostas de formação de professores efêmeras, como também aponta possibilidades de articulação entre a teoria e a prática na construção de um currículo em que a pesquisa seja o eixo articulador do curso, na abertura de espaços para apresentação e discussão das pesquisas dos professores formadores e na elaboração de pesquisa em colaboração entre a Academia e a Escola com o objetivo de atenuar a distinção entre ambas.

Dessa forma, coloca-se uma questão norteadora para a reflexão sobre a formação do professores de História que se tem oferecido na Licenciatura em História das Faculdades Jorge Amado: que condições e quais meios têm sido utilizados para se pensar a formação inicial dos licenciandos como um processo articulador de experiências e saberes, e ainda, qual tem sido o lugar dos professores formadores e dos professores regentes do estágio na interlocução entre a teoria e prática acerca do ensino de História?

Capítulo 2: “Moinho Analítico”: Uma pesquisa sobre a formação de professores de História das Faculdades Jorge Amado

Em etnografia, o dever da teoria é fornecer um vocabulário no qual possa ser expresso o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo - isto é, sobre o papel da cultura na vida humana.

Clifford Geertz

Dentre as diversas leituras realizadas para este trabalho, encontrei uma metáfora pertinente para explicar minha atitude frente ao conhecimento: *embates em região de fronteiras*. Vasculhando a memória e os registros do meu caderno de brochura, encontrei a referência em Lilia Schwarczs proveniente de discussões acerca da História Cultural. O delineamento da minha pesquisa foi se descortinando a partir de reflexões construídas em torno da História, da Antropologia e da Educação, reconhecendo seus distanciamentos e aproximações tanto no campo conceitual como no campo metodológico.

Assim, como pesquisadora em região fronteiriça, fui levantando as cartografias dos diversos saberes e percebendo que o entrecruzado dos limites da História, da Antropologia e da Educação seria a Multirreferencialidade como princípio fundante para a minha pesquisa sobre a formação de professores de História nas Faculdades Jorge Amado, uma vez que o estudo seria perspectivado pela noção de processo histórico, reconhecendo-se os diversos sujeitos históricos e sua cultura, além do uso da noção de implicação e práxis pedagógica como instrumentos de reflexão acerca da minha prática docente na educação básica e superior. Historiar o itinerário construído para a investigação proposta é o principal objetivo deste capítulo, que realiza um diálogo com antropólogos, historiadores e educadores pelas trilhas e caminhos que foram entrecruzando-se na opção pela pesquisa etnográfica.

Este capítulo explora ainda a pesquisa sobre formação de professores no Brasil e destaca o estudo de caso implicado como uma possibilidade de investigação que se desenvolveu ao longo da minha itinerância de estudos e trabalho, conforme as nuances do campo de pesquisa e de seus sujeitos, que permitiram a boa colheita dos grãos e o bom vento para movimentar o moinho.

2.1 História, Antropologia e Educação: em busca de convergências na pesquisa etnográfica

Desde o meu ingresso no Programa de Pós-Graduação de Educação, tenho me deparado com conceitos caros à Antropologia como representação, cultura, saberes locais, implicação, e assim da mesma forma que Geertz (2001), passei a cismar sobre a aproximação existente entre as fronteiras das diversas Ciências Humanas e Sociais, neste caso, entre a Educação e a Antropologia. Diante disso, inscrevi-me no curso de História e Antropologia do Programa de Pós-graduação em História. Tratava-se de uma empreitada na qual, eu buscava pistas para compreender como a pesquisa etnográfica tão “festejada” na FAGED pode contribuir para explicação daquilo que é considerado realidade social e da relação entre os diversos sujeitos no espaço de formação dos professores de História, no caso da minha pesquisa, na Licenciatura em História das Faculdades Jorge Amado, em Salvador.

A Antropologia, a exemplo das demais Ciências Humanas, nasce no século XIX inspirada nas Ciências Exatas, em especial na Física, tendo como características marcantes o empiricismo, a poligênese e a busca de leis gerais para explicação da realidade. Ao longo do século XX, o contexto de descolonização traz à discussão o contraste entre a diversidade e a unidade, a partir das várias correntes antropológicas que se desenvolveram desde o Evolucionismo até o Relativismo passando pelo Difusionismo, Culturalismo, Funcionalismo e Estruturalismo. Sem a

pretensão de realizar aqui uma História da Antropologia, objetivo que não cabe neste texto, tento apenas situar-me no processo de construção do saber e do fazer antropológico. Nesse sentido, escolhi aprofundar meus estudos tendo como referência as idéias de Clifford Geertz (1930-2002), antropólogo com formação em Filosofia, defensor da Antropologia Cultural ou Interpretativa, na qual as condutas etnográficas não devem ater-se apenas à observação e recolha dos dados para uma descrição da realidade observada. O etnógrafo realiza uma busca ao analisar um determinado fenômeno através da seleção das estruturas de significação, pois está atento para o sentido que os informantes atribuem ao dito fenômeno, desenvolvendo uma descrição densa.

Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais de som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. (GEERTZ, 1989, p.20)

No caso desta pesquisa, a escolha significa atentar-se para os sentidos atribuídos e negociados pelos professores-formadores e os licenciandos, sobre o significado de ser professor de História, acerca da concepção desses sujeitos em torno do conhecimento histórico e pedagógico. A construção dos sentidos acontece dentro de um contexto cultural no qual são tecidos discursos sociais que precisam ser considerados na entrevista aos sujeitos da pesquisa, atentando-se para a leitura de suas palavras e ao mesmo tempo ao contexto histórico que valida esse discurso. Trata-se, portanto, de considerar as lições da etnografia interpretativa geertziana e adotar o conceito de Cultura como um padrão historicamente transmitido, de significados incorporados em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas por meios das quais os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem seus conhecimentos e suas atitudes diante da vida.

No seu livro *Nova luz sobre a Antropologia*, Geertz (2001) realizou um “balanço” sobre sua trajetória como antropólogo e reuniu uma coletânea de ensaios que versam sobre filosofia, psicologia e política. Para fundamentar essa pesquisa ative-me mais às reflexões do autor sobre suas experiências antropológicas nos trabalhos de campo e, visando a minha investigação, levantei algumas considerações sobre os cuidados que devemos ter com os equívocos construídos na relação entre o pesquisador e o informante, pois, como Geertz advertiu, não podemos no nosso processo de trabalho excluir a necessidade de reconhecermos que vemos “as coisas” de maneira diferente dos nossos informantes, fato que pode gerar conflitos, determinantes de nuances simbólicas:

Essa sensação de que enxergamos nosso relacionamento com os informantes com uma visão clara seria mais reconfortante, porém não fosse por outro lado capricho da situação que coloca esse suposto fato em séria dúvida. Pois, se o antropólogo é de fato essencialmente irrelevante para o destino dos informantes e movido por interesses que, salvo da forma mais indireta, não têm nada a ver com o deles, com base em que tem ele o direito de esperar que essas pessoas o aceitem e o ajudem? Neste tipo de trabalho atuamos em meio a pessoas necessitadas que esperam melhorias radicais em suas condições de vida, melhorias que não parecem propriamente iminentes; além disso, somos os típicos benfeitores capazes de trazer exatamente as melhorias que eles buscam, obrigados também a pedir a sua caridade e, o que é quase pior, obtendo-a. Esta deveria ser uma experiência portadora de modéstia e, portanto, de elevação; no entanto, o mais das vezes, é simplesmente desorientadora. (GEERTZ, 2001, p.39)

No desenvolvimento da minha pesquisa de campo, delinearam-se diversas possibilidades, a priori pensadas por mim, mas elas acabaram delimitadas tanto pelas vontades e oportunidades dos sujeitos da pesquisa, como pelo fato que ainda que todos desejassem participar e colaborar na pesquisa, outros fatores exteriores, como o corre-corre da vida cotidiana, o não acesso à internet, a falta de tempo poderiam ter concorrido para que a ajuda não se efetivasse. Essas delimitações se expressam, por exemplo, no grupo focal para o qual foram convidadas 10 pessoas, comparecendo apenas seis e no grupo focal virtual do

qual foram retomados as idéias de apenas três sujeitos que se disponibilizaram a responder as questões propostas com o objetivo de aprofundar algumas temáticas.

Nas narrativas de suas experiências, Geertz (2001) nos alerta sobre a natureza das Ciências Sociais, em que se situa a Educação, que deve ser compreendida como integrante da nossa cultura, e não como um instrumento de apreensão da realidade cultural na qual estamos inseridos. Refletindo sobre a conduta metodológica do cientista social, o antropólogo destaca o trabalho de campo como articulador da teoria e da prática:

A característica mais marcante do trabalho de campo antropológico como forma de conduta é que ele não permite qualquer separação significativa das esferas ocupacional e extra-ocupacional da vida. Ao contrário, ele obriga a essa fusão. Devemos encontrar amigos entre os informantes e informantes entre os amigos; devemos encarar as idéias, atitudes e valores como outros tantos fatos culturais e continuar a agir de acordo com aqueles que definem os nossos compromissos pessoais; devemos ver a sociedade como um objeto e experimentá-la como sujeito. Tudo o que dizemos, tudo o que fazemos a até o simples cenário físico tem ao mesmo tempo que formar a substância de nossa vida pessoal e servir de grão para nosso moinho analítico. No seu ambiente, o antropólogo vai comodamente ao escritório para exercer um ofício, como todo mundo. Em campo, ele tem que aprender a viver e a pensar ao mesmo tempo. (GEERTZ, 2001, p.45)

Essa articulação entre teoria e prática acompanhou a trajetória da minha investigação, pois na pesquisa de campo as aulas, observações e orientações de estágio, o debate, o processo de planejamento se consubstanciavam em matéria de pesquisa. A coleta se fazia cotidianamente e as reflexões também. Quando levei o material à apreciação da minha orientadora, descortinou-se um universo de informações muito amplo que precisava ser recortado.

Viver e pensar ao mesmo tempo. Como fazer este recorte? Diante desse desafio, optei pela metáfora geertziana do “moinho analítico” para ilustrar minha

construção metodológica atualizada no processo da pesquisa dentro do movimento constante entre a teoria e a prática. As informações levantadas nas diversas fontes de pesquisas, como as entrevistas, a observação e o estudo dos teóricos são aqui tomados como os grãos que serão moídos com a finalidade de produzir farinha, qual fina partícula, alimentará as minhas análises. Relutei em utilizar a expressão análise que, na opinião de Barbier (2004), leva à simplicidade.

Nesse sentido, o autor defende que, ao invés de se proceder a uma análise, deveria se elaborar um sistema de relações, capaz de entrecruzar estes textos/grãos de maneira complexa. Se fizermos um retorno à lógica do terceiro incluído da Transdisciplinaridade, por que oporíamos o simples ao complexo? Daí que insisto no uso da expressão análise numa perspectiva não-cartesiana, mas sim integradora, reconhecendo que a multirreferencialidade permite o afastamento de uma noção de análise imparcial acerca das fontes. Não sei se a análise é simples ou complexa demais, mas o que quero reiterar é que considere para minha reflexão, com o mesmo valor, todos os textos produzidos por teóricos, por meus alunos e por meus colegas.

Retomando as relações entre a Antropologia e as Ciências Humanas, particularmente no campo da História e da Educação, inspirei-me além de Geertz em Burke (2004) e Silva (2005). Muito embora Burke trate da aproximação entre a Antropologia e a História, ampliei a discussão para o campo da educação. Os autores salientam o uso do conceito de Cultura em seu amplo sentido, nas explicações culturais para acontecimentos educacionais, no aumento do interesse pela cultura popular, pelos símbolos, pela vida cotidiana e pelos rituais nos espaço de formação – escolas e universidades; e por outro lado, os desafios que se colocam com a definição difusa de cultura nos métodos do conhecimento científico.

Na mesma direção Silva (2005), estudiosa do campo do Currículo, busca as aproximações entre a Educação e a Antropologia para reconhecer as tensões e

contrastes entre os discursos que constituem os textos curriculares. A autora levanta os distanciamentos e aproximações entre as duas ciências, não apenas em sua natureza teórica, mas também em sua dimensão metodológica, apontando a experiência etnográfica como potencializadora para o entendimento da realidade complexa das questões educacionais:

Numa época em que se alardeia a crise de paradigmas, isto é crise, daqueles operadores conceituais que nos ancoravam a um projeto de sociedade assentado nos ideais da modernidade, é de fundamental importância ressaltar as tensões do encontro entre a Antropologia e a Educação a fim de produzir outros referenciais para pensar o sujeito contemporâneo, a escola, a sociedade e a função docente. (SILVA, 2005, p.25)

A Antropologia permitiu ao pesquisador explicitar seus desejos e implicações teóricas, evadindo-se da imparcialidade cristalizada como princípio do fazer científico em outros tempos, como destaca Silva (2005). Mas, se tão difícil foi realizar esta descristalização da neutralidade axiológica, mais difícil será sustentar a fluidez que a perspectiva cultural permite a compreensão da realidade, a partir do desnudamento das inspirações que orientam as ações do pesquisador no método etnográfico. Aliás, não se trata de um método, mas sim do desenvolvimento de uma postura que busca compreender o sujeito e seus referenciais culturais como o universo simbólico e o contexto histórico, que é denominada por Macedo (2006) de Etnopesquisa Crítica, que opta preferencialmente pelo trabalho de campo, pois permite a “dialética” entre a observação e a análise.

2.2 A formação de professores como campo de pesquisa

Os estudos sobre formação de professores no Brasil tomaram uma dimensão de campo de pesquisa, aqui compreendido como o acúmulo teórico e metodológico

para tratamento de uma temática, particularmente a partir da década de 1990. As pesquisas sobre formação docente no Brasil tiveram a influência de diversos estudos produzidos nos Estados Unidos, Canadá e Europa, que apresentaram para os pesquisadores brasileiros diversas teorias e procedimentos metodológicos para as investigações nesta área da Educação (Mello, 2004).

Cecília Borges (2001) realizou um importante balanço sobre os tipos de pesquisa acerca dos saberes docentes, um dos pilares dos estudos sobre a formação de professores. Em seu artigo, a autora destaca três estudos fundantes para nos situarmos neste campo de investigação: os estudos de Shulman na Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, em 1986; os estudos de Martin na Universidade de Quebec, no Canadá, em 1992 e de Gauthier e outros autores na Universidade Laval, no Canadá, em 1998. Segundo Borges, as pesquisas de Shulman são um marco, pois criticavam a pesquisa realizada até aquele momento, legando ao nosso campo de pesquisa uma revisão crítica sobre as investigações em torno da questão do ensino, servindo de base inclusive para as reformas educacionais nos Estados Unidos. Os estudos de Martin e Gauthier inserem-se num contexto de centralidade das pesquisas sobre a formação docente e de internacionalização das reformas de ensino. As abordagens tiveram focos diferenciados em consonância com o contexto histórico e a concepção epistemológica em pauta. Muito embora os estudiosos em suas sínteses apontem números discordantes quanto às diversas tipologias de pesquisa, considero que, podemos apontar as quatro predominantes.

A primeira tipologia caracteriza-se pela ênfase na relação professor/aluno, tem um caráter certificador e leva em conta apenas o produto, ou seja, as aprendizagens adquiridas pelos alunos que são indicadores das técnicas empreendidas pelos docentes, sendo sua ação testada no final do ano letivo. A segunda baseia-se também na relação professor/aluno, mas leva em conta o processo, o que terminava por ressaltar a complexidade da tarefa docente ainda que se continuasse a empregar os mesmos métodos de pesquisa da abordagem anterior

(estudos das variáveis, foco na dedução sobre o pensamento dos alunos, visão individual do aluno, concepção passiva de aprendizagem e sala de aula afastada do cotidiano).

Ultrapassando os limites das tipologias anteriores, a terceira abordagem, baseada na psicologia cognitiva que coloca uma grande ênfase no sujeito do processo, se constitui como uma fase intermediária entre as duas outras abordagens apontadas até agora e a quarta tipologia que agrupa as tendências que se desenvolveram sob a influência da sociolinguística e da etnografia. Seguindo as bases teóricas centradas na interação, este grupo de abordagens foi se delineando de cunho qualitativo, inspirado na Antropologia, Sociologia e Lingüística com o objetivo de problematizar o ensino a partir da compreensão dos sentidos atribuídos pelos alunos e professores às suas ações, dentro da sala de aula percebida de agora em diante como um ecossistema, um lugar construído cotidianamente pelas interações sociais e culturais. Os princípios metodológicos seguem, portanto, uma nova linha, na qual será valorizada a atenção aos eventos na classe numa perspectiva de reciprocidade entre os professores e alunos, a compreensão do processo de ensino e aprendizagem a partir da interação entre os sujeitos e o fatores envolvidos, a visão da sala de aula como um elemento inserido num espaço mais amplo como a escola/comunidade/cultura/sociedade, e considera-se a observação do que não é evidente como os sentimentos, pensamentos e atitudes dos diversos sujeitos.

Nesse último grupo de abordagens, o conhecimento dos professores é compreendido como um elemento possível de investigação, e o professor passa a ser visto como um sujeito dotado de razão num contexto complexo, no qual é preciso tomar decisões. Considero a tensão social que se verificou na virada da década de 80 para 90, expressa na organização dos movimentos sociais de trabalhadores, estudantes e intelectuais em busca de democracia e ampliação dos direitos sociais como responsável pela conquista de espaço do professor nas pesquisas em educação. Dessa forma, observa-se o emprego de técnicas de

pesquisa que valorizam mais este sujeito como a reflexão em voz alta, a estimulação da memória e a observação-participante, dentre outras.

As pesquisas sobre formação e profissão docente no Brasil têm apontado para a necessidade de uma revisão acerca da compreensão sobre a prática pedagógica do professor. Célia Maria Fernandes Nunes (2001) realiza um balanço das referências e abordagens teórico-metodológico presentes nas pesquisas sobre formação de professores no Brasil. Seguindo a tendência internacional, os pesquisadores brasileiros passam a eleger a formação docente como temática de pesquisa nas décadas de 1980-1990, a partir da emergência da questão da profissionalização do ensino. Nesse contexto, os conhecimentos dos professores se tornam o foco de atenção das investigações:

Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além de acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. (NUNES, 2001, p. 28)

Segundo Nunes (2001), a prioridade do enfoque na formação docente foi seguindo uma trajetória histórica, na qual se observa que na década de 1960 o objeto da pesquisa centrava-se nos saberes específicos da disciplina, na década de 1970 nos saberes didáticos-metodológicos, em 1980, na dimensão sócio-política e na dimensão ideológica com ênfase no professor. E por fim, na década de 1990, a ênfase recaiu no sujeito e priorizou-se a prática docente. No caso do Brasil, Nunes centra-se nas pesquisas realizadas por Selma Garrido Pimenta que identificou três grupos de saberes docentes. O primeiro deles é denominado Saberes da Experiência e pode ser aprendido pelo professor desde sua experiência como aluno a partir de experiências com professores que tiveram um significado especial em sua vida escolar/acadêmica ou ainda na interlocução com colegas professores mais experientes; o segundo está circunscrito aos saberes do conhecimento específico, neste caso, o histórico; e o terceiro grupo dos saberes

pedagógicos, que consiste em mobilizar os dois saberes anteriores em face à realidade escolar.

A identificação e a classificação dos saberes docentes não indicam uma hierarquização, mas, ao contrário, a sua natureza complementar na articulação entre a teoria e a prática. Admitindo-se a idéia de que a profissão docente vai sendo construída à medida que o professor articula os três grupos de saberes referidos acima, esta pesquisa preocupou-se ainda com os professores iniciantes, neste caso estagiários, ao buscar compreender o sentido atribuído por eles ao processo de aprender a ensinar.

Neste sentido, Nunes (2001) apresentou os resultados da pesquisa realizada por M. R. Guarnieri em 1997, que destacou alguns aspectos na prática pedagógica dos professores iniciantes como, por exemplo, a rejeição aos conhecimentos teóricos recebidos na formação acadêmica devido à dificuldade de aplicá-los; a tentativa de transposição direta de uma concepção teórica e a percepção dos aspectos positivos da prática docente e da cultura escolar e sua relação com o contexto de trabalho. Em diversos momentos da orientação e supervisão do estágio, deparei-me com esses aspectos, que no caso das FACULDADES JORGE AMADO são agravados pelas condições de trabalho dos professores supervisores de estágio com turmas superlotadas, pelo currículo denso e espremido em uma licenciatura de três anos.

Muitas questões levantadas pela autora como possíveis problemáticas para a pesquisa, certamente, já encontraram merecidas investigações, mas, de qualquer modo, seu trabalho é importante porque nos traz um estado da arte acerca da temática, como também impulsiona questionamentos sobre a legitimação desta pesquisa, que em conformidade com Tardif, partiu da reflexão sobre minha prática de ensino, tanta vezes testada pelas observações dos estagiários em clichês como “na teoria tudo funciona, difícil é na prática”, numa tentativa de diminuir o abismo entre as teorias professadas e as teorias praticadas (TARDIF, 2000).

2.3 O estudo de caso implicado

Tendo como fundamento considerações feitas ao longo desta escrita, acredito que a abordagem metodológica qualitativa e etnográfica, em especial o estudo de caso, é a mais apropriada para esta pesquisa sobre formação de professores a partir da minha experiência docente nas Faculdades Jorge Amado, por se caracterizar pelo ambiente natural como fonte direta de dados e pela implicação do pesquisador neste ambiente; pelos dados coletados de maneira descritiva; pela preocupação com o processo investigativo e com o significado que os participantes dão às coisas e às suas vidas; e finalmente pela análise de dados que segue uma tendência indutiva (Lüdke e André, 1986). Visto de maneira apressada, estas características parecem conferir pouco rigor à pesquisa educacional.

Na realidade, esta abertura ou flexibilidade da pesquisa qualitativa em educação, pautada na multirreferencialidade e na complexidade, atribui ao pesquisador uma responsabilidade ainda maior na concepção e realização de sua pesquisa uma vez que ela vai se re-significando ao longo do itinerário de investigação, no qual se articulam suas teorias e práticas sobre o campo de investigação, os sujeitos, os métodos e as explicações para o real.

Na perspectiva de Macedo (2006), o estudo de caso representa a busca da densidade singular, pois tem por objetivo as descobertas, explicitar a natureza provisória do conhecimento e permitir a interpretação em contexto através do estabelecimento de relações entre as diversas informações levantadas. Trata-se do descortinamento de diferentes e conflitantes pontos de vistas, merecendo do pesquisador um certo zelo no uso desta estratégia de investigação.

A escolha da Licenciatura em História das Faculdades Jorge Amado como campo de estudo para minha pesquisa significa uma opção por julgar conhecer

suficientemente bem sua estrutura pedagógica, suas demandas curriculares, suas expectativas em relação ao mercado de trabalho, suas aproximações e distanciamentos em relação às orientações do MEC, dentre outras variáveis, que tornam esse curso construído com minha colaboração ao longo dos últimos três anos, um caso singular, um *locus* de estudo no qual estou presente, não o reduzindo meramente a um objeto de estudo.

Assim, o curso de Licenciatura em História das Faculdades Jorge Amado se constitui para mim como um ambiente natural e ao mesmo tempo tenso, no qual como professora-formadora, posso tramitar entre aproximações e distanciamentos com o corpo docente e discente e propor as questões norteadas pelo meu interesse em perceber até que ponto ensina-se aos licenciandos a articulação entre os saberes teóricos e práticos para o desenvolvimento de sua ação docente junto aos seus alunos na escola básica. A implicação, compreendida aqui como o envolvimento do pesquisador com seu campo de pesquisa, se configura em meu estudo como uma categoria fundante, pois eu não sou apenas “a observadora”, “a entrevistadora”, “a pesquisadora”, mas também a professora dos licenciandos, a colega dos professores-formadores, a supervisora do estágio e todos os papéis que foram conferidos a mim ao longo da existência dessa licenciatura, que nesse momento se constitui para mim como um caso a ser estudado, trazendo para o centro do debate as contradições e contrastes dos sujeitos em formação, a partir da utilização das entrevistas, das notas de observação e dos relatórios, por exemplo.

Dentre as diversas características do estudo de caso, gostaria de destacar a possibilidade de interpretação em contexto, explicitando os diferentes e conflitantes pontos de vista presentes em uma situação social (Lüdke e André, 1986). Dessa forma, delineou-se como itinerário de investigação a necessidade de historiar o contexto da criação dos cursos de formação para professores da educação básica e das instituições de ensino superior (IES), de analisar os documentos oficiais e institucionais que norteiam a Licenciatura em História

(projeto político pedagógico, matriz curricular, Diretrizes Curriculares para Formação de Professores, projetos e portfólios de estágio dos licenciandos, etc), bem como a observação de aulas e atividades dos estagiários, a realização de entrevistas com os professores-formadores e os licenciandos, de maneira que a abordagem metodológica possa atender à complexidade da temática estudada e dessa maneira possibilitar a generalização de seus resultados para compreensão de outros cursos concebidos no mesmo contexto dessa licenciatura, contribuindo para a construção de uma práxis autônoma, na qual se encontra a totalidade como unidade aberta, fazendo-se a si mesma (CASTORIADIS, 1982).

2.4 Noção de Implicação e itinerância de pesquisa

Ao longo da pesquisa, o esboço metodológico do trabalho seguiu um movimento de fazer e refazer conforme a dinâmica pulsante da vida acadêmica. No segundo semestre de 2006, uma tormenta institucional desestabilizou minhas proposições investigativas, nas quais eu almejava ouvir algumas professoras de Prática de Ensino. Passados os ventos e concertado o moinho, refleti sobre as implicações/tendências dessas falas na minha pesquisa. Nesse momento de crise, evitei ouvir os professores-formadores, pois fui tomada por um sentido de realidade muito contundente ao me confrontar com a demissão do coordenador da licenciatura em meio ao semestre letivo e de alguns professores no final do período. Essa onda de demissões foi acompanhada pelo movimento dos estudantes por qualidade de ensino e descortinou para mim um conflito que tive receio de traduzir naquele momento no meu trabalho, principalmente a partir das vozes de colegas. Por outro lado, estar enviesada nessas tramas acrescentou tensão ao meu itinerário de investigação, pois levantou questões norteadoras como, por exemplo, até que ponto os professores conquistaram vozes dentro desta instituição de ensino? As tensões entre o novo e o antigo currículo são resultado de uma dissonância de vozes entre sujeitos e instituição? Este é o

melhor tempo para recolher os grãos (informações, impressões, observações) e levar ao moinho? Tantas perguntas e um único desejo, levar a cabo o meu trabalho...

Percebi então que muitas hipóteses de planejamento levantadas no projeto de dissertação caem por terra quando estamos no campo de pesquisa. A reflexão sobre a prática de maneira dialética, ou seja, refletida, provocou uma re-significação da minha práxis e me levou a um movimento de desconfiar/vigiar minhas ações, interpretações sobre o meu papel como professora e principalmente supervisora de estágio.

Nesse momento, voltar os olhos ao conceito de implicação foi um caminho. René Barbier (2004) defende a preferência pelo termo noção em detrimento de conceito, argumentando ser o primeiro mais amplo e interpretativo, ao passo que o segundo é redutor e explicativo, não cabendo, portanto, em trabalhos que adotam a complexidade como princípio epistemológico. A complexidade, segundo o autor, cria condições para que ao longo da investigação se elabore um conjunto de “sistema de relações” para compreensão da realidade estudada, nos quais são acolhidos a incerteza, o não-saber e a contradição” (BARBIER, 2004, p. 89). Neste mesmo texto, Barbier redefine implicação, noção que nesta narrativa será entendida em conformidade com o autor:

Chamo implicação, hoje, o sistema de valores últimos (os que o ligam à vida), manifestados em última instância, de uma maneira consciente ou inconsciente, por um sujeito em interação na sua relação com o mundo, e sem a qual não poderia haver comunicação. (BARBIER, 2004, p. 102)

No próprio texto de Barbier é notório o movimento de construção das “noções-entrecruzadas” anunciadas pelo autor, pois ele parte do conceito de implicação construído na década de setenta que considerava diversas dimensões do sujeito, como a vida social, afetiva e seu enquadramento na estrutura profissional. Barbier assinala suas tendências neo-marxistas ao reconstruir este conceito, agora

cunhado como noção, a partir de suas inspirações na multirreferencialidade, quando amplia sua visão de engajamento coletivo para uma visão planetária/ecológica do sujeito, aqui resumida como “vida”.

Dessa forma, a noção de implicação torna-se uma categoria explicativa a partir da Fenomenologia Hermenêutica, porém há uma superação quando se propõe a construção do conhecimento a partir do enfrentamento da própria condição humana. A implicação leva em conta a autorização, no sentido do autor da pesquisa autorizar-se para compreensão da realidade a partir de uma inserção negociada no campo, em que sujeito e objeto constroem uma narrativa eivada de aspectos políticos, éticos e estéticos.

A implicação é uma categoria importante para a pesquisa sobre formação docente, uma vez que as contradições e os conflitos dos sujeitos são colocados no centro do debate, a partir de seus diários de itinerância, suas histórias de vida e narrativas. A Antropologia é, portanto, o suporte para a noção de implicação, pois, dentre outras coisas, permite-nos compreender a produção do sentido nos discursos propostos. A implicação ajudou a compreender-me melhor como professora.

Passei então a cismar sobre a possibilidade ou não de utilizar as entrevistas das minhas colegas, as quais poderiam expor as suas vidas em um momento institucional tão delicado. Esse conflito que beirou a crise existencial, paralisou-me como pesquisadora: “implicar-me consiste sempre em reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro na relação interativa” (BARBIER, 2004, p. 101). A finalização do semestre 2006.2 foi marcada por incertezas. O início do ano de 2007 foi esperançoso, pois para mim passou a se definir a defesa da dissertação e a minha entrega à escrita foi marcada por uma vigilância na relação que pouco a pouco iria se construindo entre o eu-pesquisadora e a instituição-sujeitos da pesquisa-realidade, numa tentativa de

diminuir as projeções de minhas angústias e desejos, tal qual é sugerido por Barbier. Mas não foi fácil.

Das estratégias de pesquisa levantadas a priori no projeto, consegui de fato implementar uma entrevista com os licenciandos finalistas através da aplicação de um questionário semi-estruturado. A escolha do grupo se deu em virtude de eu ter sido professora deles há pelo menos um ano e meio, pois desde a segunda metade do curso passei a orientá-los na disciplina de Prática de Ensino e cuidei da Supervisão do Estágio I e II como é oferecido no currículo antigo das Faculdades Jorge Amado. Além disso, era a turma finalista à qual também passei a lecionar Didática do Ensino de História em substituição ao professor que se retirou por ter sido aprovado em concurso público. Esses alunos serão designados ao longo do texto como licenciandos.

Minha intenção de coletivizar as impressões destes licenciandos nas aulas de didática malogrou-se em razão das mudanças que se sucederam, como explicitarei acima. Até mesmo o grupo focal não foi possível montar no semestre 2006.2, acontecendo este ano com os licenciandos agora na condição de licenciados. Para a entrevista semi-estruturada construí um instrumento com questões objetivas, seguidas de opções de respostas, e com questões abertas para um pronunciamento mais subjetivo dos sujeitos. Após a recolha e leitura dos questionários, convidei dez sujeitos dessa turma para compor um grupo focal, respondendo principalmente às questões abertas. Atenderam ao convite apenas seis, e ao escutar meus ex-estagiários, agora formados e professores de História, senti-me emocionada e em alguns momentos contive as lágrimas motivadas pela generosidade dos mesmos em participar da minha pesquisa como também pelo reconhecimento deles em relação ao meu trabalho como professora.

O grupo focal foi aqui adotado como uma possibilidade de entrevista coletiva, ao mesmo tempo aberta e centrada em um tema de discussão, a formação do professor de História, que assumiu um caráter dialogizante não apenas entre os

membros, mas também com a mediadora-pesquisadora. A escolha do grupo teve como critérios as respostas das questões abertas, pois estes licenciandos foram os que mais se pronunciaram sobre o modelo de formação institucionalizado pelas Faculdades Jorge Amado e que buscaram nas questões abertas, extrapolar o caráter semi-estruturado do questionário.

Percebi a existência de algumas categorias de função docente em suas narrativas, como, por exemplo, as de professor/problematizador, professor/mediador, professor/pesquisador, professor/conscientizador político e, por fim, professor/ator. Tais categorias podem ser indicadores da tendência de formação do curso. A ampliação da leitura sobre a formação de professores a partir das categorias levantadas pode servir como pistas, para responder à problemática proposta. Para o grupo foi difícil pensar sobre o portfólio e a reflexão sobre a prática docente como uma possibilidade de articulação entre a teoria e a prática docente. Houve apenas uma referência às idéias de Paulo Freire ao longo da nossa conversa.

Tentando não perder de vista o roteiro que estava registrado apenas no meu caderno, pois tive medo de registrá-lo no quadro e se aproximar de uma pauta de aula de Prática de Ensino, esforcei-me por estar sempre orientando as conversas para os pontos de interesse da pesquisa. Ao insistir sobre o papel do portfólio e do relatório, eles mencionaram a dificuldade de elaborar o projeto de ensino/planejamento: “Foi um bater de cabeça danado no vai e volta do planejamento” asseverou Edna, professora de História em uma escola particular, que assegurou ter aprendido muita coisa na faculdade e que a escola desvaloriza o saber da Academia (planejamento, plano de aula, atualização dos conteúdos).

Temos aqui um ponto central no debate sobre formação de professores: o lugar da teoria e da prática nos currículos das licenciaturas. Dentre as diversas compreensões sobre esta questão, defendo que devemos investir mais na problematização das dimensões teórica e prática do conhecimento, pois, tanto o conhecimento histórico quanto o pedagógico se encontram enraizados nessas

dimensões. O que ocorre é que os licenciandos e, de certa forma, os professores-formadores costumam carregar mais na dimensão prática do conhecimento pedagógico e na dimensão teórica do conhecimento histórico, causando uma distorção que termina por associar a prática tão somente à Educação e a teoria à História. Esta visão parece encontrar eco também na escola.

Finalizado o encontro, percebi que minha inabilidade com o aparelho de gravação (MP3) provocou a perda do registro fonográfico da entrevista, restando-me apenas o bom e velho registro manual no meu caderno de brochura e na minha memória. Ao perceberem minha desolação, os entrevistados prontificaram-se a se encontrar novamente. Considerando uma boa solução, passei a refletir sobre as falas do grupo e pensar em perguntas que permitissem mais sua reflexão sobre o estágio e que pudesse trazer mais as suas histórias de vida. Nem tudo se perdeu, pois passei a considerar esse momento como uma pré-entrevista, na qual os entrevistados se apresentaram ainda envoltos em véus. Como desvelar estas histórias?

Isto é, o trabalho de campo implica uma confrontação pessoal com o desconhecido, o confuso, o obscuro, o contraditório, o assincronismo, além dos sustos com o inusitado sempre em devir. O campo tem uma resistência natural que demanda uma dose de paciência considerável, em face, por exemplo, das rupturas com os ritmos próprios do pesquisador ou determinados prazos acadêmicos. (MACEDO, 2006, p. 85)

Considerando o tempo para escrita deste trabalho, asseverei ser melhor que o segundo contato com o grupo fosse mediado pela internet e assim, através do correio eletrônico envie-lhes um roteiro com as questões norteadoras do grupo focal “presencial” e expliquei-lhes as razões para agora constituirmos um grupo focal “virtual”. Dos seis integrantes, apenas três responderam à mensagem com a transcrição de suas respostas, que neste formato foram mais reflexivas, com traços de narrativa/história de vida.

Cheguei a ponderar o uso da história de vida na pesquisa, mas em razão de já estar na urgência do prazo para a escrita, vou tomar estas notas como fonte da minha investigação, pois não teria como desdobrar em outros momentos de encontros e narrativas. Ainda assim, as entrevistas serão aqui tratadas tendo em conta a construção dos discursos e os sentidos comunicados pelos participantes do grupo acerca do que é ser professor de História e dos currículos e práticas docentes que se construíram ao longo da licenciatura, mas particularmente nos estágios: “Em educação, certas práticas não são discursos, mas os discursos sustentam, orientam e justificam a prática. Faz-se necessário frisar, também, que a prática freqüentemente resulta de uma produção de discurso”. (MACEDO, 2006, p. 104)

Como rota investigativa, que se construiu ao longo da pesquisa/vivência, passei a considerar a leitura e análise dos relatórios destes integrantes do grupo focal como uma possibilidade de levantamento de sua ação/reflexão no estágio e contrastar com o modelo formativo sugerido pelas Faculdades Jorge Amado através da busca da pertinência do detalhe, detendo-me nas notas de observação, nas dificuldades apresentadas pelos autores dos relatórios, bem como no projeto de planejamento do estágio, de maneira contrastiva do que se pretendia com o que de fato se efetivou.

A narrativa será a tendência desta escrita que tomará como fontes as notas do estágio e a análise comparativa das grades curriculares do curso de História das Faculdades Jorge Amado. Os documentos aqui tratados (grades curriculares, referenciais curriculares, ementas, etc) serão compreendidos como fixadores de experiência, uma vez que foram produzidos em contextos históricos concretos, que precisam ser desvelados, por autores que atribuíram diferentes significações, ainda que não consigamos dar conta de explicar todas suas nuances, mas será tomada como princípio a complexidade desses documentos que realizaram um movimento vívido entre a burocracia oficializante e a prática do ofício. Após o levantamento dos dados, a análise se dará pela triangulação, ou seja,

interpretação dos dados considerando a confrontação das fontes. E as interpretações que se entrelaçarem constituirão a narrativa da autora, aqui entendida como a reflexão a partir da experiência, lembrada por Benjamin (1994) como um estilo figurativo de épocas nas quais havia paciência e tempo para elaborações de sentidos. Nas palavras do autor:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1994, p.205)

Por fim, tomados todos os grãos na ceifa desta pesquisa, a moagem se deu em processo no qual as informações/impressões levantadas foram gerando inquietações, busca de respostas que me impulsionaram a leituras e re-significação de minha prática como professora, não apenas na academia, mas também na educação básica. Percebi então que a pesquisa tem como eixo o ensino de História, e que a reflexão sobre o processo de formação dos professores de História conduziu-me a questionar meus métodos e concepções sobre, por exemplo, o uso da linguagem para mediação do ensino-aprendizagem de História e as correntes historiográficas que sustentam minhas explicações, bem como as escolhas curriculares e suas tensões políticas. Dessa forma, a pesquisa tomou para mim uma dimensão formativa na qual o método aparece como caminho optado, ação refletida e formação. (MACEDO, 2006)

Capítulo 3: A Licenciatura em História das Faculdades Jorge Amado: tensões curriculares e a reinvenção da práxis no Estágio Supervisionado

Um indivíduo na condição de estagiário tem pela frente muitos desafios, principalmente se não tem experiências na área ou se a experiência é relativamente pouca. Sendo assim, eu não fugi a regra. São muitas as expectativas, as obrigações, receios, medos, uma grande dose de ansiedade, sentimentos que se misturam de forma muitas vezes a se confundir. Há também uma vontade grande de olhar a realidade dura e precária da educação na nossa sociedade que se torna ainda mais grave quando se trata da região Nordeste, e tentar diante de tudo que existe promover algo diferente, mas não apenas o diferente pela novidade em si, porém algo distinto que ambicione uma melhora.

Daniela, relatório, 2006

O discurso da estagiária que abre este capítulo encontra-se eivado de vida no sentido geertziano, uma vez que a autora encontrava-se no movimento da sala de aula, marcado pelas dificuldades e esperanças tal qual a metáfora de Gil⁵, que pode nos colocar no lugar do poeta ou do esfomeado e nos fazer passar de maneira paradoxal dos desejos aos sonhos despedaçados. Estar diante da realidade educacional brasileira, como destaca Daniela, terminou por colocá-la numa posição de tensão entre o mundo vislumbrado pelas teorias e aquele que agora se desvelava diante de seus olhos. Esse sentimento é exposto também por outros estagiários em seus relatórios, que de maneira unânime elegem o estágio supervisionado como um momento marcante em sua formação inicial, pois promove uma reflexão acerca da percepção que os estagiários têm da realidade educacional brasileira e, em especial de Salvador, permitindo-lhes conflitar-se diante de sua experiência humana e ter consciência de seu papel como

1 “A Novidade”, canção de Gilberto Gil, Bi Ribeiro, Herbert Vianna e João Barone.

professores de História, marcado pelo inacabamento da prática docente (Freire, 2004).

Tourinho (2007) discute a potencialidade do estágio como espaço de formação para os professores de História, descortinando a partir dos relatos de seus estagiários o movimento de invenções e superações de dificuldades, denominada pela autora de meandros. Inspirada nessa análise, a pesquisa volta-se para a discussão e reflexão sobre o Currículo construído nas Faculdades Jorge Amado para a formação do professor de História aqui denominado currículo institucional e o currículo apreendido pelos estagiários em suas experiências como professores na escola básica, o currículo real. O objetivo maior agora é compreender a articulação entre os saberes teóricos e os saberes da experiência na fase inicial da formação desses estagiários, quando eles se vêm frente ao grande desafio de suas vidas, tornar-se professor de História, como relata o estagiário: “Ainda lembro como me desesperei ao começar o curso de licenciatura ao saber que no ‘distante’ quinto semestre eu teria que encarar uma sala de aula, nunca me imaginei no papel de professor.”(Alex, relatório, 2007)

3.1 Políticas curriculares para formação docente: contribuições para o debate da formação de professores de História

A centralidade do tema formação de professores pode ser explicada a partir da implementação de políticas educacionais como a lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394 promulgada em 1996 (LDB 9394/96), o Plano Decenal da Educação e as Diretrizes Curriculares para Formação do Professor da Escola Básica, que vinculam a preparação dos docentes à melhoria da qualidade da Educação Básica e vêm provocando uma atitude avaliativa, reflexiva e propositiva nos sujeitos e instituições que se encontram envolvidos com processos de formação docente. A ênfase na necessidade da reflexão leva-nos a pensar, que

antes destas políticas, tem-se a falsa impressão de que o professor não pensava. Contudo, é importante ter em mente que esse parece ser um processo de mão única, na qual se exige do professor diversos “deve ser” com pouca compensação em termos de valorização da docência

Há uma valorização extrema, em nível de discurso, do papel do professor na escola e na sociedade, apontando sempre para melhorias, cuidados e implementações na sua formação inicial e continuada. Ao lado disso, surgem propostas de ações práticas, de medidas concretas, que tendem a sobrecarregar o professor com exigências profissionais cada vez maiores, sem claras contrapartidas nos seus planos de carreira e nos seus contratos de trabalho. (TERRAZZAN, 2003, p.59)

Ao situar o debate sobre a reforma do Ensino Superior, Freitas (1999) caracteriza as décadas de 1980 e 1990 como um momento histórico tensionado por conflitos no campo da formação docente, que de um lado é capitaneado pelo Ministério da Educação (MEC) em defesa da “educação para todos” fomentada pelo Plano Decenal da Educação, por sua vez “patrocinado” pelo Banco Mundial e de forte tendência neoliberal. A formação de professores passa a ser prioridade do governo, através de duas frentes de investimento, a saber formação em serviço e educação à distância, ministradas por escolas específicas e baseadas na racionalidade técnica ou aplicacionista. Por outro lado, associações de professores e pesquisadores interessados na discussão sobre a formação docente como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) defendem um currículo de base comum e global, um maior investimento na formação inicial e uma escola única, a qual pusesse fim à dicotomia bacharelado/licenciatura.

As orientações da LDB 9394/96 são flexíveis também para o Ensino Superior e definem a necessidade de cursos de formação para professores da escolaridade básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), a carga horária mínima, o

currículo vinculado às Diretrizes Curriculares Nacionais e a criação e hierarquização das Instituições de Educação Superior (IES), que tem seus papéis pré-definidos pelo MEC, de maneira que as universidades priorizem a pesquisa e os centros universitários, as faculdades integradas, as faculdades e os institutos superiores de Educação, priorizem a formação dos quadros da docência em nível técnico-profissional.

Percebe-se, desta forma, a permanência de uma lógica que opõe ensino e pesquisa, já criticada desde a década de 1950 por Anísio Teixeira, que chamava a atenção para o fato da Universidade não tomar para si a tarefa de formar professores e dedicar-se exclusivamente à formação de pesquisadores:

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada na década de 30 exatamente para enfrentar este problema da diversificação e expansão dos sistemas escolares, deveria transformar-se na grande escola de formação do professor e de estudos dos problemas do currículo e organização do novo sistema escolar. Mas a duplicidade dos seus propósitos de preparar o professor secundário e, ao mesmo tempo, os especialistas e pesquisadores das diversas disciplinas, sem falar no propósito implícito de difundir a cultura geral, antes reservada ao ensino secundário acadêmico e seletivo, tragado na voragem da expansão tumultuosa deste ensino, levou a Faculdade de Filosofia a buscar sua distinção no preparo de especialistas e pesquisadores em ciências e humanidades, ficando a função do preparo dos professores como função residual. Pouco importa que a maioria das Faculdades de Filosofia não cheguem senão a essa função residual; a gravidade está em que esta função não é a que dá às Faculdades de Filosofia a sua distinção e o seu orgulho. (TEIXEIRA, 1994, p.128)

Pereira (1999), ao analisar os currículos de formação vigentes no Brasil entre 1930 e 1990 distingue dois modelos predominantes. O primeiro denominado da racionalidade técnica, caracteriza-se pelo antagonismo entre teoria e prática, no qual se observa a priorização da formação teórica baseada numa concepção aplicacionista. Aprender o conteúdo para depois aplicá-lo. O segundo modelo denominado da racionalidade prática tem como princípio a autonomia, e a prática

é entendida como espaço de criação e reflexão. O autor ressalta as dificuldades de implementação do segundo modelo:

Contudo em virtude da necessidade urgente de se habilitar aqueles que hoje, no país, estão em sala de aula, exercendo o magistério, corre-se o risco de as recentes políticas educacionais para formação docente favorecerem a improvisação no preparo dos profissionais da educação. Em nome dessa urgência, a prática, que deve ocupar um espaço significativo nas grades curriculares dos cursos de licenciatura, pode ser compreendida erroneamente como formação em serviço. (PEREIRA, 1999, p. 113-114)

Para resolver o equívoco de se tomar a prática de ensino como atividade/disciplina articulada apenas à ação docente, o autor apresenta uma sugestão de currículo, pautada nas discussões de Magda Becker Soares e Fernando Hernandez, a qual favorece a formação do professor investigador a partir da implicação dos próprios professores formadores, articulando a Pesquisa, a Formação Inicial e a Formação Continuada.

Por outro lado, as Diretrizes Curriculares para a Formação do Professor de História concebidas no período de 1995-2001 por especialistas do MEC e da ANPUH, que de certa maneira desconhecem a realidade da educação básica, dão ênfase aos conhecimentos específicos e, portanto, à formação do bacharel. É notória a reafirmação do paradigma aplicacionista ao se considerarem os saberes pedagógicos complementares. No que diz respeito ao perfil do egresso, não é mencionado a palavra professor, dando espaço à compreensão de que a atividade de ensino é secundária. Além disso, a articulação entre a academia (formação inicial) e a escola (formação continuada) é inexistente, evidenciando-se a desarticulação entre os saberes adquiridos pela experiência da prática docente e os construídos na academia.

3.2 O estágio como espaço de formação de professores de História

A leitura dos relatórios de estágio, ao longo dos últimos anos, instigou-me a seguir pensando sobre o papel do estágio e o lugar da prática de ensino para estes licenciandos das Faculdade Jorge Amado. Das diversas turmas que acompanhei oportunizou-se a escuta de duas que ingressaram em 2004, ano no qual se verificou a entrada de quatro turmas, duas para cada turno de funcionamento. Foram entrevistados apenas os alunos do turno vespertino, que no penúltimo semestre foram condensados em uma única turma para a qual eu lecionei “Didática de História”, no segundo semestre de 2006. Desejosa de compreender o que pensavam os licenciandos sobre o curso de História, elaborei uma entrevista com um questionário semi-estruturado com questões abertas e objetivas. Após a leitura de suas respostas, selecionei dez participantes para um grupo focal, mas só compareceram seis. Para o aprofundamento de algumas questões, estabeleci um novo espaço de narrativas e reflexão através de correspondência eletrônica, prática que somente três licenciandos aderiram.

Muito embora tenha levantado dados relacionados à identificação sócio-econômica deste grupo, não realizei aprofundamento nessa análise, pois não pretendo fazer estudos demonstrativos ou comparativos. Ative-me mais às questões relacionadas às expectativas do grupo em relação ao estágio e sua profissionalização docente, bem como suas idéias sobre história e ensino de História.

A maioria dos licenciandos informou que optou pelo curso de História com o conhecimento de que a formação era para professor. Das 15 razões para justificar a escolha da licenciatura em História para dar continuidade aos seus estudos, podemos distinguir três dimensões de identificação dos entrevistados com a disciplina de História: pessoal, profissional e política. A primeira está focada nas

referências à “vocação/afinidade” com a profissão docente, à “influência de professores do Ensino Médio e/ou Cursinho” e ao “interesse pelo passado”. Na segunda dimensão, os alunos fazem referência à “exigência do MEC, da SEC ou da escola” para que se qualifiquem profissionalmente, obtendo o nível superior e a exigência do mercado de trabalho. No último grupo, enquadrei as referências ao fato da História possibilitar o “desenvolvimento do senso crítico”, a “compreensão do presente” e o “posicionamento político”.

Dessa forma, percebe-se o caráter processual da formação docente desde os fatores concorrentes para a escolha profissional até a implicação desta escolha para a sociedade como critérios que definem a opção por este ofício. Daí que depreendemos a necessidade da formação não se restringir apenas aos bancos acadêmicos, mas também às experiências anteriores vivenciadas pelos professores em suas escolas, na condição de alunos ou em outros espaços de formação como sindicatos, referidos pelos entrevistados como motivadores de suas escolhas profissionais:

“Sempre gostei muito da disciplina de história, talvez tenha me identificado por conta dos excelentes professores que tive no meu científico, fazendo com que me sentisse sujeito da história, não aplicando a história como conhecimentos acabados e sim demonstrando rupturas e continuidades, fazendo-me entender a história como um processo”. (Márcia Blumetti, entrevista 2004)

“Durante um cursinho pré-vestibular tive a oportunidade de conhecer um professor que contava história de maneira diferente, o que me intrigava a vontade de conhecer a história mais profundamente e de certa forma, contribuir pra que percebesse que a história não era um processo só de rupturas, mas também permanências e continuidades. Foi a partir daí que nasceu o interesse em conhecer hoje a disciplina História.” (Patrícia Maria, entrevista 2004)

“Primeiro porque sempre me identifiquei com esta disciplina. Segundo porque ser professor é uma vontade desde a adolescência, talvez por causa das ajudas prestadas aos filhos de meus vizinhos” (Aline, entrevista 2004)

“Por ter me espelhado em um professor do Ensino Médio, por já ser professora do ensino fundamental e me identificar muito com a disciplina de História, que me possibilita discutir a situação que nós vivenciamos.”(Márcia Luz, entrevista 2004)

“Porque sempre gostei da matéria de História, no período de escola, ficava muito interessado nos assuntos de Roma, Egito e República, principalmente quando tratava de escravos vindos para o Brasil entre outros.” (Rubenido, entrevista 2004)

“Sempre gostei muito de História, principalmente pelo poder de problematizar e como sempre fui envolvida com partidos políticos e sindicatos, isso ajudou” (Raime, entrevista 2004)

Na defesa desses licenciandos pela História, parece evidente o predomínio de duas determinantes para escolha profissional como professores. Primeiro, o contato com boas referências de professor de História e, segundo, a condição crítica da História diante da realidade. Nos relatos aflora uma idéia de História problematizadora, em processo, e que permite a relação presente-passado, apreendida de certa forma nas aulas da Licenciatura. Talvez muita coisa que os licenciandos atribuem a outros espaços de formações ou a situações anteriores só tenha encontrado valor como espaços formativos nas aulas de Prática de Ensino ou mesmo na ocasião da escrita do relatório, quando refletiram sobre suas experiências no Estágio.

Na segunda parte do questionário que requer uma reflexão sobre a prática docente com ênfase na profissionalização, os alunos foram inqueridos sobre o que deveria saber o professor de História para ensinar. As respostas levantadas por ordem de maior número de menções evidenciam a importância do domínio do conteúdo pelo professor em detrimento do preparo pedagógico que ficou em segundo lugar. Da mesma maneira quando foram perguntados sobre os modelos de professores que seguiram em suas práticas em sala de aula, ou se na ocasião do estágio era possível encontrar referências a algum professor da licenciatura, os alunos apontaram os professores das disciplinas específicas (38 menções), em seguida os professores de prática (21 menções) e o professor regente (1 menção).

Vale ressaltar que nenhum dos entrevistados indicou exclusivamente professores de prática de ensino. A maioria indicou professores das duas áreas, e alguns indicaram apenas professores das disciplinas específicas. Essas respostas podem indicar as opções curriculares da instituição, a permanência do modelo de formação 3+1 (3 anos de formação teórica mais 1 ano de estágio), mesmo que o modelo proposto seja integrado e muitas vezes com tendência à docência.

As respostas dos alunos nos trazem também pistas sobre as atribuições que eles julgam pertencer ao professor de História. Assim foram mencionados ter conhecimento histórico e dominar os pressupostos historiográficos, saber lidar com a realidade escolar, estar atento à educação inclusiva, pesquisar, gostar de História e de ensinar, realizar a relação presente-passado, dominar as diversas linguagens, planejar, ter ética e compromisso com a atividade docente, articulando teoria e prática.

O professor precisa saber tantas coisas. Vou listar algumas: ter o domínio mínimo do que se propõe a “ensinar” e do discurso que profere enquanto ensina ou que embasa e/ou fundamenta o que se “ensina”. Ser um crítico da realidade, seja ela a escolar ou a nacional, ou as duas que se interpenetram e por vezes se confundem; ter sensibilidade, organização, predisposição para re-significar a “realidade” e a própria prática, ambicionar conscientizar o aluno de que é preciso ler a palavra, mas que, por melhor que seja a leitura, ela não é suficiente se não for acompanhada pela “leitura do mundo”. Em suma, tudo isso que acabo de listar aprendi aprendendo a ser professora e aprendi na Academia onde me preparei para aprender a ser professora na escola. (Daniela, grupo focal, 2007)

Na discussão em torno dos currículos de Licenciatura, levantam-se dois campos opostos marcados pela disputa de poder: conhecimentos específicos X conhecimentos pedagógicos. Isabel Alice Lelis (2001) apresenta uma discussão em torno das diversas correntes epistemológicas que orientam a prática docente dos professores no Brasil. A estas correntes denominadas de idiomas pedagógicos pela autora, corresponde a luta pela hegemonia de teorias e práticas que buscam sobrepor-se umas às outras num movimento de superação ou de modismos que quer sempre demonstrar predominância de apenas um elemento

no processo educativo, ora tomando a centralidade o professor, ora o aluno e por vezes o conhecimento. Esta perspectiva monolítica se expressa quando passamos a adotar apenas um ângulo de visão utilizando os termos e nomenclaturas cunhadas pelo “idioma pedagógico” em moda de forma a reproduzi-lo.

Nessa perspectiva, Lelis (2001) identifica quatro idiomas pedagógicos. O primeiro influenciado pela competência técnica, o segundo pela teoria da educação, o terceiro pelos conteúdos específicos e o quarto pelo saber da experiência. Os referidos idiomas encontram-se pautados em momentos históricos distintos, e a autora esforça-se por demonstrar o movimento de continuidades e rupturas que marcou cada idioma que tendia a se cristalizar na relação entre o professor e o saber. Em outras palavras, o debate em torno destes diversos idiomas pedagógicos ao longo das últimas décadas no Brasil permitiu uma reflexão acerca do que deve saber o professor para ensinar e sobre as respostas produzidas a essa questão nos diferentes momentos históricos.

Vislumbrar apenas uma resposta certa pode ter sido o equívoco que levou a preponderância de um saber em detrimento de outro e descortinou-se a relação de poder no campo do saber do professor, no interior das universidades. A defesa destes territórios trouxe em seu bojo as disputas entre os que pesquisam e os que ensinam, dificultando a perspectiva de se formar um professor que seja capaz de articular teoria e prática, como assevera Vazquez “...uma teoria só é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.” (VAZQUEZ Apud LELIS, 2001, p.49)

No caso das Faculdades Jorge Amado, percebe-se da mesma forma que a organização de seus quadros docentes, de suas grades curriculares e de seus projetos, se dá dentro de uma acirrada concorrência entre estes dois saberes que deveriam ser complementares: de um lado o conhecimento específico defendido

pelos professores de História Antiga, Medieval, Brasil, etc, e do outro o conhecimento específico defendido pelos professores de Prática, de Estágio, de Didática, etc. Para solucionar este problema, um novo currículo foi elaborado em 2006 e se encontra em processo de migração, razão pela qual é denominado de “Currículo Novíssimo”, pelos professores e alunos ou Grade 2007.1, como se vê abaixo:

QUADRO 1 : Matriz Curricular 2007.1

SEM.	DISCIPLINAS	C.H.
01	Oficina de Leitura e Escrita	80h
	Educação e Tecnologia	80h
	Introdução aos Estudos Históricos	80h
	História dos Reinos e Povos e Africanos	80h
	História Antiga	80h
02	Ensino e Aprendizagem em Ambiente Escolar	80h
	História da América Portuguesa	80h
	História da África Contemporânea	80h
	Teoria da História	80h
	História Medieval	80h
03	Psicologia da Aprendizagem	80h
	Formação da Nacionalidade Brasileira	80h
	História Moderna	80h
	Escravidão e Liberdade na América	40h
	Historiografia	80h
	História de Portugal	40h
04	Movimentos Sociais e Industrialização no Brasil	80h
	Revoluções e Ditaduras na América e Caribe	80h
	Ensino e Aprendizagem de História	80h
	Estágio Supervisionado I	80h
	Memória e Educação Patrimonial	80h
05	Educação e Diversidade Cultural	40h
	Historia Contemporânea	80h
	Política e Cultura no Brasil Contemporâneo	80h

	Metodologia da Pesquisa	40h
	Estágio Supervisionado II	80h
	História da Bahia na América Portuguesa	80h
06	Tópicos Especiais em História	80h
	História da Bahia Contemporânea	80h
	História do Tempo Presente	80h
	Desenvolvimento de Projeto e Trabalho Científico	80h
	Estágio Supervisionado III	80h

Não elaborei uma análise mais aprofundada do novo currículo porque os estagiários-sujeitos desta pesquisa não passaram por este processo. Porém, percebo que o novo currículo considera a Prática de Ensino como uma dimensão tanto do conhecimento específico como do pedagógico, porém a dimensão teórica está assegurada na grade com carga horária fixada e a dimensão prática aparece como princípio, como sugestão, o que pode levar os professores a operarem a partir do conteúdo específico devido à dificuldade de articulação dos projetos interdisciplinares.

Na terceira parte do questionário, que tem como foco o estágio supervisionado, foi solicitada a identificação da linha teórica que orientou o planejamento realizado pelos alunos nas experiências de estágio. No campo didático-pedagógico foram enumeradas diversas linhas da “Tradicional” à “Sócio-interacionista”. Nesse item, alguns alunos fizeram referências a autores lidos, pois desejavam afirmar sua linha teórica ou indicá-la a partir do uso do referencial. Dessa forma encontrei alusões à bibliografia explorada nas atividades de Prática de Ensino mencionada no projeto pedagógico do curso. No campo historiográfico, dentre as linhas teóricas apontadas, destacaram-se a Nova História e a Marxista, e os alunos recorreram também à citação de autores lidos.

A dificuldade dos alunos em explicitar os marcos teóricos de suas práticas pedagógicas e de suas abordagens historiográficas pode ser explicada pela articulação inconsistente entre as atividades desenvolvidas pelos professores das

disciplinas específicas e o projeto de estágio, a qual contava com o apoio de prática de ensino de acordo com o currículo antigo. Existe um esforço do estágio se organizar como espaço de articulação entre os saberes como anuncia a ementa:

Desenvolve atividades de concepção, reflexão, reinterpretação e avaliação da prática em aulas de História para os diversos contextos sócio-educacionais nas instituições formadoras (ECE). A coordenação da dimensão prática, através da interface com Didática do ensino de História, História do Brasil, Indígena e Contemporânea, concebe, elabora e executa propostas de intervenção na área específica de formação, incluindo-se aí, obrigatoriamente, atividades de gestão de classe. Avalia coletivamente as experiências vivenciadas pelos estudantes durante sua atuação docente. (Ementa Estágio Supervisionado, 2003)

Dentre as possibilidades de articular o conhecimento pedagógico e o conhecimento específico, gostaria de destacar as tentativas de aproximação entre o Estágio e História Contemporânea, como se pode observar no projeto elaborado por uma das equipes de estágio no semestre 2007.2, que desenvolveu uma oficina de História com a temática “O Tropicalismo e a Resistência ao Regime Militar na Bahia” sob a orientação também da professora da referida disciplina específica. Essas iniciativas, ainda que isoladas, favorecem que os licenciandos articulem os saberes específicos e pedagógicos, tanto práticos como teóricos em torno da sua ação didática na escola, uma vez que se oportunizam a pesquisa e a discussão historiográfica sobre o tema e a reflexão acerca do ensino de História.

Durante a entrevista, foi solicitado que os alunos avaliassem a participação do(a) professor(a) supervisor(a) no estágio. A maioria respondeu que foi satisfatória em razão da orientação dos projetos de ensino e dos planos de aula, por ter oportunizado a observação das aulas dos estagiários com devolutivas e o tratamento da auto-estima, o acompanhamento do processo de estágio, a interlocução entre a teoria e a prática. A orientação do estágio por professores-formadores com experiência na educação básica parece ser um fator de tranquilidade para os licenciandos que legitimam o saber profissional do

supervisor como formativo para sua experiência. Existe aqui uma aproximação com o modelo de formação em Medicina, no qual os médicos residentes atuam em sua área profissional com orientação de um médico experiente. Poderia ser interessante estender a formação profissional dos licenciandos para a escola desde que contassem com a contribuição de professores regentes preparados e articulados com a proposta de formação do estágio. Tanto parece ser verdade a segurança que os professores experientes lhes transmitem que os alunos, os quais avaliaram de maneira insatisfatória, justificaram sua resposta por haver poucos professores para muitos estagiários, o que não permitiu a orientação de todos, e ao fato da observação/supervisão se concentrar apenas no 5º e 6ª semestres, não ocasionando a identificação de problemas e dificuldades no quarto semestre quando eles vivem as primeiras experiências em sala de aula, tutorados pelos professores regentes.

Nesse mesmo item foi pedido que os alunos apresentassem sugestões para o desenvolvimento do estágio nas Faculdades Jorge Amado. Devido ao caráter propositivo de suas respostas resolvi conservá-las na íntegra para que possam servir de referencial para avaliação/reelaboração da proposta de estágio na instituição.

1. Aumento do número de professores supervisores para a orientação e observação do estágio ;
2. Estágio como atividade única no semestre de conclusão do curso;
3. Articulação entre estágio e prática de ensino como mini-aulas e dinâmicas de grupo;
4. Revisão curricular e diminuição das disciplinas: “O problema não é o estágio, mas o currículo do curso de Licenciatura em História que tem muitas disciplinas. Assim, ficamos atribulados e, conseqüentemente, não podemos fazer da melhor maneira possível o que nos é solicitado e exigido” (Jéssica, entrevista);
5. Estágio no último ano e de forma integral para não-professores e parcial para alunos-professores a ser exercido em um ano letivo;

6. Estabelecimento de uma parceria efetiva entre a escola campo de estágio e as Faculdades Jorge Amado;
7. Estágio na própria classe para quem já é professor.

3.3 O estágio como campo de pesquisa

Ao refletir sobre minha experiência como formadora de professores de História, estou em permanente estado de questionamento sobre qual é o sentido da formação inicial para a profissionalização destes licenciandos, em especial, pergunto-me sobre o lugar do estágio para a aprendizagem da profissão docente.

Em 2005, além de supervisionar o Estágio, passei a orientar os projetos de pesquisa, e verifiquei que muitas problemáticas de investigação nasceram da experiência de estágio, como podem se verificar na tabela abaixo:

QUADRO 2 : Temáticas de pesquisa e de estágio	
ESTAGIÁRIOS/SEMESTRE	PROJETOS DE PESQUISA
Rosângela / 6º	As relações de poder na sala de aula de História (Estudo de caso na escola de campo de estágio)
Daniela / 6º	A literatura e o ensino de História (Pesquisa de campo na oficina do estágio)
Ediane / 6º	O ensino de História para alunos com deficiência auditiva (Entrevista com alunos e Núcleo de apoio pedagógico)
Edleuza / 6º	História da Bahia na sala de aula (Reflexão sobre a prática pedagógica)
Alessandro, Flávio e Ewerton Carmem, Ione, Rúbia, Carolina e Sara / 3º e 4º	A Estação da Calçada: memória e história local (observação/investigação/intervenção didática) O Elevador Lacerda (Idem)

Saliento que esses são apenas alguns exemplos de como a pesquisa retroalimenta o estágio e contribui para que os estagiários estabeleçam um diálogo

entre as teorias aprendidas na faculdade e a realidade escolar. Na opinião de Pimenta e Lima (2004), o estágio se constitui como oportunidade de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional tanto para a formação inicial como para a formação continuada. Contudo, penso que o estágio é também um espaço para se aproximar da pesquisa em Educação e em História e se apropriar da realidade escolar a partir de uma perspectiva crítica, ainda que os nossos estagiários tenham que enfrentar muitas dificuldades como por exemplo o cumprimento da carga horária obrigatória, o estágio como atividade meramente instrumental, as condições institucionais precárias tanto na faculdade (excessivo número de alunos para a supervisão do estágio, falta de articulação dos professores das disciplinas específicas com o projeto de estágio) como também na escola (elevado número de alunos nas turmas, falta de apoio pedagógico, escassez de recursos didáticos, inadequação do calendário acadêmico com o escolar, os conflitos de autoridade).

Considero que o estágio supervisionado deveria ser compreendido como um campo de trocas de experiências entre a escola e a faculdade, no qual haja circulação de suas culturas e sujeitos, e por isso mesmo precisamos reconhecer os conflitos e as interlocuções como possibilidades de aprendizagens, e não como obstáculos. Concordo com Pimenta e Lima (2004), quando salientam a importância de compartilhar os objetivos do estágio, pois quanto mais imbuídos estiverem os estagiários de seus papéis, melhor poderão exercer suas atividades nas escolas.

Cismar um bocadinho sobre o termo supervisionado é um bom encaminhamento para a reflexão de todos nós que construímos e reconstruímos esse currículo de formação de professores de História. Quando lembro aos meus alunos que o estágio é supervisionado, não estou superdimensionando a inspeção nem buscando ser diretiva, muito pelo contrário, estou me colocando como parceira que possui uma prática pedagógica pautada na reflexão da experiência e da teoria, que tenta oportunizar aos estagiários a reflexão sobre o que fazem e, por

consequente, saibam explicitar suas concepções teóricas e metodológicas. Não se trata de perseguir um modelo ideal de professor pesquisador/reflexivo, mas sim pensar uma formação em que os estagiários sejam instrumentalizados para a pesquisa, ajudando-os a vislumbrar a realidade escolar como um campo de investigação que se oferece cotidianamente em suas tramas complexas a nos instigar temáticas voltadas ao processo de ensino e aprendizagem, como a relação dos alunos com o conhecimento histórico e a valorização da memória.

Porém, vejo ainda como caminho a ser desbravado a aproximação da escola com os institutos de educação superior. Compreender a escola como ponto de partida já é uma prática consolidada entre nós, mas se voltar para a unidade escolar como ponto de chegada é uma trilha que ainda precisa ser construída. Vencer a resistência dos professores em participar de uma pesquisa ou abrir sua sala de aula para a realização de uma proposta de estágio são negociações diárias.

No primeiro semestre de 2007, a constituição do projeto Laboratório do Ensino de História descortinou-se como possibilidade de realizar uma pesquisa em colaboração com a Escola Newton Sucupira, em Mussurunga, que tem como objeto o ensino de História e como sujeitos os professores supervisores, os professores regentes, os coordenadores, os alunos, os estagiários, enfim todos os sujeitos que compõem a formação docente. No grupo de estudos se esboçou o projeto e visitamos a escola para desenvolvê-lo, porém a greve dos professores da rede estadual travancou seu desenvolvimento e a falta de continuidade do grupo de estudos, no semestre seguinte, não permitiu chegar a conclusões que poderiam ajudar nesse corpo de trabalho. Contudo, penso que a iniciativa das Faculdades Jorge Amado e a aceitação da escola apontam para possibilidades futuras de retomada deste projeto de aproximação entre escola e faculdade através de duas frentes complementares: a formação inicial e a formação continuada.

3.4 Os diversos saberes da prática docente e o currículo da Licenciatura em História das Faculdades Jorge Amado

O curso de Licenciatura em História das Faculdades Jorge Amado foi autorizado pelo MEC em 2002, e em fevereiro de 2003, passou a funcionar com duas turmas de cinquenta alunos cada, num regime seriado semestral, nos turnos vespertino e noturno, atendendo principalmente alunos trabalhadores. A duração mínima do curso é de seis semestres letivos. A primeira turma possuía uma particularidade, pois a maioria dos graduandos era formada por professores em atividade, que mobilizados pela demanda de qualificação profissional da LDB de 1996, recorriam aos bancos universitários para tirarem seu diploma de Ensino Superior.

Compreende-se, então, a necessidade de se organizar uma licenciatura “semi-curta” para formação de professores da escola básica quando oportunizou-se a obtenção de um diploma universitário em três anos. Dessa forma, os anos de 2003 e 2004 registram o maior número de entrada de alunos nas Faculdades Jorge Amado, explicados, a grosso modo, seja pelo movimento desenfreado de qualificação ou pelo apelo “fast” de formação profissional, também para profissionais de outras áreas: “Ao escolher o curso de licenciatura em História, tinha ciência de que se tratava de uma graduação voltada à formação de professores, o que para mim já se constituía um desafio em si, por não possuir nenhuma experiência na área de educação” (Sandra, relatório 2005)

O desenho curricular da Licenciatura em História deixava bem claro a opção pela formação de professores em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Escola Básica (DCNEB). Este documento tem como objetivo orientar os Institutos Superiores de Educação (ISE) para formação docente, concorrendo como matriz curricular para a concepção pedagógica do curso. Entre 2003 e 2004, ocorreu a construção do currículo do curso num movimento coletivo dos professores que possibilitou a reflexão sobre

seu processo de formação docente durante a revisão das ementas das disciplinas. Em diversas reuniões de planejamento, discutimos o lugar do conhecimento específico e do pedagógico, bem como a necessidade de sua integração num currículo desejado muito distante do nosso próprio modelo de formação. Ali estava um grupo de jovens professores-formadores egressos de licenciaturas que sempre lidaram de maneira dicotômica com a formação dos professores. Porém, mesmo havendo consenso sobre a articulação desses saberes havia conflitos sobre a ênfase do currículo original na área da educação.

A proposta de estágio foi-se delineando ao longo do desenvolvimento do curso e se definiu principalmente em 2005, ocasião do reconhecimento da licenciatura pelo MEC. Nos primeiros anos, as atividades de Prática de Ensino orientavam pesquisa de campo em escolas com a finalidade de aproximar os alunos de seu lócus de trabalho e possuíam uma carga horária extensa articulada com estágio que chegava até a seis horas semanais, contando algumas disciplinas específicas apenas com duas horas por semana, como era o caso de História da Bahia. Após diversas reformulações, o estágio foi vinculado à atividade docente e passou a se restringir à segunda metade do curso, e a prática de ensino ganhou um papel de articuladora das diversas dimensões do currículo, como se pode depreender do projeto pedagógico:

Em acordo com o projeto institucional de formação de professores do Instituto Superior de Educação (ISE), das FACULDADES JORGE AMADO, o projeto pedagógico da Licenciatura em História buscou garantir a constituição de competências necessárias à prática educativa nos anos finais do ensino fundamental e na educação média, contemplando diferentes aspectos do conhecimento profissional, articulados pela prática pedagógica. Para tanto, a concepção acadêmica tem como princípio a ação-reflexão-ação, entendendo como necessários os saberes relacionados com a compreensão do papel social da escola, o domínio dos conteúdos específicos e do conhecimento pedagógico, a prática investigativa e a capacidade de auto-gestão no desenvolvimento profissional. (Projeto Pedagógico da Licenciatura em História das FACULDADES JORGE AMADO, 2005)

Ainda segundo o projeto pedagógico, a formação inicial é entendida a partir de várias dimensões, que objetivam tomar o licenciando de maneira totalizante: pessoal, social e cultural; científica, tecnológica, técnica; domínio educacional e de ordem prática. Muito embora tais dimensões sejam enumeradas e se apresentem os saberes que propiciariam o seu desenvolvimento, não encontramos alusão à maneira como se dará o desenvolvimento de tais dimensões e a forma como se articularão. A análise desse documento, construído coletivamente pelo conjunto de professores e técnicos pedagógicos, deve considerar as marcas de seu tempo histórico, influenciado pelo desejo de profissionalização dos professores. Ao definir as competências específicas para a licenciatura, o documento utiliza a expressão “dominar” em relação aos conteúdos históricos, tomados no documento como “objetos de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio” e aos conteúdos pedagógicos como “métodos e técnicas pedagógicas que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino” (Projeto Pedagógico da Licenciatura em História das Faculdades Jorge Amado, 2005, p.7).

O que significa “ter domínio”? Ao se adotar a perspectiva de transmissão do conhecimento histórico não se contempla o princípio do professor-pesquisador, uma vez que a apropriação desse conhecimento segue duas lógicas opostas: construção no segmento superior e transmissão no segmento básico. Ao meu ver, a licenciatura é o espaço para os professores em formação se apropriarem tanto do conhecimento histórico como pedagógico a partir de suas dimensões teóricas e práticas, possibilitando-lhes trazer para suas salas de aula na educação básica uma perspectiva de construção do conhecimento histórico com o uso das diversas fontes e abordagens que a Nova História nos legou nas últimas décadas, bem como pelo uso do referencial pedagógico construído que coloca alunos e professores “pareados” frente ao conhecimento.

A História é compreendida no documento como “disciplina que não trata de verdades absolutas, mas como um saber em permanente construção, revisão e sempre aberto à incorporação de novos problemas, abordagens e objetos”

(Projeto Pedagógico da Licenciatura em História das Faculdades Jorge Amado, 2005, p. 8). O documento não realiza uma explicitação teórica da trajetória da construção da História como ciência nem como disciplina escolar. Parece pertinente considerar as diversas mudanças que marcaram a concepção da História nas últimas décadas e os impactos para o seu ensino, não apenas na educação básica, mas também na educação superior.

Pesavento (2005) preocupa-se em situar a História, e em especial a História Cultural, diante da “crise dos paradigmas” que marca a contemporaneidade. Para este efeito realiza um “passeio” ao longo da historiografia do século XX em busca de traçar uma ‘arqueologia” do conhecimento histórico, expondo os encontros e desencontros de Clio, a musa da História, com as diversas Ciências Humanas (Economia, Geografia, Sociologia, Literatura e Antropologia), a partir de demandas como o esgotamento dos modelos explicativos totalizantes (Marxismo e Annales) e a complexidade da dinâmica social, que terminaram por apontar a chamada Crise da História. Dessa forma, a História Cultural surge como uma nova forma de trabalhar a cultura, que é entendida como expressão e tradução da realidade humana de maneira simbólica, através da compreensão do sentido conferido às palavras, coisas, pessoas e ações.

Na busca pelos primórdios da História Cultural, Pesavento traça uma arqueologia da historiografia, desde Michelet, no século XVIII, até os historiadores franceses e ingleses das décadas de 1960 e 1970 como decisivas para a definição da História Cultural. Assim, a autora chama atenção para a História Social que contribuiu com o alargamento do conceito de cultura com base na análise da consciência e na identidade de classe, resgatando as práticas cotidianas da existência. Dentre seus principais representantes estão os historiadores neo-marxistas ingleses: Edward Thompson, George Rudé e Raymond Williams. Do outro lado do Canal da Mancha, desenvolveu-se a História das Mentalidades que contribuiu para a ampliação do campo de estudo do historiador, pois se entende mentalidade como elaborações mentais e fios de sensibilidade que permeavam o social. Seus

principais representantes foram os historiadores franceses da terceira geração dos Annales: Pierre Goubert e Emanuel Le Roy Ladurie.

Dessa forma, a História Cultural, que resultou da aproximação da História com a Antropologia, passou a elaborar suas explicações sobre o passado e sua relação com o presente através de conceitos-chave como representação, ficção, narrativa, imaginário e sensibilidades. O entrelace da História com o campo da cultura (Antropologia) permitiu que o historiador não se preocupasse apenas com o produtor das fontes e sua relação com sua época, mas também que considerasse para quem se produzia o fato histórico e como o seu leitor significa sua construção do passado mediado pela política de sentido.

É importante considerar que esse é apenas um dos vieses epistemológicos da História, o qual se encontra mais perto de nós por ter sido forjado na década de setenta, mas que nem de longe é o dominante, pois devemos considerar ainda o Positivismo e o Marxismo. Tomar como ponto de partida este processo de construção da história como conhecimento não apenas conceitual, mas também metodológico, além do conteúdo cultural/civilizacional que a história traz em seu bojo se ramifica em diversos saberes que o professor de História precisa “dominar”. Nesse sentido o documento curricular da licenciatura se cala, principalmente pela carência da pesquisa como articuladora desses saberes.

Na definição do perfil do egresso, reinter-se a opção pela docência, porém não se descreve claramente no que consiste o trabalho do professor, nem mesmo as condições de trabalho enfrentadas pelos docentes na educação básica frente à atual realidade brasileira. O discurso vagueia em torno da necessidade de se assegurar uma formação pautada:

Sólida formação de conteúdos históricos e dos mecanismos de sua produção e difusão;

Formação pedagógica dirigida ao trabalho do professor;

Formação que possibilite tanto a vivência crítica da realidade do ensino básico como também a experimentação de novas propostas, considerando a evolução dos estudos históricos;

Uma formação geral complementar envolvendo outros campos do conhecimento necessários ao exercício do magistério.

Domínio de diferentes recursos tecnológicos, em particular das possibilidades abertas pela informática e pelas tecnologias da comunicação, articulado à produção do conhecimento histórico e ao ensino da História.

(Projeto Pedagógico da Licenciatura em História das FACULDADES JORGE AMADO, 2005, p. 9-10)

Na apresentação da organização curricular do curso de História, os projetos desenvolvidos no interior da licenciatura se orientam pelo princípio da interdisciplinaridade e são enfocados com a justificativa de que oportunizam a “unicidade teoria/prática” no processo formativo dos aprendizes de professores, no qual o estágio aparece como um dos componentes curriculares do curso, com o objetivo de proporcionar conhecimento da realidade profissional de ensinar e a pesquisa como meio de problematizar a realidade e de compreensão dos processos de produção de conhecimento. Porém, a concepção curricular do curso prescinde de uma reflexão sobre o papel do currículo ou dos diversos currículos que se constroem e reconstroem no processo de formação docente. Outro princípio que parece orientar o currículo do curso é o da simetria invertida, segundo o qual o professor aprende sua profissão em sua situação inversa, ou seja, na faculdade como aluno. Assim, a matriz curricular busca implicar os professores do curso no processo formativo dos seus alunos de maneira que “precisam estar atentos ao fato de que estão formando professores e que, portanto, estão fornecendo ‘modelos’ do que é ser professor.” (Projeto Pedagógico da Licenciatura em História das Faculdades Jorge Amado, 2005, p. 14)

Uma experiência interessante foi sugerida à primeira turma de estágio das Faculdades Jorge Amado em 2005: “transformar” professores-formadores que atuavam na educação básica em professores regentes, encaminhando-se alguns licenciandos para estagiar em suas classes. Fizeram parte desse projeto piloto os

professores de História do Brasil, de História da África e de História da América que lecionavam em escolas estaduais de Salvador. No final do ano de 2005, um seminário de estágio foi organizado para reflexão e avaliação das atividades desenvolvidas. Os professores-formadores avaliaram positivamente a experiência e passaram a opinar sobre o projeto de estágio com maior propriedade nas reuniões de planejamento do curso. A dificuldade reside no fato dessas experiências terem ocorrido isoladamente e de forma assistemática, não se consolidando como práticas formativas devido à falta de condição de trabalho coletivo como a diminuição das reuniões de professores ao longo de 2006 e a não-existência de um espaço para a organização do material produzido pelos alunos tanto no âmbito do estágio, como também nos trabalhos de conclusão de curso que poderiam se converter em um acervo de pesquisa. Esse sentimento também é partilhado por Eliene, aluna egressa do curso:

... falta espaço para por em prática os conhecimentos alcançados, em função das experiências adquiridas ao longo dos estágios. Quantas experiências positivas ou negativas, ficaram perdidas sem uma avaliação pelos grupos, no intuito da possibilidade de aplicabilidade no seu dia a dia na sala de aula, como algo que já deu certo, ou o contrário, como algo que deve ser reformulado ou até mesmo descartado. Diante dos vastos materiais produzidos ao longo desses períodos, seria útil também a implantação de um espaço para exposição desses trabalhos, servindo como materiais de consulta e pesquisa para os futuros e até atuais professores. (Eliene, grupo focal, 2007)

A análise das disciplinas oferecidas na grade curricular aponta para um currículo de natureza humanista no qual se evidencia a aproximação da História e da Educação com as demais Ciências Sociais e Humanas. Porém, a distribuição da carga horária das disciplinas salienta a pulverização desses conhecimentos que são tratados em disciplinas de 36h e provoca o “inchaço” dos semestres, pois os alunos chegam a cursar até nove disciplinas na segunda metade do curso. Outra dificuldade é a oferta de Didática, no último semestre, quando já decorreu mais da metade do processo de estágio. O último princípio que parece orientar o currículo antigo do curso de História é o recorte/eixo temático, no qual se encontram agrupadas as disciplinas apresentadas em seis áreas, conforme o quadro abaixo:

QUADRO 3: Matriz CURRICULAR 2003	2005 (currículo antigo)
ÁREAS	DISCIPLINAS
1-Conhecimento sobre o sujeito que aprende: adolescentes, jovens e adultos.	Teorias de conhecimento, aprendizagem e de avaliação
2- Conhecimentos específicos da área.	História Antiga História Medieval História Moderna I e II História Contemporânea I, II e III História do Brasil I, II, III e IV História da América I, II e III Metodologia da História I e II História da África I e II História da Bahia I e II História Indígena Identidade Nacional e Historiografia Brasileira Tópicos de Pré-História e Estudos de Antigüidade Eletiva: História da Arte
3- Conhecimento experiencial.	Prática de ensino Desenvolvimento de Projetos de trabalho I e II Estágio Supervisionado
4- Conhecimento instrumental	Tópicos de Informática Oficina de Leitura e Escrita História, Linguagens e Tecnologias Memória e Educação Patrimonial Metodologia da pesquisa
5- Cultura geral e profissional.	Interfaces da História com a Economia Interfaces da História com a Sociologia Interfaces da História com a Antropologia Interfaces da História com a Ciência Política Atividades Complementares Eletiva: Humanidades
6- Conhecimento sobre a dimensão cultural e política da educação.	Dimensões do papel profissional de professor Dimensões do Sistema Educacional Brasileiro Tópicos de Filosofia e História da Educação Estudos sobre organizações curriculares

(Projeto Pedagógico da Licenciatura em História das FACULDADES JORGE AMADO, 2005, p. 18-19).

Penso que a articulação entre Estágio e Didática poderia favorecer a anunciada aproximação entre a teoria e prática, como criticou Rosângela em suas colocações no grupo focal:

... sobre a questão do espaço para reflexão das experiências dos estagiários o nosso curso deixou a desejar. E senti isso muito mais forte durante as aulas de Didática... Ali percebi a ânsia da turma em relatar e dividir suas experiências dos estágios, pois essa era uma chance de expor a sua atividade e saber dos colegas a sua opinião, como eles fariam em certas situações, principalmente com aqueles com experiência. Faltou um espaço para dividir idéias, angústias e alegrias. (Rosângela, grupo focal, 2007)

Ao se adotar a reflexão como possibilidade de articular teoria e prática, podemos salientar alguns espaços que se delinearão como mediadores desses saberes, ressaltados nas observações de Daniela que, ao ponderar sobre o lugar da reflexão sobre as experiências do estágio, destaca:

A estrutura do curso, com nove disciplinas por semestre, termina por inviabilizar muitos projetos e desejos. Já que o foco do curso é a formação de professores deveria, em minha opinião, haver sim mais espaço para a socialização das experiências do Estágio. Não posso negar que as tentativas existem e algumas foram possíveis através de disciplinas como Didática do Ensino de História, através do INTERCULT, das Semanas de História, dos grupos de estudo que infelizmente não mais existem, além é claro do relatório e do portfólio, mas considero, que é insuficiente. (Daniela, grupo focal, 2007)

Nos encontros de supervisão de estágio para a orientação dos relatórios, é definida uma dinâmica que busca atender aos alunos de maneira mais individual. Mas tem sido uma luta constante o pleito pela diminuição do número de estagiários que se submetem à orientação organizados em turma regulares de até 50 alunos. A obrigatoriedade da entrega do relatório de estágio e o portfólio composto por todo o material produzido e utilizado pelo estagiário, bem como por documentos e textos que resgatem a memória da sua ação docente, são emblemáticos não apenas do valor do estágio para a licenciatura, mas também da sobrecarga de trabalho do professor supervisor de estágio, que se encarrega da

orientação do planejamento, da documentação do estágio, da observação nas escolas, assim como da orientação do relatório e portfólio. Porém, as dificuldades dos estagiários na elaboração de suas escritas terminam por transformar o trabalho de conclusão do estágio em exigências burocráticas e esvaziam de significado os relatórios e portfólios que permitem a re-significação do estágio como experiência docente:

... o relatório é primeiramente um instrumento de avaliação. Porém, engana-se quem pensa que a única avaliação que o mesmo permite é a do orientador do estágio para com o estagiário. Na verdade, o principal papel do relatório é a possibilidade de auto – avaliação e reflexão por parte do professor/estagiário. (Daniela, grupo focal, 2007)

No levantamento das notas de observação de estágio realizadas em 2005.1 com a primeira turma em estágio, percebo que ainda que persistam uma ênfase eurocêntrica nas temáticas abordadas em sala de aula e uma noção de tempo cronológica, a variação das estratégias de ensino e a diversificação da metodologia amparada nos procedimentos históricos como a análise comparativa, o uso de jornal como fonte e o trabalho com as imagens podem ser pistas de aprendizagens construídas na licenciatura. Percebo ainda que a dificuldade dos estagiários em explicitar seu referencial teórico/historiográfico/pedagógico no planejamento ou no relatório pode ser consequência da desarticulação desses saberes no próprio curso e arrisco mesmo a considerar que os alunos demonstram conquistas de aprendizagens mais no campo pedagógico do que no específico. Daí que insista ainda na diminuição do número de estagiários por professor supervisor como uma possibilidade de tratar as aprendizagens construídas nas experiências do estágio de maneira mais reflexiva. A re-significação do relatório a partir da narrativa de história de vida, a organização de seminários como espaços para a discussão da prática docente em formação e o desenvolvimento de pesquisa em colaboração com as escolas-campo de estágio podem ser boas possibilidades de reinvenção da práxis no estágio supervisionado das Faculdades Jorge Amado.

Considerações finais ou lições aprendidas

Mas, nesta aventura do sonho exposto à correnteza, só recolho o gosto infinito das respostas que não se encontram.

Cecília Meireles

É estranho que ao chegar às últimas páginas de meu trabalho, tenha sido tomada de assalto por um sentimento de tristeza ao vislumbrar que pouco a pouco vou me despedindo do texto que tem sido meu companheiro ao longo destes seis meses de escrita. Tempo entrecortado por diversos afazeres: cuidar da casa e dos meninos, planejar aulas e elaborar atividades, orientar estágio e projetos, tecer idéias, estar na vida... Ao cismar hoje cedo sobre esta questão uma colega, professora de Língua Portuguesa, passou a discorrer sobre o vínculo de afetividade, que se desenvolve entre o texto e o autor, quando este projeta no texto o acolhimento que espera de seus leitores. Assim passei a considerar esta seção da escrita como uma ponte a ligar este momento que se finaliza com outros tempos e espaços vindouros de formação que se levantarão no meio itinerário aprendente.

Na mesma direção, Machado (2001), ao recordar seu processo de formação como escritora, realiza um balanço sobre as referências e os modelos de leitores e escritores que pouco a pouco foram se descortinando ao longo da sua vida. Ao destacar a relação entre a vida cotidiana e o labor da escrita, a autora ressalta a preeminência feminina nesta tarefa, que historicamente associa-se à tecelagem. Dessa forma, prendi-me aos fios da minha escrita, escolhendo o fio certo, ajeitando os pontos e virando pelo avesso o “texto/têxtil” em busca do melhor conceito, do termo mais adequado, da palavra mais ajustada. Passei do texto alinhavado ao arremate, e agora que desejo finalizar esta trama/escrita, tomada pelo impulso de Penélope, que fiel à sua autonomia de sujeito da própria trama/história desfazia a noite o que de dia tecia, resisto à finalização desta

dissertação que representa para mim um espaço de reflexão cotidiana da minha prática como professora de história.

Por outro lado, sinto-me feliz por ter finalizado nestes termos meu itinerário de reflexão e poder apresentar as tramas tecidas, os retalhos cozidos nesta “colcha de realidade”. Não é por acaso, que a multirreferencialidade tenha a “bricolage” como metáfora para o labor do cientista social, lembrando-nos que, em meio à sociedade da informação e da tecnologia, o saber sobre a Humanidade se constrói também de forma artesanal e paciente. Para mim esta foi a primeira lição do Mestrado.

Macedo (2006) destaca que o trabalho de pesquisa etnográfica deve ser compreendido como um texto com final em aberto, no qual se delineia novas possibilidades de investigação que instigam o pesquisador a levantar outras questões, reafirmando-se o caráter provisório do conhecimento. Ao longo das minhas reflexões, levantei unidades de análise, conjecturei relações e reelaborei questões acerca da formação inicial dos professores de História, tomando como referência textos de teóricos e de alunos que versavam sobre as dificuldades e possibilidades de tornar-se professor. A partir deste esforço empreendido, elaborei algumas considerações que podem contribuir para a compreensão da temática em discussão.

Ao tomar como contexto da pesquisa o curso das Faculdades Jorge Amado, compreendi que a integração do quadro docente específico e pedagógico em uma escola única de formação como o Instituto Superior de Educação (ISE) não garante a superação da lógica dicotômica na formação dos professores de História, uma vez que se percebe a permanência de uma disputa de poder em torno do conhecimento histórico e do pedagógico, bem como do reconhecimento social destes saberes. Os embates de poder, que os professores formadores travam em torno dos saberes docentes, acontecem na organização de suas grades curriculares e de seus projetos, assim como na importância atribuída pelos

licenciandos, quando os mesmos reconhecem como condição primeira para ser professor o fato de dominar o conhecimento específico. Foi possível ainda perceber que para solucionar este problema o novo currículo elaborado em 2006 passou a considerar a prática como uma dimensão tanto do conhecimento específico como do pedagógico. Porém se constituiu um problema o fato da dimensão teórica estar assegurada na grade com carga horária fixada e a dimensão prática aparecer como princípio, como sugestão. Acredito que essa concepção pode levar os professores a operarem a partir do conteúdo específico devido à dificuldade de articulação dos projetos interdisciplinares, que pressupõem um planejamento coletivo e a existência de espaço para a socialização de seus resultados.

A articulação dos saberes docentes pode ser favorecida por uma perspectiva que tome a licenciatura como um cenário marcado pelo movimento da experiência docente que pode ser teorizada e refletida, capaz de promover um debate sobre a necessidade do professor do ensino superior também construir um itinerário de pesquisa sobre sua prática docente, como sugerem Tardif (2000) e Macedo (2005). Nessa direção, a pesquisa empreendida teve como referência os saberes da minha experiência como professora formadora que esteve radicalmente implicada no campo de pesquisa, vivenciando e teorizando meu próprio ofício.

As dificuldades da licenciatura em promover uma articulação consistente entre as atividades desenvolvidas pelos professores das disciplinas específicas e o projeto de estágio, muito embora sua ementa anuncie o espaço de articulação entre os saberes, pode ser a razão dos obstáculos que os alunos enfrentam ao tentar explicitar os marcos teóricos de suas práticas pedagógicas e de suas abordagens historiográficas. Além disso, penso que o estágio pode ser compreendido como um espaço para se aproximar os licenciandos da pesquisa em educação e em história e se apropriarem da realidade escolar a partir de uma perspectiva problematizadora e crítica.

É preciso destacar que a orientação curricular da Licenciatura em História é marcada por uma natureza humanista, na qual se evidencia a aproximação da história e da educação com as demais ciências sociais, porém a forma como as disciplinas estão dispostas na carga horária, termina por favorecer a pulverização destes conhecimentos.

Ainda que eu considere que a formação inicial não esgota as possibilidades de aprendizagem sobre a profissão docente, insisto na possibilidade da licenciatura qualificar o professor de História à medida que se constitui como um espaço-tempo para a construção de sua identidade oferecendo referências para sua atuação docente. Mesmo reconhecendo que a minha formação como professora em grande medida ocorreu com a minha inserção na escola básica, é inegável que as lições aprendidas na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas e na Faculdade de Educação se articularam face aos problemas cotidianos da sala de aula. Articular de maneira crítica os saberes da Academia tanto da teoria de Educação como da teoria da História não é tarefa simples, mas o saber teórico, construído na academia, favoreceu o desenvolvimento de uma postura investigativa e reflexiva diante do conhecimento a partir de um movimento incessante de se interrogar como se concebe a história e a educação como corpo de saber, de se apropriar dos procedimentos de pesquisa e de intervenção didática. O resultado desta articulação é o encantamento epistemológico com meu ofício.

Uma outra conclusão possível foi identificar as feições que o saber histórico e pedagógico possuem dentro da licenciatura tanto a partir da perspectiva curricular como a partir da compreensão dos licenciandos. Parece que, em certa medida, a ênfase na natureza teórica do conhecimento histórico e na natureza prática do conhecimento pedagógico contribui para a dicotomia entre estes saberes que deveriam se complementar. Ao encarar a História como um conhecimento meramente teórico, o conhecimento tende a se “encastelar” na faculdade uma vez que os licenciandos esboçam muitas dificuldades ao tentar escolarizar certos

temas históricos. O caminho que geralmente é tomado começa pela utilização de referências bibliográficas das próprias aulas da licenciatura, passa pela produção de texto e debate. As abordagens historiográficas terminam por contrapor-se à sua intervenção didática em sala de aula que prioriza a aula expositiva. Uma das maiores dificuldades dos licenciandos é trabalhar com temáticas ligadas à História da Bahia, dentre diversas razões, devido ao fato do livro didático não trazer esta abordagem. Por outro lado, os licenciandos têm acesso à produção historiográfica baiana, elaboram seqüências didáticas com este enfoque, analisam documentos históricos, assistem e discutem documentários sobre a Bahia, elaboram projeto de educação patrimonial, além de estudar as orientações curriculares estaduais para o ensino de História na Bahia. Por que então não conseguem priorizar temáticas de História da Bahia para a sala de aula? Além disso, vale a pena questionar por que o Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal da Bahia não se interessa por uma linha de pesquisa relacionada ao ensino de História, com o propósito, por exemplo, de discutir a relação entre historiografia e formação de professores?

Ao tensionar as aproximações da teoria da História com o ensino nas licenciaturas de História do Estado de Minas Gerais, Ricci (2003) defende o estabelecimento de um “meso espaço” para intermediar a formação dos professores de História entre a escola e a faculdade. Este espaço pode ser o lastro para o desenvolvimento de uma pesquisa que considerasse a importância da escola e do professor regente, portador do saber da experiência, na formação inicial apontando-se mesmo para a possibilidade do desenvolvimento de uma pesquisa colaborativa. Ao meu ver este espaço também pode ser o estágio, pois coloca o licenciando frente às questões relacionadas não apenas ao fazer cotidiano da profissão docente, mas também porque se descortina neste momento aprendizagens acerca do sistema educacional, das relações de poder na escola, da função social da escola e do conhecimento histórico, além é claro da profissão docente. Estar na escola, na condição de estagiário, permitiram aos licenciandos deparar-se com dificuldades e buscar encaminhamentos para solucioná-las, tendo em conta as experiências

partilhadas por seus colegas, pelos professores regentes e pelos professores supervisores.

Ainda que esta pesquisa tenha considerado que a formação do professor de História não se restringe ao espaço da sala de aula, é irrefutável o caráter de laboratório da sala de aula que se levanta nova a cada dia, instigando-nos indagações que podem nos levar a uma atitude reflexiva diante da educação. Na perspectiva de Ricci (2003), o espaço da sala de aula só se revela formativo quando se torna cenário de reflexão sistemática. Esta reflexão acontece nas Faculdades Jorge Amado, mediada pelos relatórios e portfólios, aqui compreendidos como documentos portadores de vozes, experiências e memórias de um movimento de articulação entre as dimensões prática e teórica do conhecimento que a partir da ação refletida se consubstanciaram em práxis.

Como derradeira lição aprendida, destaco o fato da pesquisa ter se convertido mais uma vez em dimensão formativa, na qual o método se converteu em ação refletida ao passo que minha experiência docente alimentava minhas indagações de pesquisadora, permitindo que o mestrado se constituísse para mim como um movimento de formação continuada.

Referências

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil: 1990-1998. In: Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Encontro nacional de Diática e Prática de Ensino (ENDIPE), Rio de Janeiro: DP&A, 2001, 2ª edição.

ANDRÉ, Marli. O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas, SP: Papirus, 2004.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org.). Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação. São Carlos, Edufscar, 1998.

BARBIER, René. A pesquisa-ação. Brasília: Líber Livro, 2004.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Formação de professores. São Paulo: Avercamp, 2006.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (obras escolhidas, v.1)

BITTENCOURT, Circe (org.), O saber histórico na sala de aula, 7ªed., São Paulo: Contexto, 2002.

BITTENCOURT, Circe. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Contexto, 2004.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. In Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, abril/2001, p.59-76.

BURKE, Peter. O que é História cultural ? Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora, 2004.

CARRETERO, Mario. Construir e ensinar as Ciências Sociais e a História. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CASTORIADIS, Cornelius. A instituição imaginária da sociedade. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CERRI, Luís Fernando. As Concepções de História e os cursos de Licenciatura. In: Revista de História Regional. Departamento de História da UEPG. Vol. 2, nº 2, Inverno de 1997, p. 137-152.

FERNANDES, Antônia Terra. Currículo, professor e ensino de História. In: SCHIMDT, Maria Auxiliadora & CAINELLI, Marlene Rosa (Orgs.), III Encontro: Perspectivas do Ensino de História, Curitiba: Aos quatro ventos, 1999, pp. 371-378.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In Educação e Sociedade ano XX n. 68 Especial Formação de Profissionais da Educação – Políticas e Tendências. Campinas:Cedes, 1999, p. 17-44.

GALEFFI, Dante Augusto. *Filosofar & Educar: inquietações pensantes*. Salvador: Quarteto, 2003.

GALEFFI, Dante Augusto. *Filosofia e Educação: aproximações interrogantes*. In: *Presente! Revista de Educação*. Salvador:CEAP, set/2005. n.50, p.14-20.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEERTZ, Clifford. *Nova Luz sobre a Antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar 2001.

HEIDEGGER, Martin. *Ciência e pensamento do sentido*. In *Ensaio e Conferências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 39-60.

JOSSO, Marie Christine. *Experiências de vida e formação*. Lisboa, EDUCA, 2002.

KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LELIS, Isabel Alice. *Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?* In: *Educação e Sociedade*, nº 74. Campinas: CEDES, abril/2001, p. 43-58.

LISITA, Verbena Moreira S. de S. ; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LUCKESI, Cipriano. "As diversas linguagens na construção do conhecimento". Palestra proferida em 05/09/2005 no Ciclo de Palestras organizado em Projetos de Dissertações sob a orientação de Maria Antonieta Tourinho e Roseli Sá.

LÜDKE, Menga ; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. Crysallis, currículo e complexidade: perspectiva crítico multirreferencial e o currículo contemporâneo. Salvador: EDUFBA, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. Narcísia, atos de currículo e ethos universitário. In: Revista da Faced nº 09. Salvador, 2005, p. 125-138.

MACEDO, Roberto Sidnei. Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação. Brasília: Liber livro Editora, 2006.

MACHADO, Ana Maria. Texturas: sobre leitura e escritos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MARQUES, Maria Inês Corrêa. A Formação do professor de História: implicações e compromissos. Salvador, Dissertação (mestrado), Universidade Federal da Bahia, 1991.

MELLO, Guiomar Namo de. Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX? Porto Alegre: Artmed, 2004.

MIRANDA, Tânia Córtes Andrade. No labirinto das concepções e das práticas do ensino da história recente: a memória da resistência à ditadura no Brasil. Salvador, Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Bahia, 2006

MOREIRA, Antônio Flávio B. Currículo: questões atuais. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento – Transdisciplinaridade. In: Educação e transdisciplinaridade. Brasília: UNESCO, 2000. p. 13-31.

NÓVOA, Antônio. Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1997.

NÓVOA, Antônio. Evidentemente. Histórias da Educação. Porto: Asa Editores, 2005.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: Educação & Sociedade, nº 74. Campinas: CEDES, abril/2001, p. 27-42.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In Educação e Sociedade n. 68 Especial Formação de Profissionais da Educação – Políticas e Tendências. Campinas:Cedes, 1999, p. 109-125.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & História Cultural. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

PICONEZ, Stela C. Bertholo (org.). A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas, SP: Papirus, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004.

PINHEIRO, José Gledison. Linguagens e práticas no ensino de História. Salvador: Quarteto, 2006.

PINSKY, Jaime (org.), O ensino de história e a criação do fato. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2000.

Revista Nova Escola, ano XXII, nº 202, maio 2007, p. 20-24.

RICCI, Cláudia Regina F. M.S. A formação do professor e o ensino de História: espaços e dimensões de práticas educativas (Belo Horizonte, 1880-2003). São Paulo, Tese (doutorado), Universidade de São Paulo, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Ednalva Maria Marinho dos; ALMEIDA, Rosileia Oliveira de. Trabalho de conclusão de curso: planejamento, execução e redação de monografia. Salvador: Quarteto/UNYAHNA, 2003.

SCHIMDT, 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, 7ªed. São Paulo: Contexto, 2002.

SCHWARCZ, Lília M. & GOMES, Nilma L. Antropologia e História: debate em região de fronteira. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000.

SILVA, Jamile Borges da. Entre o relativismo e a etnografia: contribuições da Antropologia para a Educação. In Presente! Revista de Educação. Salvador: CEAP, Setembro de 2005, n.50, p. 22-27.

SOUZA, Elizeu Clementino de. O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. In ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). A aventura (Auto) biográfica: teoria e empiria. Porto Alegre: EDICUCRS, 2004, pp. 387-418.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimento universitário: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p.5-24, Jan 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TERRAZZAN, Eduardo A. As diretrizes curriculares para formação de professores da Educação Básica e os impactos nos atuais cursos de Licenciatura. In *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. XI ENDIPE*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003, p. 55-77.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. Os meandros do estágio curricular: inventos e contratempos. In: MACEDO, Roberto Sidnei & MUNIZ, Dinéia Maria Sobral (Orgs.), *Educação, tradição e contemporaneidade: tessituras pertinentes num contexto de pesquisa educacional*. Salvador: EDUFBA, 2007.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. O ensino de História: inventos e contratempos. Salvador: Tese (doutorado), Universidade Federal da Bahia, 2003.

WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 2002.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista

Projeto de pesquisa de Mestrado **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA : PERSPECTIVAS CURRICULARES E EPISTEMOLÓGICAS** (Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia vinculado à Linha de Pesquisa Currículo, Tecnologias de (In)formação e Comunicação 2005.1)

Mestranda: Márcia Gabriela de Aguiar Barreto
Orientadora: Maria Antonieta de Campos Tourinho

PESQUISA DE CAMPO: ENTREVISTA AOS LICENCIANDOS FINALISTAS (Turma: 2004.1- Vesp.) DA LICENCIATURA EM HISTÓRIA DAS FACULDADES JORGE AMADO (Salvador-Ba)

PARTE I – Identificação/caracterização dos sujeitos da pesquisa

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Sexo: () F ()M
4. Local onde reside: _____
(bairro/cidade)
5. Ano de ingresso no curso: _____
6. Está empregado ? () SIM () Não
7. Seu trabalho tem relação com o curso de História? () SIM () Não
8. Quando optou pelo curso de História, sabia que a formação era para professor ? () SIM () Não
9. Há quanto tempo concluiu o ensino médio? _____
10. Por que você escolheu a licenciatura em História para dar seguimento aos seus estudos?

PARTE II – REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE (PROFISSIONALIZAÇÃO)

1. Já era professor antes de entrar no curso? () SIM () Não
2. Ao ingressar na faculdade teve dificuldades para estudar os conteúdos específicos de História ? () SIM () Não
3. Já possuía procedimentos de estudos (pesquisa, resenha, seminário, etc) antes de ingressar no curso? () SIM () Não
4. O currículo proposto pela Licenciatura favoreceu a sua formação profissional como professor de História? () SIM () Não
5. Existe articulação entre o conhecimento específico e o pedagógico no desenvolvimento do curso (relação entre o currículo e a prática dos professores) ? () SIM () Não
6. Na sua opinião, o que deveria saber o professor de História para ensinar?

7. Após a conclusão da licenciatura, você pretende exercer a profissão de professor (a) de História? () SIM () Não

PARTE III – O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

1. Quando você realizou o estágio supervisionado? _____
 (ano/semestre)
2. Teve período de observação da classe? () SIM () NÃO
3. O período de observação da classe favoreceu a aproximação com os alunos? () SIM () NÃO
4. O período de observação da classe favoreceu a aproximação com o(a) professor(a) regente? () SIM () NÃO
5. Quantos alunos tinham na sua turma? _____ alunos.
6. Participou de alguma atividade promovida pela escola? () SIM () NÃO
 Especifique: _____

7. Identifique a linha teórica que orientou seu planejamento:
Didática/pedagógica: _____
Historiográfica: _____
8. Você considera o estágio importante para a formação do professor de História? () SIM () Não
9. O modelo de estágio proposto pelas FACULDADES JORGE AMADO é suficiente para formação do professor de História? () SIM () Não
10. Como você avalia a participação do(a) professor(a) supervisor(a) no estágio? () satisfatório () insatisfatório
Comente:

11. Você pediu orientação a outros professores da Licenciatura para ajudá-lo no desenvolvimento de seu estágio? () SIM () Não
12. No desenvolvimento de seu estágio, quais foram os “modelos/referências de professor de História” que lhe serviram de inspiração para sua prática docente ?

13. Que sugestões você faria para a melhoria do estágio como espaço de formação de professores de História?

AUTORIZO A UTILIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES DISPONIBILIZADAS PELA PESQUISADORA ACIMA IDENTIFICADA, NO ÂMBITO DE SEU TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO.

(Local e Data)

(Assinatura)

APÊNDICE B - Roteiro do grupo focal

1. Realize uma avaliação sobre a Licenciatura de História das Faculdades Jorge Amado (LHFACULDADES JORGE AMADO), tendo em vista a garantia de saberes essenciais ao professor de História.
2. Qual é a concepção de professor de História passada na Licenciatura?
3. Quais foram os modelos/práticas profissionais que inspiraram sua prática docente no estágio?
4. Ao longo da Licenciatura de História das Faculdades Jorge Amado, houve espaço para a reflexão sobre as experiências de estágio?
5. Na sua opinião, qual é o papel do portfólio e do relatório?

ANEXO 1 – Diretrizes Curriculares – CURSO DE HISTÓRIA (Formação de professores para a educação básica)

1. Perfil dos Formandos

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc).

2. Competências e Habilidades

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, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural.
- f. competência na utilização da informática.

B) Específicas para licenciatura

- a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio;

b. domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.

3. Estruturação dos Cursos

Os colegiados das instituições deverão estruturar seus cursos, programas, disciplinas, áreas, setores ou outras modalidades, de acordo com seus objetivos específicos, assegurada a plena formação do historiador. Deverão incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas, das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado.

O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

4. Conteúdos Curriculares

Os conteúdos básicos e complementares da área de História se organizam em torno de:

Parecer CES 492/2001 8

1. Conteúdos histórico/historiográficos e práticas de pesquisa que, sob diferentes matizes e concepções teórico-metodológicas, definem e problematizam os grandes recortes espaço-temporais.

2. Conteúdos que permitam tratamento especializado e maior verticalidade na abordagem dos temas, resguardadas as especificidades de cada instituição e dos profissionais que nelas atuam. As instituições devem assegurar que o graduando possa realizar atividades acadêmicas optativas em áreas correlatas de modo a consolidar a interlocução com outras áreas de conhecimento.

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 e as pesquisas que as embasam.

5. Estágios e Atividades Complementares

1. As atividades de prática de ensino deverão ser desenvolvidas no interior dos cursos de História, e sob sua responsabilidade, tendo em vista a necessidade de associar prática pedagógica e conteúdo de forma sistemática e permanente.
2. As atividades acadêmicas complementares (estágios, iniciação científica, projetos de extensão, seminários extra-classe, participação em eventos científicos) poderão ocorrer fora do ambiente escolar, em várias modalidades que deverão ser reconhecidas, supervisionadas e homologadas pelos Colegiados/Coordenações dos Cursos.

6. Conexão com a Avaliação Institucional

Os cursos deverão criar seus próprios critérios para avaliação periódica, em consonância com os critérios definidos pela IES à qual pertencem.

Parecer CES 492/2001 9

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)